



Maria Fernandes Adimari
Paulo Cesar Duarte Paes
Ricardo Peres da Costa

ORGANIZADORES



ASPECTOS DO DIREITO, DA EDUCAÇÃO E DA GESTÃO NO SINASE

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES

Reitora
Célia Maria Silva Correa Oliveira

Vice-Reitor
João Ricardo Filgueiras Tognini

Obra aprovada pelo
CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
Resolução nº 14/14

CONSELHO EDITORIAL
Jeovan de Carvalho Figueiredo (Presidente)
Carmen de Jesus Samúdio
Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Claudete Cameschi de Souza
Edgar Aparecido da Costa
Edgar César Nolasco
Elcia Esnarriaga de Arruda
Gilberto Maia
Maria Rita Marques
Maria Tereza Ferreira Duenhas Monreal
Rosana Cristina Zanelatto Santos
Sonia Regina Jurado
Ynes da Silva Felix

Direitos exclusivos
para esta edição



COORDENADORIA DE EDITORA E
GRÁFICA - PROPP/UFMS
Portão 14 - Estádio Morenã - Campus da UFMS
Fone: (67) 3345-7200 - Campo Grande - MS
e-mail: conselho@editora.ufms.br

Editora associada à



Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil

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

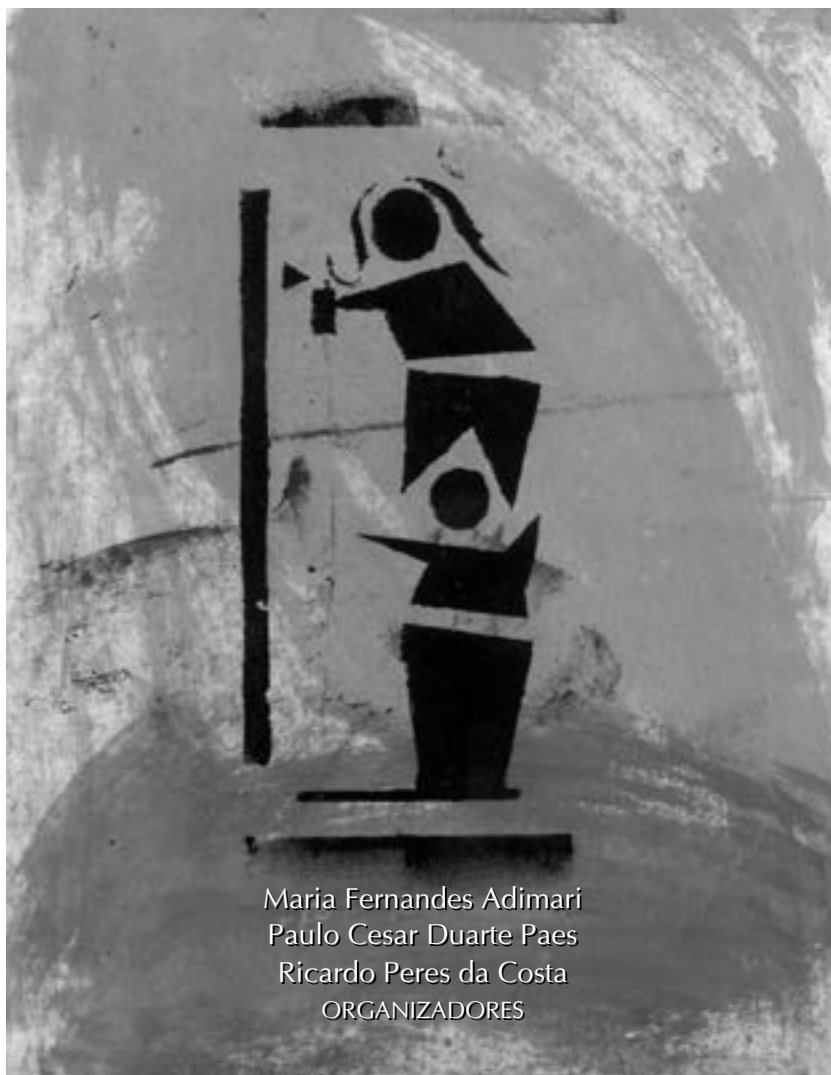
A838 Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE : formação continuada de socioeducadores : caderno 5 / Maria Fernandes Adimari, Paulo Cesar Duarte Paes, Ricardo Peres da Costa, organizadores. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2014. 215 p. ; 30 cm.

ISBN 978-85-7613-479-4

1. Delinquentes juvenis – Educação – Brasil. 2. Educadores – Formação. 3. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil). I. Adimari, Maria Fernandes. II. Paes, Paulo C. Duarte. III. Costa, Ricardo Peres da.

JD

CDD (22) 306.46



María Fernandes Adimari
Paulo Cesar Duarte Paes
Ricardo Peres da Costa
ORGANIZADORES

ASPECTOS DO DIREITO, DA EDUCAÇÃO E DA GESTÃO NO SINASE

[5]

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES

Campo Grande, MS
2014



Projeto de Extensão

“FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES DE MS”

PROMOÇÃO

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

Ministra: Ideli Salvatti

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Mão Grosso do Sul (UFMS)

Reitora: Célia Maria Silva Correa Oliveira

Pró-reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis: Valdir Souza Ferreira

Coordenador do Programa Escola de Conselhos: Antônio José Ângelo Motti

PARCEIROS

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul: André Puccinelli

Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública: Wantuir Francisco Brasil Jacini

Superintendência de Assistência Socioeducativa: Rubens Grandini

Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social: Tânia Mara Garib

Coordenadoria de Proteção Social Especial: Marlene Veiga Espósito

MUNICÍPIOS PARTICIPANTES

Amambai, Anastácio, Aparecida do Taboado, Aquidauana, Bataguassu, Batayporã, Bela Vista, Bonito, Campo Grande, Cassilândia, Corumbá, Coronel Sapucaia, Coxim, Dourados, Deodápolis, Eldorado, Iguatemi, Jardim, Juti, Maracaju, Mundo Novo, Nova Alvorada do Sul, Paranaíba, Ponta Porã, Ribas do rio Pardo, Rio Verde, Rio Negro, São Gabriel do Oeste, Sidrolândia, Sonora, Três Lagoas

EQUIPE DA UFMS DE APOIO À EXECUÇÃO DO PROJETO

PREAE: João Batista Santana

DIPC/CRT/PROPLAN: Marcio de Aquino, Marco José Santos Silva e Luiz Carlos Fernandes de Lima

NÚCLEO GESTOR

Maria Fernandes Adimari (EC/UFMS), Carina Elisabeth Maciel (CCHS/UFMS), Maísa Ferreira Nantes (AC/UFMS), Dalva Aparecida da Silva Sunada (SETAS), Ubiratan Borges Daniel (SETAS), Marlene Veiga Espósito (CEDCA), Leandro Araújo (CEDCA) Simone Grisolia Monteiro (SAS/SEJUSP), Ramona de Almeida Oliveira (SAS/SEJUSP), Celso A. Oliveira (SAS/SAEJUSP), Ana Lúcia Américo (SAS/SEJUSP) Vanilce Leite (SETAS), Angelita Lopes Murgi (Justiça Restaurativa), Marineide da Silva Pedreira (Justiça Restaurativa) Eliete Marques Barros (SED/EP) Mary Estela Miranda Pita (SED/EP), José Carlos Ito Junior (TJMS), Marcia Fabiana da Silva (SED)

EQUIPE EXECUTORA DA UFMS

Carina Elisabeth Maciel (Coordenadora), Jeremias Sobrinho (Gestor), Maria Fernandes Adimari (Coordenadora executiva),

Maísa Ferreira Nantes (Assessora da Coordenação) Ricardo Grassi (Colaborador)

CONSULTORIA

Paulo Cesar Duarte Paes (SDH/SINASE)

ESTAGIÁRIOS

João Pedro Ribeiro Pereira e Beatriz Azevedo Polese

REVISÃO LINGUÍSTICA E ORTOGRÁFICA

Maria de Fátima Pereira de Sena

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Lennon Godoi

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

T. R. C. (2011) / UNEI Novo Caminho / Projeto Universidade e Socioeducação

ORGANIZADORES

Maria Fernandes Adimari

Paulo Cesar Duarte Paes

Ricardo Peres da Costa

APRESENTAÇÃO

É sempre uma enorme satisfação constatar o sucesso e o êxito alcançado quando empreendemos uma ação. Essa é o sentimento que temos ao apresentar o quinto Caderno de Textos de suporte às ações de formação continuada de operadores do Sistema Estadual de Socioeducação em Mato Grosso do Sul.

Muito além da quantidade na produção teórica e prática que acumulamos nesse quinto volume está a evolução nos conteúdos apresentados por nossos autores colaboradores, um time de especialistas de grande notoriedade na reflexão da realidade das políticas, dos programas e das ações e na produção de postulados vinculados aos compromissos de avanços nessa área.

Esse Caderno, de certo modo, inaugura uma nova fase na produção dos subsídios teóricos aos recursos humanos envolvidos na atenção aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, porque oferece uma diversidade de temas ligados ao cotidiano das unidades públicas que prestam serviços socioeducativos.

Esperamos, dessa forma, estar avançando no desenvolvimento de conteúdos que possam contribuir diretamente para o aperfeiçoamento das diversas políticas públicas incidentes nas medidas socioeducativas, ao mesmo tempo em que renovamos os compromissos da equipe do Programa Escola de Conselhos da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFMS, com as práticas inovadoras nas iniciativas de atendimento, promoção e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Equipe Programa Escola de Conselhos
PREAE/UFMS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
INTRODUÇÃO	9

PARTE I

DIREITOS HUMANOS E ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

[1.1] Cidadania e direitos humanos: em questão, o direito à infância	19
<i>Jacira Hele na do Valle Pereira Assis</i> <i>Alice Felisberto da Silva</i>	
[1.2] A constituição dos adolescentes em conflito com a lei e a socioeducação: considerações para além da subjetivação dos sujeitos	31
<i>Márcia Cossetin</i>	
[1.3] Inclusão e Direitos Humanos nas Políticas de Educação Superior	41
<i>Carina Elisabeth Maciel</i>	
[1.4] A Evolução do Direito da Criança e do Adolescente	55
<i>José Carlos Ito Junior</i>	
[1.5] A Historicidade da Violência, a Educação Formal e as Medidas Socioeducativas	65
<i>Paulo Cesar Duarte Paes</i> <i>Reginaldo de Souza Silva</i>	
[1.6] O adolescente em situação de conflito com a lei e o vínculo positivo com a equipe multiprofissional como fator de segurança	77
<i>Juliana Biazze Feitosa</i>	

PARTE II

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO

[2.1] Imaginação e socioeducação	91
<i>Paulo Cesar Duarte Paes</i> <i>Gabriel Gurae Guedes Paes</i>	
[2.2] Os fundamentos problematizadores da práxis e o projeto político-pedagógico da socioeducação	101
<i>Maria Nilvane Zanella</i> <i>Ricardo Peres da Costa</i>	
[2.3] A socioeducação e a educação não escolar: para entender o contexto das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei.....	115
<i>Agnaldo Soares Lima</i> <i>Julio Cesar Francisco</i>	

[2.4] Escolarização e Práticas Pedagógicas: o papel do Professor das UNEIS - Unidades Educacionais de Internação	129
<i>Eliete F. Marques Barros</i>	
<i>Mary Estela Miranda Pita</i>	
[2.5] O Projeto Político-pedagógico: articulação em Rede	137
<i>Maria Fernandes Adimari</i>	

PARTE III

INTERFACES DA SOCIOEDUCAÇÃO

[3.1] Gestão democrática no atendimento socioeducativo.....	149
<i>Ricardo Peres da Costa</i>	
<i>Silvia Alapanian</i>	
[3.2] O debate acerca da instituição e estruturação de sistemas de monitoramento e avaliação da Socioeducação	165
<i>Luciano Aparecido de Souza</i>	
[3.3] Interface étnica na socioeducação	179
<i>Vanderléia Paes Leite Mussi</i>	
[3.4] O uso e abuso de substâncias psicoativas e a adolescência: a observação da operacionalidade de um sistema.....	191
<i>Ubiratan Borges Daniel</i>	
[3.5] O trabalho jornalístico na promoção e reflexão acerca dos direitos humanos de adolescentes autores de atos infracionais.....	199
<i>Lynara Ojeda de Souza</i>	
[3.6] Socioeducação e suas interfaces: reflexões sobre contribuições da Psicologia	205
<i>Sandra Maria Francisco de Amorim</i>	

INTRODUÇÃO

Estudos demonstram que em novembro de 2012 aproximadamente 20 mil adolescentes cumpriam medida de internação e 120 mil, medidas em meio aberto. Entre os internos apenas 13% envolveram-se em homicídios e a maioria cumpre a medida mais severa por roubo, tráfico e furto. Na pesquisa denominada Mapa da Violência no Brasil de 2013, fica evidente que os adolescentes são muito mais vítimas do que autores de crimes violentos.

Então, por que a mídia em geral insiste veementemente em afirmar que os adolescentes são os grandes responsáveis pela violência no país? Por que os programas de informação sensacionalistas se multiplicam pelas emissoras de televisão, rádio, jornais e imprensa eletrônica? Estamos vivendo um retrocesso no entendimento sobre a raiz da violência e as suas inerentes formas de contenção. Esses veículos têm algo em comum: são empresas mais interessadas no lucro do que na difusão da verdade propriamente dita. Então negam acesso ao discurso dos especialistas, dos estudiosos da questão e reproduzem exacerbadamente informações falsas, mas que agradam a setores que desejam não a justiça, mas a vingança. São tantos os crimes cometidos que toda a população é vítima e encarna sentimentos de ódio e rancor, e essa mídia se apropria desse sentimento com intenção de vender seus produtos. O produto é uma falsa cura à dor profunda que se multiplica em uma sociedade extremamente violenta, que reproduz mais ódio e violência ao defender vingança e intolerância.

Do Oiapoque ao Chuí, há milhares de pesquisadores e profissionais estudiosos que trabalham com a questão afirmando justamente o contrário: quanto mais se estimula o ódio e o sentimento

de vingança, mais a sociedade se torna violenta. São psicólogos, professores, juristas, sociólogos, pedagogos, profissionais da socioeducação e muitos outros, que detêm um conhecimento mais elaborado sobre a prática socioeducativa, posicionando-se contrariamente a concepções fundadas no senso comum e no sentimento de vingança contra os adolescentes que cometeram atos infracionais.

Mas quem são esses adolescentes e por que eles entraram em conflito com a lei? Mais uma vez a resposta tem duas versões antagônicas. Para os que defendem uma concepção de justiça como vingança, esses adolescentes são pessoas más e, por isso, precisam ser isolados e devem sofrer pelo ato que cometeram e também como um bode expiatório por todas as dores causadas pela violência social. Faz-nos lembrar da narrativa de Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão* (1987), sobre o suplício, como o espetáculo em praça pública, na frente da Catedral de Notre Dame, quando um criminoso tinha nacos de carne arrancados e colocado chumbo quente nos buracos da pele sob os aplausos calorosos de uma plateia de milhares de pessoas que clamavam não por justiça, mas por vingança: o ódio e a crueldade como espetáculo de prazer público.

Para o outro grupo que defende os princípios da proteção integral que fundamentam a lei (Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE), trata-se, sobretudo, de estabelecer o caráter pedagógico da decisão legal, formando, educando, criando novas bases e valores de vida para que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas deixem sua história de violência e criminalidade para uma vida cidadã integrada socialmente. Compreende que o adolescente autor de atos infracionais teve seus direitos violados, sentindo no seu corpo e/ou no seu psiquismo a dor da violência que veio das relações sociais, da história humana e não nasceu espontaneamente na individualidade do adolescente. Esse sofrimento, causado pela violência, pelo abandono, pela negligência, em geral, teve início na infância e afasta a criança e o adolescente da percepção da realidade a sua volta e, para sobreviver à dor, cria imaginariamente outros sentimentos de conforto. Esse imaginário exacerbado pelo sofrimento levará esse pequeno ser em formação a comportamentos compulsivos e, se não for cuidado, constituirá a base da destrutividade e da atitude delinvente (WINNICOTT, 1975).

Se a causa da violência do adolescente é a própria violência, então, o que deve ser combatido é a própria violência (o abandono, a negligência, a discriminação), proporcionando condições para que, mesmo tardiamente, esse adolescente tenha seus direitos garantidos e seja educado, para uma saudável convivência social. O direito à convivência familiar e comunitária, à educação, à saúde, à cultura, ao esporte e ao lazer, compreendidos sob esse prisma, é a base concreta para a formação de uma personalidade saudável e para que se produza a cidadania.

Quando o clamor por vingança toma conta do sentimento do público, o resultado é mais violência. É o que estamos vivendo atualmente no Brasil, onde tudo vira um caso de polícia e a única resposta é a violência e a prisão. Mais de dois milhões de brasileiros passarão pelos variados modelos de cárceres e não serão formados para o retorno ao convívio familiar e comunitário, mas entrarão em contato com o crime organizado e outras formas de manifestação criminosa muito mais perversas, formando imensos exércitos do crime e acirrando ainda mais a violência.

Um projeto de extensão como este, da Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), objetiva formar os profissionais que atendem o sistema socioeducativo e também toda a sociedade, mostrando que o caminho correto da luta contra a violência é o respeito aos direitos humanos. A concepção simplista e focada no senso comum, que defende apenas a punição dos adolescentes autores de atos infracionais, precisa ser combatida, mas com fundamentação, estudo, pesquisas, políticas públicas e, principalmente, com a vontade de resolver o problema e não apenas escondê-lo com medidas higienizadoras.

É possível e necessário educar o adolescente e isso se faz com muito trabalho e produção intelectual, como é o caso dessa sexta publicação do Projeto de Formação Continuada de Socioeducadores, da Escola de Conselhos da UFMS. Vamos para o oitavo ano de trabalho ininterrupto de formação de socioeducadores no Estado, sempre com projetos financiados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Foram formados mais de 5.000 profissionais da socioeducação e da rede de atendimento socioeducativo em cursos entre 80 e 220 horas, totalizando mais de mil horas de aula. Foram realizados eventos com a participação de autoridades do Estado e de várias regiões do Brasil, proporcionando uma reflexão ampla e profunda a setores envolvidos e indiretamente a toda a sociedade sul-mato-grossense.

A UFMS foi pioneira na formação de profissionais na defesa dos direitos de crianças e adolescentes, criou a Escola de Conselhos, ideia que se propagaria para muitos outros Estados brasileiros. Ideia e fruto do trabalho do psicólogo Ângelo Motti, a Escola de Conselhos da UFMS destacou-se ainda pela criação do Programa Nacional de Ações Integradas e Referenciais (PAIR) para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, que se tornou referência nacional e até internacional nos países do MERCOSUL. A área de formação de socioeducadores é apenas mais uma dessas frentes de atuação da Escola de Conselhos, contribuindo para a atual compreensão de amplos setores sobre a relevância da formação dos profissionais que atuam direta e indiretamente no atendimento aos adolescentes que cumprem atos infracionais.

A formação desses profissionais vem se tornando uma das prioridades nas políticas públicas da área. A Lei do SINASE nº 12.594/2012, no inciso V, artigo 3º, afirma a competência da União em contribuir para a qualificação da rede; no artigo 11, que a formação é requisito obrigatório e no artigo 23, que a qualificação, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional serão condição para a avaliação das entidades.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo vai ainda mais longe. Identifica como um dos problemas do sistema a ausência de formação e institui a Escola Nacional de Socioeducação como política efetiva e financiada para atuar nas diferentes esferas do atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais. Assim, os planos estaduais e municipais deverão também contemplar a formação dos profissionais do atendimento socioeducativo como um dos eixos das políticas. A devida aplicação do Plano Individual de Atendimento (PIA), o Projeto Político-Pedagógico, a equipe multiprofissional, o protagonismo do adolescente, os regimentos internos das unidades socioeducativas, a articulação do trabalho em rede são ações complexas que demandam a formação dos seus operadores. Não basta uma compreensão mecânica sobre essas ferramentas pedagógicas do SINASE, é necessário que os profissionais envolvidos compreendam os fundamentos dessa prática para que tenham condições de criar na ação coletiva sua metodologia de trabalho de forma livre, porém, sem perder de vista as orientações legais, filosóficas, pedagógicas, psicológicas e sociais que norteiam a prática.

A utilização de uma metodologia de formação que não fique restrita ao repasse de conhecimentos, mas que sensibilize os socioeducadores é uma das orientações da Escola Nacional de Socioeducação (ENS). Os ministrantes dos cursos são orientados a ministrarem os seus conhecimentos mediante estudos de casos, diálogo com os socioeducadores e a organização permanente de um profundo debate sobre a prática socioeducativa. A realidade do atendimento trazida para a sala de aula, sob a luz dos fundamentos teóricos, como um permanente diálogo entre a teoria e a prática. No último módulo de formação de 2013, foram organizadas mesas-redondas sempre com um ministrante mais acadêmico e com profissionais mais experientes do sistema, e isso gerou uma reflexão mais profunda unindo teoria e prática.

Essas mudanças vêm acontecendo na organização das atividades de formação da Escola de Conselhos da UFMS desde que foi criado um Comitê Gestor da Formação Continuada, que passou a reunir profissionais gestores do sistema socioeducativo aberto e fechado, secretarias de educação, de saúde, judiciário, universidade e outros. Esse Comitê passou a ser o centro de decisão de todo o processo de formação. Quais os conteúdos mais importantes, qual a metodologia, qual o perfil dos ministrantes e outros encaminhamentos sempre realizados de forma coletiva. Mais do que simplesmente decidir sobre os encaminhamentos do projeto, o Comitê gestor passou a ser um local de encontro e debate entre as instituições que compõem a rede de atendimento socioeducativo, indo além das suas funções iniciais.

Por tudo isso, os cadernos de formação de socioeducadores têm uma relevância especial ao se firmarem para além dos objetivos da formação dos profissionais da socioeducação no Estado de MS, servindo de referência nacional. Este 5º Caderno visa a difundir e fundamentar as proposições dos Parâmetros da Escola Nacional de Formação e o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Com essa compreensão, este Caderno, que é o compromisso não apenas com o adolescente, mas com toda a sociedade, torna-se uma ferramenta para um trabalho conjunto dos operadores do sistema socioeducativo e das universidades. Enfim, de todas as instituições públicas e privadas que buscam qualificar a sociedade, na perspectiva da garantia dos direitos humanos.

As medidas socioeducativas atendem anualmente cerca de 140 mil adolescentes, 22 mil em meio fechado e o restante em liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. É um número imenso de cidadãos que, se retornarem à sociedade da forma como entraram (ou ainda pior como ainda acontece com frequência), trarão sérias consequências, impactando diretamente no aumento da violência social. Historicamente, a medida de internação tem o maior índice de reincidência, porque o sistema, muitas vezes, não consegue manter atividades pedagógicas de educação escolar, cultura, esporte, profissionalização, lazer para os adolescentes, e, na maior parte do tempo, deixando os adolescentes “presos” e em contato apenas com os seus pares. Isso prejudica ainda mais a formação dos adolescentes, tornando-os mais destrutivos e violentos.

O nome da medida no ECA é de internação em estabelecimento educacional. Isso significa que o adolescente recebeu a medida para ser educado e não apenas como um castigo ou como forma de isolamento da sociedade.

A medida de liberdade assistida pressupõe uma orientação e a elaboração de um plano de vida com o adolescente, no sentido de que ele tenha uma significativa inserção social e se afaste das práticas delituosas, destrutivas e ilegais. A socioeducação é uma atividade de extrema complexidade e exige amplo conhecimento sobre o tema para que a educação do adolescente se efetive. Não bastam boa vontade e senso comum, são necessários metodologia, fundamentos e experiência para sua efetividade. Uma ponte, um carro ou um simples celular resultam de alta tecnologia com grandes investimentos em pesquisa, e como poderíamos achar que algo tão difícil como educar um adolescente autor de atos infracionais pode ser algo simples? A produção do conhecimento, o estudo e a reflexão contínua sobre a prática socioeducativa são condições para que os adolescentes sejam educados para uma saudável convivência social e comunitária.

Este é 5º Caderno de Formação de Socioeducadores que publicamos pela Escola de Conselhos da UFMS e cada um deles teve um enfoque específico de acordo com as demandas dos profissionais do sistema socioeducativo que participam da formação. A presente publicação foca na ação socioeducativa com ênfase nos direitos dos adolescentes, na educação deles e em práticas socioeducativas. Daí o título deste Caderno “**Aspectos do direito, educação e gestão no SINASE**”, dividido em três partes.

A escolha da primeira parte - Direitos humanos e adolescentes autores de atos infracionais - está relacionada à legislação e às políticas que enfocam os direitos dos adolescentes como gênese de toda a ação socioeducativa.

No artigo inicial, **Cidadania e direitos humanos: em questão, o direito à infância**, que aborda os direitos humanos, as autoras Jacira Helena do Valle Pereira Assis, professora da UFMS, e Alice Felisberto da Silva, doutoranda da UFMS, ambas do Estado de Mato Grosso do Sul, destacam o direito à infância como pressuposto fundante da socioeducação. Não é por acaso que a Coordenação Nacional do SINASE hoje está na Secretaria de Direitos Humanos e não no Ministério da Justiça ou no Ministério do Desenvolvimento Social.

No segundo artigo, **Constituição dos adolescentes em conflito com a lei e a socioeducação: considerações para além da subjetivação dos sujeitos**, o adolescente é a preocupação da autora Márcia Cossetin, do Paraná.

O terceiro texto, **Inclusão e direitos humanos nas políticas de educação superior**, de autoria de Carina Elisabeth Maciel, atual coordenadora do projeto de Formação continuada de socioeducadores da UFMS, no Estado de Mato Grosso do Sul, aborda a questão da inclusão e o papel do ensino superior no tocante aos direitos humanos e à socioeducação.

O quarto artigo, **A evolução do direito da criança e do adolescente**, de José Carlos Ito Junior, do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, contempla o aporte histórico sobre o que hoje se denomina de adolescente autor de ato infracional, conforme orientação dos pertinentes instrumentos legais.

O quinto artigo, **A historicidade da violência, a educação formal e as medidas socioeducativas**, de autoria dos professores Paulo Cesar Duarte Paes, do Distrito Federal, e Reginaldo de Souza Silva, da Bahia, analisa a questão da violência a partir dos contextos históricos da educação e da educação de adolescentes autores de atos infracionais, no interior sociedade contemporânea.

Por fim, o último artigo do 1º Eixo, **O adolescente em conflito com a lei e o vínculo com a equipe multiprofissional como fator de segurança**, de Juliana Biazze Feitosa, do Paraná, encerra a primeira parte.

A segunda parte da publicação enfoca os fundamentos e práticas da socioeducação. Contribuições de autores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo e do Distrito Federal. O objetivo é compreender o adolescente, ao qual é atribuída a autoria de ato infracional, por meio de embasamento teórico, e propõe algumas práticas, com o fulcro na educação escolar e na socioeducação como instâncias capazes de possibilitar a formação desse adolescente. Para tanto, o projeto político-pedagógico é uma das ferramentas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e SINASE, indispensáveis ao trabalho pedagógico, que requer planejamento coletivo das instituições educativas e socioeducativas comprometidas com a formação do adolescente, além de discutir a incompletude institucional por meio da rede.

O primeiro artigo, **Imaginação e socioeducação**, de Paulo Cesar Duarte Paes, do Distrito Federal, e Gabriel Gurae Guedes Paes, de São Paulo, discute sobre as causas que levam o adolescente a delinquir, a partir da constituição do imaginário sob a perspectiva sartriana. A intenção são estratégias pedagógicas que considerem e sensibilizem o imaginário dos adolescentes, indo além de atividades que podem ser apreendidas mecanicamente pelos adolescentes.

O segundo artigo, **Os fundamentos problematizadores da práxis e o projeto político-pedagógico da socioeducação**, de Maria Nilvane Zanella e Ricardo Peres da Costa, ambos os autores do Paraná, apresenta a relação entre os aspectos práticos e teóricos da atividade socioeducativa. Além de teorizar sobre o projeto pedagógico, propõe uma metodologia para a elaboração e a execução dessa ferramenta do SINASE, que planifica todas as atividades da unidade socioeducativa, partindo do fundamento pedagógico.

O terceiro artigo, **A socioeducação e a educação não escolar: para entender o contexto das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei**, do Pe. Agnaldo Soares Lima, do Distrito Federal, em coautoria com Júlio Cesar Francisco, de São Paulo, discute a aplicação das medidas socioeducativas partindo da compreensão sobre o papel da socioeducação na formação dos adolescentes.

No artigo **Escolarização e práticas pedagógicas: o papel do professor das UNEIS - unidades educacionais de internação**, as professoras Eliete F. Marques e Mary Estela Miranda Pita, ambas de Mato Grosso do Sul, expõem suas reflexões a partir das experiências vividas no interior da Escola Polo, que atende as unidades de internação de MS.

Por fim, o quinto artigo da segunda parte, intitulado **O projeto político-pedagógico: articulação em rede**, da professora Maria Fernandes Adimari, de Mato Grosso do Sul, traz algumas reflexões sobre a formação do socioeducador e do adolescente. Sinaliza sobre a importância do projeto político-pedagógico como instrumento de planejamento e articulação da rede, não apenas no sentido de sua legalidade, mas do compromisso da sociedade no tocante ao atendimento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

A terceira parte da publicação, composta de seis artigos, enfoca temas relevantes para a compreensão de algumas dificuldades materializadas no sistema socioeducativo, no sentido de garantir os direitos humanos dos socioeducandos e condições dignas de trabalho para os

profissionais que atuam no sistema socioeducativo, tratando de temas relevantes para a identificação de fragilidades e orientação na busca de soluções.

O primeiro artigo, **Gestão democrática no atendimento socioeducativo**, de **Ricardo Peres da Costa** e Silvia Alapanian, ambos os autores do Paraná, está organizado em cinco seções: *Os desafios, limites e materialidade da ação socioeducativa; A aplicação dos princípios da administração pública, como exigência da moralidade do setor público; o Estado, para garantir o atendimento às demandas da sociedade, deve agir de modo planejado e estratégico; A gestão democrática se estabelece por meio do alinhamento com outros parceiros e deve ser descentralizada; e proposta de uma Reflexão Mediadora de intervenção perante a ação concreta que o atendimento aos adolescentes demanda.*

O segundo texto, **O debate acerca da instituição e estruturação de sistemas de monitoramento e avaliação da socioeducação**, de Luciano Aparecido de Souza, do Paraná, aborda uma questão emblemática: a avaliação e o monitoramento das políticas e dos programas de atendimento socioeducativo no Brasil.

O terceiro artigo, **Interface étnica na socioeducação**, da Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Vanderleia Paes Leite Mussi, que pesquisa questões etnoraciais, com ênfase nos povos indígenas. Trata de uma reflexão sobre a problemática étnica vivenciada no contexto da socioeducação, mais especificamente, as implicações de jovens indígenas guarani e kaiowá em conflito com a Lei.

O quarto texto é **O uso e abuso de substâncias psicoativas e a adolescência: a observação da operacionalidade de um sistema**, de Ubiratan Borges Daniel, Mato Grosso do Sul. Aborda a situação das políticas públicas desenhadas por intermédio de uma rede socioassistencial e a tentativa de se posicionar estrategicamente para fornecer direcionamentos técnicos que venham a sanar as necessidades contemporâneas do homem em sociedade.

O quinto artigo, **O trabalho jornalístico na promoção e reflexão acerca dos direitos humanos de adolescentes autores de atos infracionais**, da Jornalista Lynara Ojeda de Souza, da Escola de Conselhos de Mato Grosso do Sul, debate a relevância dos profissionais da imprensa, que têm um papel singular, fundamental e, principalmente, estratégico, para a fiscalização, promoção e divulgação dos direitos humanos. A partir de um estudo de caso, a autora procura corroborar sua tese.

O sexto e último artigo, **Socioeducação e suas interfaces: reflexões sobre contribuições da psicologia**, da Professora do curso de psicologia da UFMS Sandra Maria Francisco Amorim, de Mato Grosso do Sul, estabelece algumas discussões sobre o papel do psicólogo e da psicologia no atendimento socioeducativo. O artigo apresenta algumas contribuições da psicologia na aplicação das medidas socioeducativas, e destaca aspectos teóricos, técnicos e éticos do exercício profissional.

Em maio deste ano (2014), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) referendou a criação da Escola Nacional de Socioeducação, dando um passo decisivo na instituição dos parâmetros curriculares, metodológicos e de gestão da formação dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo. A formação continuada, como condição para a qualificação do Sistema, já vem sendo reconhecida pelos principais órgãos que atuam no atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais. A Resolução do SINASE (2006), a Lei do SINASE (2012) e o Plano Nacional de Atendimento

Socioeducativo apontam objetivamente nessa mesma direção: priorização da formação dos socioeducadores.

Para que essa formação seja realizada, é necessário, dentre outras ações, a produção de conhecimento científico sobre o tema. Este 5º Caderno de Formação de Socioeducadores cumpre essa importante missão apresentando estudos realizados tanto por estudiosos da academia quanto por profissionais que atuam diretamente no sistema. A junção entre o saber prático e o saber acadêmico proporciona a produção de fundamentos úteis para a prática socioeducativa.

Parabéns a todos os autores que se dedicaram durante meses, sem qualquer retorno material, na elaboração desta obra coletiva.

Parabéns a todos os socioeducadores, que atuam diretamente no Sistema ou que atuam indiretamente como militantes de uma causa maior: os direitos dos adolescentes.

Boa leitura!

Os organizadores



DIREITOS HUMANOS E ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Não importa o que faremos de nós.
O que importa é o que faremos daquilo
que fizeram de nós.

(Jean-Paul Sartre)

Cidadania e direitos humanos: em questão, o direito à infância

Jacira Helena do Valle Pereira Assis¹

Alice Felisberto da Silva²

Neste texto, perscrutamos os diferentes conceitos de cidadania. Apresentamos os principais documentos que regem os direitos da criança, assim como os principais movimentos sociais e organizações que os geram, e abordamos as dificuldades enfrentadas na busca pela efetivação desses direitos.

1 CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Os seres humanos têm direitos que preservam a sua dignidade. À criança também devem ser assegurados os seus direitos como cidadã, ou seja, direitos em relação à educação, à brincadeira, a não trabalhar, a não exercer funções que são de adultos, por exemplo, a não cuidar de outras crianças, enfim, a criança é cidadã de direitos.

Mas o que é cidadania? “Cidadania” é um termo que tem muitos sentidos. Nas nossas conversas, empregamos, com frequência, a expressão “somos cidadãos”, para nos referirmos ao que nos assegura o direito à participação social, porém pouco nos

1. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/CCHS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contato: jpereira.dou@terra.com.br

2. Aluna do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/CCHS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: alicefsonline@gmail.com

atentamos aos nossos deveres. Para Covre (2003, p. 9), a cidadania em geral é confundida apenas com o direito de votar; porém, o pleno exercício da cidadania vai além desse ato, precisa ser acompanhada de determinadas condições no campo econômico, político, social e cultural. Logo, para o homem,

[...] ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano. Tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas primeiras matrizes marcantes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1798). Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de credo ou cor. E ainda: a todos cabe o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, a educação, a saúde, a habitação e o lazer. E mais: é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna de ser homem. (COVRE, 2003, p.9)

Sabe-se, porém, que numa concepção liberal a cidadania não tem essa referência. Pelo contrário, está associada à noção que vincula à criação dos meios que asseguram o direito à propriedade privada. No entanto, a cidadania é a garantia de que todos os seres humanos têm direitos às produções materiais e sociais que, por meio do trabalho, ajudam a construir.

A cidadania é algo de dimensão real na vida dos indivíduos, é acima de tudo o direito à convivência; por conseguinte, é entendida como direito pleno de vivenciar a democracia na sua essência, ou seja, no dia a dia com solidariedade, segurança, proteção, autoridade, liberdade.

Quando conceituada, a cidadania pode referir-se a três dimensões, a saber:

- **Dimensão civil** – relacionada às garantias legais que as pessoas têm para manifestar-se, para afirmar compromissos de natureza privada como negociar e contratar;
- **Dimensão política** - nesta também há garantias legais, que possibilitam às pessoas os direitos para a condução dos negócios públicos como votar e ser votado; e
- **Dimensão social** - possibilita às pessoas terem suas necessidades básicas atendidas e o poder de manifestar-se para que isso aconteça.

As pessoas, ao terem os seus direitos humanos fundamentais assegurados, vivenciam plenamente sua condição de cidadãos. Na vida em sociedade, ao relacionarem-se economicamente, socialmente, politicamente e culturalmente de forma democrática, as pessoas usufruem de momentos que possibilitarão compreender a dimensão de alguns princípios básicos, que se relacionam à vida em sociedade, isto é, a justiça social; a participação efetiva na construção da democracia; o pluralismo étnico, político, social e religioso; a solidariedade entre as pessoas; e o desenvolvimento sustentado que significa avanços econômicos em concordância com a justiça social.

Mas também, o cidadão tem deveres, quais sejam: assumir responsabilidades pela coletividade, contribuir no fomento da existência do direito a todos, cumprir as normas e propostas elaboradas coletivamente, assumir funções de gestor de políticas públicas e cargos eletivos, votar, participar ativamente em movimentos sociais e nas instâncias de sua comunidade, tais como: assembleias – no bairro, sindicato, partido ou escola. (COVRE, 2003).

Nesse sentido, observamos que os direitos e deveres ao exercício da cidadania são assegurados a todas as pessoas e, conseqüentemente, estendem-se às crianças. É preciso vê-las, como assevera Kramer (2003), não como filhotes do homem, ser em maturação biológica que um dia se tornará adulto. Pelo contrário, elas têm singularidades. Logo, é preciso ver “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.” (KRAMER, 2003, p. 91).

As crianças nos dias atuais têm direitos específicos, que são ancorados por mecanismos internacionais e nacionais, frutos de um longo percurso histórico. No entanto, os tratados e legislações específicos para a infância ainda não foram capazes de conter os casos de abusos e maus-tratos.

Desde finais do século XIX que vários movimentos têm encetado ações, lutas, reivindicações e estratégias contra os mecanismos sociais, políticos, culturais, jurídicos e económicos hegemônicos que estão na origem e/ou na manutenção das desigualdades geracionais. O resultado mais visível dessa ação encontra-se na consagração formal de um conjunto de direitos consagrados às crianças. E a expansão do discurso da promoção dos direitos das crianças foi penetrando, desta forma, nas instituições sociais e políticas. Todavia estamos muito longe de uma situação ideal e plena na consagração e garantia desses direitos. (TOMAS, 2006, p. 48).

Embora considerando a distância entre o legal e o vivido, há um arcabouço jurídico em relação aos direitos da criança. Como forma de reconhecimento da cidadania, o marco dessa questão é a proclamação da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, quando da Declaração dos Direitos da Criança³, que tem como ancoragem os fundamentos de: igualdade, proteção, identidade, atenção à deficiência, educação e lazer, preferência em situação de risco e não exploração da infância.

Anterior ao Tratado internacional supramencionado, precisamente no início do século XX, na extinta Liga das Nações e na Organização Internacional do Trabalho (OIT), ocorreram discussões a respeito dos direitos da criança. Nos anos de 1919 e 1920, a OIT posicionou-se por meio de três convenções, em relação a medidas para abolir ou regular o trabalho infantil.

Na Liga das Nações, em 1921, essa questão também foi alvo de estudos por parte de um comitê especial, que se posicionou em face da finalidade de tratar das questões relativas à proteção da criança e da proibição do tráfico de pessoas.

Os estudos desse comitê possibilitaram à Liga das Nações, em 1924, a proposição da Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, mas esse documento não conseguiu a dimensão necessária para o seu pleno reconhecimento internacional.

O reconhecimento dos direitos da criança logrou êxito somente com a criação do organismo internacional, que substitui, após a grande guerra de 1945, a Liga das Nações, qual seja, a Organização das Nações Unidas (ONU), com sede na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Na primeira sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas, no dia 11 de

3. Quanto a este documento, pode-se inferir que se trata de uma adaptação dos direitos e garantias fundamentais previstos na Declaração Universal, no que tange aos interesses das crianças e adolescentes, em âmbito internacional.

dezembro de 1946, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁴. Esse organismo surge com o propósito de promover o bem-estar da criança e do adolescente, com base em sua necessidade, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social ou opinião política. Naqueles idos, os primeiros programas do UNICEF tiveram um caráter fundamental de assistência emergencial a milhões de crianças na Europa, no Oriente Médio e na China, que vivenciavam as mazelas do período pós-guerra.

Vale dizer que, dos documentos internacionais que tratam de garantia dos direitos do homem, o mais importante é o de dezembro de 1948, aprovado pela Assembleia das Nações Unidas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Cada artigo da Declaração segue a vocação de lançar um desafio de elaboração, desdobramentos, construção universal dos Direitos Humanos, ou seja, estão sempre entrelaçadas a promoção da tolerância, a defesa e promoção dos direitos humanos, a consolidação da democracia e a construção da paz.

Em 1989, ocorreu a Convenção sobre os Direitos da Criança, que consagrou, a partir de 1990, como lei internacional os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as crianças como interdependentes e indivisíveis. De modo geral os artigos da Convenção focalizam questões como educação, saúde, nutrição, descanso, lazer, seguridade social e responsabilidade dos pais relacionada ao trabalho infantil e seus efeitos. Desde então, a Convenção foi ratificada pela quase totalidade dos Países, tornando-se o tratado sobre os direitos humanos mais ratificado da história (em 26 de junho de 2001, a referida Convenção contava com 191 Estados participantes).

Assim sendo, todo País deve estabelecer um arcabouço legal de forma a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes contra a exploração do seu trabalho, como forma de coibir os abusos, criando situações favoráveis para o seu pleno desenvolvimento.

A Convenção Interamericana de Direitos Humanos (1969) surge como outro importante mecanismo (porém ainda pouco conhecido) de proteção dos direitos humanos e, portanto, das crianças e adolescentes. Em termos de mecanismos regionais, o sistema interamericano é composto pela Convenção Americana e pela Carta da Organização dos Estados Americanos.

A Convenção Americana foi assinada em 22 de novembro de 1969, em São José da Costa Rica, por isto essa Convenção ficou conhecida como Pacto de San José da Costa Rica. Trata-se do instrumento de maior importância dentro do sistema interamericano de direitos humanos. No âmbito interno, a Convenção entrou em vigor em 1992. O Pacto de San José da Costa Rica é um poderoso instrumento na proteção dos interesses das crianças e adolescentes, contra toda a sorte de abusos e maus-tratos.

Convém ressaltar que qualquer pessoa, grupo ou entidade não governamental legalmente reconhecida em um ou mais Estados-Membros da organização, pode apresentar à Comissão petições que contenham denúncias ou queixas de violação às disposições da Convenção Americana por um Estado-Parte. O desconhecimento da existência desse mecanismo

4. O UNICEF possui uma estrutura composta por 36 representantes de países-membros da ONU, que se reúnem para estabelecer as políticas do UNICEF, examinar os programas e aprovar os acordos de cooperação assinados com 158 países e territórios, apoiando os governos e organizações não-governamentais nos seus esforços para atender crianças, adolescentes e mães. O orçamento do UNICEF provém inteiramente de contribuições voluntárias dos governos, de organismos intergovernamentais e de indivíduos. Parte dos recursos resulta da operação de venda de cartões e produtos, e de campanhas promovidas pelos meios de comunicação. Desde 1950, o Brasil tem escritório do UNICEF, para fomentar e subsidiar ações em prol da infância no território nacional.

de proteção faz com que muitas pessoas deixem de procurar o auxílio adequado em caso de violação dos direitos da criança. Além disso, a Comissão não possui escritórios regionais, o que dificulta o acesso a uma efetiva prestação jurisdicional.

A criança e o adolescente brasileiros, portanto, encontram-se sujeitos, além dos direitos fundamentais disciplinados no artigo 5º da Constituição Federal, também às garantias e direitos fundamentais assegurados na Convenção Americana de Direitos Humanos. Ainda assim, infelizmente, a violência contra a criança e o adolescente é uma dura realidade. O sistema interamericano de proteção precisa ser aprimorado, buscando proximidade das dificuldades enfrentadas na defesa dos direitos humanos, garantindo o acesso à Corte Interamericana de Direitos Humanos a fim de que diminuam significativamente os casos de violações aos direitos fundamentais da criança e do adolescente, consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção Americana.

O conteúdo dos referidos documentos foi recepcionado no Brasil pela Constituição Federal de 1988. Esta instaurou um novo ordenamento constitucional costurado com os fios de uma superior consciência de direitos e cidadania. Alguns de seus dispositivos aplicam-se especificamente à infância. O artigo 16, inciso III, diz que “a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.” O artigo 25, inciso II, dispõe que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistências especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.” O artigo 26, inciso II, dispõe que a educação deverá ser “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 tratou com relevância a criança e o adolescente. Os artigos 226 a 230 trazem o Capítulo VII (Da família, da criança, do adolescente e do adulto) e o Título VIII (Da ordem social). No capítulo VII se reconhece a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, ou seja, a criança e o adolescente, sendo que o artigo 227 traz: a) o princípio da prioridade absoluta; b) a co-responsabilidade da família, da sociedade e do Estado pela promoção dos direitos da criança e do adolescente; c) o direito à proteção especial; e d) diretrizes para política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente.

Esta é a redação do art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227).

Portanto, a Constituição Federal de 1988 traz uma visão ampla no que se refere aos direitos da criança e à obrigação da família, sociedade e Estado de assegurar tais direitos. Aliás, o caráter abrangente dessa Lei, estende-se à maioria das leis brasileiras, que não carecem de conteúdo, mas de práticas que as efetivem.

Desse modo, com o intuito de regulamentar o que determina a Constituição Federal de 1988, no dia 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei de criação do **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA** (Lei Federal Nº. 8.069), promulgada em 13 de julho de 1990. Pode-se

considerar que o ECA foi um grande avanço. Antes desse documento, crianças e adolescentes eram vistos como propriedade dos pais, que poderiam até espancá-los. Hoje, porém, eles são sujeitos de direitos como os demais cidadãos.

O ECA está organizado em duas partes:

- Parte Geral - contém títulos que versam sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e individuais que devem ser assegurados com absoluta prioridade por toda a sociedade e pelo poder público;
- Parte Especial - encontram-se os artigos que abordam as políticas de atendimentos, as medidas de proteção, prática do ato infracional, responsabilidades dos pais ou responsáveis e do Conselho Tutelar, entre outros.

O Estatuto rompe com a doutrina da situação irregular do Código dos Menores (Lei 6697 de 1979). O ECA contribui para a redução do papel e da interferência do Poder Judiciário que eram assegurados pelo Código de Menores de 1979, bem como gera estruturas colegiadas nos âmbitos nacional (CONANDA), estadual e municipal (conselhos estaduais e municipais de direitos da criança e do adolescente).

O ordenamento jurídico anterior ao Estatuto previa que o juiz da Infância e Juventude deveria incidir sob a esfera dos indivíduos menores de dezoito anos, quando estes se encontrassem em situação irregular, com o ECA e as medidas protetivas, tais como: encaminhamentos a pais ou responsáveis; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatória à escola; inclusão em abrigo; entre outras. A competência passa ao âmbito dos conselhos tutelares – cidadãos eleitos para defender ou zelar pelos direitos fundamentais. (BAZÍLIO; KRAMER, 2003).

Inspirado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e pela Constituição Federal, o ECA institui a doutrina de proteção integral dos direitos das crianças abrangendo as esferas civil, administrativa, judicial, política, mídia etc.

O UNICEF reconhece que o ECA é um dos instrumentos legislativos mais avançados sobre o tema no mundo, pois recepciona os princípios da Convenção Internacional sobre a Criança, bem como prevê o entrelaçamento de parcerias entre governo e sociedade civil, ou seja, delinea linhas de ações e diretrizes político-administrativas para o atendimento à criança e ao adolescente.

Sua importância, portanto, reside no fato de que, a partir do Estatuto, a criança e o adolescente deixam de ser objeto dos direitos dos adultos. A família também tem sua importância assegurada conjuntamente com as instituições responsáveis pela formação de crianças e adolescentes.

Dessa forma, as crianças colocaram-se na posição de sujeitos de direitos, e ser sujeito de direitos é ser titular de uma identidade social que lhe permite buscar proteção especial, já que se trata de uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento (ECA, art.6º). Logo, a identificação pessoal tem vínculo direto com sua identificação no grupo familiar, com o seu pertencimento pessoal, tal como o nome e o contexto em que reside.

O ECA pode ser visto como o conjunto de regras que oportunizam a participação social de indivíduos e coletividades. Mas ele deve ser traduzido em mais assistência médica e educação para crianças de todo o país.

Embora esses documentos ratificados pela sociedade constituam-se em garantias legais dos direitos da criança e do adolescente, na prática observa-se que as pessoas não estão preparadas para se relacionar com estas de forma respeitosa, tolerante e humana. Infelizmente, ainda presenciamos, na sociedade, atos de violência física, sexual, psicológica e social, que independem da classe social, da etnia e localização geográfica, deixando à mostra que existe na mentalidade das pessoas uma construção cultural que visualiza a criança como um ser inferior. Desse modo, é preciso desconstruir os ranços estreitos de superioridade do adulto.

Nesse sentido, os artefatos legais legitimam os direitos de crianças e ao mesmo tempo coíbem práticas de violência contra elas. As normas legais de proteção e direito precisam ser aplicadas; e devem ser do conhecimento da população em geral, para que a sociedade possa fiscalizar e denunciar ao poder judiciário situações de constrangimentos e maus-tratos. Tendo em vista que o sistema judiciário somente pode agir quando acionado/provocado pelo cidadão para o efetivo cumprimento da lei, é notória a atuação na sociedade do poder judiciário na aplicabilidade e cumprimento da lei em face de crimes e infrações cometidos contra crianças.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELOS DIREITOS DA CRIANÇA

A efetivação dos Direitos Humanos é resultante de lutas empreendidas por grupos atingidos diretamente pela questão, ou seja, sujeitos que sentem a violação de seus direitos, em parceria com sujeitos que se solidarizam. Estes últimos tornam-se parceiros porque lutam por direitos que foram negados a outros “[...] e se fazem solidários desta causa, conscientes de que só assim se pode construir uma sociedade em que todos tenham de fato direito a uma vida digna.” (CANDAU et al, 1996, p. 106).

Antes de introduzir a discussão proposta para este tópico, faremos uma conceituação da expressão “movimentos sociais”. Esta, à primeira vista, pode remeter a “mudanças”, “conquista de direitos”, chegando muitas vezes a um conceito de “revolução”.

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sócio-político e cultural que propiciam às pessoas a organização e expressão de suas demandas. Na prática, estas ações se realizam desde a simples denuncia de violação de direitos até as pressões diretas (mobilizações) e indiretas. (GOHN, 2003, p. 23).

Na história da humanidade foram muitas as ocasiões em que pessoas em diferentes partes do planeta reivindicaram seus direitos, portanto, podemos compreender como movimentos sociais:

[...] as revoltas de escravos, heresias, levantes camponeses; os motins rurais ocorridos desde a antiguidade até o século XIX; os movimentos socialista e trabalhista pós-Revolução Industrial; os movimentos de bairro ou populares urbanos e operários, no Brasil, já na segunda metade do século XX; os movimentos de trabalhadores rurais brasileiros destas últimas décadas e anteriores; os denominados novos movimentos sociais, de gênero, pacifistas, ecológicos, étnicos, das pessoas com necessidades especiais, entre outros, surgidos a partir de meados do século XX. Por estarem presentes, de diversas formas, no decorrer da história de diferentes sociedades, pôde-se afirmar que os movimentos sociais não são fenômenos extravagantes ou excepcionais, ao contrário, são centrais, estão no cerne da vida social. (ROSA; KAUCHAKJE, 2003, p. 5).

Na gênese dos movimentos sociais prevalece uma preocupação com os direitos humanos, bem como com as desigualdades sociais. Mas não se pode ter uma visão estreita de que os movimentos sociais sempre foram em prol dos direitos das pessoas, visto que ao longo da história das sociedades existiram movimentos sociais de caráter reacionário ou conservador. Sendo assim, os movimentos sociais configuram-se em duas expressões: pela natureza da classe social da qual emergem e pelo seu caráter de luta – transformador ou conservador.

Grupos que vão ficando à margem da sociedade, tais como: afrodescendentes, idosos, pessoas com deficiência, ambientalistas, entre outros, levantam bandeiras de lutas por direitos específicos, para que sejam elaboradas políticas nas diversas instâncias da sociedade em âmbitos municipal, estadual, nacional e internacional, a fim de restituir as perdas ocasionadas pelas formas excludentes do modo de produção capitalista.

Nos anos de 1970 e 1980, o País presenciou fortes crises no campo econômico, político, social e moral, e, com a abertura política, a sociedade civil reage por meio da participação em movimentos organizados, a saber: movimentos sociais, associações civis e organizações não governamentais (ONGs), em prol da reivindicação de direitos sociais ao Estado.

Essas reações ou pressões da sociedade civil, por maior participação nas decisões, incidem contra o autoritarismo do Estado brasileiro que traz consigo as marcas da tradição colonialista escravocrata, do clientelismo expresso nas práticas das instituições públicas brasileiras; portanto, faz com que o Estado institucionalize espaços e mecanismos que possibilitem a participação e intervenção de setores da sociedade civil, até então excluídos do processo decisório da vida política nacional.

A mobilização democrática da sociedade brasileira por ocasião da constituinte, nos anos de 1980, possibilitou o surgimento de canais de participação da sociedade civil na formulação e gestão das políticas públicas em áreas relacionadas com os sistemas de garantia de direitos e proteção de crianças. Assim, o ordenamento jurídico-institucional brasileiro atual é fruto dessas reivindicações que foram asseguradas na Constituição Federal (1988) e na legislação posterior, dando uma nova face à administração pública, em especial, para o campo social.

Dessa forma, os movimentos organizados, desde os anos de 1980, vêm ocasionando diversos impactos e cumprindo um papel fundamental para elaboração de políticas públicas. Nos anos de 1990, no Brasil, configura-se um período marcado pelas lutas cívicas pela cidadania. Estas focalizam a questão da violência, a degradação do meio ambiente, os menores abandonados nas ruas, a fome e a corrupção.

O modelo referencial das lutas dos anos de 1990 enfatiza os valores da ética e da vida. Uma nova moral, sem corrupção e com dignidade. Ao mesmo tempo em que se debilita na sociedade civil a confiança na política partidária, nas ações do Estado, nos movimentos e ações sindicais com recortes políticos partidários; grupos crescentes da sociedade civil passam a acreditar cada vez mais na sua capacidade de atuação independente, a construir suas políticas, a partir da qualidade de vida, da não violência, da ecologia, da paz, do combate à miséria e outras questões, que passaram a ser objeto de ações coletivas. (RAMÍREZ, 2003, p. 60).

No que se refere ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, os movimentos sociais também desempenharam/desempenham um importante papel na implementação de leis e medidas que permitem a essas pessoas o acesso aos seus direitos fundamentais.

Podemos inferir que hoje os movimentos sociais constituem os principais atores sociais nas conquistas, garantias e ampliação de direitos civis.

Uma vez esclarecido o conceito de “movimentos sociais”, emerge a seguinte questão: existem especificidades entre os movimentos sociais em geral e os movimentos sociais para a infância? Primeiro, precisamos considerar o que nos alerta Tomas (2006), para quem os movimentos sociais das crianças caracterizam-se por agregar um mesmo sentimento de identidade coletiva e desenvolver ações que têm como protagonistas crianças. Esse sentimento, que mencionamos, é antagônico aos sentimentos e interesses dos outros movimentos sociais, inclusive originando conflitos na apropriação, participação, transformação das relações de poder e efetivação das metas.

Os objectivos dos movimentos de crianças não são homogêneos, no entanto, para que sejam legitimados pela sociedade têm de ser reconhecidos pelos outros grupos sociais, o que origina o primeiro problema, a infância sofre de uma espécie de encantamento, o da invisibilidade. Na acção dos vários movimentos existentes que lutam pela promoção dos direitos das crianças e na proliferação de estudos científicos sobre a infância, podemos adivinhar uma tentativa de alteração dos pressupostos e práticas sociais relativas à infância sociedade, que se faz não só a nível local, mas também a nível global. (TOMAS, 2006, p. 49).

Mas antes de incursionarmos pelos movimentos sociais, desvelando suas lutas e conquistas em prol dos direitos da infância, cabe mencionar que concordamos com Kramer (2003, p. 90), quando afirma que no Brasil não se pode ignorar que as conquistas no campo dos direitos da infância originaram-se da organização da sociedade civil em pressionar o poder público: **“No Brasil, tudo o que se conquistou foi com os movimentos sociais** (contra a carestia, movimentos de creches, pelo Estatuto, fóruns estaduais e regionais de educação infantil)”.

Estudos realizados por Gohn (2005) sobre as demandas da sociedade civil brasileira, na década de 1980, demonstram que os resultados alcançados para educação escolar foram possíveis em face da atuação dos movimentos sociais e organizações.

A rede de creches se ampliou graças às demandas de movimentos sociais organizados que, ao final dos anos 70 e início de 80, reivindicavam creches públicas e gratuitas nos bairros periféricos. Creche passou a ser sinônimo de atendimento à população, particularmente às vésperas dos pleitos eleitorais. Elas passaram a ter a mesma importância que tiveram as escolas primárias de subúrbios, nas décadas de 40/50. A rede pública de pré-escola, iniciada nos anos 70, também se expandiu. Infelizmente o teor predominante nas justificativas destas expansões sempre foi a educação compensatória, ou seja, para compensar carências e defasagens sócio-culturais, sem atentar para um caráter realmente educativo dos equipamentos, adequados à faixa etária (0-6 anos). [...]. (GOHN, 2005, p. 72).

Nesse sentido, esses movimentos e organizações contribuíram para que o poder público atendesse aos reclames da sociedade civil organizada, mas acrescenta Kramer (2003) que, embora tenham sido constituídos artefatos legais para assegurar os direitos da infância, ainda há demandas para sua efetivação:

Entre nós, o reconhecimento das crianças como cidadãs é conquista recente: apenas a partir da década de 1930 a escola elementar se tornou direito de todos e, após avanços e retrocessos no cenário político brasileiro, temos uma Constituição democrática (promulgada em 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, ambos fruto de intensa mobilização política da população, que se configura como avanços legais importantes, mas que ainda não se tornaram realidade. Hoje, de uma população de 21 milhões de crianças de zero a seis anos no Brasil, apenas 27% recebem algum tipo de educação infantil; estão em creches e pré-escolas 50,7% das crianças de quatro a seis anos e apenas 8,7 % da população de zero a três anos. (KRAMER, 2003, p. 97).

Nossa intenção não é nomear todos os movimentos sociais, mas destacar dentre eles os que possuem maior visibilidade. Ilustramos, portanto, três movimentos, a saber: **Movimento Social de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (MSDCA); Organização Mundial de Pré-Escolar (OMEP); e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).**

O MSDCA surge nos idos de 1970, nos grandes centros urbanos e tem por objetivo a universalização de direitos ao segmento infanto-juvenil. O principal eixo da luta do MSDCA é a concepção de criança-sujeito de direitos, como forma de romper com o estigma de criança e adolescente enquanto categoria “menorizada”. A luta do MSDCA no seu início incide sobre o Código de Menores e o seu êxito ocorre quando da promulgação do ECA.

A OMEP surge no pós-guerra, em 1948, na França, pelas mãos da UNESCO, com a finalidade de defender “[...] os direitos da criança e, em especial, a significação própria da educação infantil”. Em 1953, a OMEP começa a desempenhar seu papel no Brasil e tem como diretrizes: a defesa dos direitos da criança; a defesa de uma política social para a infância; a visão integral e integrada da criança; a formação de um profissional especialista e interdisciplinar; e a defesa de recursos financeiros públicos específicos para a educação infantil. Com esses objetivos, essa instituição não governamental tem colaborado de maneira significativa nas conquistas desse nível da educação. (MOTTA, 2004).

O MIEIB é composto pelos Fóruns de Educação Infantil, organizados no Brasil em diferentes regiões, visto que articulam múltiplas instituições, entidades e órgãos, empenhados na ampliação e fortalecimento desse nível de ensino como política pública de qualidade, necessária a todas as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O MIEIB agrega 16 Estados da Federação, a saber: Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe e exerce um papel político importante em relação às demandas das famílias pelo direito à educação infantil, ou seja, age sensibilizando, pressionando o poder público para o cumprimento das disposições emanadas das legislações, bem como luta pelo aperfeiçoamento permanente do sistema educacional brasileiro. Outra importante atuação do MIEIB está na promoção da formação continuada dos profissionais que participam das reuniões do fórum.

Em suma, os movimentos sociais no Brasil tiveram e têm papel fundamental na conquista dos direitos da criança, haja vista que, por meio deles, a sociedade civil sugere, pressiona e reivindica políticas públicas que atendam às crianças pequenas em garantia à sua dignidade e aos seus direitos de pessoa humana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, a discussão envolvendo os temas “cidadania” e “direitos humanos” ganhou notoriedade na sociedade, revelando não somente uma face de proteção e conquistas, mas uma face perversa que demonstra como os princípios de cidadania e direitos humanos básicos, principalmente em relação às crianças, continuam sendo violados diuturnamente no mundo inteiro, conforme manchetes de jornais e noticiários de televisão.

Evidenciou-se, neste texto, que os documentos e leis que exprimem os direitos da pessoa humana emergem das demandas da sociedade, nos diferentes momentos históricos. Por sua vez, somente a declaração não assegura a sua efetivação. Emerge, dessa forma, a necessidade de uma educação voltada aos direitos humanos, ou seja, aos indivíduos que precisam ser cidadãos no sentido amplo da palavra, reconhecendo-se como parte de uma coletividade.

Em relação aos direitos das crianças, é preciso primeiramente entendê-las como sujeitos plenos, que possuem uma identidade social, ou seja, as crianças não são um “projeto” de adulto. Portanto, as suas vozes precisam ser ouvidas e suas necessidades atendidas hoje. Pela dependência que elas têm em relação aos adultos, cabe a estes lutar em nome delas. É o que se observa nos movimentos sociais citados neste texto, porém também não se resume a eles. Os adultos que convivem com as crianças, nas diferentes áreas da sociedade – educação, saúde, lazer etc. - são fundamentais para que os anseios dos grupos e as declarações e leis sejam efetivados, ou seja, é no dia a dia que o direito se concretiza, e não somente quando um documento é ratificado por um País.

4 REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CANDAUI, Vera. Maria; SCAVINO, Suzana; MARANDINO, Martha et al. Tecendo a cidadania: Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é cidadania. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos).
- GOHN, Maria da Glória. (Org.). Movimentos sociais no início do século XXI. Antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. Movimentos sociais e educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).
- KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Carlos; KRAMNER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo Cortez, 2003. p. 83-106.
- MOTTA, Maria Cecília Amêndola da. Educação infantil: a OMEP e o direito da criança como política pública. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 1).
- RAMÍREZ, Janett. Movimentos sociais: lócus de uma educação para a cidadania. In: CANDAUI, Vera. Maria; SCAVINO, Suzana. (Org.). Educar em direitos humanos. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49-71.
- ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira. Educação e cidadania: o impacto pedagógico-democratizador dos movimentos sociais urbanos em Curitiba. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, Caxambu, 2003. GT Movimentos Sociais. I CD ROM.

TOMAS, Catarina Almeida. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p.41-55, Jan./Jun. 2006. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 20 de maio de 2006.

[1.2]

A constituição dos adolescentes em conflito com a lei e a socioeducação: considerações para além da subjetivação dos sujeitos

Márcia Cossetin¹

1 INTRODUÇÃO

Ao estudarmos o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, proveniente da forma como se concebe a própria constituição desses sujeitos, depreendemos que a educação ou reeducação esteve sempre presente nos discursos oficiais, nos documentos e nas leis, ou seja, a educação, concebida por meio de variadas interpretações, historicamente, foi aclamada como necessária para o processo que buscava a orientação e adequação dos sujeitos adolescentes que cometem infrações penais à sociedade.

Em período anterior ao primeiro Código de Menores de 1927, a atuação do Estado, no Brasil, era composta por ações de cunho repressivo. Ao propor o Código de Menores de 1927, implantam-se formas de atendimento, sobre os denominados como menores (delinquentes, abandonados, mendigos, libertinos, ou os que fossem considerados com a possibilidade de virem a se enquadrar em uma dessas categorias), que visavam não apenas à repressão, mas a correção dos comportamentos inadequados e a coerção para que esses não ocorressem.

As formas de atendimento não se modificaram com a proposição do novo Código de menores de 1979. Pelo contrário, este,

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atua como pedagoga em um Centro de Socioeducação da Região Oeste do estado do Paraná e como docente na Faculdade Assis Gurgacz - FAG. E-mail: marciacossetin@yahoo.com.br

ao enunciar tanto a criança como o adolescente pobre em situação de irregularidade social, estabeleceu a continuidade das práticas segregativas. Assim, apesar de trazer em seu texto a proposição da privação de liberdade como última alternativa a ser aplicada, nesse período, asseveraram-se as práticas coercitivas avolumadas pela vigência da Ditadura Militar.

As mudanças na legislação nacional que orientam o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei só ocorrem a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e com as orientações apresentadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa □ SINASE. Mudanças legais firmadas por meio do enfrentamento empreendido no embate social.

A partir de então, a criança e o adolescente passam da situação irregular, de denominados como menores, para a condição de sujeitos de direitos.

Essa nova denominação (sujeitos de direitos) não impede que encontremos, ainda, análises que entendem a constituição dos adolescentes em conflito com a lei de forma subjetiva, desvinculando essa constituição do contexto maior de sua produção. Desse modo, as ações socioeducativas centram-se apenas nos sujeitos envolvidos com a prática da infração e não almejam mudanças sociais mais amplas. Ao pensarmos em práticas socioeducativas e ao tratarmos do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, sob orientação de uma perspectiva crítica de sociedade e da própria educação nesse contexto, é necessário que façamos a reflexão sobre os pressupostos teóricos em que temos assentado nossa compreensão sobre a constituição dos adolescentes em conflito com a lei e conseqüentemente sobre as práticas educativas a serem desenvolvida com os mesmos.

Nesse sentido, nossas reflexões, com base em autores como Duarte (2001), Mészáros (2005), Moraes (2009, 2003), Vasquez (2007) têm como suposto que o entendimento sobre a constituição dos adolescentes em conflito com a lei e as práticas educativas a eles destinadas não se fazem no vazio. Ao contrário, essas reflexões nos levam a observar que a compreensão sobre esse complexo fenômeno requer e deve ser definida e implementada em articulação com o contexto social. Esse pressuposto nos faz apreender a necessidade da superação da subjetivação ao tratarmos dos adolescentes em conflito com a lei e ao pensarmos em práticas socioeducativas que possam realmente ter algum significado concreto, real para os sujeitos a que se destinam.

Nesse sentido, traremos nossa compreensão embasada nos autores anteriormente citados, sobre a constituição, a gestação dos adolescentes em conflito com a lei na sociedade contemporânea, para posteriormente procuramos delinear, em que pressupostos teóricos poderíamos assentar as práticas socioeducativas para esses sujeitos, isso sem perder de vista nosso objetivo de superarmos as formas de subjetivação que, acreditamos, os culpabilizam, mas, não apontam para uma compreensão desses fenômenos como resultado da própria organização social na atualidade.

2 Os Enunciados que constituem os Adolescentes em Conflito com a Lei, a Violência e as Práticas Socioeducativas

Ao folhearmos as páginas dos jornais ou ao assistirmos aos mais variados programas jornalísticos que circulam socialmente na atualidade, comumente nos deparamos com enunciados que buscam a interpretação para as ações infracionais cometidas pelos adolescentes

de forma subjetiva, ou seja, procuram nos próprios adolescentes as explicações para o ato que estes cometeram.

Os meios de comunicação não são os únicos veículos sociais que trazem essa subjetivação, essa visão reduzida da constituição da violência cometida pelos adolescentes em conflito com a lei. Alguns especialistas² que se propõe a discutir a problemática dos adolescentes que cometem atos infracionais também o fazem sob uma perspectiva reducionista em que a violência cometida pelos adolescentes reduz-se ao seu querer transgredir as leis, sem uma análise que os considere como sujeitos historicamente construídos e assim, produto da sociedade em que vivemos.

Para entendermos, de fato, o sentido que tais enunciações engendram, é preciso buscar as relações estabelecidas no contexto sócio-histórico e os sujeitos postos em dada forma e conteúdos enunciados. Conforme assevera Moraes, “Só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos” (MORAES, 2009, p. 594).

Fato que exige, segundo a mesma autora, a concepção de uma sociedade não “[...] apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais”, espaço, em que a educação, ou escola, como diz a autora, é componente essencial (MORAES, 2003, p. 165).

Em sentido contrário ao proposto pela autora, de maneira geral, há uma naturalização³, uma linearidade que se apresenta e se processa, a partir da própria ideologia, a produção dos adolescentes em conflito com a lei. Como aponta Orlandi (1994), “Pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história; há transposição de certas formas materiais em outras” (ORLANDI, 1994, p. 57). Assim, a falta de perspectivas e os problemas enfrentados pelos jovens não são analisados, desconsiderando-se o contexto social que os produziu, haja vista que focam nos sujeitos descolados de sua produção histórica.

Na mesma perspectiva de análise de Orlandi (1994), Netto (2001) aponta que, ao naturalizar a especificação do ser social, há sua percepção apenas à esfera moral. Assim, é a partir da naturalização da sociedade, que “[...] o específico do social tende a ser situado nas dimensões ético-morais – e eis que se franqueia o espaço para psicologização das relações sociais” (NETTO, 2001, p. 45). O princípio dessa linha de raciocínio encontra-se, ainda de acordo com o mesmo autor, na determinação da questão social⁴ como independente, externa à sociedade, sendo advinda não da sua estrutura, mas de determinações mentais e morais, desse modo, individualizadas.

Logo, a atuação individual prevalece sobre qualquer posicionamento político ou coletivo, pois procura-se estabelecer um processo de adaptação frente a um contexto que precisa ser ressignificado, reformado, porém, não transformado.

2. Não traremos neste artigo citações ou menções diretas a determinado enunciado jornalístico ou produção de especialistas que se propõe a analisar a temática do adolescente em conflito com a lei. Nossa pretensão é a de discutimos a construção das práticas de socioeducação sob pressupostos teóricos que busquem a superação desses enunciados.

3. Entendemos, conforme propõe Duarte (2001a), que ‘A naturalização não é um retorno à natureza, mas sim a consideração como natural, isto é, como pressuposto da vida social, daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais’ (p. 176).

4. Como expõe Cerqueira (1982), a ‘questão social’ ‘[...] é o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito de classes entre o capital e o trabalho’ (CERQUEIRA, 1982, p. 21).

O que está em xeque é o fato de que “As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (DUARTE, 2001a, p. 75).

Tanto é assim que isso já acontecia no atendimento ao adolescente em conflito com a lei nas primeiras legislações instituídas, as quais apresentavam como justificativa para a prática de atos infracionais e para a privação de liberdade os desvios morais dos sujeitos que precisavam ser reeducados e corrigidos.

Nesse sentido, Vázquez (2007) já evidenciava que a violência na sociedade assentada sob as bases do capital, em uma organização alicerçada na exploração de uns sobre outros,

[...] não só se mostra nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como também se manifesta de modo indireto, e aparentemente espontâneo, como violência vinculada com o caráter alienante e explorador das relações humanas. Tal é a violência da miséria, da fome, da prostituição ou da doença que já não é resposta a outra violência potencial ou em ato, mas sim a própria violência como modo de vida porque assim o exige a própria essência do regime social (VÁZQUEZ, 2007, p. 377-378).

Nossa compreensão em relação à constituição dos adolescentes em conflito com a lei e a violência por eles cometida pactua com o que atesta Vázquez (2007), ao analisar as práticas sociais. O autor afirma que em uma sociedade dividida em classes com interesses opostos, fundamentada em contradições e antagonismos, a violência configura-se como fruto do contexto e é ambivalente, na medida em que é exercida pelo Estado para a manutenção/contenção social e aflora, também, nos espaços em que as desigualdades são vivenciadas de forma mais severa, nos contextos de miséria nos quais as necessidades básicas não são atendidas.

As palavras de Vázquez, compreendemo-las como outra forma de dizer que a violência gerada por esse sistema desigual é gestora também das violências motivadas e sofridas pelos adolescentes que se encontram em situação de conflito com a lei. As relações sociais imbricadas com o indivíduo e com as condições que geram as

[...] formas fundamentais de seu comportamento que não existem como algo supra-individual, pois se não podemos abstraí-lo da sociedade, tampouco podemos abstrair a sociedade - e, portanto, as relações sociais - dos indivíduos (VÁZQUEZ, 2007, p. 341).

Tanto as enunciações vinculadas à violência, aos adolescentes autores de atos infracionais e às práticas educativas envolvidas neste processo, às últimas desenvolvidas a partir da aplicação das medidas socioeducativas, mostram-se a-históricas, desvinculadas da realidade social objetiva se não compreendidas

[...] as raízes econômicas, de classe, da violência [...] essa vinculação entre a violência e os fatores econômicos e sociais que a determinam é essencial, porque em seu reconhecimento está também a chave para a criação de uma sociedade em que sejam abolidas as relações violentas entre os homens (VÁZQUEZ, 2007, p. 388).

Ao trazermos esses argumentos não estamos assumindo uma visão determinista em relação à criminalidade, como se a pobreza justificasse o crime, mas não podemos deixar de observar que essas condições se não determinam são fatores de grande relevância para a formação de tal conjuntura e dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo.

A pobreza não é sinônima de violência ou de ocorrência de ilícitos, porém, acreditamos que esse fator aumenta o risco, não podemos apenas avaliar a ocorrência dos atos infracionais por meio da perspectiva policial, judicial e meramente midiática, demonstrando-se apenas as consequências dos atos e esquecendo-se ou não se interessando, em analisar sua casualidade.

A enunciação da violência na sociedade atual como fato isolado, demonstra uma análise superficial e desconectada do contexto social mais amplo. Deste modo, por meio das refrações e reflexões sofridas, costumam-se propostas de atuação do Estado que visam maior punição e adaptação dos sujeitos a essa organização social.

A prática de delitos e o próprio julgamento dos adolescentes, que ocorre por meio de legislação especial que não deixa de ser punitiva e coercitiva, demonstra, em primeira instância, o descumprimento da lei, por parte do Estado, em período anterior ao ato infracional cometido.

Nesse contexto, em muitos casos, as práticas socioeducativas e políticas voltadas para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, procuram ajustar o adolescente ao contexto social, de forma a não ferir as regras sociais.

Na atualidade, já não se espera que colabore com a construção de um país melhor, pois o desenvolvimento continua a ocorrer sem a participação no mercado de muitos, que permanecem à margem, especialmente, porque não há postos de trabalho para todos. Agora, o que se pretende é que não seja uma ameaça à segurança da sociedade, ao infracionar.

Conforme aponta Duarte (2001a), nos discursos enunciados, principalmente a partir dos anos de 1990, o enfoque não consiste mais na meta da educação, no caso específico da socioeducação, de “[] produzir o crescimento econômico, mas organizar a educação ‘de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano’ (DUARTE, 2001a, p. 76, grifo do autor).

Nesse contexto, as políticas repressivas e assistenciais não respondem à nova configuração. As primeiras consolidariam a imagem do marginal, que pode ser uma ameaça, já as segundas, por se constituírem como caridades tornam-se um empecilho para o sujeito desenvolver-se, o que incentivaria a acomodação. De acordo com o que sinaliza Souza (2006), ao estudar as políticas para juventude, a prioridade e o enfoque principal devem estar no incentivo à participação dos pobres⁵ que se localiza no âmbito das políticas sociais compensatórias que visam a minimizar os efeitos da desigualdade social, além de fazerem parte do aparato de controle social.

Neste sentido, ao evidenciarmos a compreensão dos adolescentes em conflito com a lei, de forma subjetiva, estamos desviando a atenção dos problemas estruturais que promovem a violência, transformando alguns indivíduos em únicos responsáveis pela situação, estes objetivados como sujeitos da repressão vinda do Estado que os formou por meio do processo histórico de exploração.

No entanto, a partir da compreensão dos adolescentes em conflito com a lei e suas ações infracionais, enquanto construções historicamente produzidas, passamos também a buscar

5. Conforme apontamos no primeiro capítulo, dados apresentados por Silva e Guerresi (2003) demonstram que os a maioria dos adolescentes internados em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade provinham de famílias pobres. (SILVA; GUERRESI, 2003, p. 24).

pressupostos teóricos que consigam nos orientar para a construção de práticas educativas, socioeducativas que contemplem não apenas a adaptação destes à organização social contemporânea; mas, sejam instrumento que possibilite a apreensão de sua própria situação e a busca, coletiva, pela transformação, não apenas pessoal; sobretudo, social.

A educação tem, conforme afirma Mészáros (2005), como atributo uma tarefa educacional e, ao mesmo tempo, de “[...] transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, p. 76). O mesmo autor considera, ainda, tanto a determinação da educação no processo de transformação do contexto social quanto à interferência do último na educação, ou seja, a inter-relação inerente a este processo, visto que

A transformação social emancipadora radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] e vice versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2005, p. 76 - 77).

Conforme aponta Mészáros, entendemos que, para além de procurar adequar individualmente os comportamentos ao esperado, as práticas educativas podem agir articuladas com uma transformação da própria sociedade.

A educação, conforme indica Martins 2004, e a socioeducação, no caso específico, não pode servir para subjugar os sujeitos aos modelos, ou adaptá-los ao contexto social, entendendo que, desta forma, a prática educativa compartilha com a visão superficial a respeito da formação dos sujeitos, de sua constituição, da forma de enunciá-los nos discursos, colaborando com a manutenção desta organização social, que gera “[...] o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência, etc.” (MARTINS, 2004, p. 71).

De tal modo, a educação não pode ser entendida, de acordo com que assinala Suchodolski (1976), como a “reforma da consciência” independentemente. Deve estar ligada à transformação das reais condições de vida que constitui a base da formação dessa consciência.

Makarenko, pedagogo empenhado no trabalho de educar, pactuava com o que postula Suchodolski (1976) e entendia que a tarefa de educar tinha como objetivo a formação de um novo homem, autônomo que busca os interesses da coletividade. No ato de educar, o que estava em evidencia era, também, a formação de uma nova sociedade, não a manutenção do já estabelecido. Por meio de uma educação comunista “[...] cada pessoa que eduquemos deve ser útil à causa da classe operária” (MAKARENKO, apud CAPRILES, 1989, p. 97).

Se pensarmos nos fundamentos teóricos apresentados por Makarenko, que à seu tempo desenvolveu um trabalho educativo com jovens que infringiam as regras sociais, observaremos que pretendia formar um homem que pensasse na coletividade, um homem de decisão, comprometido com ideais do comunismo, um sujeito politicamente esclarecido e envolvido com as questões do seu tempo.

Makarenko passou por inúmeras dificuldades, no entanto, para o enfrentamento de todas as questões, apoiou-se no estudo intenso de autores que pudessem lhe dar subsídios e bases para o trabalho. Assim como, na educação ofertada aos jovens que haviam cometido crimes e

eram encaminhados para serem educados, prezava por um ensino consistente e disciplinado, não apenas para o convívio, mas que os instrumentalizasse para a vida social e ação política crítica, bem como para o prosseguimento dos estudos, apreensão e produção de novos conhecimentos (MAKARENKO, 1986).

Nesse sentido, a educação não seria a única responsável por modificar os indivíduos. A mudança na forma de agir vinha acompanhada e era intrínseca ao próprio processo de constituição de uma nova realidade social, forjada não apenas pela educação e nem por práticas individuais, mas pelo enfrentamento, pela luta de uma coletividade.

Nesse sentido, a educação, para Makarenko, era instrumento capaz de influenciar na instituição de uma nova forma de convivência social. Não se formaria o sujeito para que ele se adaptasse, se integrasse ou, no caso atual, apenas se reintegrasse à realidade. Ao contrário, o objetivo da teoria e da prática pedagógica desenvolvida por Makarenko era a de uma educação que formasse homens fortes e capazes de lutar pela classe trabalhadora. Nesse contexto, a educação seria um dos instrumentos para se alcançar esse objetivo, contudo, a partir de um processo de luta empreendido em todos os âmbitos sociais (MAKARENKO, 1986).

Makarenko, situado em seu tempo histórico, teve suas experiências educacionais forjadas no contexto da Revolução Russa, tendo participação ativa no processo de construção de uma nova forma de educação, associada ao trabalho e adequada ao período e aos ideais socialistas e revolucionários, fundamentados no pensamento marxista.

Capriles (1989) aponta que Makarenko participou ativamente dos acontecimentos da Rússia no período revolucionário e, com a Revolução, em 1917, era preciso criar uma nova metodologia de trabalho na docência, a qual atendesse aos objetivos de formar um novo sujeito. Dessa tarefa foram incumbidos os pedagogos. Desse modo, a partir de 1917, Makarenko passou a organizar equipes para trabalhar com a docência junto ao operariado e, mais tarde, desenvolveu um projeto que envolvia educação e trabalho em favor da coletividade, o qual foi desenvolvido com os jovens envolvidos com a criminalidade ou abandonados, nas cidades assoladas pela miséria.

É no conceito de educação forjado por Makarenko e inúmeros outros educadores que compreendemos poder buscar os pressupostos teóricos que poderão orientar nossas práticas educativas e socioeducativas com os adolescentes que infracionam, entendendo-os enquanto construção social, produção da forma de sociedade contemporânea, para a partir disso pensarmos, também, nessa forma de educação diferenciada, a socioeducação, gestada no objetivo maior da coletividade pela transformação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar os avanços significativos no atendimento aos sentenciados ao cumprimento de medidas socioeducativas. São novos encaminhamentos no trato ao adolescente: procura-se distanciar as práticas de violência, principalmente ao estarem estes privados de liberdade e procede-se com novas abordagens educativas, isso nacionalmente.

Contudo, apreendemos que os discursos, as práticas e concepções repressivas e segregativas referentes ao público infanto-juvenil pobre de modo geral, foram e são propiciadas

pela constituição da sociedade de classes, que demanda, principalmente às classes pobres, um comportamento condizente com a organização do processo de produção em andamento.

Os discursos veiculados que ressoam socialmente e as políticas implantadas pelo Estado, inclusive socioeducativas, para o trato da criminalidade juvenil, demonstram o estabelecimento de uma relação estreita com os interesses do capital, e não com a efetivação de direitos; subordinam-se os sujeitos em favor dos interesses do capital. Conforme Meszáros, na organização capitalista “[...] tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar” (2003, p. 96).

Essa pretensa integração por si só pode ser compreendida, também, como uma forma de violência, uma vez que, conforme anuncia Vázquez, a violência configura-se como uma forma de subjugar não apenas o indivíduo em si, mas,

[...] sim como ser social e consciente. A violência busca dobrar a consciência, obter seu reconhecimento, e a ação que se exerce sobre o corpo dirige-se, por isso, a ela. Não interessa a alteração ou destruição do corpo como tal, mas sim como corpo de um ser consciente, afetado em sua consciência pela ação violenta de que é objeto. Portanto, a violência que se exerce sobre seu corpo não se detém nele, e sim em sua consciência; seu verdadeiro objeto não é o homem como ser natural, físico, como mero ser corpóreo, mas sim como ser humano e consciente (2007, p. 376).

Atender à necessidade de controle social é uma forma elaborada de apaziguar, amenizar os efeitos desta organização social. Este controle é exercido retirando-se do convívio social e, ainda, inserindo este indivíduo no rol dos sujeitos atendidos por meio das políticas sociais, entendendo-os de forma subjetiva, não contextualizada.

As medidas socioeducativas e as práticas educativas desenvolvidas com adolescentes privados de liberdade atendem uma dualidade de interesses na medida em que, por um lado, observa à demanda por segurança da população e apartamento desses do convívio social, por outro, os imperativos da garantia dos direitos do adolescente em conflito com a lei.

Nesse sentido, conforme assinala Saviani (2005), a educação tem a função social de transmitir os bens culturais produzidos socialmente pela humanidade às novas gerações, por uma exigência da sobrevivência da espécie e da preservação de sua condição humana. Consequentemente, a educação, e no caso da socioeducação, sendo social e histórica, não pode ser apreendida fora do contexto material de sua produção.

Toda prática de educação pressupõe o social ou é, obrigatoriamente, social, assim, a utilização do termo socioeducação indicaria a produção de um pleonasma, uma redundância. No entanto, pode significar, também, uma forma de expressar com maior vigor ou clareza que tipo de educação está pretendendo construir, uma educação que pense nos adolescentes em conflito com a lei individualizando-os, subjetivando-os ou uma educação que procure na própria contradição da condição desses sujeitos a compreensão de que são constituídos historicamente pela própria organização social.

Por meio desta compreensão podemos buscar pressupostos teóricos que apontem para o que evidenciam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), a práxis, que quando concebida de forma fragmentária, retira a parte do todo, das condições históricas, já a práxis crítica, como uma totalidade articulada, busca a compreensão da realidade, desconsiderando a pretensa independência da parte.

Não nos restam dúvidas de que, assim como, Makarenko devemos lutar pela formação de um ser livre, autônomo, porém comprometido com a transformação social. Para isso, nossas práticas socioeducativas precisam basear-se no conceito de práxis trazida por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), como práxis crítica, como uma totalidade articulada, superando a subjetivação e a fragmentação com que tem sido enunciados e compreendidos os adolescentes que cometem infrações penais e as práticas educativas, socioeducativas a eles destinadas.

4 REFERÊNCIAS

- CAPRILES, René. **Makarenko**: O Nascimento da Pedagogia Socialista. São Paulo: Scipione, 1989.
- CERQUEIRA, Gisálio Filho. **A “Questão Social” no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.
- _____. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Trabalho apresentado durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001b. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:FvnG4p4UIFUJ:www.anped.org.br/reunioes/24/tst7.doc>. Acesso em 28 fev. 2013.
- MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MARTINS, Lígia Márcia. **Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências**. In: DUARTE, Newton (orgs). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- _____. **O Século XXI**: Socialismo ou Barbárie. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2003.
- MORAES, Maria Célia M. “A Teoria tem Consequências”: Indagações Sobre o Conhecimento no Campo da Educação. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 30. nº. 107. Campinas, 2009. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/maria%20celia%20-%20recuo%20da%20teoria.htm>. Acesso em: 27 fev. 2014.
- _____. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às Avesas Produção do Conhecimento e Políticas de Formação Docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, nº 1. Universidade do Minho: Portugal, 2001. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/maria%20celia%20-%20recuo%20da%20teoria.htm>. Acesso em: 27 fev. 2014.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Eliza Brefere. **Mediação Dialética na Educação Escolar**: Teoria e Prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, nº. 61, jan/mar. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>. Acesso em 15 fev. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Enid Rocha Andrade; GUERESI, Simone. **Adolescentes em Conflito com Lei**: Situação do Atendimento Institucional no Brasil. (texto para discussão nº. 979). Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2003.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editorial Estampa, vol. 1, 1976.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

[1.3]

Inclusão e Direitos Humanos nas Políticas de Educação Superior

Carina Elisabeth Maciel¹

Este trabalho tem por objetivo analisar o conceito de inclusão, materializado nas políticas de educação superior e determinado pelos princípios dos Direitos Humanos. As análises são resultado de pesquisa de doutorado e de projetos desenvolvidos no Grupo de Pesquisas em Políticas de Educação Superior - GEPPES. A perspectiva crítica e dialética orienta a compreensão dos dados e dos documentos, tendo a história como recurso para elucidar o desenvolvimento das políticas nacionais. A relação entre Direitos Humanos, Inclusão e políticas de educação superior é materializada por meio da legislação que regulamenta esse nível de educação, o fio condutor do trabalho articula a relação entre esses três elementos, resultando em programas de acesso e permanência na educação superior.

Se os direitos humanos fossem garantidos a todos, com certeza não teríamos um número tão alto de adolescentes que cometeram atos infracionais, segundo a Coordenação Nacional do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos (www.sdh.gov.br) em 2012 foram 120 mil adolescentes cumprindo medidas em meio aberto e 20 mil em meio fechado. Esses adolescentes, antes de violarem direitos, tiveram seus direitos violados (PAES e AMORIN, 2008). A destrutividade, a violência e a delinquência não têm ori-

1. Prof. Dr^a Carina Elisabeth Maciel - docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior – GEPPES e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial – GEPIEE.

gem na natureza física da criança, que apreende essa violência nas relações sociais. Por isso estudar direitos humanos é um fundamento preventivo ao cometimento de atos infracionais por adolescentes.

A própria universidade, como parte da rede de atendimento as medidas socioeducativas, também precisa ser compreendida quanto a sua ação, que pode ser inclusiva ou não, que pode ser um espaço público que amplia a luta pela defesa dos direitos humanos, ou não. Por esse motivo que o estudo sobre os direitos humanos desde sua gênese como fundamento de políticas públicas até como isso se reflete nas instituições de ensino superior este diretamente relacionado ao atendimento socioeducativo.

Segundo Nascimento (2013) os princípios que originaram os Direitos Humanos podem ser identificados na diversidade de tradições religiosas, culturais, sociais e políticas, bem como são materializados como referência atual por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos divulgada em 1948. Essa Declaração apresenta a educação como direito básico e enfatiza elementos que, posteriormente, constituem as políticas de inclusão.

Nos anos 1990, o termo inclusão assumiu grande visibilidade em documentos internacionais, mais especificamente nas declarações internacionais: Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Declaração de Caracas, com reflexos diretos nas políticas públicas nacionais. Foi no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que as políticas direcionadas à inclusão tiveram maior repercussão, por meio de programas e projetos estatais, conforme expresso em documentos oficiais, a exemplo dos Planos Plurianuais – PPA – tanto do primeiro mandato (2003-2006) quanto do segundo (2007-2010).

O termo inclusão passa a ser utilizado nas políticas educacionais com maior frequência a partir do final da década de 1990, e nos anos 2000 transitou em diversas áreas da política de governo do presidente Lula. Um aspecto que nos mobilizou a investigar sobre o tema foi a utilização destacada da palavra inclusão nos PPA do Governo Lula, em contraste com a não utilização desse termo nos PPA do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (Almeida, 2009).

O Estado vem sendo orientado pela lógica da globalização e do neoliberalismo, que influenciam as relações sociais e econômicas do Brasil, de modo que as análises são desenvolvidas considerando a lógica da globalização e do neoliberalismo em um país capitalista que elabora suas políticas públicas de acordo com o sistema econômico e social em que está inserido. Em 2006 é publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que preconiza a educação como direito básico e enfatiza esse tema de forma global.

As referências ao signo “inclusão” no discurso oficial do governo Lula suscitaram o interesse em (ou necessidade de) analisar os sentidos associados ao seu uso, especialmente em face do(s) sentido(s) que a palavra assume e dos efeitos que produz no contexto social em que vem sendo disseminada. Conforme destaca Bakhtin (1999, p. 16)

A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ‘ideologia do cotidiano’, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

A utilização do termo “inclusão” tem sido bastante frequente e, ao mesmo tempo, o conceito abrigado pela palavra tem aceitação por parte das classes dominadas, uma vez que reflete a possibilidade de acesso aos direitos conquistados e presentes na legislação.

Para entendimento da organização social, e, particularmente, da organização econômica, a identificação da origem cultural é de inegável valia; é por meio desta que as funções sociais são estabelecidas, pois é ação que gera valor (social e econômico) de acordo com a atividade exercida pelos sujeitos. A educação em Direitos Humanos tem como perspectiva princípios que embasam as políticas de inclusão:

[...] o direito a educação, requer que o Estado financie, promova e implemente esse direito e implica que as discriminações sociais e culturais que resultam na exclusão de certos grupos sociais e étnicos do processo educacional sejam resolvidos. (GRIESSE, 2013, p.66).

À medida que a palavra “inclusão” vem sendo usadas, as relações sociais derivadas das políticas que se embasam nesse discurso refletem formas de organização dessa sociedade que alteram as relações, mesmo que em processo lento. Pressupõe-se, portanto, que o discurso de inclusão é reflexo das relações que a sociedade civil desenvolve com o Estado para garantir a efetivação de políticas públicas, em particular políticas sociais de educação, ao mesmo tempo em que as modifica.

Observamos, em documentos importantes para a governabilidade do país, que a palavra “inclusão” é usada em itens de destaque, como é possível verificar nos PPAs do Governo Lula, desde seu primeiro mandato em 1º de janeiro de 2003. Os documentos mencionados empregam o termo “inclusão” em um dos seus “megaobjetivos”, concebido como “[...] estratégia de desenvolvimento de longo prazo” (BRASIL, 2004), demonstrando a relevância desse discurso, uma vez que o PPA é um dos documentos que orientam as ações do governo em todas as áreas.

Pensamentos e práticas políticas tomam forma, desenvolvendo conceitos e concepções que passam a ser considerados como diretrizes e parâmetros para a sociedade e para a educação, de modo que, mesmo nas fontes primárias, é possível verificar a influência neoliberal desde sua concepção (Draibe, 1993).

A contradição presente nos fatos sociais, nos fenômenos, é o que lhes permite o movimento e o desenvolvimento. Dessa forma, compreender as contradições presentes no discurso que orienta algumas das políticas sociais é um dos meios pelos quais desenvolvemos este artigo.

A contradição é categoria de análise que permite observar diferentes compreensões em ações idênticas ou, ainda, em um mesmo discurso; é com base nas contradições identificadas que percebemos algumas lacunas entre a práxis educacional e o discurso político que a permeia, bem como as condições sociais em que esta e este se desenvolvem. O antagonismo está presente no movimento social, nas relações estabelecidas entre os grupos, e é em consequência desse embate que a sociedade civil e o Estado desenvolvem leis que regem tais contradições. Segundo Marx (1982, p. 52),

No próprio momento em que a civilização começa, a produção começa a se fundar sobre o antagonismo das ordens, dos estados, das classes, enfim sobre o antagonismo do trabalho acumulado e do trabalho imediato. Sem antagonismo não há progresso.

De acordo com o pensador, o papel do antagonismo no desenvolvimento social é determinante para o movimento da sociedade. Esse antagonismo demonstra contradições presentes nas relações estabelecidas no trabalho e na sociedade; é nessa perspectiva que procuramos

identificar os antagonismos presentes no discurso da inclusão que vem sendo veiculado com maior intensidade a partir da década de 1990, com grande apoio dos organismos multilaterais, como resultado de jogos de poder, de luta entre interesses distintos e que convergem como prioridade nas políticas públicas.

DIREITOS HUMANOS E O DISCURSO DE INCLUSÃO

O movimento pela garantia dos Direitos Humanos teve sua maior adesão após a Segunda Guerra Mundial, cujas atrocidades marcaram e repugnaram o mundo todo com o abuso de poder e com os extermínios realizados durante a guerra. Para evitar novas atrocidades, grupos foram organizados e se mobilizaram com o intuito de defender os direitos básicos dos seres humanos, entre estes a educação.

É no intuito de identificar os diferentes interesses (de classe) sociais, expressos nos documentos, como o discurso de inclusão, que analisamos esses documentos. Dessa forma, concordamos com Garcia (2004, p. 13) quando enfatiza que:

Os documentos são desdobrados, transformam-se em outros, com linguagem mais familiar, reelaborados por técnicos e consultores de secretarias de educação estadual e municipal, num processo de divulgação de idéias e conceitos-chaves.

As instituições de educação superior – IES – têm desenvolvido programas que se desdobram em projetos, programas e documentos normativos, que embasam suas práticas, utilizando o teor da legislação nacional. Assim também o Ministério da Educação – MEC – e a Secretaria de Educação Superior – SESu – desenvolvem projetos que orientam práticas tidas como inclusivas e que interferem na configuração da educação superior.

O discurso de inclusão é enfatizado por meio de declarações internacionais, demonstrando uma lógica que vem sendo reforçada e fomentada por organismos internacionais. Dessa forma, “inclusão” é compreendida como discurso apropriado pela classe dominante e aceito pela classe dominada, uma vez que representa lutas pela garantia de seus direitos travadas ao longo da história determinadas pela sociedade, neste caso a capitalista.

Um dos resultados dos movimentos em prol dos Direitos Humanos são as conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas e pela Unesco. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, oficializada em 1990, em Jomtien/Tailândia, enfatiza a necessidade de educação para todos, com grande destaque para a educação básica. Esse documento ressalta a importância do acesso à educação e do respeito aos direitos dos sujeitos, no que se refere a uma educação que transforme sua realidade social. A Declaração não utiliza a palavra “inclusão”, mas divulga no cenário internacional os principais preceitos que orientarão as políticas sociais e educacionais, denominadas no país como “políticas de inclusão”. Nesse documento, é possível identificar que a educação é apontada como necessária para a diminuição das desigualdades:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (UNESCO, 1998, p.04, grifos nossos).

Esse documento é um dos marcos do que passa a ser denominado no Brasil de “educação inclusiva” e apresenta os principais conceitos que constituem o discurso de inclusão

implementado no Brasil na década de 1990 e que vai influenciar a elaboração das políticas educacionais nos anos 2000. No final da década de 1990 a palavra inclusão é utilizada na legislação nacional e educacional, geralmente, relacionada à educação especial na educação básica. No governo Lula esta palavra é utilizada com maior projeção no programa de governo e nos Planos plurianuais.

A palavra “inclusão” não aparece na versão original (publicada pela UNESCO) nem na versão traduzida pela CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência)². Seu uso é identificado no documento traduzido pela SEESP (Secretaria de Educação Especial), tomado como referência pelas políticas educacionais brasileiras e onde os termos “inclusão” e “educação inclusiva” aparecem várias vezes. A Declaração de Salamanca, traduzida pela SEESP, utiliza a palavra inclusão e outros termos para garantir o acesso à educação:

A Declaração de Salamanca traz à tona termos utilizados anteriormente em outras declarações das Nações Unidas como equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, educação para todos, inclusão social, inclusão educacional, e acesso à escolarização para a maioria daqueles cujas necessidades educacionais especiais ainda se encontram desprovidas (MEC, 2006, p.15).

Outra reunião internacional, resultante dos movimentos pela garantia dos direitos humanos, principalmente para garantir a educação para todos foi a Declaração de Salamanca, a mais divulgada no país, representando um marco para as políticas educacionais, especialmente em virtude de sua influência na elaboração da LDB/1996, onde princípios da educação inclusiva estão presentes (LAPLANE, 2004). Há, no entanto, outras declarações mundiais, resultantes dos movimentos pelos Direitos Humanos, que reforçam o conceito de inclusão e utilizam esse termo com destaque, como é o caso da Declaração de Caracas, de 2002. Nesse documento, orienta-se:

Que é compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho; criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social eqüitativa, **inclusão escolar**, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho, entre outros; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária (UNESCO, 2002, grifos nossos).

O uso da palavra “inclusão” nas declarações internacionais demonstra que esse termo é um dos que atendem e reforçam o enunciado “educação para todos”, significando a luta de sujeitos pelo acesso aos seus direitos, dentre eles o direito a educação, que implica garantia de acesso, educação de qualidade e diminuição das desigualdades sociais. Segundo Griesse (2013, p. 81, grifos do autor):

Desde a publicação da *Declaração Universal de Direitos Humanos*, a educação em direitos humanos foi conceitualizada como um direito necessário para o pleno desenvolvimento da pessoa. Com o passar dos anos, numerosos outros documentos internacionais, que contemplavam os direitos políticos, sociais, econômicos e culturais, registraram a importância da educação em direitos humanos como uma parte indispensável no cumprimento dos outros direitos.

2. Bueno (2005) desenvolve análise sobre as três versões da Declaração de Salamanca.

Para tanto, considerar as condições históricas que determinaram a presença desse discurso de inclusão nas políticas educacionais é de extrema relevância para que se identifique como esse discurso vem sendo utilizado nas políticas da educação superior. Analisar as condições concretas que produzem esse discurso e sua necessidade permite compreender as contradições presentes e a lógica que o mantém.

O discurso da inclusão é compreendido como resultado das condições concretas em um determinado sistema, em uma sociedade específica, de modo que se faz necessário investigar suas condições de produção, para então identificarmos como as relações sociais historicamente determinadas geraram tal discurso. Segundo Nascimento (2013) a luta pela garantia dos direitos humanos também é resultado de um processo histórico, que por meio das legislações e normas vai aprimorando as garantias de diferentes sujeitos que, até então, não eram considerados como seres humanos.

A identificação dos antagonismos favorece visualizar a luta de classes no discurso e na elaboração das leis que orientam a sociedade, a educação e a educação superior. O método dialético, segundo Marx, permite compreender que a força da ideologia das classes dominantes está presente no desenvolvimento e na implementação do discurso da inclusão. Consideramos, ainda, que as classes dominadas também interferem na elaboração e na divulgação desse discurso subsidiado pelos organismos internacionais, discurso oriundo dos embates entre interesses distintos de classes cujas necessidades, muitas vezes, se opõem. Os intelectuais orgânicos, que defendem os interesses sociais, desenvolvem consensos políticos entre os anseios de classes distintas, culminando na elaboração de políticas sociais que atendam os interesses de uma e outra classe social, atendendo os preceitos básicos dos Direitos Humanos.

A ideologia está presente na sociedade cuja existência favorece a organização dos grupos sociais e individuais. Segundo Gramsci (1966, p. 62, grifos do autor):

É necessário [...], distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, *racionalistas*, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma).

Os discursos políticos estão impregnados de ideologia, mesmo porque é também por meio destes que a ideologia se massifica. Para ter significado, o discurso deve estar “[...] ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material” (BAKTHIN, 1999, p. 45). Desenvolver análise de como a inclusão vem sendo apresentada como discurso político e ideológico, resultante de consensos antagônicos entre os representantes dos direitos humanos e o Estado, é uma das formas de identificar como este está presente nas políticas de educação superior. Entretanto, a concepção de ideologia exposta por Marx e Engels (1977, p.224) é a que melhor embasa nossas análises:

Sob diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas. A classe inteira os cria e os forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes.

De acordo com a concepção de ideologia destes autores, é possível compreender o discurso de inclusão como uma construção social que representa os embates travados entre classes distintas, mas desenvolvendo consensos possíveis, estabelecidos pelos intelectuais orgânicos e apropriados pela massa de sujeitos que constituem a sociedade capitalista. O discurso é constituído de sentidos e pela linguagem dos diferentes grupos, a palavra inclusão empresta um sentido de conforto e de solução das necessidades geradas nessa mesma sociedade.

Bakhtin (1999, p. 26) afirma que “a filosofia burguesa contemporânea está se desenvolvendo *sob o signo da palavra*” (BAKHTIN, 1999, p.26). Considerando que a palavra “inclusão” se desdobra em discurso, é inegável que tenha significado histórico. O discurso de inclusão reflete intenções e desejos de grupos que vêm construindo suas aspirações em torno dessa palavra, que passa a ser compreendida como um discurso, uma vez que sua significação extrapola os limites do dicionário e constitui-se no conjunto das condições em que é “produzida”.

Para Gramsci (1966), a ideologia é uma concepção de mundo que está inserida nas relações sociais e nas atividades desenvolvidas individual e coletivamente. Assim, a ideologia está presente em todas as ações humanas e não apenas no campo das idéias. A própria constituição dos sujeitos interfere na forma como a ideologia se desenvolve nestes que são parte de um grupo social, ou seja, que são também “homens-coletivos”. De acordo com o autor, um dos problemas que determinam o conformismo dos “homens-massa” é o seguinte:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. (GRAMSCI, 1966, p. 12).

Segundo o autor, a constituição dos sujeitos é histórica, social e cultural, interferindo na forma como a ideologia se constitui em cada grupo social. Na sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado desenvolvem a luta de classes e concepções de mundo distintas. A ideologia da classe dominante é, geralmente, a que representa a organização das idéias da classe econômica e politicamente dominante.

As contradições inerentes a uma sociedade com classes sociais divergentes geram rupturas e fraturas sociais que interferem na ideologia considerada dominante: a hegemonia da ideologia dominante é influenciada por essas fissuras, oriundas da luta de classes e das contradições que constituem a sociedade capitalista.

Gramsci (1966) analisa como a ideologia das classes dominantes insere-se e interfere nas massas, dificultando uma ruptura e mantendo o *status quo* da sociedade civil de acordo com a hegemonia da classe social dominante. Segundo o autor, toda sociedade possui estrutura ideológica própria, que é a diretriz a desenvolver as regras e leis desse grupo. Por sua vez, essa estrutura precisa de aparelhos ideológicos que se constituam em instrumentos de produção e de reprodução dessa ideologia. Os principais aparelhos ideológicos são a Escola, a Imprensa e a Igreja, que interferem, direta ou indiretamente, na forma de os sujeitos pensarem e agirem, incidindo sobre a opinião pública. A ideologia das classes dominantes interfere, assim, nas ações e no pensar das classes trabalhadoras.

É na perspectiva ideológica e de dominar que o discurso hegemônico é desenvolvido, levando a maioria, ou seja, a classe trabalhadora, a acreditar que, por exemplo, tal discurso, designado por nós como, de inclusão é fortalecido para que seus benefícios sejam garantidos. Nessa perspectiva, o discurso de inclusão é ideológico, quando o que se efetiva é, também, um discurso que legitima novas desigualdades, uma vez que a estrutura social permanece a mesma e leva os sujeitos a assumirem para si a responsabilidade pela sua situação social. Segundo Laplane (2004), uma das características que definem o discurso de inclusão como sendo ideológico é o apaziguamento das relações sociais, bem como a minimização aparente dos conflitos.

A autora ressalta a contradição do discurso da educação inclusiva:

Compreendo que o discurso em defesa da inclusão constitui-se historicamente oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconheço a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva. Mas, este estudo chama a atenção para o caráter potencialmente mistificador do discurso que defende a inclusão, principalmente em países como o Brasil, que, [...] adotam discursos gerados em países cuja realidade social é profundamente diferente [desigual]. (LAPLANE, 2004, p.17).

Esse discurso ideológico se constitui em políticas e programas, determinando as práticas sociais e, também, a realidade da educação superior no país.

Relacionamos o conceito de Estado com o sistema capitalista em que este está inserido e como o desenvolvimento das políticas públicas se apropria desse discurso ideológico de inclusão, originário dos movimentos sociais, na perspectiva apontada pelos Direitos Humanos. Segundo Oliveira (2006, p. 01): “Na luta por hegemonia os movimentos sociais populares se consubstanciam em expressão de luta no espaço nacional, contribuindo para uma maior socialização da participação política dos indivíduos”.

Na esteira do pensamento de Kosik (1976, p. 45), entendemos que o conhecimento da realidade histórica, por ser “um processo de apropriação teórica” – isto é, de crítica, interpretação e avaliação do homem, do cientista, é condição necessária ao conhecimento dos fatos”. A investigação acerca da trajetória histórica de determinado conceito permite identificar seus diferentes significados, porque tanto a cultura local e regional como o período em que é utilizado permitem que se compreendam diversas manifestações “ideológicas” sob a utilização de um mesmo termo.

A análise do discurso da inclusão é realizada para compreender como este se desenvolve em uma sociedade específica e como as relações acabam sendo orientadas por esse conceito, determinando outras relações que dependem da compreensão e da interpretação desse discurso, especialmente quando este está presente na elaboração das políticas públicas, enfatizando princípios que constituem objetivos na luta pela garantia dos Direitos Humanos à todos os sujeitos.

A relação entre o Estado e a implementação de políticas tidas como de inclusão, são desenvolvidas considerando o contexto de globalização e a lógica neoliberal que direcionam esse discurso hegemônico. Segundo Bursztyn (2000, p. 57), nós, como sociedade civil:

Aderimos à hegemonia neoliberal – sem jamais termos sido liberais – encolhendo o Estado, reduzindo as políticas sociais, incentivando a cultura da concorrência e da competição pela posse de bens materiais. [...] No mundo, e no Brasil, o novo movimento de internacionalização da economia, associado à hegemonia neoliberal, produziu um aumento considerável das desigualdades sociais.

Segundo o autor, uma das funções – ideológica - do Estado é a de ocultar os verdadeiros interesses da classe dominante, para que as contradições e os antagonismos não fiquem explícitos à maioria das pessoas, denotando a todos um país onde todos têm direitos garantidos, mas, se estes não são atendidos, a responsabilidade é do sujeito em questão e não do Estado ou da estrutura do sistema econômico e social. A relação entre o discurso de inclusão e o Estado é bem estreita, desencadeando um falso consenso acerca das desigualdades sociais, uma vez que estas são necessárias para a manutenção do sistema capitalista.

O Brasil é um Estado contemporâneo capitalista, cuja intervenção social vem sendo, também, delegada ao setor privado, seguindo os preceitos neoliberais e da globalização do capital. Essas características foram incorporadas nas políticas educacionais, com maior divulgação (por meio do MARE) na década de 1990, nos dois mandatos do governo FHC, que assumiu o posicionamento de minimizar a intervenção estatal e enaltecer o setor privado. O papel do Estado é o de regulador entre as relações econômicas e sociais e o desenvolvimento de políticas sociais como um dos meios de amenizar os efeitos destrutivos do capital. Nesse contexto, é imprescindível garantir a igualdade de cidadania (VIEIRA, 2007), cujo papel de mediador é destinado ao Estado.

É em face da função exercida pelo Estado, nesse contexto de globalização, que a elaboração das políticas sociais sustentadas pelo discurso de inclusão se faz necessária: minimizando os efeitos do capitalismo e destinando a alguns grupos excluídos acesso a condições básicas, mas sem alterar as condições que produzem esses efeitos de desemprego e de pobreza. Essa contradição, na qual o discurso de inclusão se sustenta, é uma construção social, reforçada pelas políticas estatais e pela realidade social construída por essa mesma sociedade.

Identificamos que o discurso de inclusão é uma das formas de o Estado controlar a sociedade civil, favorecendo o desenvolvimento de ações e programas propostos por organismos internacionais, atendendo as reivindicações destes e melhorando as condições de parte da sociedade, mantendo-os como cidadãos-clientes. É possível identificar que a ideologia da classe dominante se mantém e apresenta fraturas sociais (GRAMSCI, 1966), uma vez que a contradição que constitui uma sociedade dividida em classes antagônicas interfere na hegemonia dessa ideologia e penetra nas massas, mantendo o *status quo* da classe dominante. Por esses motivos, as ações afirmativas são identificadas como meio de efetivar parte do discurso de inclusão, uma vez que também se constituem em uma das propostas estabelecidas pelo BM. Essa contradição se materializa como política educacional e na educação superior como políticas de inclusão por meio de programas de acesso e de permanência nesse nível de educação.

As políticas de inclusão, na educação superior, representam lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais e consolidadas pelos objetivos dos Direitos Humanos. Ao mesmo tempo, considerando que toda política é fruto de consensos, representa a concatenação de interesses entre os representantes dos movimentos sociais e os representantes do Banco Mundial e Instituições Internacionais.

Com essa constatação, foi possível inferir que existe interesse, por parte dos organismos internacionais que fomentam o financiamento das políticas nacionais, em que o discurso da inclusão seja aceito pela sociedade civil, a fim de minimizar as desigualdades sociais e incorporar a cultura mercantil. A partir do desenvolvimento de condições de acesso aos direitos básicos, espera-se que essas pessoas (consideradas excluídas) tenham condições mínimas de consumo, inclusive para comprar mercadorias e vender sua força de trabalho.

Inclusão social é um conceito amplo e que envolve toda a sociedade, abrange áreas diversas e tem relação direta com as desigualdades sociais. A palavra/expressão “inclusão” vem sendo consolidada e cada vez mais usada, estando presente no PPA do governo Lula, documento que orienta a efetivação de programas que normatizam a organização da sociedade civil, com destaque para a educação superior do país (Almeida, 2009). O discurso de inclusão está diretamente ligado à pertinência produtiva ou consumista na estrutura capitalista, de modo que quem produz ou consome é, segundo a lógica do capital, considerado incluído.

Considerando o contexto em que esse discurso é desenvolvido, há que se considerar a função da língua falada na constituição de novos signos e significados que se fazem necessários perante as novas relações que se estabelecem em um local específico. Conforme destaca Bakhtin (1999, p. 14):

Se a fala é o motor das transformações lingüísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder.

Segundo o autor, as lutas de classe estão presentes na língua falada e escrita, bem como alteram sentidos; são construídas pelo embate social, no sentido de dominar ou de resistir. O termo “inclusão” é desenvolvido nos movimentos sociais e apropriado pelos organismos internacionais, especialmente pelo Banco Mundial, representante da classe dominante, cuja utilização do termo se faz com interesse de manutenção do *status quo*. A utilização deste discurso de inclusão vem sendo incorporada pelas políticas públicas, em especial pelas políticas de educação superior.

Na implantação das políticas sociais, o discurso de inclusão é disseminado, auxiliando na satisfação das necessidades do sistema capitalista, cuja amenização se faz necessária, para que não ocorra uma ruptura efetiva, como uma revolução, ou guerra. As políticas sociais amenizam situações de grande desigualdade, porém, ao mesmo tempo em que concorrem para manter a hegemonia do poder, servem para amenizar situações como a pobreza e a fome, em que as necessidades econômicas e sociais determinam condições concretas desfavoráveis à vida humana.

O discurso de inclusão também é relacionado à educação, área em que seu significado é mais específico e voltado para ações nas escolas. No que se refere à inclusão na educação, aparece relacionada ao direito de acesso e de permanência nas instituições escolares, direcionando-se para aspectos da prática pedagógica na educação básica, atendendo às especificidades de cada sujeito que frequenta as escolas nacionais.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DISCURSO DE INCLUSÃO

Na educação básica, o discurso de inclusão é voltado para a prática pedagógica e a permanência, uma vez que o acesso é obrigatório nesse nível de ensino. Na educação superior, os programas de inclusão são destinados, em primeiro plano, a questões de acesso a esse nível de ensino e, em um segundo momento, ampliam-se para a questão da permanência de

estudantes nas IES públicas e privadas. Nos anos de 2007 e 2008, os programas são desenvolvidos promovendo ações institucionais que favoreçam o desenvolvimento acadêmico de estudantes dos cursos de graduação presenciais (Almeida, 2009).

A história da educação superior no Brasil desenvolve diferentes características em sua trajetória; na década de 90, a mercantilização da educação superior foi um dos principais resultados da aceleração do crescimento de IES privadas. Expansão e interiorização da educação superior são objetivos alcançados pela Reforma Universitária de 1968, mas o crescimento de IES privadas tem maior ênfase a partir da LDB/1996, cuja mercantilização é enfatizada por meio dos preceitos neoliberais, tendo como propulsor o mercado e o entendimento de que este deve orientar a ampliação do setor, utilizando a educação como uma mercadoria a ser vendida, comercializada. Sob essa concepção, a implantação de IES sem compromisso com a tríade ensino, pesquisa e extensão é a opção mais utilizada pelos empresários da educação, considerando que o compromisso com a qualidade de educação e a implantação de universidades (que mantêm a tríade) são uma opção que requer maiores investimentos financeiros.

O Estado nacional é alterado de acordo com o contexto social, econômico e político em que se inserem e determinam alterações nas políticas voltadas às IES brasileiras. Essa relação pode ser identificada na história do país e desse nível de educação; no Governo Lula, essa relação é demonstrada por meio da análise de documentos que orientam as políticas nacionais. Os planos plurianuais preconizam o discurso de inclusão social e da inclusão na educação; este e outros aspectos começam a alterar, com maior visibilidade, a configuração da educação superior durante o segundo mandato do presidente Lula. Essa relação pode ser evidenciada em trecho do “Documento base para o Fórum Nacional de Educação Superior” publicado em fevereiro de 2009:

A **política de inclusão** de população de diferentes origens e condições sociais é um direito humano e bem público social, devendo ser garantida pelo Estado e legitimada por processos de avaliação de mérito, considerando diferenças culturais e regionais dentre outras.” (BRASIL/MEC, 2009, p. 10, grifos nossos).

O exposto demonstra que a relação entre Estado e educação superior é necessária para que o discurso de inclusão seja legitimado, inclusive na educação superior, por meio de processos que anunciem o respeito às diferenças regionais e culturais. O documento publicado demonstra que o discurso de inclusão vem sendo disseminado no segundo mandato, justificando ações mais abrangentes do que no primeiro mandato, cujo discurso se ateu a políticas de acesso, ampliando os programas e destinando-os, gradativamente, à permanência e ao respeito à diversidade, no que se refere ao acesso ao conhecimento. Estes pressupostos estão presentes nos documentos que preconizam a educação para os Direitos Humanos. Segundo Urquiza e Mussi (2013, p.187):

A transformação social em direção a uma sociedade inspirada nos Direitos Humanos supõe que sejam incorporadas ao processo educativo ações concretas destinadas a mudanças de atitude. A participação político-social, as experiências cidadãs, a luta pelos direitos pessoais e coletivos são entendidos como necessários à prática educativa em Direitos Humanos.

Os princípios almejados pelos Direitos Humanos são semelhantes aos elementos que constituem o discurso de inclusão, na educação básica e na educação superior.

A história da educação superior é relacionada às necessidades do Estado de expandir a oferta de vagas, entretanto o faz, com maior ênfase, pelo setor privado, o que dificulta o acesso e a permanência da classe que não tem condições para custear seus estudos. A ênfase na expansão do setor privado acontece justamente no governo FHC, quando a livre iniciativa é incentivada, inclusive na LDB/1996.

Nos programas e de leis destinadas à educação superior, segundo Almeida (2009), é possível identificar como essas leis se relacionam com os PPAs e se referem ao discurso de inclusão. As relações analisadas dimensionam uma política de Governo que se utiliza do discurso de inclusão no PPA e o desenvolve na efetivação dos programas destinados à educação superior. No início da gestão do governo Lula, foram implantados e reformulados dois grandes programas destinados a IES privadas: PROUNI e FIES, cuja crítica foi contundente devido ao entendimento de que seriam uma forma de financiar IES privadas com dinheiro público. É possível concluir, no entanto, que, mesmo atendendo a um número restrito de estudantes, sem essas bolsas, esse acesso à educação superior não seria efetivado, em face das condições econômicas dos estudantes, que não teriam outra oportunidade para desenvolverem seus estudos nos respectivos cursos de graduação. Este é um dos exemplos que demonstram a utilização de políticas focais na educação superior, favorecendo alguns grupos específicos e que se beneficiaram dessas políticas.

No final do primeiro mandato e começo da segunda gestão, foram criados programas que se destinavam às IES públicas, cuja divulgação se fez em proporção semelhante à dos programas mencionados acima (PROUNI e FIES). Um dos exemplos é o REUNI, cuja crítica foi a de expandir o número de vagas sem garantir uma efetiva qualidade da educação, mas que determina a expansão das vagas em IES públicas federais, aumentando a oportunidade de acesso à educação superior.

Os programas analisados têm, nos documentos que os regulamentam, justificativas que os denominam como sendo de inclusão e destinam-se a aumentar as oportunidades de acesso e permanência de estudantes na educação superior. Essa constatação demonstra que o discurso de inclusão na educação superior é compreendido, nesse momento, como meio de acesso e permanência nesse nível de ensino.

A análise de programas destinados a favorecer a permanência de alunos nas IES públicas demonstra que o sentido do discurso de inclusão, presente nos documentos da educação superior e na educação para os Direitos Humanos, volta-se para garantir condições favoráveis à manutenção e ampliação dos espaços acadêmicos públicos.

Compreendendo que existe um arranjo, uma sequência nas ações desenvolvidas pelo governo Lula, é possível afirmar que o discurso de inclusão, nas políticas de educação superior, é identificado como várias intervenções que favorecem aos jovens, acesso e garantia de permanência em IES, especialmente nas públicas. O incentivo a esse acesso se dá, no entanto, também nas instituições privadas, uma vez que representam possibilidade de educação para muitos dos jovens que almejam frequentar esse nível de educação. No Estado de São Paulo existe um programa específico para que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas entrem e se formem nas instituições de ensino superior principalmente nas universidades públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o discurso de inclusão não se mantém somente como um discurso; sustenta-se também como ação política para favorecer melhores condições de estudo, de trabalho e de vida para as pessoas que se constituem como um dos grupos favorecidos por essas políticas, inclusive para grupos que, historicamente, não tinham acesso a esse nível de educação, como os negros e indígenas. Mesmo favorecendo parcela da população, essas ações não alteram a estrutura que gera as desigualdades.

O sentido da inclusão social não é a busca pela utópica igualdade entre todos os sujeitos. O respeito pelas diferenças sociais, culturais e econômicas é pressuposto para o desenvolvimento de políticas que focalizem sujeitos que necessitam de intervenção com maior urgência, ou seja, inclusive por meio de políticas focais. O discurso da inclusão social se traduz, nos documentos nacionais, como ação voltada para a minimização das desigualdades sociais.

Em uma sociedade capitalista, o discurso de inclusão é disseminado em meio às condições próprias desse sistema, porém justifica um campo de atuação em que, por meio das políticas públicas, as fraturas sociais tenham seus efeitos minimizados, garantindo acesso e permanência de sujeitos a uma educação que lhes favoreça uma participação social que lhes possibilite produzir e consumir

Muitas lacunas permanecem sobre o que é o discurso da inclusão, mas é possível concluir que, nas políticas de educação superior, o uso do discurso de inclusão é justificativa para as políticas sociais na obtenção do direito à educação, bem como, resultado das ações realizadas pelos representantes dos Direitos Humanos. A educação superior é uma das formas pelas quais é possível desenvolver nos sujeitos meios de luta na busca por melhores condições de existência. O conhecimento e a produção deste, seja por pesquisas ou estudos, são objetivos a serem alcançados e fomentados pelas políticas e programas de educação superior. Podemos não ir “além do capital”³, mas desenvolver conhecimentos para que possamos ultrapassar esse momento de barbárie.

O discurso de inclusão, nas políticas de educação superior, vem sendo desenvolvido por meio de ações articuladas, com ressalvas aos limites impostos por um sistema capitalista. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta elementos que fortalecem e favorecem as políticas de inclusão. Ao mesmo tempo em que favorecem o acesso de algumas pessoas dos grupos considerados excluídos, essas ações e políticas mantêm o sistema que gera tais fraturas sociais. Um dos objetivos dos Direitos Humanos é, por meio da educação, desenvolver sujeitos que reflitam sobre tais processos políticos, bem como atuem de forma a alterar a realidade em que tais condições concretas são produzidas e esse processo afeta diretamente os adolescentes envolvidos em atos infracionais e os operadores das medidas socioeducativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso da Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003-2008)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michael Lahud e Yara Frateshi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999

3. As aspas indicam que o termo se refere ao livro de István Mészáros cujo título é “Para além do capital”.

- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007: relatório de avaliação – exercício 2004**. Brasília: MP, 2004
- BRASIL/MEC. **Documento Base para o Fórum Nacional de Educação Superior**. Acessado em 11/02/2009: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/docref_fnes.pdf
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política**. Conferência realizada no XI Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória, UFES, 2005.
- BURSZTYN, Marcel (Org.). **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- DRAIBE, S.M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.
- GARCIA, Rosalba M.C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. Ed. Rio: edição Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1966.
- GRIESE, Margaret Ann. Contexto Internacional da Educação em Direitos Humanos. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antonio H (Orgs.). Aguilera. **Direitos Humanos e Cidadania**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2013.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Ed: Paz e Terra, 1976.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1982.
- MEC. **Impactos da declaração de Salamanca nos estados brasileiros**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- Nascimento (2013) NASCIMENTO, Amós. Filosofia e Educação em Direitos Humanos – Fundamentação Teórica. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antonio H (Orgs.). Aguilera. **Direitos Humanos e Cidadania**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2013.
- Oliveira (OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Movimentos Sociais e Educação Popular no Brasil Urbano-industrial. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu, out. 2006. ISBN 85-86392-12-x. CD-ROM.
- PAES, Paulo C. Duarte e AMORIN, Sandra Francisco. Formação Continuada de Socioeducadores, Caderno 2. Campo Grande. UFMS. 2008.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Acessado em 18 de março de 2009 no site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO. **Declaração de Caracas**. Escrito por: Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais. Traduzido por Romeu Kazumi Sasaki, incluído no site em Nov. de 2002. Acessado em mar. de 2009, no site: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:declaracao-de-caracas&catid=3:documentos&Itemid=4
- URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; MUSSI, Vanderléia Paes Leite. Direito à Aprendizagem e o Ambiente Educacional. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antonio H (Orgs.). Aguilera. **Direitos Humanos e Cidadania**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2013.
- VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

[1.4]

A Evolução do Direito da Criança e do Adolescente

José Carlos Ito Junior¹

1. INTRODUÇÃO

Este artigo analisará aspectos históricos da evolução da legislação relativa à infância e juventude, desde a época do Império, quando as crianças e adolescentes eram tratadas como jovens adultos, até os dias atuais com o seu reconhecimento como sujeitos de direitos com personalidade em formação.

Esta importância é revelada pelo fato de operadores do sistema socioeducativo e do Direito, embora conheçam o Estatuto da Criança e do Adolescente, por vezes, não tiveram contato com esse histórico, que é fundamental para compreensão desta escolha legislativa.

Serão trazidos aspectos fundamentais da Teoria da Proteção Integral, doutrina esta acolhida pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e Adolescente, que modificou a própria concepção de adolescente em conflito com a lei e, por consequência, com reflexos em todo o procedimento de apuração de atos infracionais e na sua execução.

1. Bacharel em Direito pela UFMS; Especialista em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade de Direito Damásio de Jesus/SP; Assessor Jurídico da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Campo Grande-TJMS. Contato: jose.junior@tjms.jus.br

2. O DESENVOLVIMENTO DO DIREITO DA INFÂNCIA

As crianças e adolescentes, ao longo dos anos e da evolução das legislações, foram tratados como “pequenos adultos” e, por essa condição, suscetíveis dos mesmos regramentos criminais impostos aos adultos, sem qualquer especificidade quanto a sua condição como sujeito em formação, baseando-se na responsabilização pela análise da “malícia” de cada um e, desta forma, aplicar a pena de acordo com o seu “bel prazer”, aumentando-a ou não, sem parâmetros concretos para tanto (ex vi do parágrafo 1º, do Título CXVIII, do Livro V, das Ordenações Filipinas).

Esta situação era aplicada, inclusive, quanto às penas de gravidade extremada, tais como: a pena de morte e as penas vis (açoites, corte de membros, etc.), dependendo da gravidade dos fatos e da interpretação conferida pelo julgador, o que perdurou por muitos anos, com enfoque exclusivo na delinquência, na criminalidade, sem qualquer tipo de proteção ou distinção em virtude da diferença etária.

Ao se referir a situação de igualdade entre a punição das crianças e adolescente e os adultos, o professor João Batista Costa Saraiva obtempera: “Esta fase do pensamento caracteriza-se por considerar os menores de idade praticamente da mesma forma que os adultos, fixando penas atenuadas e misturando nos cárceres adultos e menores na mais absoluta promiscuidade” (SARAIVA, 2009, p. 20).

Na vigência do Código Penal do Império, houve variação da idade penal – aos catorze anos –, porém continuou-se a adotar critérios legais lacunosos, abstratos e perigosos para se aferir o discernimento daquele “sujeito” investigado por determinada infração, sendo que, por vezes, a condenação era baseada unicamente na percepção “superficial” do juiz.

Posteriormente, com o declínio do Império brasileiro e o advento da República (1889), em 1890 foi promulgado o Decreto nº 847, datado de 11 de outubro de 1890, o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.

Durante muito tempo perdurou a chamada “Teoria de discernimento”, com análise da personalidade, por meio de uma avaliação biopsicológica da criança ou adolescente durante o julgamento, quando o juiz testava seu poder de distinção e escolha entre o bem e o mal; do justo e do injusto; do moral e do imoral; do lícito e do ilícito e, caso entendesse que o “sujeito” possuía índole voltada para o mal, aumentava-se pena, ao passo que se entendesse que a índole era “voltada para o bem”, poderia atenuá-la.

No início da República, com o agravamento da crise herdada da época imperial e, ainda, diante da precária realidade das cidades, somada ao inchaço populacional (êxodo rural), acabou por gerar aumento do número de crianças e adolescentes nas ruas, em total situação de miséria (mendigos), o que passou a se tornar problema para a cidade.

Nesse contexto, com a explosão dos ideais iluministas ao longo do século XVIII e início do XIX, mudou-se a visão sobre as crianças e adolescentes, passando a ser algo de cunho protetivo, tratando-os como verdadeira preocupação do Estado (abandonadas e em conflito com a lei).

O primeiro Código de Menores, que surgiu somente em 1927, previa sua aplicabilidade a todos aqueles menores de 18 anos que praticassem alguma infração penal, prescrevendo assistência aos menores abandonados, coibindo qualquer trabalho aos menores de 12 anos e noturno para os menores de 18 anos.

O mesmo instrumento trazia em seu bojo uma gama de conceitos e modificações normativas substanciais, prevendo desde a criação de uma Vara especializada para atendimento deste público, como também a adoção de medidas assistenciais-protetoras, com se observa dos seguintes excertos:

Art. 55. [...] o providenciará sobre sua guarda, educação e vigilância, podendo, conforme, a idade, instrução, profissão, saúde, abandono ou perversão do menor e a situação social, moral e econômica dos pais ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, adotar uma das seguintes decisões:

- a) entregal-o aos pais ou tutor ou pessoa encarregada de sua guarda, sem condição alguma ou sob as condições que julgar úteis à saúde, segurança e moralidade do menor;
- b) entregal-o a pessoa idônea, ou interná-lo em hospital, asilo, instituto de educação, oficina escola de preservação ou de reforma;
- c) ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por sofrerem de qualquer doença física ou mental; [...] (BRASIL, 1926, s/p)

A edição do Código de Menores representava, à época, a maturidade da concepção sobre as crianças e adolescentes em conflito com a lei, porquanto, deixou-se de considerá-los “adultos menores”, e passou-se a identificá-los como criança e adolescente em situação irregular, iniciando-se modificação substancial quanto a este enfoque.

Naquele contexto, o Estado não apenas se aparelhou com uma rede estrutural para realizar o “atendimento assistencial”, como também implementou ações para proteção ao trabalho infanto-juvenil, além de centralizar esse assistencialismo nas mãos do juiz de menores.

Posteriormente, surgiram críticas quanto a esta nova ordem jurídica, sobretudo, quanto à discriminação inculcada em suas normas, que sequer distinguiam as crianças carentes daquelas infratoras, gerando, por via de consequência, uma confusão desses conceitos e, por derradeiro, fomentava o pré-conceito.

Em comentários sobre o tema, menciona Saraiva: “Na linha deste caráter tutelar da norma, a nova ordem acabava por distinguir as crianças bem nascidas daquelas excluídas, estabelecendo uma identificação entre a infância socialmente desvalida e a infância ‘delinquente’” (SARAIVA, 2009, p. 41).

Isso porque o Código de Menores, por ter adotado a doutrina da situação irregular como seu fundamento primeiro, enquadrava o abandono de criança e o seu envolvimento em atos infracionais na mesma situação, o que acabou por associá-los à miséria, à marginalidade ou à violência.

Em 1964 foi aprovada a Lei 4.513 que criou a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor), órgão integrante da Política Nacional do Bem Estar do Menor, conferindo competência e atribuição à União e aos Estados, com diretrizes comuns para a criação de estabelecimentos especiais para crianças e adolescentes; aperfeiçoamento técnico de agentes atuantes na área da infância; estudos para a minoração dos problemas afetos a esta área etc.

No entanto, surgiram denúncias de crise econômica no setor, tratamento desumano dos reeducandos, rebeliões etc., ao ponto de, entre 1985 e 1986, surgir o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, apoiado pela Pastoral do Menor da CNBB e demais órgãos não governamentais buscando mobilização nacional para mudança da legislação então vigente.

No cenário internacional discutia-se o amadurecimento da chamada “Teoria da Proteção Integral”, havendo, como marcos importantes: Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e Juventude (Regras de Beijing de maio de 1984); as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad de dezembro de 1990); Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Res. 45/113, de abril de 1991).

Todas essas legislações discutiam a dura realidade do tratamento dos adolescentes em conflito com a lei e expressamente passaram a reconhecer, não apenas a igualdade dos direitos, como princípio trazidos pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças – da ONU², como também regras ao próprio Estado para limitação do seu poder³, e, além disso, diretrizes para se evitar o envolvimento em atos infracionais, tais como as Diretrizes de Riad, modificação substancial do tratamento dos adolescentes que inspirou outros países ligados às Nações Unidas.

Desta forma observou-se modificação substancial do tratamento dos adolescentes, sendo que seus enunciados passaram a ser seguidos pelos Estados integrantes da Organização das Nações Unidas e por aqueles que não o eram.

Com ela, inovou-se a própria concepção de criança e adolescente para aqueles que: “em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento” (ONU, 1989, s/p) conforme o preâmbulo da mencionada Declaração, deixando, agora, de se tratar de um “simples caso de polícia” ou saúde pública.

Essa nova concepção fez com que as crianças e os adolescentes, deixassem de ser tratados de forma ‘genérica’ e passaram a exercer status de sujeitos de direito.

Nesse sentido, a doutrina assenta:

A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil, se constitui em um novo episódio fundamental no ordenamento jurídico internacional na afirmação dos direitos da criança. É lançado neste documento o embrião de uma nova concepção jurídica de infância, que irá evoluir, no final da década de oitenta, no século XX, para a formação da Doutrina da Proteção Integral. Ainda impregnada pela cultura tutelar, a legislação internacional começava a esboçar os primeiros passos para promover a criança de sua condição de objeto, da norma conquistada no início do século XX, superada à etapa da indiferença para a nova condição (a partir da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança) [...] (aprovada pela Resolução 44/25 de 20/11/1989)⁴.

2. PRINCÍPIO 1º “A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família. PRINCÍPIO 2º A criança gozará proteção social e serão-lhe proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança” (ONU, 1989, s/p).

3. Cita-se, por exemplo: “Regras: 5.1. O sistema de Justiça da Infância e da Juventude enfatizará o bem-estar do jovem e garantirá que qualquer decisão em relação aos jovens infratores será sempre proporcional às circunstâncias do infrator e da infração e Segunda Parte de Investigação e Processamento das Regras de Beijing” (ONU, 1985, s/p).

4. SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. 3. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009, p. 45/47

Até que em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em razão das diversas pressões sofridas (sociedade civil, entidades religiosas, estudiosos da área etc.), o constituinte inseriu no Capítulo VII, o alicerce do futuro Estatuto da Criança e Adolescente, fazendo expressa referência aos direitos das crianças e adolescentes, como se observa do art. 227.

Este dispositivo representou e representa a preocupação do Brasil, seguindo-se as normas internacionais por ele ratificadas, para tratamento das crianças e adolescentes com prioridade absoluta em sua mais ampla acepção, englobando: vida, saúde, educação, lazer, cultura, respeito, profissionalização, dignidade, etc.

Em 1990, o Congresso Nacional promulgou, e o presidente da República sancionou, em 13 de julho, a Lei 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e Adolescente, um dos diplomas relativos às crianças e adolescentes mais avançados do mundo, influenciando a elaboração de regras semelhantes em diversos países.

Esse compilado normativo trouxe à baila os mandamentos insertos no art. 227 da Constituição Federal, regulamentando as diversas ações relativas à criança e ao adolescente, trazendo limites ao próprio Estado em diversos pontos. Dentre eles, trouxe limites à própria atuação dos juízes da infância e juventude – que, anteriormente, concentravam em suas mãos a união entre a Justiça e Assistência (MACIEL, 2011) – e colocando em prática a “Teoria da Proteção Integral”, a fim de se garantir um desenvolvimento físico, moral, psíquico e educacional àqueles sujeitos ainda em formação. Conforme podemos observar no comentário do psicólogo Merval ao Estatuto da Criança e do Adolescente:

[...] período crítico de definição da identidade do eu cujas repercussões podem ser de graves consequências para o indivíduo e a sociedade [...] Representa uma fase crítica do processo evolutivo em que o indivíduo é chamado a fazer importantes ajustamentos de ordem pessoal e de ordem social. Entre esses ajustamentos temos a luta pela independência financeira e emocional, a escolha de uma vocação e a própria identidade sexual [...] (ROSA, 2010, p. 17-18).

Pelo ECA e, por simetria, pela Teoria da Proteção Integral, as crianças e adolescentes passaram a ser respeitados em todos os aspectos, isto é, desde a concepção – conforme entendimento adotado pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.510/DF6 - passando-se por aspectos gerais de acompanhamento do seu amadurecimento, com a previsão, por exemplo, de medidas de proteção destinadas ao atendimento das necessidades da criança e do adolescente; disposição procedimentos de apuração de irregularidades de entidades de atendimento – governamentais e não governamentais –; previsão de crimes praticados contra crianças e adolescentes, além da previsão do processo de apuração de atos infracionais.

5. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p)

6. “[...] Coincidindo, então, concepção e personalidade (qualidade de quem é pessoa), pouco importando o processo em que tal concepção ocorra: se artificial ou in vitro, se natural ou in vida. O que se diferencia em tema de configuração da pessoa humana é tão-somente uma quadra existencial da outra. Isto porque a primeira quadra se inicia com a concepção e dura enquanto durar a gestação feminina, compreendida esta como um processo contínuo, porque abrangente de todas as fases de vida humana pré-natal.[...]” BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3510, Brasília-DF, 28 de maio de 2010.

Sobre a Teoria da Proteção Integral, o Prof. Mário Luiz Ramidoff explicita:

[...] a Doutrina da Proteção Integral que, a partir das ideias de autonomia e garantia, reconhece não só aos adolescentes autores de ações conflitantes com a lei os direitos próprios a todo o sujeito de direito, com a cautela, no entanto, de demarcar a peculiar condição em que se encontra toda pessoa com idade inferior a dezoito (18) anos, haja vista a sua condição peculiar de desenvolvimento da personalidade. A subjetividade que se estabelece aqui é a titularidade de direitos, em perspectiva emancipatória, fundada nos valores Direitos Humanos (RAMIDOFF, 2003, p. 151/169).

Da mesma forma, o Estatuto da Criança e Adolescente trouxe uma revolução de regras de cunho administrativo-estruturais a implementar o efetivo atendimento aos adolescentes em todas as suas facetas, havendo previsão desde a implantação de abrigos, com aplicação de medidas de proteção, até a responsabilidade solidária entre todos os integrantes do poder público, adequando-se a legislação à realidade apresentada, deixando de ser tratados como delinquentes ou problemas de saúde pública, e passando agora a sujeitos de direito, e não apenas, sujeitos de direito com personalidade em formação.

Nesse sentido, transcreve-se:

A condição de construir a identidade sociocultural, como possibilidade do desenvolvimento de sua personalidade, caracteriza-se como uma das mais importantes expressões do princípio da Dignidade Humana. Em complemento, o desenvolvimento da personalidade é a faceta específica que caracteriza não só a peculiar condição do sujeito em desenvolvimento, como a peculiaridade da dignidade que se busca afirmar ao referir-se aos sujeitos adolescentes. De acordo com Machado, a condição de dignidade específica desse público está relacionada ao direito à personalidade, na medida em que as crianças e adolescentes ainda não têm a personalidade completamente formada. Nessa direção, existem necessidades específicas na adolescência que vêm sendo afirmadas a partir do crescimento histórico de sua importância no contexto ocidental. A adolescência constitui-se em categoria social na medida em que foi crescendo a sua necessidade de controle. Conforme aborda Foucault, os elementos distintivos constituem-se nas bases para a “microfísica do poder”. Contraditoriamente, a disposição social de intervenção junto aos sujeitos adolescentes possibilitou, ao longo do século XX, a abertura de caminhos para reconhecer suas especificidades e direitos (COSTA, 2012, p. 111).

Tais modificações são observadas pelo seguinte quadro comparativo, onde a Teoria da Proteção Integral – basilar do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 – é contraposta à Teoria da Situação Irregular – vertente do antigo e revogado Código de Menores –, demonstrando diferenças basilares entre ambas.

Situação Irregular Proteção Integral	Situação Irregular Proteção Integral
“Menores”	Crianças e adolescentes
Objetos de proteção	Sujeitos de direitos
Proteção de “menores”	Proteção de direitos
Proteção que viola e restringe direitos	Proteção que reconhece e promove direitos
Infância dividida	Infância integrada

Fonte: TROMBETA, Fernanda F.; ARANDA, Grazieli M. G. et al, 2004 .

No campo infracional, esta Teoria é sentida na forma do “tratamento” e do procedimento que devem ser adotados para garantir legitimação ao Estado na persecução infracional e, sobretudo, na eventual imposição de uma medida socioeducativa.

Segundo a literatura jurídica, os direitos fundamentais estão divididos entre “gerações”, de acordo com uma espécie de ordem de essencialidade para a formação de um Estado Democrático de Direito.

Nesta linha, os direitos e garantias fundamentais relacionais à proteção civil e política do ser humano – onde estão alocados os direitos do adolescente ser respeitado e de lhe ser garantida a própria dignidade da pessoa humana, “ex vi” do art. 1º, III, da Constituição Federal – são os chamados “Direitos Humanos de 1ª Geração”, eis que essenciais à própria limitação do poder e arbítrio estatal, garantindo-se, como dito, legitimidade a sua atuação.

Nesse sentido, Luiz Alberto David Araujo e Vidal Serrano Nunes Junior esclarecem:

Se nos primórdios do período republicano, em que as preocupações com os direitos inerentes ao ser humano irromperam-se com maior pujança, essa categoria jurídica abarcava exclusivamente os chamados direitos individuais ou civis, marcados pela preocupação de limitar a atividade estatal, criando, por assim dizer, direitos de resistência do indivíduo perante possíveis arbitrariedades do Poder Público, o fato é que o evoluir das relações econômico-sociais trouxe ao cenário jurídico preocupações humanas redimensionadas, forjando um novo patamar de alforria do indivíduo, em que direitos sociais, culturais e econômicos, caracterizados não mais por uma ausência, mas pela presença do Estado em atividades prestacionais, acumularam-se aos já existentes direitos individuais ou civis. [...] A noção de liberdade bem traduz a essência dos chamados direitos individuais, que, em última análise, bosquejam a preservação da liberdade do indivíduo ante atos de possível prepotência do Poder Público [...]. (ARAÚJO; NUNES JUNIOR, 2008, p. 108).

E continuam:

Os Direitos fundamentais constituem uma categoria jurídica, constitucionalmente erigida e vocacionada à proteção da dignidade humana em todas as dimensões. Dessarte, possuem natureza poliédrica, prestando-se ao resguardo do ser humano na sua liberdade (direitos e garantias individuais) (...) Com efeito, a natureza poliédrica, voltada à proteção da dignidade humana em suas diversas dimensões, rende homenagens a um quadro histórico, pautado por uma evolução do ordenamento jurídico, que, antepondo-se a agressões variadas à dignidade do ser humano (escravidão, tortura, imposições religiosas, miséria, etc.) foi respondendo com a criação de novas instâncias de alforria do cidadão, com novos círculos de proteção, que, a toda evidência, em uma relação de interação e de tensão dialética, vieram a ressignificar o próprio quadro das relações econômicas e sociais (...). (ARAÚJO; NUNES JUNIOR, 2008, p. 110-111)

No mesmo sentido:

Os direitos humanos da 1.ª dimensão marcam a passagem de um Estado autoritário para um Estado de Direito e, nesse contexto, o respeito às liberdades individuais, em uma verdadeira perspectiva de absentismo estatal. [...] mencionados direitos dizem respeito às liberdades públicas e aos direitos políticos, ou seja, direitos civis e políticos a traduzir o valor da liberdade. [...]. (LENZA, 2012, p. 958).

É dizer, foi-se o tempo em que tudo se podia contra as crianças e adolescentes que eram e deveriam ser tratadas como verdadeira escória da sociedade, sobretudo os envolvidos em

ilícitos penais, com a imposição de medidas restritivas de liberdade ao “bel prazer” do Estado-juiz, sem respeito mínimo aos direitos e garantias individuais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o expostos, conclui-se que não foi da noite para o dia ou de forma simplória que ocorreu a concretização dos direitos fundamentais e a evolução do próprio status do adolescentes em conflito com a lei.

Hodiernamente, após este apanhado histórico, denota-se o reconhecimento, pela legislação, da sua condição de sujeito de direitos e, por isso, devendo ser respeitados todos os direitos e garantias inerentes a sua condição, mesmo que contra o típica atividade estatal de perseguição infracional.

Como exemplos de tais garantias podem ser citados: direito de permanecer em silêncio na Delegacia de Polícia, no Ministério Público e em Juízo; direito de ser atendido por defesa técnica – advogados ou Defensoria Pública – em todas as fases do procedimento; direito de receber tratamento digno; direito de ser respeitada sua identidade, convicções e opções pessoais (direitos da própria personalidade); direito de petição a quaisquer autoridades, dentre tantos outros previstos na legislação nacional e internacional e que, por certo, não representa uma espécie de compaixão ou “benesse” do Estado, mas de verdadeira conquista do “status civilitatis” pelo adolescente em conflito com a lei ao longo dos tempos.

4. REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luiz Alberto David e NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. Curso de direito constitucional. 12 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 108.

BRASIL. Código de Menores. DPL 5083, DE 01/12/1926. Ementa: Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Chefe de Governo: Washington Luis; Alteração: REVOGADO PELA LEI 6697 - 10/10/1979 (NOVO CODIGO DE MENORES). Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm<. Acesso em 12/062013.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. D.O. DE 16/07/1990, P. 13563.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3510, Brasília-DF, 28 de maio de 2010.

COSTA, Ana Paula Motta. Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012, p. 111.

LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado. 16 ed. rev., atual. e ampli. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 958.

MACIEL. Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos. 5 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2011.

ONU. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. 1989. (http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex47.htm, acessado em 6/8/13, às 9:47 horas)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989. Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

ONU. Regras Mínimas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude Regras de Beijing. Resolução 40/33 da Assembleia Geral, de 29 de novembro de 1985. <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/declara.htm>, acessado em 6/8/13, às 9:29 horas.

RAMIDOFF, Mário Luiz. Direito Penal juvenil: quem garante os jovens desta “bondade punitiva”? Revista da ESMESC, a. 9, Florianópolis: ESMESC, v. 15, p. 151/169, 2003.

ROSA, Merval. In: CURY, Munir et alii. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais. 10 ed. atual. São Paulo: Malheiros Editores Ltda.: 2010, p. 17/18.

SARAIVA, João Batista Costa. Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 3. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

TROMBETA, Fernanda Ferruzi; ARANDA, Grazieli Maria Gatti et al. Redução da idade penal: uma questão em debate. Monografia (Bacharel em Serviço Social). 2004. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/318/308>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2013.

[1.5]

A Historicidade da Violência, a Educação Formal e as Medidas Socioeducativas

*Paulo Cesar Duarte Paes¹
Reginaldo de Souza Silva²*

Quando atendemos um adolescente, durante o cumprimento de medida socioeducativa, a sua fala, seus gestos, as histórias que conta, suas atitudes com os colegas ou os outros socioeducadores, observamos apenas uma pequena parte do que precisamos entender para compreendê-lo de fato. Para Vigotski (2001c) o psiquismo de cada indivíduo é uma síntese de múltiplas determinações que vão muito além da sua ontogênese. É necessário que compreendamos sua filogênese, que é uma complexa e intrincada soma de situações históricas sintetizadas nesse ser único, embora universal, que é o adolescente com o qual trabalhamos.

Nos mais variados momentos da história, podemos observar a violência como um produto dos momentos anteriores, mas também observar que existe um conflito entre grupos que se beneficiam e reproduzem a violência e cultura. Isso caracteriza a própria história: um conflito que produz transformações. Para Vigotski, a qualidade revolucionária é a característica humana fundamental (NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não pode ser compreendido apenas como uma lei a ser cumprida mecanica-

1. Paulo Cesar Duarte Paes é doutor em educação (UFSCar), professor adjunto da UFMS, assessor da Coordenação Nacional do SINASE, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. pdpaes@yahoo.com.br

2. Reginaldo de Souza Silva é doutor em educação (UFSCar), professor da Universidade Estadual da Bahia. reginaldoprof@yahoo.com.br

mente. É necessário compreender a lógica do desenvolvimento histórico que chegou ao atual espaço destinado às crianças e aos adolescentes nas relações sociais. Quando o ECA propõe o direito fundamental à vida, à saúde, à educação e à convivência familiar e comunitária, explicita a realidade de violência, abandono e negligência em que vivem ainda milhões de brasileiros com menos de 18 anos. O ECA é um marco legal que modifica todo o entendimento sobre as necessidades fundamentais das crianças e adolescentes, identificando os abusos e equívocos cometidos por cidadãos, instituições ou o conjunto da sociedade, explicitando conflitos de ideias e interesses.

Existe a violência direta, que pode ser compreendida objetivamente e existe a que se manifesta como negligência, abandono, como a ausência de atendimento das necessidades básicas das crianças e adolescentes relativas ao esporte, ao lazer, à saúde, à educação, à cultura, à justiça, à segurança, etc. A existência do problema remonta toda a história da humanidade, com exemplos significativos de violência contra crianças e adolescentes sendo naturalizada, sendo tratadas como normalidade, como se a cultura que destrói milhões de vidas fosse da natureza humana.

A exposição que e que demonstra como o paradigma dos direitos foi sendo modificado no decorrer da história até chegar à doutrina da proteção integral e ao ECA, para que possamos compreender os fundamentos da lei, interpretá-la e difundi-la através de nossas atitudes pessoais e profissionais, com maior capacidade de mobilização. Não trata apenas de compreender a lei como um impedimento a formas explícitas de violência, mas de compreendê-la como um instrumento de produção da garantia do desenvolvimento saudável e feliz de todas as crianças e adolescentes, conforme o artigo 227 da Constituição Federal:

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-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Se apenas esse artigo fosse plenamente cumprido (similar ao artigo 4º do ECA), os outros 260 artigos do ECA não seriam necessários. Isso acontece porque a lei, nesse caso, tem o princípio da alteridade, ou seja, de transformar as relações sociais para que os direitos sejam efetivados como cultura (SEDA, 1995). Por isso, o ECA é uma Lei polêmica, porque coloca em cheque hábitos e comportamentos ainda muito arraigados na cultura que precisa ser modificada.

No que tange as políticas públicas ainda serão preciso uma longa caminhada até que o que está preconizado no artigo acima seja efetivamente cumprido. Se o artigo é claro, iniciando a responsabilização pela família, também se evidencia que o Estado (o Poder Público no Artigo 4º do ECA), em último caso, deve assegurar os direitos. Sabemos que isso ainda está longe de ocorrer, mas também sabemos que muito já foi feito depois que o ECA foi sancionado. Trata-se, então, de compreender o aspecto histórico da Lei que vai sendo paulatinamente implementada, criando mecanismos públicos que garantam seu cumprimento, para compreender a origem do comportamento delinquente na adolescência e o papel da educação formal na prevenção e na solução desse tipo de comportamento.

A cultura humana foi sendo criada historicamente e nela as forma de proteção às crianças e aos adolescentes. Houve períodos que a grande maioria das crianças morria antes de um ano e a sobrevivência se dava em condições de extrema crueldade sem saber o que era carinho, proteção, cuidado e direito. Com o desenvolvimento humano, essas crianças passaram a ter seus direitos assegurado. A promulgação do ECA foi um grande avanço nesse sentido para o Brasil, mas não basta existir a Lei, é preciso fazer com que ela seja cumprida e isso exige grande esforço social, pois ainda convivemos com uma mentalidade menorista, que acha justo garantir o direito apenas das crianças, cujas famílias podem pagar pelos seus direitos. Por isso, foram criados, conforme previu o ECA, uma série de mecanismos públicos que servem de ferramentas, agindo nas relações sociais, garantindo direitos a um número maior de crianças e adolescentes.

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é uma forma de organização de todos os setores do Poder Público, voltados para a garantia dos direitos previstos no ECA. Políticas públicas como: saúde, educação, justiça, cultura, esporte, lazer, trabalho, assistência social, segurança, habitação e outras vão sendo criadas pela força da lei, apresentando-se como uma ferramenta de transformação social aos que conhecem e defendem os princípios da Proteção Integral. Existe um conflito de posições, entre os que não acreditam no ECA e os que o defendem, mas a lei não basta, é preciso formar os seus defensores em todos os setores, direta ou indiretamente envolvidos, em toda a sociedade. Se existe o conflito de ideias, logo é fundamental o conhecimento sobre as políticas públicas para que se produzam os instrumentos necessários à garantia de cidadania para todas as crianças e adolescentes, conforme foram preconizadas no ECA.

Dentre as diferentes políticas públicas que formam o SGD, trataremos de forma mais aprofundada, nesse artigo, a educação de adolescentes, autores de atos infracionais. Para isso, precisamos cruzar algumas determinações do ECA com a Lei de Diretrizes de Base (LDB). É importante compreender o momento histórico que separa as duas leis (o ECA em 1990 e a LDB em 1996) como um momento de transformações políticas no plano mundial e por decorrência no Brasil, causandocerta diferença de princípios entre ambas. Para chegar à compreensão sobre a elaboração das Leis e sua execução até hoje, faz-se necessário uma compreensão histórica da construção da Doutrina da Proteção Integral e os percalços que causaram tanto sofrimento às crianças aos adolescentes em todo o mundo.

1. HISTORICIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA

A história nos dá exemplos de variadas formas de violência social, contida nas relações cotidianas e familiares, nas formas de exploração econômicas, nas guerras e também entre as próprias crianças e adolescentes; inicialmente, como vítimas do sistema e, no decorrer de suas vidas, como reprodutoras dessa cultura. Desde os tempos mais remotos da história humana, crianças e adolescentes viveram a violência produzida anteriormente por suas sociedades.

A história demonstra como se desenvolveu a compreensão sobre o que é ser criança e o que é ser adolescente e quais as soluções encontradas pelas diferentes sociedades para atenuar o problema. Para compreender melhor o aspecto alterativo da lei atual é importante compreender o desenvolvimento da humanidade até que chegássemos a esse ponto.

1.1 Na Grécia Antiga

Na Grécia Antiga era frequente a identificação da condição de escravo com a condição de criança das famílias gregas. Em algumas cidades-estado, os cidadãos davam às crianças e aos escravos a condição de seres “engraçados” que, por sua insignificância, não poderiam ser alvo de nada sério. Aristóteles, na sua obra “A política”, levanta traços da identidade infantil, quando explica as relações entre pais e filhos, quando o pai citado é um cidadão. O filósofo comenta sobre a natureza do adulto homem, que detém o poder de mando sobre os escravos, as mulheres e as crianças.

Logo há, por natureza, várias classes de comandantes e de comandados, pois, de maneiras diferentes, o homem livre comanda o escravo, o macho comanda a fêmea e o homem comanda a criança. Todos possuem as várias partes da alma, mas possuem-nas diferentemente, pois o escravo não possui de forma alguma a faculdade de deliberar, enquanto a mulher a possui, mas sem autoridade plena, e a criança a tem, posto que, ainda em formação (ARISTÓTELES, 1988).

Quando a criança era escrava ou mulher sua inferioridade era replicada. Não existiam leis que demonstrassem a especificidade de ser criança, fora da elite cidadã, expondo a maioria das crianças à violência, mesmo em tempos de paz. Em A história da Educação, Manacorda (1996) demonstra o uso de castigos corporais cruéis em sala de aula e até casos em que o professor mata o aluno indisciplinado. O castigo físico é relatado por Manacorda em diversificadas fontes literárias e artísticas, por vários povos da antiguidade:

Chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução. Pinturas de vasos provam isso: os colegas seguram pelos braços e pelas pernas, a criança a ser punida, levantada com as costas para cima, enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteia (...) Cenas análogas podem ser lidas em outros autores de todas as épocas: como em Filóstrato, que descreve o pedagogo sentado ao lado do discípulo, repreendendo-o, mostrando-lhe a vara e sacudindo o chicote (MANACORDA, 1996).

Essas pinturas tratam das crianças filhas da elite e futuras cidadãs gregas. Os relatos sobre o tratamento dado aos filhos dos escravos são mais escassos, mesmo sendo essas a maior parte da população nas cidades estado da Grécia Antiga ou do período Helênico. Desde a Antiguidade, passando pelo período medieval até o século XIX, as crianças que não eram filhas das famílias que detinham o poder político e econômico, foram educadas de uma forma tão violenta e com tal abandono e descaso, que fica difícil aceitar essas condições nos dias atuais.

1.2 Na Idade Média

A arte medieval quase não retratou crianças e, quando fez, representava um adulto em tamanho reduzido (GOMBRICH, 1972 e ARIÉS, 1981). O fato de que na arte medieval não existiam representações infantis, era compatível com a ausência da conceituação de criança na cultura da época, que tão logo nasciam já trabalhavam e se misturavam aos adultos, identificando-se com a vida social. Outro fator significativo, que contribuiu para a ausência de um lugar infantil no mundo medieval, era a imensa mortalidade. A morte na infância era uma contingência recebida com naturalidade pelas famílias (ARIÉS, 1983).

Por outro lado, a ausência de saneamento e outras formas de saúde preventiva, mantinham a mortalidade infantil num patamar inaceitável para os dias atuais, principalmente entre as populações mais pobres. Em uma cidade francesa, de 21 mil crianças nascidas, vinte mil foram abandonadas (DUBY, 1990). Também, o infanticídio era muito comum na Idade Média, porque não havia formas de controle sobre os nascimentos e sustentar uma criança, muitas vezes, era impossível. O infanticídio, cometido por sufocação com travesseiro, era um fato cotidiano, sendo citado em registros da época.

A educação de crianças e adolescentes era reduzida a escola de cavalarias para os filhos da nobreza que ali aprendiam a arte das armas e da guerra ou era católica. As meninas da nobreza tinham sua formação no universo doméstico do feudo. Aos vassalos e servos a única forma de educação objetiva que recebiam era a religiosa voltada para a adoração a Deus e os que sobreviviam trabalhavam arduamente desde o início de suas vidas.

1.3 No Renascimento

No renascimento, a infância passa a ser alvo crescente de atenção com relação a sua identidade cultural. Leis, obras de arte, religiões, governos e toda sorte de organizações sociais passam a ter na criança o objeto de estudo e ação. Os filhos e filhas da nobreza e da alta burguesia já não se vestem como os adultos, começam a ter um figurino próprio, que lhes atribui uma singularidade de criança (ARIÉS, 1983).

Em “A civilidade pueril”, Erasmo (ROTTERDAN, 1996) esmiúça e aprofunda a especificidade de ser criança no início do século XVI, com riqueza de detalhes, destacando o aspecto cronológico de seu desenvolvimento. A publicação datada de 1530 tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre a postura da nobreza infantil ao maior número de pessoas que não podia receber um pedagogo particular. A obra descreve centenas de comportamentos cotidianos “corretos” na infância. Como manter os olhos, como se comportar a mesa, como sorrir, qual o tom adequado de voz, como se vestir para cada ocasião, etc.

A partir do século XVIII, a criança conquista um lugar específico no mercado, nos países mais desenvolvidos. Com uma fatia do comércio de produção de bens de consumo voltada para si, a criança passa a ser alvo de uma massiva propaganda, que irá ajudar a construir a representação que a sociedade moderna faz da infância. Por um lado, a paparicação, a educada e a inclusão no mercado e, por outro lado, um grande contingente de crianças, sofrendo toda sorte de violência. Há um corte radical entre o significado de infância, como o propalado na nobreza e na aristocracia, e aos que não tinham posses e eram abandonados, como na realidade da maioria. Essa separação vai tomando outras roupagens, outros nomes e perpetuando a violência contra crianças e adolescentes pela história.

Desde o renascimento, inicia-se a criação dos chamados asilos institucionais que excluíam milhões de crianças do convívio social. Essas casas eram mantidas nas piores condições de saúde, alimentação e promiscuidade. Também a Igreja promoveu amplamente a implantação de asilos. Gerações inteiras eram abandonadas em cidades europeias, em tempos de crise e, as sobreviventes eram internadas e isoladas. Essa foi a principal política voltada para atender as crianças que viviam de forma mais evidente o abandono e a violência, desde o século XV até o século XIX. Na realidade, é uma política visando mais resguardar o patrimônio e a sociedade dos perigos inerentes ao abandono do que, verdadeiramente, uma forma de educação.

1.4 A gênese do pensamento jurídico sobre a criança

As tentativas, muito esparsas, de constituir um direito mínimo à infância, desde Erasmo de Roterdan (1996), ganham novo impulso no Iluminismo com Rousseau (1979), principalmente através da sua obra: *Emílio ou da Educação*. O pensamento humano vai construindo uma compreensão de infância, voltada para o bem estar e o respeito às crianças e aos adolescentes. No início do século XIX, começam a aparecer instituições com intuito mais educacional que sancionatório, como por exemplo, os oratórios de Dom Bosco, as escolas de Froebel, Pestalozzi e Maria Montessori (ARCE, 2002 e BRAIDO, 2004).

Após as guerras napoleônicas, no início do século XIX, o poder público foi sensivelmente ampliado na Europa e iniciou-se a produção de uma série de políticas públicas fundamentadas na prevenção. A *Prevenção Política* foi um termo utilizado em convenções entre vários países que não aceitavam o retorno ao modelo autoritário e repressivo no trato e no atendimento às populações, que concebiam o poder estatal como uma força a serviço da felicidade dos povos e não mais uma mera força de opressão. Outras políticas públicas da época consolidavam a prevenção em áreas específicas como as citadas por Braido (2004): prevenção social, pauperismo e mendicância; prevenção no campo penal; educação como prevenção; e religião como meio de prevenção. Esse novo entendimento público, empurrado pelas lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e de vida produziram, nesse momento histórico, uma série de movimentos voltados para a defesa dos direitos da criança e do adolescente que, no início do século XX se fortaleceriam em vários países europeus.

1.5 A luta pela consolidação internacional dos direitos da criança e do adolescente

Ainda nas primeiras décadas do Século XX são realizados encontros em vários países voltados para a defesa dos direitos da criança e do adolescente. A União Internacional, *Save the Children*, elaborou e divulgou um documento chamado de Declaração de Genebra, que seria adotada pela ONU (União das Nações Unidas), sendo uma das primeiras manifestações que seria reconhecido posteriormente como Doutrina da Proteção Integral. Com o final da segunda Guerra mundial, esse movimento se fortalece e conquista um espaço importante na declaração internacional dos direitos humanos, em 1948.

Em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovam a Declaração Universal dos Direitos da Criança. E, em 1989, em Nova York, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovam por unanimidade a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que iria incidir diretamente na replicação, em todo o mundo, de legislações nacionais, versando sobre o direito infantil. No Brasil, o ECA fundamentou-se na Convenção, assim como aconteceu nas legislações específicas para a infância em quase todos os países do mundo.

1.6 A educação do adolescente autor de atos infracionais no Brasil

No Brasil, também foram construídos muitos abrigos para crianças e adolescentes em “situação de abandono”, a partir do segundo Império. O abandono era tão grande que foram criadas inúmeras instituições e entidades para receber os recém-nascidos deixados pelas mães. As Santas Casas das cidades passaram a desempenhar o papel de asilo natural das .

Programas especiais, para crianças órfãs e carentes, eram implementados pelo Estado e pela Igreja, buscando a inserção do “menor” na sociedade, como em algumas escolas agrícolas especialmente criadas para esse fim. Outras alternativas eram o Exército e a Marinha, para onde eram encaminhados adolescentes infratores ou em situação de abandono.

Ao final do Império, a situação econômica do Brasil era crítica. O País não havia se industrializado, prevalecendo uma economia sustentada principalmente pelas monoculturas regionais como o café e a cana-de-açúcar. As crianças permaneciam com os pais e, por isso, trabalhavam desde a primeira infância, com cargas horárias exaustivas e insalubres. A delinquência infanto-juvenil era tratada governamentalmente apenas como um caso de polícia. Crianças eram presas junto com adultos criminosos, tornando as cadeias públicas uma escola de delinquência. A especificidade de ser trabalhadora ou em abandonada ainda não alcançava a consciência social, em especial a classe dirigente, proporcionando um tratamento jurídico e social igual ao dos adultos para os “menores”.

1.6 As instituições de atendimento ao adolescente

No início do século XX, a “prisão de menores” passou a ser objeto de legislação jurídica específica e investimento estatal. Até 1921 havia um sentido de “proteção especial” para crianças com menos de 9 anos de idade. As que tivessem mais de 9 anos seriam julgadas e possivelmente aprisionadas junto com adultos. Esse aspecto da legislação brasileira acompanhava o que havia ocorrido em meados do século XVIII na Europa, chegando aqui com o atraso equivalente ao atraso da implantação da forma industrial e urbana de produção econômica.

Em 1941, o governo de Getúlio Vargas funda o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que perduraria até a década de 60. Se por um lado, o SAM representou uma conquista da identidade pública de crianças excluídas, por outro sua prática não condizia com seus objetivos. A instituição acabou “sendo um depósito de crianças e adolescentes”, servindo apenas para esconder a realidade e garantir a “segurança” das cidades (MENDES, 1992).

No Rio de Janeiro, o SAM cria uma casa para menores e passa a abrigar centenas de crianças e adolescentes de todo o território nacional. Ali se misturam adolescentes sancionados judicialmente, com meninos e meninas que, por não ter vínculos familiares, viviam em situação de abandono. Durante 23 anos, o SAM aterrorizou crianças de todo o País, sendo largamente utilizado como meio de repressão. Os militares acabaram com o SAM, em 1965, devido à péssima imagem pública nacional e internacional da instituição.

Com o fim da segunda grande guerra mundial, aconteceram movimentos que espelhavam o debate público sobre a questão da criança, com maior vigor nos países economicamente mais avançados, porém, o Brasil ainda mantinha tradições econômicas e culturais que não coadunavam com o novo direito afirmado na Europa do pós-guerra (COSTA, 1989).

Ao final da década de 1970, pressões políticas e econômicas obrigam o governo militar a promover a abertura do estado de direito. Os direitos humanos, a anistia, a denúncia aos crimes políticos passa a ser objeto de amplo debate pela sociedade civil e pela mídia. Um dos temas debatidos é a política nacional dedicada às questões relativa à infância e à adolescência. As críticas vêm de todas as partes, forçando o governo a descentralizar o atendimento,

a fim de dividir as responsabilidades sobre a perversidade com que a FUNABEM havia tratado milhares internos (as), durante mais de 20 anos. Criaram-se as FEBEM, com a filosofia de atendimento científico, voltado para os interesses das crianças e adolescentes. Mais uma manobra legislativa, que deixava brechas para que a situação continuasse como era na FUNABEM. A diferença é que agora o sistema era administrado pelos governos estaduais, com a participação do Governo Federal, através do PNBEM, Plano Nacional do Bem-Estar do Menor. A ausência de pesquisas e campanhas sobre os direitos infantis não nos permite saber com precisão o número de crianças que tiveram suas vidas destruídas pelo trabalho infantil, abuso e exploração sexual, violência doméstica, tráfico de seres humanos e outras formas de violência.

No mesmo período, um movimento da sociedade civil inicia uma luta nacional pelos direitos da criança e do adolescente, com a participação de setores religiosos, profissionais do atendimento público e organizações de direitos humanos. Este movimento desembocaria na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, mudando radicalmente o atendimento à infância no País, e determinando a criação de inúmeras instituições de educação, de atendimento e de defesa de direitos. Com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1989 e a promulgação do ECA em 1990, o Brasil estaria identificado com os princípios legislativos mais avançado do mundo, relacionados às crianças e aos adolescentes, mas muito ainda havia de ser realizado, principalmente no atendimento aos adolescentes, autores de atos infracionais.

2. O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE À EDUCAÇÃO

Durante milênios, acreditava-se que havia povos com potencial de desenvolvimento distinto. Uns mais aptos ao desenvolvimento e outros, os escravos ou trabalhadores subalternos; incapazes. Atualmente, sabe-se que esse potencial varia de acordo com o acesso dos cidadãos à educação. Quanto mais educação de qualidade, maior o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento individual como do desenvolvimento social, cultural e econômico de um povo. Quando uma lei garante o acesso à educação tem como objetivo a felicidade individual e também o desenvolvimento social, como um todo.

A educação comporta o aspecto informal, uma educação doméstica e comunitária e a formal, que são as escolas formais e outras formas sistemáticas de educação como a profissional. Essas duas instâncias do desenvolvimento humano, inter-relacionam-se como uma via de mão dupla: a escola forma e constitui valores junto às comunidades, assim como a cultura e o saber comunitário, contribuindo diretamente no desenvolvimento da educação escolar.

Bourdieu (1975) denomina de “capital cultural” o conjunto de conhecimentos e valores adquiridos por um indivíduo ou família, sejam eles científicos (escolares) ou espontâneos (apreendidos informalmente na vida). No caso da grande maioria das famílias brasileiras, esse capital cultural fica extremamente restrito ao senso comum ou espontâneo. O conhecimento científico, por outro lado, não pode ser apreendido espontaneamente, necessitando de um mediador que possibilite a sua apropriação pela criança ou adolescente (VIGOTSKI, 2001a e 2001b). Esse mediador, no sentido pessoal e individual, é o professor. E o mediador, no sentido social, é a escola. O professor é o único que consegue desvendar os “mistérios” das ciências para aqueles que não conhecem a racionalidade do conhecimento sistematizado. A

escola tem então o papel imprescindível de garantir às novas gerações o acesso e à apropriação da ciência e da estética, sem as quais grande parte da população infanto-juvenil não tem acesso ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2003).

Uma criança não escolarizada terá bem menos condições de interpretar os complexos códigos que regem a vida social contemporânea, ficando relegada a passividade diante do mundo, ou pior, revoltando-se contra algo que não compreende e com o qual não consegue se comunicar. A ausência de formação escolar impede a expressão e a comunicação dos indivíduos e grupos sociais com o restante da vida comunitária, gerando apatia, distanciamento e violência (PAES, 2010).

A educação escolar é fundamental no SGD, estando articulada a todas as demais áreas de atuação, mobilizando os outros atores do Sistema, ao mesmo tempo em que é por eles mobilizada. Sabemos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelos meios de comunicação e pelas comunidades escolares que o ensino fundamental e médio no Brasil não garante aos alunos a apropriação do conhecimento científico necessária aos que cursam a escola.

Quando o ECA afirma no seu Artigo 53 que a criança e o adolescente tem direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparo para o exercício da cidadania, cria um instrumento jurídico capaz de exigir pela via legal a qualidade de ensino. Aliado aos vários artigos que versam sobre a prioridade absoluta e a determinação de orçamentos necessários para a garantia de direitos, as instituições jurídicas podem ser acionadas no sentido de prover os recursos necessários para uma educação que cumpra a orientação legal.

De forma semelhante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 2º), afirma que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, mas os limites impostos às autoridades responsáveis pela administração da administração pública na área são flexíveis, ficando os donos do poder com certa margem para impor seus modelos educativos (SAVIANI, 2003b). Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) são mostra da fragilidade da organização dos conteúdos escolares voltados mais para que o aluno aprenda a aprender que propriamente para que ele se aproprie dos conhecimentos sistematizados, científicos e estéticos, produzidos historicamente pela humanidade (DUARTE, 2001).

Quando o item IV do Artigo 54 do ECA garante o atendimento escolar para crianças de zero a seis anos, também cria uma ferramenta jurídica que pode ser utilizada no sentido de ampliar os recursos e qualidade da educação. A LDB no item IV do Artigo 4º faz a mesma afirmação. A ausência de educação infantil e a má qualidade do ensino são uma forma de violência estrutural que acomete milhões de crianças de famílias populares em todo o país, gerando outras inúmeras formas de violência e deveria ser objeto de representações contra o Poder Público, visando maiores investimentos para garantir a educação infantil para todas as crianças.

3. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Para que um profissional de educação seja considerado eficiente, não basta manter o foco do entendimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno isoladamente. É necessário conhecer as origens dos problemas de aprendizagem nas relações fa-

miliares, comunitárias e sociais para que o mal possa ser sanado e a educação efetivada. É muito simplista dizer que o aluno não aprende e pronto. As origens da dificuldade precisam ser conhecidas, evitadas e, nos casos em que já estejam presentes no aluno, encaminhadas para especialistas e instituições afins. Nesse sentido, a pedagogia e os direitos das crianças e adolescentes se integram.

O que o ECA objetiva garantir é a educação de todas as crianças e adolescentes. Voltamos ao artigo 4, do ECA (227 da Constituição Federal) o qual afirma dentre outros o direito à educação a salvo de qualquer forma de violência, negligência ou abandono. Como vimos nos textos anteriores são justamente essas três posturas da família e da comunidade que formam crianças e adolescentes despreparados para uma convivência social saudável.

A presença saudável da família e da comunidade incute na criança o carinho e a disciplina, o amor que lhe dá segurança, juntamente com o respeito aos pais, aos mais velhos, às autoridades, às normas e às leis sociais. Criança saudável é criança que respeita limites, mas esses limites não nascem dentro dela como uma planta. São apropriados por ela, por meio da educação oferecida pelos mais velhos e mais sábios de sua família e sua comunidade.

Quando uma criança chega com grande dificuldade de aprendizagem na escola é porque não recebeu da família de origem limites, e estes são direitos da mesma forma que são um dever. O direito de ser educada para que compreenda e internalize os deveres da vida humana, vida essa que se estabelece nas relações comunitárias.

Muitas crianças iniciam sua vida escolar e não conseguem obedecer ao rigor necessário para se integrarem ao processo pedagógico de uma sala de aula, enquanto muitas outras fazem isso com facilidade. Isso porque umas aprenderam a controlar seus impulsos, conseguem ficar em silêncio ou concentrar-se em determinado objeto pela orientação do professor, enquanto outras não conseguem. Essas últimas tiveram seus direitos negligenciados, seu direito a educação foi negado e, ao chegarem à escola são, muitas vezes, incompreendidas e sofrem ainda mais radicalmente a negação de seus direitos. Quando deveriam ser compreendidas, disciplinadas, orientadas e encaminhadas são marginalizadas e punidas por um mal que portam, mas do qual não são causa, e sim consequência. Consequência do fato de terem seus direitos a educação violados anteriormente.

Quando se afirma que o ECA determina somente direitos e não deveres é justamente porque esses deveres são consequências da educação e não da lei. Dever de respeitar os mais velhos, as autoridades, outras crianças, os animais, os objetos humanos, as plantas e a si mesmo, seu corpo e sua imagem perante a comunidade. Esse respeito não deve ser objeto da lei, pois ele está implícito e é consequência da educação, um direito fundamental da criança e do adolescente, contido no ECA e na LDB.

Um dos principais motivos da dificuldade de aprendizagem escolar é a falta de capacidade de concentração da criança, mas quais os motivos dessa não concentração? Voltemos aos direitos contidos no ECA: violência, abuso, abandono e negligência. Uma criança que sofre violência ou abuso passa por um sofrimento que a leva para comportamentos compulsivos, a destrutividade e posteriormente a delinquência (WINNICOTT, 1983 e 2005).

A negligência pode ser a falta de afeto ou falta de disciplina e, em ambos os casos, dificulta a capacidade de concentração da criança. A negligência pode ser uma educação que valorize apenas atividades de coordenação motora grossa como jogos e brincadeiras cor-

porais, dificultando atividades que exigem atenção como a leitura e aulas expositivas. Uma criança que somente consegue viver situações de ludicidade corporal terá muita dificuldade em participar das aulas, de entender as explicações do professor e de ler*. Então, a ausência de atividades de coordenação motora fina, de leitura, de aulas expositivas e de situações que exijam que a criança fique com o corpo parado e exercite somente sua racionalidade e imaginação (mentais) é uma forma de negligência tão comum e tão universalizada que até mesmo a escola se esqueceu disso. E, ao invés de mudar a situação, adapta-se ao modelo do senso comum e também ela, que deveria ser o lócus do conhecimento e da concentração passa a ser apenas lúdica e sem a finalidade de proporcionar a apropriação da ciência.

A educação é um direito da criança e do adolescente e, sem dúvida, um dever da família, da comunidade e do estado. Os educadores que têm verdadeiro compromisso com o ato de educar, têm no ECA um poderoso instrumento para o pleno exercício de seu trabalho.

A escola focada mais no senso comum e no lúdico é alvo da crítica de grandes estudiosos e pedagogos que compreendem essa prática como uma forma adaptativa da mão de obra aos interesses de mercado que esvaziam a escola de seu verdadeiro objetivo: proporcionar as novas gerações o conhecimento científico, estético e ético produzido pelas gerações passadas (SAVIANI, 1995 e 2003; DUARTE, 1999 e 2001; VIGOTSKI, 2001a e 2001b). O fato de que o adolescente tenha recebido uma medida socioeducativa não justifica que ele receba uma educação de menor qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**. Campinas. Autores Associados. 2002.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394. 1996.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1975
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Brasil Criança Urgente**. São Paulo, Columbus Cultural, 1989.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, Autores Associados, 2001.
- _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas. Autores Associados. 1999.
- DUBY, Georges. **História da vida privada**. São Paulo, Cia. das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1977.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Infância educação e neoliberalismo**. São Paulo, Cortez, 1996.
- GOMBRICH, E. H. **História da arte**. São Paulo, Zahar, 1972.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1989.

MOTTI, Antônio José Ângelo. **Políticas públicas e medidas socioeducativas**. In, PAES, Paulo C. Duarte e AMORIN, Sandra Maria Francisco de. Formação Continuada de Socioeducadores (Caderno II). Campo Grande. UFMS. 2010.

NEWMAN & HOLZMAN. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo Loyola. 2002.

OLIVEINSTEIN, C. O. **O Destino do toxicômano**. São Paulo. Almed. 1985.

_____. **A droga: drogas e toxicômanos**. São Paulo Brasiliense. 1980.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes. **Infância e historicidade**. São Paulo, PUC. 1989.

PAES, Paulo C. Duarte e AMORIN, Sandra Maria Francisco de. **Formação Continuada de Socioeducadores** (Caderno II). Campo Grande. UFMS. 2010.

PAES, Paulo C. Duarte. **Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação**. Campo Grande. UFMS. 2012.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história** (1822/2000). Brasília. Unicef: Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas. Autores Associados. 2003.

_____. **Escola e democracia**. Campinas. Autores associados, 1995.

SEDA, Edson. **Criança, educação e direito: introdução ao ECA**. Campo Grande, Prefeitura Municipal, 1995.

SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SEDH. Brasília. 2010.

VIGOTSKI. L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001b

WINNICITT, D. W. **Privação e delinqüência**. São Paulo. Martins Fontes. 2005.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo. Martins Fontes. 1983.

[1.6]

O adolescente em situação de conflito com a lei e o vínculo positivo com a equipe multiprofissional como fator de segurança

Juliana Biazze Feitosa¹

1 INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes brasileiros têm ocupado um lugar de destaque na mídia quando o assunto em discussão é violência, seja por terem seus direitos fundamentais violados ou por violarem o direito de terceiros. Neste estudo, nosso foco foram os adolescentes que violam o direito de terceiros.

Ao adolescente autor de ato infracional, a legislação em vigor - Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente, prevê o cumprimento de medidas socioeducativas, tais como: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Vale destacar que, conforme Volpi (2008, p. 20), tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto às legislações internacionais promulgadas no Estado democrático preconizam que “o encarceramento deverá ser o último recurso e pelo menor prazo possível e que sejam desenvolvidos serviços e programas com base na comunidade para a prevenção da delinquência juvenil”.

1. Psicóloga do Centro de Socioeducação II de Cascavel-PR e Coordenadora do Programa Aprendiz do Estado no município de Cascavel. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, especialista em Saúde Pública pela Universidade do Oeste do Paraná e em Saúde Mental, Psicopatologia e Psicanálise pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Na atualidade, no entanto, continuamos, por determinação judicial, retirando o adolescente da situação de delinquência e, encerrado o prazo judicial, devolvendo-o para o mesmo contexto do qual foi retirado.

O discurso atual de privilegiar o atendimento no seio da comunidade e o de esgotar as possibilidades de reintegração familiar se contradiz a uma prática secular: a de institucionalizar, por mais que a história tenha evidenciado a ineficácia desta medida (FEITOSA, 2011).

No que tange ao adolescente em situação de conflito com a lei, estudos indicam que eles têm sido alvos preferenciais de mortes por causas externas, estão se vinculando ao crime organizado e praticam infrações graves (ADORNO et al, 1999; ASSIS; SOUZA, 1999; PRIULI; MORAES, 2007). Pesquisa realizada em Ribeirão Preto -SP revela que 42% dos homicídios ocorridos no ano de 1998 foram praticados por jovens com menos de 18 anos. Por meio da análise de 101 processos instaurados pelo Ministério Público, entre 1995-1998, para apuração de assassinatos de adolescentes na referida localidade verificou-se que do total de autores identificados, que 50% eram menores de 18 anos (KODATO; SILVA, 2000).

Transcorrido 13 anos após o estudo supracitado, o documento intitulado *Mapa da Violência 2011* mostra que o número de mortes de jovens no Brasil elevou-se a ponto de adquirir o caráter de epidemia. Em 1996, a taxa de homicídios juvenis no Brasil foi de 41,7 em 100 mil. No ano de 2008, alcançou o número de 52,9. “É na faixa “jovem”, dos 15 aos 24 anos, que os homicídios atingem sua máxima expressão, principalmente na faixa dos 20 aos 24 anos de idade, com taxas em torno de 63 homicídios por 100 mil jovens” (INSTITUTO SANGARI et al, 2011, p. 53).

Conforme o exposto, verificamos que em função do envolvimento com a criminalidade, adolescentes e jovens não têm conseguido sequer ter o direito fundamental à vida garantido.

Os dados até aqui expostos podem deixar a impressão de que a violência praticada por jovens e os modelos de intervenção para interrompê-la são questões que preocupam os brasileiros destas últimas décadas. No entanto, a história desfaz esta impressão, na medida em que recuperamos o período histórico em que a violência infanto-juvenil adquire visibilidade social no Brasil e as propostas produzidas para superá-la.

Desde o final do século XIX, de acordo com Santos (2002), a criança aparece nas estatísticas criminais de São Paulo, estado brasileiro que se destacou inicialmente no processo de industrialização e os principais motivos que acarretavam suas prisões eram a vadiagem (20%), embriaguez (17%) e furtos ou roubos (16%). Neste período, a sociedade e os juristas acreditavam que as casas de correções e a pedagogia do trabalho seriam medidas necessárias para o enfrentamento da criminalidade² infanto-juvenil.

Rizzini (2008) aponta que o discurso dos juristas interessados na infância, no início do século XX, dissemina a ideia de contágio da delinquência, de que a origem do problema está na família e que a solução seria a prevenção social e a livre tutela do Estado sobre a criança. A autora afirma que o referido discurso se sustenta no ideário higienista, que concebia a criança

2. No início do século XX usava-se essa terminologia para representar o envolvimento de crianças e adolescentes com a prática de atos ilícitos. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente esta nomenclatura foi abolida. No entanto, respeitando a história utilizaremos esta expressão quando nos referirmos ao período anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

como um instrumento capaz de garantir a civilização do país, o qual precisa ser saneado e civilizado.

São estes acontecimentos do passado e do presente registrados na literatura e divulgados pela mídia diariamente que dão visibilidade à violência praticada por jovens na atualidade que nos levaram, neste capítulo, a discutir sobre a importância do vínculo entre equipe multiprofissional e o adolescente autor de ato infracional, independente da medida socioeducativa que o mesmo esteja cumprindo. Esclarecemos que neste estudo, realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Em nossa análise tomamos como orientação a história inspirada na vertente marxiana.

2 O MOVIMENTO DA HISTÓRIA

Considerando a transitoriedade da história da humanidade, resgataremos, ainda que brevemente, o contexto em que surgem as categorias infância e adolescência e caracterizaremos a sociedade atual para que possamos posteriormente adentrar no tema central deste capítulo.

2.1 Infância e adolescência: uma construção histórica

Na sociedade contemporânea predomina a ideia de que a infância e a adolescência sempre existiram e foram vividas igualmente por todos. No entanto, historiadores, segundo Ariés (2006), mostram-nos que até o século XVIII a criança não era reconhecida como um sujeito que possuía peculiaridades que a diferenciavam dos adultos, ela era tida como “adulto em miniatura”.

Para Ariés era mais provável que não houvesse lugar para a infância nas sociedades antigas. Além disso, o número de crianças que morriam prematuramente era tão elevado, que quando sobreviviam eram diluídas ao mundo adulto. O fato é que até o século XII ela era desconhecida, ou não representada. Por volta desse período, “a criança começaria a sair do anonimato generalizado no qual vivia, ainda que fosse o século XVI ou, mais precisamente, o século XVII que daria conta de expressar o lugar que ela vinha ganhando na consciência social”. (ARIÉS, 2006, p. 23).

Ao longo dos séculos XV e XVI e, mais precisamente, durante o século XVII, foram surgindo representações de crianças na pintura e na literatura. O retrato refletia o espaço que a criança ganhava na consciência social e o surgimento de um sentimento novo da sociedade para com ela. Foi nesse século também que os retratos de família “tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (ARIÉS, 2006, p. 65).

Oliveira (1989) assinala que a partir do século XVII, a sociedade passa a consolidar essa trajetória da infância, reconhecendo, primordialmente, a condição da criança das classes dominantes, ou seja, daquelas que passaram a existir como objeto de conhecimento, afeto e a ser pensada a partir de alguns referenciais, tais como: improdutividade, irresponsabilidade, fragilidade, dependência, inocência, ternura, vulnerabilidade, alheamento à problemática das relações sociais e políticas etc. Contudo, a referida autora mostra que a arte também começa a representar a existência de crianças reais, históricas, com determinadas feições, com vestimentas específicas e com identidades particulares, que se diferenciam do ideal de infância burguesa.

Ao tomar como base a constituição histórica dos fatos, Boarini e Borges (1998) afirmam que a infância idealizada pela burguesia não foi vivida pela criança da camada popular. A prática precoce do trabalho que ela realiza fora de seu lar para garantir sua sobrevivência e, muitas vezes, a de seus familiares, rompe com a concepção de fragilidade, dependência e improdutividade e lhe aproxima da condição de “menor”³.

Conforme Leite (1997), a infância torna-se visível quando o trabalho deixa de ser domiciliar e interfere na capacidade dos pais administrarem seus filhos pequenos. As péssimas condições de vida dos trabalhadores permitem que os mesmos se transformem em “menores”. Passetti (2002, p.349) ressalta que “a dureza da vida daqueles que moravam na periferia, em quartos de aluguel, barracos, cortiços ou favelas, levou-os a abandonar cada vez mais seus filhos”. Ainda segundo o autor, a família ao vivenciar uma condição de extrema miséria acreditava que sob a tutela do Estado suas crianças e adolescentes estariam mais protegidos.

Tais afirmações nos estimulam a retomar, ainda que brevemente, a história no período do advento do sistema de produção capitalista. Em seu clássico estudo, Marx (1969) assinala que o inchaço populacional nas cidades foi impulsionado pela expropriação e expulsão de uma parte da população rural (camponeses), no período de transição do sistema feudal para o sistema capitalista.

No feudalismo, os camponeses produziam os meios de subsistência e as matérias-primas e posteriormente consumiam grande parte da produção. As velhas instituições feudais davam-lhes garantias de existência. Com o fortalecimento do capitalismo e, conseqüentemente, com a expropriação, essas garantias foram perdidas e o que era produzido pelos trabalhadores tornaram-se mercadorias, separando-as, desta forma, de seus meios de produção. Este processo é chamado por Marx (1969) de acumulação primitiva, que nada mais é do que a separação entre o produtor e os meios de produção.

Com este processo, o que restou aos camponeses foi apenas vender suas próprias forças de trabalho para a indústria urbana, pois seus corpos eram os únicos bens que passaram a possuir. De produtores de sua subsistência, transformaram-se em operários assalariados (MARX, 1969).

No início do capitalismo, transformam-se em operários e mão de obra barata, crianças e mulheres. Engels, nos anos de 1842 a 1844, ao retratar a situação da classe operária na Inglaterra, mostra que crianças e mulheres eram submetidas a um regime de trabalho de doze horas e meia e que recebiam uma remuneração muito inferior a dos homens adultos. Crianças órfãs eram levadas das casas dos pobres para as fábricas. Comumente as crianças trabalhavam na fabricação de pregos e rodas dentárias. As conseqüências dessa exploração chegavam ao extremo de provocar suas mortes (ENGELS, 2008). Até este período não havia a necessidade de conceber esta criança como um sujeito diferenciado do homem adulto.

Vale ressaltar que o cenário descrito por Engels se altera no rastro da Revolução Industrial, momento em que os trabalhadores explorados pelo capitalismo se unem e passam a

3. “Menor” durante a vigência do SAM representava à infância perigosa, que ameaçava a sociedade e portava um defeito moral-patológico (ROSSATO, 2008). Com a criação da Funabem o termo ganha novos contornos, eram nomeados de “menores” as crianças e adolescentes “provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, de pais desempregados, na maioria migrantes, e sem noções elementares da vida em sociedade” (PASSETTI, 2002, p. 357).

reivindicar melhores condições de saúde, habitação, educação, renda e trabalho (FALEIROS, 1980).

O elevado índice de adoecimento e mortalidade em função do trabalho, somado ao movimento operário em prol de melhores condições, possibilitou o surgimento das políticas sociais, afinal era necessário garantir o mínimo aos que garantem a acumulação de capital e, por conseguinte, a manutenção do capitalismo. Posteriormente, foi se imprimindo a ideia de que era necessário formar uma família privada (até para conter a proliferação de doenças e pestes) e cuidar das crianças.

Ozella (2003) caminha na mesma perspectiva ao afirmar que a categoria adolescência pode ser entendida como um período de latência social construído em uma sociedade capitalista, gerada pela necessidade de preparo técnico, a espera para o ingresso no trabalho e para justificar o distanciamento deste de um determinado grupo social. Compreendê-la desta forma, implica desconstruir a ideia (hegemônica e defendida pela psicologia positivista e idealista) de universalização e naturalização dos conflitos e crises adolescentes e reafirmar as determinações históricas e culturais.

A exposição realizada até aqui reforça a concepção de que a infância e adolescência estão intimamente associadas à relação de classes. Gozar destes referenciais, idealizados pelo capitalismo, está condicionado à situação material da família. No Brasil uma parcela significativa de crianças e adolescentes estão à margem desses ideais, como exporemos a seguir.

No relatório intitulado *Situação Mundial da Infância 2011 - Adolescência: uma fase de oportunidades*, o Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef] (2011) destaca os desafios que o adolescente enfrenta em relação à saúde, à educação, à proteção e à participação e, explora os riscos e vulnerabilidades desse estágio crucial da vida. O documento expõe que a população mundial de adolescentes se aproxima de 1,2 bilhões, representando aproximadamente 20 por cento da população mundial, consta ainda que os países avançaram, no que se refere à proteção da infância, considerando a redução de 33% na taxa global de mortalidade de menores de 5 anos e a eliminação quase total das diferenças de gênero nas matrículas na escola primária em diversas regiões dos países em desenvolvimento. Contudo, o relatório evidencia que mais de 70 milhões da população mundial de adolescentes em idade de frequentar os anos finais do ensino fundamental estão fora da escola, sendo a África, região do Saara, a mais afetada e que no Brasil 81 mil adolescentes, entre 15 e 19 anos de idade, foram assassinados.

No estudo da Unicef (2011), também foi possível verificar que adolescentes de diversos países estão expostos ao trabalho ilegal, envolvido com o tráfico de drogas e com grupos armados, correndo riscos de acidentes e lesões não intencionais, problemas nutricionais e de exploração sexual que conduz ao HIV, a outras infecções sexualmente transmissíveis, gravidez e complicações no parto.

Em consonância com o estudo produzido pela Unicef, em 2011, o Censo demográfico, de 2010, realizado no Brasil indica que 130 mil famílias são chefiadas por crianças no Brasil. Somente no ano de 2010, 3.716 crianças e adolescentes foram resgatados do trabalho ilegal em todo o país, de acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego – TEM. A síntese de indicadores sociais revelou que, embora tenha melhorado nos últimos dez anos, o nível de pobre-

za da infância e adolescência no país ainda é elevado. A maioria das crianças e adolescentes de até 17 anos vivia, em 2008, em situação de pobreza, totalizando 44,7% (IBGE, 2011).

De acordo com o Ministério da Saúde, nos anos de 2008 e 2009, foram registrados pelos serviços de urgência e emergência quase nove mil casos de violência, com predomínio de vítimas do sexo masculino, principalmente entre crianças, adolescentes e adultos jovens. Os atos de violência foram praticados em sua grande maioria nos domicílios e nas escolas (BRASIL, 2010, p. 130).

Os dados revelam que a violência contra crianças e adolescentes é praticada de várias maneiras por diferentes autores/atores e em distintos lugares. Cabe ressaltar que, na análise das situações concretas, verifica-se que os diferentes tipos de violência se sobrepõem uns aos outros e que essas experiências de violências podem interferir diretamente no desenvolvimento da criança e do adolescente.

É necessário reforçar que a situação dramática apontada nos parágrafos anteriores não diz respeito, apenas, à infância e à adolescência e nem sempre ocorreu da mesma forma. Os últimos cinquenta anos foram marcados por inúmeras mudanças, tais como: novas formas de acumulação de capital, expansão da industrialização e da tecnologia, surgimento de novos processos de trabalho, novas configurações das fronteiras do Estado-Nação, entre outros. Tais acontecimentos acabaram por afetar também a expressão dos conflitos sociais e políticos, assim como, a capacidade de resposta diante dos mesmos, interferindo diretamente nos padrões de delinquência, violência e garantia de direitos humanos (ADORNO, 2002).

Neste período, de acordo com o autor supracitado, houve um crescimento da violência urbana, em especial dos crimes contra o patrimônio e contra a pessoa, a emergência do crime organizado em torno do tráfico de drogas internacional, as graves violações de direitos humanos e a explosão de conflitos nas relações interpessoais.

Por todo o exposto, fica claro que as crianças e os adolescentes brasileiros, apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente garantir seus direitos fundamentais, continuam expostos às violações de direitos por parte da família, do Estado e da sociedade.

2.2 A sociedade contemporânea

Na sociedade contemporânea o homem não se interessa e valoriza os problemas coletivos, o espaço e os bens públicos (BOARINI, 1992). Impera o individualismo e a busca por interesses privados, conforme observamos na pesquisa de mercado divulgada pelo Estado de São Paulo, apresentada a seguir.

Pesquisa de Mercado realizada em Londres sobre os interesses, comportamentos e valores de pessoas de faixa etária entre 20 a 35 anos, de 34 países, inclusive o Brasil indica que: “As necessidades são consumir e competir; o lema é aproveitar as oportunidades; o objetivo é ter sucesso econômico, os símbolos de sucesso são casa própria, casa na praia, carro importado, viagem ao exterior; os prazeres são comer, descansar e assistir televisão; podem viver sem: ler, escrever e meditar; o herói é Ayrton Senna; o fantasma é o desemprego e a aparência é o culto à beleza, magreza e a jovialidade” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 08/09/1996).

“No individualismo contemporâneo, a impessoalidade converteu-se em indiferença (...). Tudo é motivo de conflito, desconfiança, incerteza e perplexidade. Ninguém satisfaz ninguém” (COSTA, 1997, p.5).

O modo de organização capitalista, segundo Silva (2005), produz a alienação do homem, afastando-o de si mesmo e dos outros homens, na medida em que se perde a dimensão humana do trabalho com a fragmentação deste e o uso da tecnologia. Para os trabalhadores, as mercadorias ganham vida própria e, por conseguinte, os produtores se tornam objetos que seguem as regras do mercado.

Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, Marx (2002) demonstra que no capitalismo temos um trabalho alienado, ou seja, um trabalho descolado de quem o produz e a riqueza produzida pelo trabalho humano sendo apropriada por uma pequena fração da população. Vê-se que este trabalho se realiza na sua forma alienada, isto é, no regime da propriedade privada. Com isto, as relações humanas tornam-se relações entre coisas, entre mercadorias: “A propriedade torna para si um objeto estranho e não-humano” (MARX, 2002 p. 141).

Ainda Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, Marx (2002) evidencia uma das grandes contradições do capitalismo: o aumento da pobreza da classe operária e, contraditoriamente, o aumento da produção de riqueza garantido pela exploração dos mesmos. Nota-se que o trabalhador “torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (SILVA, 2005, p. 5).

A alienação em Marx, de acordo com Silva (2005), pode ser entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. O trabalhador ao fabricar uma mercadoria torna-se um instrumento de riqueza de outros homens.

Com o aumento da tecnologia, o homem foi se tornando cada vez mais dispensável para movimentar a economia. Cabe-nos lembrar que no final de 1995, de acordo com Martin e Schumann (1999), 500 representantes da elite mundial; ao debaterem as perspectivas do mundo para o século 21; concluíram que bastariam 20% da força de trabalho para movimentar a economia.

Os autores apontam que empresas como a Motorola e a IBM passaram a empregar especialistas vindos da Índia, com qualificação, custando uma fração de seus colegas norte-americanos. Outra estratégia adotada por estas empresas americanas foi a de deslocar partes importantes de seus projetos de informática para serem executadas na própria Índia. Martin e Schumann (1999) reforçam que independente da área de produção (automobilismo, informática, bancária, etc.), existindo a possibilidade de negociar bens ou serviços para além das fronteiras nacionais, o trabalhador será submetido à desvalorização e racionalização.

Por fim, nota-se que a sociedade mantida pela produção de riquezas à custa da exploração do trabalho humano produziu uma sociedade e um homem alienado e expropriado de sua capacidade criativa e transformadora.

2.3 O vínculo positivo com o adolescente autor de ato infracional na sociedade atual

O termo vínculo pode ser definido como “[...] a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.24).

Em uma sociedade marcada pelo individualismo e competitividade, o estabelecimento de relações de afeto entre as pessoas torna-se um grande desafio, principalmente com os adolescentes autores de ato infracional, que revelam as mazelas sociais, as quais precisam ser negadas para a manutenção do modo de produção capitalista. Contudo, a experiência no atendimento a estes adolescentes permite-nos afirmar que é possível o estabelecimento do vínculo positivo, desde que o adolescente seja compreendido como produto e produtor da sociedade; superando a visão de “cotadinho” e de “bandido”; e, a violência seja reconhecida como um fato inerente ao modo de organização capitalista e não como um problema do indivíduo, da família ou do meio. É preciso que se acredite que a história da sociedade e do indivíduo é transitória e está em movimento.

A ação socioeducativa se torna concreta quando há uma crença de que a condição material, social e pessoal do adolescente pode se modificar, processo chamado por Antônio Carlos Gomes da Costa de “crer para ver”. Não há como desconhecer a riqueza das informações encontradas nas obras do referido autor, ainda que suas interpretações não se inspirem na vertente marxiana.

A vasta experiência de Costa (2001) no trabalho socioeducativo, junto a adolescentes em dificuldades, revela que se faz necessário criar acontecimentos que tragam uma mensagem pedagógica. O educador⁴ deve criar espaços e condições para que a educação aconteça.

Makarenko (2005), consagrado educador russo que dirigiu uma instituição para crianças e jovens considerados antissociais e inspirou Costa em sua produção científica, destaca que a educação é um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio. Para ele, a educação deve estar comprometida com os ideais da coletividade e o trabalho educativo é o instrumento para a promoção da educação. Entende-se por trabalho educativo qualquer atividade que instrumentaliza o educando para a investigação do mundo e que estimula o desenvolver de potencialidades para que o homem se transforme em fonte de iniciativa e liberdade e torne-se comprometido consigo mesmo e com o coletivo (MAKARENKO, 2005).

Com as adolescentes da FEBEM de Ouro de Preto, Costa (2001) pôde aprender que elas só passavam a acreditar nas palavras, quando estas vinham acompanhadas de ações. Desde então, passou a substituir parcialmente o discurso das palavras pelo curso concreto dos acontecimentos. É por meio dessas ações educativas que o educando vai se transformando em autor da sua própria história. O trabalho socioeducativo baseia-se na aposta no sujeito.

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem “ver para crer”, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre “crer para ver”. De fato, quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidade que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo (COSTA, 2001, contracapa).

O educador ocupa o papel de referência para o adolescente e é o acolhimento alternado com o limite que permite o estabelecimento do vínculo. Cabe ao educador retomar as ações inadequadas, contudo ao fazê-lo não se deve perder a afetividade. Firmeza não é igual a autoritarismo e, conforme já exposto, os exemplos valem mais do que as palavras.

4. Quando Costa emprega o termo educador ele se refere a todas as categorias profissionais que prestam atendimento ao adolescente. Neste estudo o termo também representa toda a comunidade socioeducativa.

Para que se construa um vínculo positivo, as práticas dos educadores precisam ser coerentes. Não se pode realizar falsas promessas ou criar expectativas que não serão correspondidas. Também se faz necessário valorizar os “pequenos nadas”, terminologia empregada por Costa para referenciar os avanços apresentados pelo adolescente em dificuldades, por mais que no geral pareçam pouco significativos.

Por todo o exposto, nota-se que o respeito, cuidado e diálogo são os principais instrumentos que garantem a segurança da equipe multiprofissional que presta o atendimento ao adolescente em situação de conflito com a lei e não necessariamente um aparato de equipamentos de segurança.

Em situações de conflitos é importante evitar o confronto quando o adolescente sinaliza que ainda não está preparado para o diálogo e jamais os educadores devem responder de forma igualitária ao adolescente, quando este reage com agressividade. A equipe deve se apoiar e manter a mesma posição e a tarefa de realizar a mediação deve ser deixada para os membros da equipe que possuem mais habilidade para isso.

São vários os programas no mundo que têm o propósito de afastar o jovem da violência, os que têm alcançado mais êxito são os que se voltam para os fatores de risco que fragilizam as famílias e que envolvem as crianças desde seus primeiros anos e os que apresentam piores resultados são os baseados em punições e alocados em instituições fechadas (ASSIS & CONSTANTINO, 2005).

Enfrentar o problema da crescente violência requer políticas públicas que busquem superar a condição vulnerável desses jovens. No que tange a essa tarefa, a literatura tem destacado a importância de se reconhecer os jovens segundo uma perspectiva dupla, na qual eles seriam, por um lado, receptores de serviços públicos que buscassem enfrentar a equação desigualdades sociais e exclusão social; e, por outro lado, atores estratégicos no desenvolvimento de sociedades mais igualitárias e democráticas (ABRAMOVAY, 2002),

Conforme a autora supracitada em recente publicação da UNESCO, sobre projetos sociais bem sucedidos envolvendo jovens em situação de vulnerabilidade social, o protagonismo juvenil aparece como importante contraponto à violência e à exclusão social. Ele é parte de um método de educação para a cidadania que privilegia o desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupe uma posição de centralidade, em que sua opinião e participação são valorizadas. Observou-se que tal metodologia contribuiu para dar-lhes sentidos positivos e para a construção de novos projetos de vida, ao mesmo tempo em que os conduziram à reconstrução de valores éticos, como os de solidariedade e responsabilidade social.

Guiando-se por esta prerrogativa, para enfrentarmos a violência contra crianças e adolescentes, devemos garantir-lhes o que já está preconizado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir do momento que eles tiverem seus direitos fundamentais efetivados, preferência na formulação e execução das políticas públicas, destinação privilegiada de recursos públicos para sua proteção e acesso a instrumentos e órgãos de defesa específicos para a defesa de seus direitos, estaremos protegendo-os das violências.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno à história nos permite inferir que a violência é multifacetada e determinada e que seu enfrentamento implica em dar passagem a uma nova forma de organização social e possibilitar a existência de uma reorganização das políticas sociais.

No tocante ao adolescente, autor de ato infracional, percebemos que a situação de conflito com a lei é uma resposta frente à violação de direitos resultantes de uma multiplicidade de fatores que se inter-relacionam. Dentre esses fatores destacamos a ineficiência das políticas públicas, a exclusão social, a má distribuição de renda, o monopólio de poder e de riquezas e o enfraquecimento dos laços sociais.

Neste capítulo, procuramos resignificar este adolescente, que não deve ser concebido como uma vítima passiva e nem sequer ser colado a sua infração, mas ser visto como um sujeito de direitos.

Ressaltamos a necessidade de encontrarmos outras respostas para enfrentar à violência infanto-juvenil, que certamente transcendem a prática do encarceramento. Sob o nosso ponto de vista, substituir esse modelo hegemônico de institucionalizar por um que garanta o atendimento no seio da comunidade cabe a toda sociedade, principalmente aos órgãos de controle social e aos que executam a política pública de atenção à infância e à adolescência.

Entendemos que as medidas socioeducativas, além de estimular a responsabilização, devem simultaneamente despertar o potencial desses jovens e auxiliá-los na construção de um novo papel social. Estes objetivos se concretizam na medida em que se estabelece o vínculo positivo entre educando e educador. É esta relação de reciprocidade e afetividade que potencializará a transformação da história individual dos adolescentes, assim como, garantirá a segurança e integridade dos educadores.

Por fim, consideramos que temos ainda um longo caminho para garantirmos, de fato, a proteção integral às crianças e aos adolescentes, entretanto, acreditamos na mudança e na transitoriedade da história da humanidade.

4 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. *Jornal de Psicologia –PSI*, n 1. p. 7-8, abril/junho, 2002.
- ADORNO, S; BORDINI, E.B.T; LIMA, R.S de. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. São Paulo em perspectiva. São Paulo: vol.13, n. 4, p. 62-74, 1999.
- ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ASSIS, S.G de; CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e saúde coletiva*. São Paulo: ano 10, n.1, p. 81-90, 2005.
- ASSIS, S.C de; SOUZA, E.R de. Criando Caim e Abel: pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência e saúde coletiva*. São Paulo: ano 1, n. 4, p. 131-144, 1999.
- BOARINI, M. L. Apontamentos. Maringá: Eduem, 1992.

- BOARINI, M. L; BORGES, R. F. Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Revista Estudos em Psicologia*. Natal: vol.3, n.1, 15-30, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Viva: vigilância de violências e acidentes*, 2008 e 2009. Brasília, 2010 [Acesso em: 13 de agosto 2011]. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/viva_2008_2009_30_11_2010.pdf.
- BRASIL. Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.
- COSTA, A.C.G da. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação sócio-educativa*. 2.ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- COSTA, J.F. A devoração da esperança no próximo. *Folha de São Paulo*. 22 set. 1996. Caderno Mais, p.8
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FALEIROS, V. de P. *A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. São Paulo: Malheiros Editores, 1980.
- FEITOSA, J. B. *A internação do adolescente em conflito com a lei como "única alternativa": reedição do ideário higienista*. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [Unicef]. *Situação mundial da infância 2011: adolescência: uma fase de oportunidades*. Brasília: 2011 [Acesso em 01 de abril 2011]. Disponível em: www.unicef.org/brazil/PT/resources_10342.htm
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Censo demográfico 2010*. Brasília: 2011 [Acesso em 25 março 2011]. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo
- INSTITUTO SANGARI et al. *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil*. Brasília: Ministério da Justiça, 2011.
- KODATO, S; SILVA, A. P.S da. *Homicídios de adolescentes: refletindo sobre alguns fatores associados*. *Revista Psicologia Reflexão e crítica*. Porto Alegre: vol. 13, n. 3, 2000.
- LEITE, M. L. M. *A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagens*. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- MARTIN, H; SCHUMANN, H. *A armadilha da globalização: O assalto à democracia e ao bem-estar social*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1999.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, K. *A chamada acumulação primitiva*. In: MARX, K. *O capital*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- O ESTADO DE SÃO PAULO/C4. *Jovens valorizam prazeres simples e a família*. 08 de set.1996.
- OLIVEIRA, M. L. B. de. *Infância e historicidade*. 1989. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- OZELLA, S (org). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PASSETTI, E. *Crianças carentes e políticas públicas*. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- RIZZINI, I. *Por uma reforma civilizadora no Brasil: a essência das ideias no âmbito da justiça*. In: RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- ROSSATO, G. E. Infância abandonada e estado de bem - estar no Brasil: De menor marginalizado a meninos e meninas de rua. *Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 20, p. 17-24, 2008.
- SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 210-230.
- SILVA, J. C da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico metodológicas para pensar a história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005
- VOLPI, M. (Org.). *Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do Vínculo*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PRIULI, R. M.A; MORAES, M. S. de. Adolescentes em conflito com a lei. *Revista Ciência e saúde coletiva*. São Paulo: ano 12, n. 5, p.1185-1192, 2007.



[III]

Parte

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO

A educação é a arma mais poderosa que
temos para mudar o mundo.

(Nelson Mandela)

[2.1]

Imaginação e socioeducação

Paulo Cesar Duarte Paes¹

Gabriel Gurae Guedes Paes²

Na sua obra *A imagem no ensino de arte*, Ana Mae Barbosa (1988) reafirma o entendimento de Regina Machado, segundo o qual a imaginação está não apenas nas fantasias, mas em todas as criações humanas, criticando a separação entre razão e imaginação na educação. Na educação do adolescente envolvido em atos infracionais essa assertiva torna-se ainda mais relevante, considerando que o seu imaginário foi embebido desde a mais tenra idade de violência, sofrimento e destrutividade e não será modificado com a imposição de discursos morais, mas com a imersão dos adolescentes em atividades criativas, emocionantes e desejosas que possibilitam a eles a produção de novas formas de imaginação e sentimento de mundo.

A socioeducação tem como um dos seus principais objetivos conduzir o adolescente, autor de atos infracionais, à reflexão sobre seus atos, a fim de que possa superar esse modo de vida destrutivo e violento e desenvolver uma vida integrada socialmente, abandonando os comportamentos ditos delinquentes. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o conceito de socioeduca-

1. Doutor em educação pela UFSCar. Mestre pela UFMS. Professor de Estética e Teoria da Arte no curso de Artes Visuais da UFMS. Trabalha com adolescentes autores de atos infracionais desde 1988. Atualmente é assessor da Coordenação Nacional do SINASE/SDH-PR. paulodpaes@gmail.com

2. Mestrando em Filosofia na UFSCar onde pesquisa a obra de Jean-Paul Sartre. Graduado em Filosofia na UNESP de Marília. Professor de filosofia. ggurae@yahoo.com.br

ção refere-se à educação de adolescentes, autores de atos infracionais, que receberam medidas socioeducativas, incluindo a educação formal com todas as suas disciplinas, a educação das atitudes domésticas, a sociabilidade, o esporte, o lazer, a profissionalização, a arte ou ensino de artes e todas são formas objetivas de proporcionar para as novas gerações o conhecimento e a cultura produzida pelas gerações anteriores.

A arte-educação, educação pela arte, ensino de artes ou simplesmente arte, como atividade socioeducativa, tem sido objeto de grande produção científica, mas não relacionada à socioeducação, tornando mais relevante o objeto deste estudo, tendo em vista o aumento significativo de adolescentes envolvidos em atos infracionais no país (SINASE, 2006).

Temos desenvolvido estudos sobre socioeducação desde 1992 (PAES, 1993, 1999, 2008, 2010, 2011, 2012 e 2013), porém, tais estudos, mesmo se aprofundando na compreensão psicopedagógica da socioeducação, não demonstram porque a arte e outras formas lúdicas de educação agem no psiquismo dos adolescentes e contribuem de forma decisiva para o entendimento sobre seus atos e a superação das suas relações destrutivas ou delinquentes. Para mergulhar mais profundamente nessa compreensão, utilizaremos estudos sobre como a ação no imaginário produz, na relação entre objetividade e subjetividade, verdadeiras revoluções de valores (e estéticas) capazes de provocar a integração social e comunitária e o rompimento com atividades criminosas. Não afirmo aqui que a utilização do imaginário e outros aspectos subjetivos seja uma panaceia que vai resolver um problema que é antes de tudo uma questão social ampla, a qual para ser resolvida necessita de transformações radicais no atual sistema social em que vivemos. Buscamos, sim, entender como a arte, o lúdico, a emoção deve ser compreendida como um relevante e imprescindível instrumento pedagógico na socioeducação.

A experiência como professor de teatro e artes visuais em unidades de internação de adolescentes e em projetos de educação de rua, desde 1988, possibilitou observar o quanto os adolescentes se envolvem nestas atividades artísticas que interferem diretamente não apenas na sua compreensão objetiva da realidade, mas no seu sentimento da realidade e, por decorrência, no seu sentido.

Um exemplo são 3 adolescentes que foram meus alunos em unidades socioeducativas de 1997 a 1999. Dois receberam a medida por assassinato e um por reincidência de roubo de carro. Quando iniciamos as oficinas eles eram uma liderança temida por todos na unidade, até mesmo pelos agentes socioeducadores. Logo nas primeiras semanas, eles se encantaram com as atividades, passando a se dedicar intensamente a produção das formas expressivas corporais, plásticas e verbais que compúnhamos coletivamente. Durante mais de dois anos, eles estudaram arte, representaram, pintaram, dançaram e apresentaram diversas e diferentes performances em variados locais públicos e nas unidades de internação. Lembro-me da ansiedade deles esperando a hora das oficinas e mais ainda nos dias de apresentação. Até os agentes comentavam que após as oficinas a unidade tornou-se mais calma. Hoje, conversando com esses ex-alunos que já tem mais de 30 anos, são casados e tem profissão, eles afirmam unânimes que aquelas atividades artísticas foram fundamentais para a mudança de entendimento da realidade, antes uma destrutividade e violência muito grande e depois um sentido prático de atuação no meio social, mesmo que no início pela abstração da arte e depois pelo trabalho.

Cito esse exemplo, utilizado em minha dissertação de mestrado, mas poderia citar centenas de outros exemplos vivenciados como professor de jovens e adolescentes com dificulda-

de de sociabilização, confirmando que a arte produz uma profunda mudança no psiquismo, aumentando substancialmente a energia psíquica voltada para a realização de ações sociais. Essa atividade intensa ocupa o lugar de outro sentimento, como o de revolta, de raiva, medo, dor, que mesmo que muitas vezes estejam velados permanecem obscuros como um sentimento não consciente a gerar atitudes destrutivas e antissociais. O exemplo aqui citado segue o mesmo entendimento de milhares de profissionais e projetos que se espalham por todo o Brasil, utilizando a arte, o lazer e outros meios lúdicos para educar crianças e adolescentes mais vulneráveis a violência social.

L. S. Vigotski (2001a e 2001b) iniciou e A. Leontiev (1978) desenvolveu na chamada “psicologia da atividade” um entendimento de que a produção da consciência somente se dá pela atividade humana. Ou seja, passivamente ninguém se desenvolve ou aprende nada, pois esse desenvolvimento somente é possível quando um sujeito age no meio cultural, apropriando-se dele. Assim, vamos desenvolver esse artigo de forma a compreender a gênese da apropriação de uma nova consciência, durante o desenvolvimento de atividades criativas e protagônicas pelos adolescentes.

Para Vigotski e a psicologia histórico cultural, a consciência e todo o psiquismo não nasce espontaneamente no indivíduo, mas é por ele apropriado do meio social em que vive, através da sua atividade. Em outro artigo (PAES, 2012), apresento mais detalhadamente como essa abordagem psicológica explica a necessidade do desenvolvimento de atividades orientadas para a socioeducação dos adolescentes. Embora Vigotski e seus colaboradores tenham avançado muito, no sentido de denotar um inegável sentido de verdade à psicologia, abordam mais as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo e objetivo em relação à cultura e ao estudo aqui proposto, avançamos esses limites originais objetivando compreender a relação entre a socioeducação, o imaginário e a criatividade como meio pedagógico; porém, respeitando os fundamentos propostos pelos mestres da psicologia histórico-cultural.

A questão que se apresenta nesse momento é: porque e como a arte e a criatividade agem no imaginário do adolescente, favorecendo sua socioeducação? Sei que essa questão é muito ampla para ser respondida nos restritos limites de um artigo, mas isso será feito de forma simplificada definindo primeiramente uma concepção de imaginário, e depois relatando experiências práticas junto a adolescentes autores de atos infracionais.

1 O ENTENDIMENTO FILOSÓFICO DE “IMAGINAÇÃO”

A história para Vigotski (1996) não é um elemento a mais para o entendimento científico do psiquismo, mas é seu fundamento. Compreender o que é o imaginário significa compreender como esse conceito teve seu sentido paulatinamente produzido no desenvolvimento do pensamento humano nas relações históricas da sociedade. Um povo primitivo jamais conseguiria definir o sentido desse conceito, isso somente é possível mediante a constituição de uma complexa cultura, que age como uma ferramenta que penetra num entendimento mais profundo dos sentimentos e das relações humanas. Por isso, para que se consiga compreender um significado comum de imaginário é necessário um estudo prévio sobre a constituição histórica do significado desse conceito, para depois utilizá-lo como fundamento de reflexões sobre a expressão artística dos adolescentes.

Desde os filósofos iluministas, a imagem vem sendo compreendida como uma forma de sentido cerebral, de algo que acontece no interior do psiquismo. Por isso a utilização de imaginação como algo que provem da imagem, mas que vai além dela, produzindo também consciência, como demonstra Sartre (1996) ao reverenciar esse conceito nas suas obras.

O conceito de imaginário advém de imaginação e este de imagem, na forma como foi utilizada pelos empiristas e iluministas. René Descartes (1984) é um dos primeiros que usa o conceito de imaginação quando discorre sobre as paixões da alma e afirma que entre as paixões, que são causadas pelo corpo, a maior parte depende dos nervos e a imaginação, não. Ele apresenta a imaginação como um sentimento de alguma coisa que não existe, pois se coincidir com a natureza e for inteligível não é imaginável. Existe uma separação bem definida entre a imaginação gratuita e a idéia como pensamento puro e objetivo.

Ao afirmar que a imaginação somente se dá sobre alguma coisa que não existe, como um movimento fortuito dos espíritos, e a percepção, que depende dos nervos, o filósofo refaz, a seu modo, o debate sobre o antagonismo entre alma e sentidos, proposto por Platão (1978), mantendo a dicotomia entre o dentro e o fora, entre a alma e a natureza. Aristóteles (1978), mesmo valorizando os sentidos, que ligam a alma ao mundo material também mantém a dicotomia, um mundo interior (imaginação?) e um mundo exterior tocado, através dos sentidos.

Vigotski (2001b) vai afirmar que o dentro e o fora, em relação ao psiquismo humano, são uma unidade. O psiquismo se produz na atividade do indivíduo no meio dessa relação de unidade entre o fazer e o apropriar, entre o que emana de si e o que vem da cultura histórica. Fundado nesse princípio, Vigotski tece críticas ao pensamento idealista o qual remete ao mundo das ideias, a gênese do psiquismo, subestimando o social, o histórico e o cultural:

Admitindo assim, a existência de fenômenos imateriais, desprovidos de espaço, essa psicologia mantinha na íntegra a visão dualista da natureza humana própria do pensamento primitivo e religioso. Não é por acaso que essa psicologia estava estritamente ligada à filosofia idealista, que ensinava que o espírito é um princípio específico e diferente da matéria, enquanto a consciência tem uma realidade especial, autônoma, independente do ser. Por isso a psicologia, fechada numa consciência isolada da realidade, foi condenada a esterilidade, ao desligamento da realidade e à impotência diante das questões mais candentes do comportamento humano (VIGOTSKI, 2001b, p. 4).

A riqueza do psiquismo é a riqueza produzida no decorrer da história e apropriada durante a atividade humana. A atividade produz o meio, a cultura, concomitantemente a produção de si mesma. Então, a imaginação acontece não apenas como um devaneio delirante, como afirma Descartes (1984), mas principalmente como um princípio de realidade humana.

Utilizamos acima o conceito de “humano” para caracterizar algo que somente pode ser humano, como cultura, denotando outro entendimento sobre o desenvolvimento do psiquismo. Isso relaciona de forma muito mais abrangente a produção do imaginário, da atividade humana. Não se trata de uma atividade natural, mas humana, pois comporta um determinante histórico, que faz com que toda imaginação seja fruto não do indivíduo natural, mas de uma síntese histórica do gênero humano. A imaginação não acontece como uma parada de rodas delirantes, mas resulta de uma infinidade de objetivações históricas que constituem aspectos objetivos e estéticos apropriados a todo o momento e recriados simultaneamente nessa mesma atividade. O oposto da concepção platônica de alma como algo superior ao mundo

material, captado pelos sentidos, não é apenas a valorização destes, como em Aristóteles ou Descartes, mas como uma concepção de unidade entre mundo exterior e mundo interior, mesmo que estes sejam separados para efeito de estudos.

Sartre (1987) faz também uma crítica aos filósofos Hume e Berkeley que, mesmo negando a concepção cartesiana de imaginação, mantiveram a dicotomia entre fora e dentro, valorizando mais a coisa externa como determinante. Isso tiraria do nosso entendimento a valorização da atividade protagonista do sujeito que cria suas imagens fundadas nesse agir no meio cultural. A atividade no meio violento favorece a apropriação da violência também na imaginação, assim como a atividade num meio estético empobrecido propicia um empobrecimento estético da imaginação.

Kant (1984), na sua obra *Crítica do Juízo*, discorre sobre a imaginação na constituição da ideia estética, relacionando-a ao entendimento intelectual. Para ele, a arte decorre de uma capacidade inata de gênio que produz uma obra, utilizando ao máximo essa imaginação, mas conhecendo e refazendo as regras estéticas da arte. O gênio dá à arte a regra, ou seja, cria sua a sua própria forma, mas não nega que existe uma regra anterior que está mais ligada ao plano do pensamento intelectual. Nisso, o filósofo avançou sobre seus antecessores empiristas e iluministas, pois possibilita a valorização da imaginação na criação artística e na vida em geral. A imaginação passa a ter mais relevância ao ser apresentada como uma base para o pensamento lógico e, ao mesmo tempo, ser também formada por esse pensamento.

Se por um lado, a concepção kantiana da imaginação parece ir bem além da concepção cartesiana, por outro lado, parte de um entendimento radicalmente contrário aos empiristas, num apriorismo que afirma que o gênio antecede o mundo real e é inato no indivíduo. Se a imaginação é algo que acontece a priori e o imaginário dos adolescentes que cometeram atos infracionais é cheia de situações de sofrimento e violência, então, na lógica kantiana, esse sentimento nasce no adolescente e não é por ele apropriado do meio violento e sofrido em que viveram e vivem.

Sartre (1987), nas suas obras sobre a imaginação e o imaginário, elabora uma densa crítica ao entendimento que os autores anteriormente citados fazem sobre a imaginação, ora focados numa metafísica idealista ora na materialidade da natureza, mas sempre separando a imaginação da consciência. A imagem não é algo que pode aparecer na consciência, mas uma estrutura complexa que tem como intenção certos objetos (1996 p.20). Não há e não poderia haver imagens na consciência. Mas a imagem é um tipo de consciência. A imagem é um ato e não uma coisa, é consciência de alguma coisa (1987, p.107).

Os filósofos citados foram à base da moderna psicologia a qual continua dicotomizando o subjetivo do objetivo como se estes não fossem uma unidade. Não existe nada inconsciente, desligado do mundo humano objetivo. E essa é a maior crítica que Vigotski faz a Freud.

[...] tudo que Freud denomina inconsciente é, em essência, não verbal [...]. Não podemos recordar os acontecimentos mais antigos da infância precisamente porque se produziram quando nosso comportamento não estava ainda verbalizado e, por isso, a parte mais antiga da nossa vida será sempre inconsciente para nós (VYGOTSKY, 1991, p. 110).

A imaginação do adolescente, autor de atos infracionais, não é o movimento fortuito dos espíritos nem a expressão de uma genialidade inata, mas constrói-se durante suas atividades

humanas, desde bebê até o atual momento de sua vida. A infinitude de situações que por meio de sua atividade se apropriou de determinado sentimento ou razão foi constituída no desenvolvimento histórico da humanidade. Quando os seres humanos começaram a balbuciar suas primeiras palavras estavam iniciando a cultura, passando de geração em geração e se apropriando das criações dessas novas gerações. Cada milímetro da vida do adolescente tem origens remotas que são impossíveis de serem rastreadas na sua totalidade, mas podem ser apreendidas pela razão, denotando uma lógica que explica os fatos e ao mesmo tempo busca soluções para os problemas encontrados pela humanidade.

O imaginário como parte da vida real do adolescente e a sua vida como sendo parte da histórica humana, proporciona um entendimento de que essa imaginação deve estar impregnada da realidade e da cultura e não se pode modificar um sentimento, valor moral ou lógica de compreensão sobre a realidade sem que se entenda e se modifique também seus aspectos subjetivos, seu imaginário.

2 A ARTE E A IMAGINAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO

A seguir será apresentada uma série de exemplos de processos pedagógicos utilizados em oficinas e apresentações artísticas, sem o objetivo de conhecer ou contextualizar cada experiência em si, mas demonstrar como a arte age e modifica a imaginação do adolescente. Utilizaremos as experiências do projeto de extensão “Arte e socioeducação,” que desde 2009, leva acadêmicos do curso de Artes Visuais e outros cursos da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) para desenvolver oficinas e apresentações artísticas para os adolescentes em unidades de internação, e as oficinas utilizadas na dissertação de mestrado: Arte-educação para adolescentes autores de atos infracionais: análise de uma experiência (1999).

As oficinas de artes plásticas sempre iniciam com uma reunião onde são apresentados os objetivos, os procedimentos das atividades, combinando os limites e a disciplina que todos deverão compartilhar. Isso é um avanço em relação ao modo tradicional das disciplinas escolares que pressupõem que os adolescentes saibam as normas e regras básicas de convivência e iniciam as atividades sem antes organizá-las coletivamente. Se por um lado, espera-se que a expressão da arte seja um pleno exercício de liberdade, por outro; a criação artística com todos os seus materiais, técnicas e poéticas exige disciplina e organização, que atua também no imaginário do adolescente que pode subverter as regras, ter sua produção artística prejudicada ou compreender a lógica que essas regras representam para que consiga produzir algo que ganhe o interesse e o respeito dos colegas, dos professores e de si mesmo. Ao internalizar essas regras, pela necessidade da auto-expressão, ele desenvolve valores que sustentam sua inserção saudável na sociedade.

O desejo de desenhar, pintar, grafitar é comum em grande parte dos adolescentes, mas depende sobremaneira de como é conduzida a oficina e a apresentação de obras que lhes chamem a atenção e passem a ser objeto de sua imaginação. Muitos deles rejeitam inicialmente a atividade, desdenhando o professor e, ao mesmo tempo, mantendo sua imaginação fora do objeto de estudo, no caso, a arte. É importante uma ampla exposição de obras durante as aulas e que estas obras sejam escolhidas por um professor que domine a história da arte para saber quais delas conseguirão raptar a atenção e a imaginação dos adolescentes e sejam representativas de ícones clássicos da estética. O discurso adequado sobre as obras pode proporcionar um interesse e um conhecimento mais amplo dos internos.

Como vimos anteriormente, a imaginação não está separada do pensamento racional, mas as imagens ressignificadas no psiquismo do adolescente servem de ícone que dá sustentação ao pensamento lógico. Como exemplifica Barbosa (2010), se um aluno está estudando a história do descobrimento do Brasil, a imagem das caravelas contribui significativamente para lembrar e significar o fato histórico. Também por isso a história da arte é relevante, não apenas num modelo linear, mas conforme a curiosidade, o desejo, a necessidade de expressão e a realidade cultural dos adolescentes.

Outra atividade importante é a visita a museus, galerias, obras arquitetônicas, grafites e outras obras, que em geral não fazem parte do repertório visual do adolescente. Mesmo que ele tenha tido contato com essas obras, isso acontece rapidamente, sem que ele tenha uma idéia formada sobre o que viu, fazendo com que esqueça a imagem. Por isso, é importante a concepção de unidade entre imaginação e racionalidade, que permite também manter a imagem mais tempo e de forma mais consolidada no imaginário do adolescente.

Barbosa (1998) afirma que somente as elites têm acesso aos códigos eruditos que são negados a grande parte da população. Os adolescentes, autores de atos infracionais, não tiveram acesso aos códigos eruditos. A história da arte e as técnicas mais elaboradas de expressão plásticas podem significar a abertura de novos entendimentos e da capacidade de expressão e comunicação social. O reconhecimento dos códigos interfere diretamente na troca entre o adolescente e a cultura, mas não uma troca de valores empobrecidos e carregados de violência e destrutividade, mas de valores ricos de uma cultura mais elaborada e construtiva de novas e saudáveis relações sociais, agindo diretamente na imaginação do adolescente.

Quando o adolescente desenha ou pinta em uma oficina, ele referencia dois aspectos. O primeiro é sua identidade anterior, mais subjetiva, que é expressa por uma necessidade. O segundo é orientado pelas referências imagéticas e poéticas advindas das aulas e orientações do professor. O primeiro é fundamental para que ele se veja na obra, para que os aspectos íntimos de sua imaginação sejam comunicados socialmente e, o segundo para que ele se sinta seguro e em condições para criar uma obra da qual tenha orgulho, que valorize e pela qual sinta um interesse estético. A unidade destes dois fatores significa que o adolescente apropriou um código de linguagem que permite a ele expressar sua imaginação e sentir vontade de continuar realizando essa expressão. Há, então, a expressão de si mesmo, mas emoldurada, sintetizada num novo repertório de valores estéticos, levando sua imaginação a externalizar, tornando-se real.

Esse é o princípio da unidade entre o psiquismo (e nele a imaginação) e a realidade que, segundo Vigotski (2001c), acontece na atividade como uma via de mão dupla, uma que vai do indivíduo para o mundo social e outra que caminha do mundo social para o indivíduo. Sua imaginação é então enriquecida pelas novas referências poéticas e orientações estéticas do professor de arte, gerando uma forte energia psíquica capaz de promover o desenvolvimento da consciência cognitiva e afetiva do adolescente para um sentido diferente daquele habitual do senso comum, do sofrimento, da raiva, e da destrutividade, mesmo que esses sentimentos continuem presentes na obra, eles agora têm uma inversão de seus papéis. A raiva e a violência contidas na obra, não são de fato destrutivas, mas construtivas de uma identidade comum entre o adolescente autor. A arte como expressão de si e, ao mesmo tempo, constituindo-se como parte da cultura social.

Ao tratar da psicologia da arte, Vigotski (2001c) explica o conceito de catarse como um momento de síntese que acontece para além da individualidade, como uma síntese do gênero humano ao mesmo tempo individual, coletiva e histórica. Essa catarse tem uma grande força psíquica capaz de modificar as imaginações dos adolescentes autores de atos infracionais, reconstituindo sua interatividade social, sua condição quase perdida de ser criativo de relações constitutivas da cultura.

Finalmente, as oficinas de arte chegam ao seu ápice: o momento em que as obras dos adolescentes, que foram produzidas, mediante estudo e grande esforço, durante meses, são apresentadas ao público. É um momento de grande ansiedade para os adolescentes que foram, quase sempre, desde criança, discriminados e impedidos de terem sua expressão reconhecida pelas instituições sociais. No mundo do crime e da delinquência, valoriza-se a capacidade destrutiva. Muitos adolescentes demonstram orgulho por terem cometido crimes terríveis, sendo temidos pelos demais e mostrando essas atitudes como um troféu.

Diante desse meio, o fato de manter um grupo de adolescente durante meses estudando e preparando sua expressão artística para uma apresentação pública já é por si só um poderoso instrumento socioeducativo. O fato torna-se ainda mais relevante quando se compreende que a mudança não foi apenas na atividade, mas na imaginação do adolescente que passa horas, dias e meses focado na produção de determinada obra e se intera socialmente, não apenas no processo de produção da mesma, mas no sentimento que o público demonstra ao tomar contato com ela. Diante da perspectiva de valorização da expressão do seu imaginário, o adolescente sente-se empoderado, melhorando sua autoestima e a imagem que faz de si mesmo diante de sua família, seus amigos, dos socioeducadores e de outros setores sociais dos quais ele já tinha desistido de satisfazer.

É comum nesse momento que os adolescentes exerçam ainda sua destrutividade de forma mais intensa, como se eles se sentissem no direito de testar as pessoas a sua volta, saindo dos padrões de comportamento reprimido. Os socioeducadores sabem que nos momentos posteriores as apresentações, os adolescentes demonstram mais rebeldia, pois se sentem mais capazes de defenderem seus direitos e isso não é algo negativo, mas sim o momento em que a imaginação do adolescente coincide mais com a realidade institucional em que vive. Essa é uma questão central: a arte possibilita ao adolescente um mergulho profundo no seu próprio imaginário que deixa de ser reprimido e se liberta, dando expressão à formas nem sempre inteligíveis, mas que são de fato, um processo lento e às vezes doloroso de contato e tomada de posição em relação à realidade.

Vigotski (2001a) fala da sublimação das dores através da arte, fato que pude presenciar centenas de vezes quando adolescentes choram, se desesperam e demonstram o grande sofrimento que fica escondido atrás do comportamento violento.

Quando o fundamento do método educativo é a mera reprodução de conteúdos ou uma moral que culpa e marginaliza o adolescente, que cometeu atos infracionais, isso não tem o menor efeito em sua formação. Ele não apreende os conteúdos ministrados e nem os valores sociais que necessita para repensar sua trajetória de vida, compreender suas atitudes e voltar para a sociedade, buscando efetivamente uma vida integrada à família e à comunidade, sem a destrutividade que o caracterizava antes do cumprimento da medida.

Vários são os métodos de orientação de medidas, tanto em meio aberto quanto fechado, que encaminham os adolescentes a refletirem sobre seus atos, objetivando superar a destrutividade de suas condutas. Essa reflexão resultará estéril se essa reflexão não for direcionada para o universo imaginário dos adolescentes, penetrando nos seus sentidos e fazendo com que eles utilizem os sentidos dessa reflexão na sua percepção subjetiva da realidade e de sua imersão nesta mesma realidade.

O presente artigo não pretende desvelar a influência de atividades lúdicas e ou artísticas na imaginação, mas apenas apontar alguns caminhos para serem posteriormente seguidos, demonstrando principalmente a necessidade inadiável de um maior investimento em arte na socioeducação e em atividades que conquistem esse imenso espaço que é o imaginário que nos habita e nos torna humanos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo. Abril Cultural. 1978. (coleção Os Pensadores).
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte. C/Arte, 1998.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. Belo Horizonte. C/Arte, 2010.
- DESCARTES, R. **Paixões da Alma**. São Paulo. Abril Cultural, 1984. (coleção Os Pensadores).
- ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069. Brasília. 1990.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Horizonte, 1978.
- PAES, Paulo C. Duarte. **Formação de Socioeducadores: Plano Individual de Atendimento** (Caderno 4). Campo Grande. UFMS. 2013.
- _____. **Formação Continuada de Socioeducadores: Meio Aberto** (Caderno 3). Campo Grande. UFMS. 2012.
- _____. **Adolescente autor de atos infracionais: fundamentos e práticas da socioeducação**. Campo Grande. UFMS. 2011.
- _____. **Formação Continuada de Socioeducadores** (Caderno 2). Campo Grande. UFMS. 2010.
- _____. **Formação Continuada de Socioeducadores** (Caderno 1). Campo Grande. UFMS. 2008.
- _____. **Arte-educação para adolescentes autores de atos infracionais. Análise de uma experiência** (Dissertação de Mestrado). Campo Grande. UFMS. 1999).
- _____. **A arte e a construção da consciência de adolescentes autores de atos infracionais numa abordagem sócio histórica**. Campo Grande. Revista de Educação da UCDB. 1993.
- PLATÃO. **Fedon**. São Paulo. Abril Cultural. 1978. (coleção Os Pensadores).
- SARTRE, Jen Paul. **A Imaginação**. Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. **O imaginário: Psicologia fenomenológica da imaginação**. São Paulo: Ática, 1996.
- SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília. Lei Federal. 2012.
- _____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, Portaria do Conanda. 2006.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 2001b

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo. Martins Fontes. 2001c.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo. Martins Fontes. Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKY L. S. e LURIA A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

[2.2]

Os fundamentos problematizadores da práxis e o projeto político-pedagógico da socioeducação¹

Maria Nilvane Zanella²

Ricardo Peres da Costa³

*“Quem bebe da fonte que jorra na encosta,
não sabe do rio que a montanha guarda”*

Helena Kolody

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento coletivo que materializa a instituição no tempo e no espaço, evidenciando o seu processo histórico: o que foi, o que é e o seu vir a ser. É a tradução concreta das diretrizes, normas referenciais e documentos gerais aplicadas à realidade local da unidade, com seus programas específicos, executados pela equipe multidisciplinar que atua na instituição. Nesse documento são definidos os planos de ação, as estratégias de desenvolvimento dos programas e as articulações com a rede interna e externa.

1. Parte das reflexões apresentadas neste texto são resultados de pesquisa bibliográfica realizada em 2012 para uma consultoria sobre o tema.

2. Pedagoga. Doutoranda em Educação (UEM); Mestranda em Educação (UEM); Mestre em Políticas e Práticas em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/SP); Especialista em Gestão em Centros de Socioeducação (UFPR). Professora da UTFPR/Câmpus de Londrina. Pedagoga da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná e Consultora para elaboração de políticas para infância e juventude. E-mail: nilvane@gmail.com

3. Mestrando em Serviço Social e Política Social (UEL). Atuou no sistema socioeducativo do Paraná como Educador Social, Assessor Técnico e Gestor de Centros de Socioeducação. Atualmente é Consultor na área da Socioeducação. Contato: peresrpc@gmail.com

A construção desse documento, não é feita sem intencionalidade, método, organização e sistematização e, por isso, parte do concreto, não nega o seu processo histórico, alicerçando-se em teorias que possibilitam ao coletivo definir uma práxis que retornará ao concreto com outras interlocuções. Nesse sentido, o PPP não é um documento pronto e acabado, é portanto, um dos reflexos da sociedade que está em constante movimento.

O processo de organização do trabalho pedagógico de uma instituição exige compreensão da sua intencionalidade. Nesse sentido, além de atender a uma exigência legal, a elaboração do PPP contribui para fortalecer, dar diretrizes e orientações para os profissionais que atuam nos programas de atendimento.

A Resolução nº 119, do Conselho Nacional de Atendimento da Criança e do Adolescente (CONANDA), define que o PPP é o ordenador da ação e da gestão do atendimento socioeducativo, sendo o referencial “[...] orientador na elaboração dos demais documentos institucionais (regimento interno, normas disciplinares, plano individual de atendimento)” (BRASIL, 2006, p. 47).

Esses pressupostos do SINASE exigiram dos programas de atendimento socioeducativos a obrigatoriedade em elaborar PPP. No que tange a produção de conhecimento, poucos autores se debruçaram neste tema. Na tradição de formação de socioeducadores da Escola de Conselhos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul podemos encontrar as seguintes autoras (FERNANDES, 2010; ADIMARI, 2012a, 2012b;) como referência para este tema. No entanto, queremos evidenciar com este texto os fundamentos problematizadores que impactam no cotidiano dos programas socioeducativos.

Estruturado a partir de marcos que orientam a sua elaboração, o PPP descreve a instituição no seu momento atual, suas problemáticas, suas práticas, sua estrutura física, os componentes da equipe multidisciplinar, o público atendido, enfim a sua realidade, além de definir os pressupostos filosóficos e históricos e a teoria que irá orientar as mudanças necessárias para que a instituição cumpra a sua função social. Essa relação dialética é organizada por meio de três marcos: situacional, conceitual e operacional.

A figura abaixo evidencia, nos seus limites, o movimento reflexivo que o PPP deve proporcionar para a instituição. Evidentemente que esse movimento de ação-reflexão-ação não é linear, mas de avanços e retrocessos e, por isso, dialético. A reflexão muda a prática que proporciona uma nova reflexão.

No limite, a figura demonstra na primeira flecha (maior), o desafio que representa mudar práticas já consolidadas pela instituição, representando também um movimento de elaboração do PPP que não é estático, ao contrário, é dinâmico e quando pronto não está acabado, visto ser um documento em permanente reelaboração.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

Um marco é uma fronteira ou limite que se põe para demarcar um local ou acontecimento. O **marco situacional** identifica a realidade em que está inserida a unidade, enquanto base física de atendimento. Como primeira parte do documento apresenta um diagnóstico que aponta, explicita e analisa os problemas e as necessidades presentes na realidade social a qual influencia a prática da instituição no âmbito administrativo, pedagógico e de segurança. É importante, nesse marco, evidenciar o contexto global e local, numa percepção dialética do movimento histórico que influencia a prática.

O **marco conceitual** expressa a opção teórico-metodológica da instituição, ou seja, explicita a visão filosófica, de mundo, de homem e de sociedade que sustenta a sua práxis e o método que norteará o atendimento realizado em acordo com essa orientação teórica.

O **marco operacional**, no entanto, define as linhas de ação dos programas de atendimento e propõe novas práticas ou manutenção das mesmas, também evidenciadas no marco situacional, mas de acordo com a teoria explicitada no momento anterior. Nesse marco, propõe-se a definição de papéis institucionais, metodologias de atendimento, plano de ação e avaliação do trabalho realizado.

Articular as relações apresentadas em um movimento tão dinâmico, quanto é o movimento das unidades de atendimento socioeducativo, é um desafio que só pode ser superado num processo coletivo e democrático de construção, discussão e efetivação.

1 DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO

Convém mencionarmos que profissionais que atuam em outros modelos de instituições de atendimento, como por exemplo da assistência social ou da educação, muitas vezes, não possuem a dimensão da dinamicidade das unidades socioeducativas. Por isso mesmo, é

comum a equipe multiprofissional mencionar a característica mutante destas unidades. Isso significa dizer que não é possível a elaboração de um PPP que reflita essa realidade sem a participação coletiva e democrática de todos os profissionais que dela fazem parte.

Assim, a elaboração do documento pressupõe uma organização metodológica que instrumentalize a equipe multiprofissional nessa produção. Esse preparo pressupõe:

- a) mobilização dos sujeitos que participarão da elaboração do documento: famílias, adolescentes, equipe multiprofissional, rede de serviços e rede local, etc.;
- b) elaboração do diagnóstico: para descrever o marco situacional, é necessário que se tenha uma análise da realidade da instituição. Ou seja, precisamos saber aonde estamos, para sabermos aonde queremos chegar. Nesse momento, a equipe deve definir eixos temáticos pertinentes a rotina da unidade, por exemplo: família, equipe multidisciplinar, estrutura física, segurança, gestão, educação escolar, etc.;
- c) definição dos grupos de trabalho: sugere-se que sejam constituídos equipes de trabalho por temas e/ou subtemas com um mediador e um sistematizador das discussões. O mediador é o profissional que possui habilidade para conduzir reflexões sobre o tema e mediar conflitos. Ao sistematizador caberá descrever as discussões, as propostas elaboradas e os encaminhamentos sugeridos pelos participantes. A sistematização permite que um representante do grupo possa apresentar as conclusões para os demais envolvidos no processo, mas que estão realizando outras discussões que não pertencem ao mesmo eixo;
- d) organização de uma agenda de reuniões: a instituição precisa se organizar para elaborar o seu PPP. Obviamente, que algumas pessoas ficarão com a responsabilidade de sistematizar as discussões e as conclusões que serão explicitadas no documento final. Entretanto, essa sistematização pressupõe a realização de grupos de trabalho, oficinas e reuniões que necessitam de uma agenda e uma prévia organização;

Raramente as instituições param a sua rotina para produzir um documento. Nesse sentido, se ele não for construído em um momento específico de formação, a agenda para a elaboração deve ser dinâmica e ágil, para evitar que haja uma desmobilização da equipe;

sistematização do documento final: a dinâmica para a escrita final do documento depende da especificidade da unidade de atendimento, ou seja, se ela é de grande, médio ou pequeno porte. Esse fator influenciará na organização dos grupos de trabalho e eixos de discussões. Por exemplo, uma unidade grande, comporta que sejam realizados vários grupos para discutir o mesmo tema e depois haja uma condensação das discussões. Em uma unidade de pequeno porte isso seria inviável devido ao pequeno número de servidores. Portanto, cabe dizer, que essa construção final será tão mais fácil, quanto melhor for a sistematização das discussões nos grupos de trabalho. Para tanto, facilita por exemplo, a elaboração de fichas que operacionalizem a sistematização em cada um dos temas e eixos;

ação-reflexão-ação: quando sugerimos que o PPP seja elaborado em partes, pretendemos didatizar o processo de construção do documento. Entretanto, uma parte não subsiste sem a outra. Ou seja, primeiramente ocorre a elaboração do diagnóstico, posterior os estudos e as sínteses sobre o embasamento teórico e, no momento seguinte, a elaboração do plano de ação, conforme evidenciado na figura abaixo.



Fonte: elaborado pelos autores, 2014.

Como se exemplificou acima, elaborar um documento tão importante para a unidade de atendimento socioeducativo como é o PPP pressupõe organização, planejamento e mobilização, visto que sua implementação está relacionada com o desenvolvimento de propostas e ações definidas coletivamente e condicionada ao acompanhamento do processo que quando pronto, não está acabado. Portanto, existe ainda um pressuposto que deve ser levado em consideração e que será evidenciado na parte final do PPP: a avaliação.

A avaliação deve estar presente em todo o processo de elaboração do documento. Entretanto, em sua implementação, permitirá relacionar o projetado em um dado momento, com o realizado efetivamente pela equipe. A avaliação será o parâmetro de retomada, visto que em determinada fase do processo o que era Marco Operacional, tornou-se Marco Situacional e, portanto o que era novo se tornou velho e o que era futuro se tornou presente.

2 O PPP E OS COMPONENTES DE SUA ESTRUTURA

Apresentamos anteriormente de maneira breve os objetivos de cada um dos marcos do PPP e algumas sugestões e diretrizes que viabilizam a sua elaboração. Na figura ao lado a representação demonstra em branco as partes formais do documento e em cinza a estrutura que integra cada um dos marcos do PPP.

Discutir teórico e metodologicamente a importância do PPP nas instituições de socioeducação é um desafio que pressupõe evidenciar conceitos que foram até o presente momento pouco desvelados em documentos institucionais e de formação dos operadores do sistema socioeducativo.

Dessa maneira, o desenho proposto não possui como objetivo tornar rígida a estrutura do documento, visto que, estados e municípios possuem autonomia para pensar a sua proposta pedagógica. Nesse sentido, o que se pretende ao descrever as subdivisões é apenas delinear uma orientação que se fundamenta em estudos já realizados anteriormente sobre o tema.

Cabe salientar que existem casos em que os programas funcionam de maneira independente, com equipe diferenciada, ainda que dentro da mesma estrutura física. Nesses casos, é possível que existam subdivisões para cada um dos programas dentro dos marcos, mas essa é uma decisão que cabe à equipe, envolvida no processo, definir.



Em seguida, discutiremos cada um dos tópicos da estrutura do documento, com vistas a orientar a elaboração e facilitar a compreensão de maneira didática. Os tópicos a serem conceituados serão: Identificação e Apresentação, Marco Situacional, Marco Conceitual e Marco Operacional.

2.1 Identificação e Apresentação do PPP

A apresentação da unidade de atendimento é a parte inicial do PPP. Ele descreve a instituição e o documento elaborado, desenvolvendo as informações iniciais deste. Nesse sentido, sugerimos que sua elaboração se inicie pela identificação da unidade: apresentando o nome; endereço; telefone; e-mail; site institucional, caso exista; capacidade de atendimento para cada um dos programas; localização referente ao município ou ao Estado; e, as informações da entidade mantenedora, quando estadual ou municipal; evidenciando se possui dependência administrativa pública, autárquica, terceiro setor etc. Nessa identificação convém mencionar os horários e dias da semana que a unidade esteja aberta para o público externo e os dias de visita das famílias.

Num segundo momento, convém explicitar os objetivos geral e específicos da unidade. Esses representam não apenas a operacionalização do programa, como também um princípio e uma diretriz para a realização do trabalho.

A história da instituição constitui um terceiro tópico da apresentação a qual aborda questões referente a sua constituição, ou seja: se a mesma sempre funcionou naquele local? Quais foram os diretores anteriores? Qual contexto histórico, político, legislativo e/ou demandas sociais contribuíram para a sua criação? Se houveram reformas e ampliações estruturais? Que mudanças administrativas e pedagógicas contribuíram com o avanço ou retrocesso do programa? É importante salientar que, mesmo que a unidade seja recém-inaugurada, ela possui uma história que a identifica no tempo e no espaço.

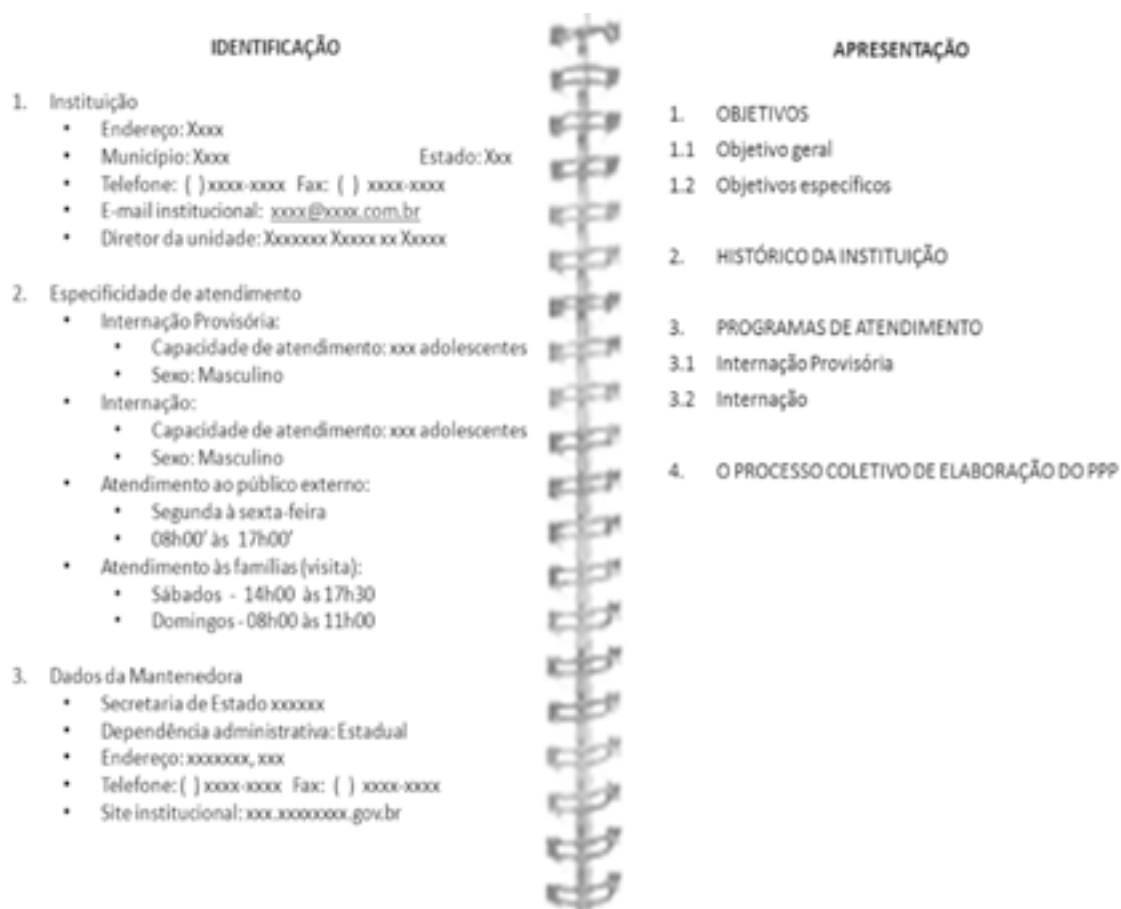
Os programas de atendimento constituem um quarto tópico que evidencia sua especificidade, considerando-se que o PPP representa o trabalho realizado como um todo, ainda que possa ser elaborado um Plano de ação específico para cada modalidade de atendimento, os princípios e diretrizes são únicos. Cabe, entretanto, descrever as especificidades do programa, as normativas nacionais que orientam o atendimento em meio aberto, a privação ou a restrição de liberdade e como ela se localiza geograficamente.

Em relação à legislação vigente, é importante descrever as normativas nacionais e internacionais que orientam a execução das medidas. No entanto, não é necessário citar longas passagens sobre cada um dos artigos, bastando evidenciar a norma que orienta o atendimento.

Finalizando, sugerimos que apresente o documento explicitando como ocorreu o processo de construção deste, a contribuição dos diferentes profissionais e participantes e quais as expectativas em relação às problematizações que surgiram durante sua elaboração.

A apresentação, mesmo sendo a primeira parte do PPP, é a última a ser elaborada, pois termina explicitando a intencionalidade de cada um dos marcos e convidando o leitor a ler o documento.

Seguindo a orientação estabelecida nessa apresentação, o documento ficaria estruturado conforme se apresenta na figura a seguir.



Fonte: elaborado pelos autores, 2014.

2.2 Marco Situacional

O marco situacional evidencia o momento presente da instituição como um todo. Ele parte do diagnóstico da instituição, explicitando os problemas, as dificuldades, as necessidades e os avanços já conquistados pela equipe de socioeducadores.

O diagnóstico contribui para evidenciar o ponto de partida da análise e deve articular todos os eixos possíveis que se entrelaçam no cotidiano da instituição. Nesse sentido, didaticamente, convém organizarmos eixos que possibilitem uma interlocução entre os marcos.

São considerados eixos⁴ os que estão relacionados aos direitos fundamentais dos adolescentes, o:

- a) do direito à vida⁵ e à saúde: devem ser descritos os cursos, atividades e programas realizados pela instituição ou em parceria com a rede de serviços de atendimento em saúde. Comporta mencionar como são os tratamentos: odontológicos, de saúde física e mental, a prescrição de medicamentos, o uso de álcool e outras drogas psicoativas, além de mencionar as questões relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos e os procedimentos da equipe em relação aos adolescentes ameaçados de morte.
- b) do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade: convém discutir o respeito à crença religiosa, culto e fé, assim como, o direito do adolescente de se declarar inocente frente ao cumprimento da medida e o tratamento dispensado aos adolescentes em convivência protetiva no interior da unidade. Cabe ainda refletir sobre os adolescentes a quem são aplicadas medidas socioeducativas como forma de tratamento para o envolvimento com a drogadição, problemas de saúde mental, etc.;
- c) do direito à convivência familiar e comunitária: descrever a relação da instituição com as famílias ou responsáveis, o perfil delas, como é a relação com os adolescentes, se existe um programa específico de atendimento, como se dá a inserção nos serviços públicos a partir de uma mediação da instituição, como minimizar os danos relacionados aos adolescentes que não recebem visitas familiares e quais os encaminhamentos possíveis para esses casos, após e durante o cumprimento de medida;
- d) do direito à educação⁶, à cultura, ao esporte e ao lazer⁷: expor como é a rotina de atividades escolares, de acesso à cultura ao esporte e ao lazer, como estão organizadas, quantas são e qual a manutenção das salas de aula, da quadra esportiva, dos espaços de convivência da unidade, etc.. Sugere-se também que se explicita, nesse tópico, as dificuldades relacionadas à inclusão escolar dos adolescentes durante e após o cumprimento da medida;
- e) do direito à profissionalização e à proteção no trabalho: é necessário que se faça a descrição da realização de atividades ocupacionais e de inserção produtiva, assim como,

4. A descrição dos eixos considerou a especificidade das unidades de internação por serem mais complexas, sendo necessário que as demais medidas analisem os parâmetros para o que couber dentro da sua especificidade.

5. As unidades que atendem adolescentes do sexo feminino devem situar as questões relacionadas ao gênero, como por exemplo, a maternidade.

6. As unidades de privação de liberdade possuem o atendimento escolar dentro da instituição. Nesse sentido, sugere-se que seja elaborado um PPP específico da escola que deverá constar no apêndice do PPP da Instituição.

7. Os projetos específicos que a unidade possuir relacionados à família, cultura, lazer, profissionalização etc. devem ser incluídos no apêndice do PPP.

a existência de programas e projetos específicos de qualificação e profissionalização dos adolescentes, podendo também ser inseridos como apêndice do PPP. Compete mencionar as experiências profissionais anteriores dos adolescentes, os encaminhamentos após o desligamento, os cursos realizados durante o cumprimento da medida, quem são os parceiros não institucionais (públicos, privados, do terceiro setor ou sistema S) que contribuem para uma qualificação profissional.

Além dos eixos vinculados diretamente à pessoa do adolescente, também devemos considerar alguns eixos referentes à unidade física de atendimento e aos aspectos constituintes dos programas:

- a) estrutura física da instituição: detalhar quantitativamente os espaços existentes (salas de atendimento, banheiros, cozinha, área de lazer etc.) em acordo com a realidade da unidade, evidenciando, quando for o caso, como se dá a manutenção desses espaços e a necessidade de pintura, móveis, ampliação etc.;
- b) equipe multidisciplinar⁸: descrever o número de profissionais, a formação destes, em quais categorias se inserem. Quantos são os psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, terapeutas ocupacionais, advogados, educadores sociais, coordenadores, diretor etc. e qual o vínculo de trabalho desses profissionais com a instituição (concursados, temporários, terceirizados, estagiários etc.). Explicitar qual a demanda atual de profissionais e qual seria a demanda real, a periodicidade dos atendimentos dos adolescentes, como está organizada a divisão de demandas e as especificidades do trabalho;
- c) instrumentos coletivos e metodológicos: é o momento de evidenciar quais os instrumentos coletivos das fases de atendimento socioeducativo; saber se a instituição possui Plano individualizado de atendimento (PIA) formalizado; verificar a função do PIA, como sendo um instrumento jurídico e de controle ou se pressupõe a emancipação política, social, afetiva, cultural do adolescente; averiguar se é feito estudo de caso; quais são seus participantes; e, como é a elaboração do relatório enviado ao Poder Judiciário.
- d) medidas de segurança⁹: ainda que os procedimentos de segurança sejam um tema específico do manual de procedimento institucional, ele deverá ser minimamente contemplado no PPP, com vistas a não se esquecer de que a segurança é responsabilidade de todos os membros da equipe multidisciplinar e, portanto, é ela quem possibilita que as atividades pedagógicas aconteçam, cabendo-se questionar: de quem é a responsabilidade? Como a unidade articula a segurança com a proposta pedagógica? Como são definidas as medidas disciplinares na privação ou restrição de liberdade? Como é o desafio de trabalhar o limite nas medidas em meio aberto? Existe consenso ou conflito sobre isso? Como seria possível minimizar esses conflitos? Analisar ainda os problemas existentes na instituição no que tange ao descumprimento da medida, os casos de eva-

8. Convém a definição de papéis e funções institucionais caso essa demanda não esteja escrita em nenhum documento institucional. Ainda que no contrato de trabalho ou concurso público esteja definido um perfil profissiográfico em algumas situações a demanda da unidade por motivos vários é diferente do explicitado no documento gestor ocasionado dúvidas e até mesmo conflitos. Nesses casos, sugere-se a elaboração de um documento construído pelos profissionais que atuam em conjunto na mesma área definindo as suas funções, o qual deve ser inserido no apêndice do PPP.

9. O termo medidas de segurança possui relação intrínseca com as unidades de privação e restrição de liberdade. Nesse sentido, deve ser considerada como item específico desses programas e servir de base no que couber para as demais medidas.

são, fuga, motins, rebeliões etc. tendo em vista que estes fatos estão relacionados com a segurança da unidade, dos seus membros e dos próprios adolescentes;

- e) relações com a rede de serviços e rede local: mencionar como é o acesso aos serviços básicos de educação, saúde, lazer, etc., situando de modo breve o cenário de vulnerabilidades e oportunidades que se pode identificar na comunidade e que podem ser requisitados em benefício do adolescente e sua família. Descrever a interface entre as medidas de meio aberto com as demais.
- f) ações de acompanhamento de egresso: evidenciar a existência de programas específicos municipais ou estadual de acompanhamento ao adolescente egresso à medida socioeducativa. Como é o índice de reincidência, a inserção escolar, produtiva, familiar e comunitária, após a progressão da medida;

Os eixos apresentados possuem a pretensão de demonstrar que o marco situacional tem como ponto de partida a prática social e deve situar o programa no atual contexto da realidade brasileira: no Estado e no município, explicitando os problemas e as necessidades que servirão de base para as mudanças.

Outros temas que não foram contemplados podem ser inseridos a partir da realidade da unidade que elabora o documento. É importante conceber que essas análises partem de um contexto micro que possui interface com um parâmetro normativo. Ainda, que não esteja explícito, o marco situacional evidencia dois perfis que se articulam no interior da instituição: o perfil do adolescente; e o da própria instituição. Importante salientar que se os parâmetros descritos aqui não forem realizados na unidade, podem ser contemplados no marco operacional, como proposta de mudança da prática.

2.3 Marco Conceitual

O marco conceitual explicita como a equipe da unidade compreende a sociedade em que está inserida e como ela se caracteriza no contexto social e cultural, no seu papel de instituição que atende jovens que não apenas violaram direitos, mas que também tiveram os seus direitos violados.

Obviamente, a equipe multiprofissional é formada por diferentes áreas e linhas teóricas de formação. Assim, cabe a equipe que atua se perguntar: como articularemos esses diferentes saberes? Como podemos beneficiar a prática de atendimento partindo dessas diferenças? Como se faz para que elas se somem em benefício do adolescente e sua família?

As respostas para as questões acima, apenas a equipe multidisciplinar da instituição poderá responder, tendo em vista, que não existe uma resposta certa ou única para os questionamentos, portanto, pode-se optar por estudar as matrizes teóricas e definirem a que utilizarão para orientar a práxis. Por outro lado, pode-se concluir, enquanto Estado ou município, que determinada unidade seguirá uma matriz, pois atenderá especificamente um perfil de adolescente, enquanto outra; seguirá caminhos distintos. O importante nesse contexto é que a equipe multiprofissional consiga se complementar em relação ao trabalho.

Importante mencionar que, geralmente, a definição da matriz teórica a ser utilizada é estabelecida pelo órgão gestor da medida socioeducativa que o apresenta por meio da sua Proposta Pedagógica Institucional.

A elaboração do marco conceitual pressupõe antes de tudo uma formação e em caso de dificuldade convém buscar apoio nas universidades, para melhor compreender o que significa pensar o adolescente e a instituição por uma linha teórica ou por outra.

Devemos considerar que é inerente ao trabalho socioeducativo seguir os princípios e diretrizes das normativas nacionais e internacionais e isto já é evidenciado na apresentação do PPP. Nesse sentido, o marco conceitual vai além de princípios normativos, visto que ele se questiona sobre o sujeito que a instituição deseja formar? Qual a intencionalidade da instituição? Qual a sua proposta pedagógica? Como ela se insere na sociedade capitalista? Essas perguntas demandam respostas de cunho filosófico, político, econômico, social e histórico.

Ainda que esses questionamentos sejam imprescindíveis para a elaboração do PPP, a equipe pode se perguntar sobre a sua importância. Nesse sentido, é adequado dizer que no contexto atual, de exacerbação do capital, é sempre mais fácil pensarmos apenas a prática comungando com as teorias pragmáticas. Entretanto, uma concepção filosófica de mundo, permite-nos ainda fazermos questionamentos a cerca da relação ao eixo institucional: saber qual o motivo que nos leva a fazer o que fazemos; descobrir se devemos continuar fazendo da mesma forma; indagar sobre quais interesses estamos atendendo, quando optamos por uma metodologia e não por outra; responder sobre a função da instituição de execução de medidas na sociedade; refletir sobre como ela tem se posicionado frente às dificuldades enfrentadas pelos adolescentes; ao mesmo tempo, ir em busca de saber, de fato, qual é a função social da instituição; levando-nos pensar em como evitar que o contexto social se torne máquina reprodutora do status quo.

Em relação ao eixo específico dos direitos fundamentais relacionados ao adolescente e o cumprimento da medida, devemos responder conceitualmente: Como o adolescente e o jovem se inserem nessa sociedade? Qual a relação que o consumo exacerbado possui com o cometimento de atos infracionais? Os preceitos da sociedade de risco contribuem para que o adolescente busque na conduta delitiva e nas substâncias psicoativas formas de adrenalina? A família dessa sociedade é a mesma família do início da idade moderna? Como são essas relações familiares?

Por exemplo: a que serve o Plano Individual de Atendimento? Ele é um instrumento de controle ou de humanização do adolescente? As medidas disciplinares aplicadas servem para emancipar o sujeito ou contribuem para que a privação de liberdade seja agravada? As atividades de qualificação profissional oferecidas pela instituição são atividades de ocupação do tempo ou contribuem para uma real inserção produtiva? As atividades de escolarização contribuem para a continuidade e avanço nos estudos ou continuam violando os direitos do adolescente não sendo possível sua matrícula e conclusão?

Essas questões orientadoras contribuem para uma reflexão social, política e filosófica no marco conceitual. Entretanto, suas respostas pressupõe mudanças ou consolidação de práticas realizadas que devem aparecer na elaboração do marco operacional.

Essas reflexões devem ser realizadas para cada um dos instrumentos coletivos utilizados no cotidiano da unidade, com vistas a possibilitar que se construa um espaço de contradição ou corremos o risco de apenas reproduzir os interesses do sistema capitalista ou, pior que isso, talvez estejamos reproduzindo com o adolescente, as mesmas violações de direitos que ele já vivenciou em outros espaços institucionais.

2.4 Marco Operacional

O marco operacional parte da análise da prática social elaborada no marco situacional e orienta-se em reflexões realizadas na elaboração do conceitual. Nesse sentido, é também uma proposta de mudança ou consolidação da prática social evidenciada.

Nesse marco cabe discutir como é a gestão da instituição em quais pontos poderia avançar? E a organização do trabalho em relação aos limites apontados: o que se poderia propor de mudanças no âmbito pedagógico, de segurança, administrativo e financeiro?

No que tange a política de atendimento: como a equipe multiprofissional pode se fazer presente nos conselhos de direitos? Nos órgãos de representação de classes? Como oxigenar a instituição na interface com a rede de proteção e com os demais operadores das outras medidas? Como articular as diferentes políticas públicas municipais, estaduais e da União?

O marco conceitual deve estar articulado com os eixos apresentados no marco situacional, de maneira a contribuir com as possíveis mudanças almejadas que serão evidenciadas no marco operacional. O quadro abaixo apresenta uma proposta de articulação entre os marcos, relacionando-os aos eixos estruturantes.

QUADRO 1. PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO

TEMA	MARCOS		
	SITUACIONAL	CONCEITUAL	OPERACIONAL
Drogas	Diagnóstico	O que é droga?	Plano de ação
	90% dos adolescentes experimentaram maconha;	Qualquer substância que altera o comportamento: café, remédio, chocolate, maconha, cocaína etc. A equipe multidisciplinar coaduna com a proposta da redução de danos.	Discutir na elaboração do PIA os fatores de risco e de proteção para operacionalizar uma redução de danos.
Família	Diagnóstico	Qual o conceito de família que seguimos?	Plano de ação
	A maioria dos adolescentes são educados por mães e avós;	A família nuclear burguesa é apenas um dos modelos de família na história da humanidade, mas não é o único, especialmente na história contemporânea em que as relações sociais são transformadas pelo capital.	Buscar junto ao CRAS programas de apoio às mães e avós.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

O modelo explicitado objetiva apresentar a proposta de articulação entre os eixos. Para que sua elaboração seja dialética, a equipe multidisciplinar deverá retornar ao diagnóstico realizado no marco situacional e evidenciar o que se pretende em relação aos eixos estabelecidos. Para tanto, propõe-se que seja elaborado um Plano de ação que deverá ser orientador do trabalho que será desenvolvido. Abaixo apresentamos um modelo de Plano de ação.

EIXO	PROBLEMAS LEVANTADOS	ENCAMINHAMENTOS	RESPONSÁVEL ARTICULAÇÃO	PRAZO
Cultura	Falta de atividades regulares	Buscar contribuições do curso de artes e letras das universidades;	Pedagoga	Definição do mês, bimestre, trimestre ou ano para o cumprimento da meta.
		Solicitar à Entidade mantenedora contratação de profissionais para realizar essas atividades;	Diretor	
		Realização de algumas oficinas por parte da equipe multi-profissional;	Coordenação de educadores e Terapeuta Ocupacional	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

No modelo explicitado no quadro acima, utilizamos o eixo cultura. Apresentamos que o problema evidenciado foi a falta de atividades regulares de cultura na unidade. Esse problema pode ser desvelado no diagnóstico ou no marco situacional. Na coluna encaminhamentos, explicitamos três possíveis soluções para o problema, outras tantas podem ser pensadas. Esses encaminhamentos estão relacionados ao marco operacional, que apresenta uma proposta sobre o que fazer para solucionar o problema e nas outras duas colunas os responsáveis por executar a atividade e o prazo dessa execução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto ora apresentado, procuramos discutir alguns conceitos sobre o PPP na Socioeducação, refletindo além dos pressupostos jurídicos que exigem tal tecitura. O PPP deve ser um instrumento pedagógico que contribuirá para fortalecer e dar diretrizes claras ao trabalho cotidiano dos profissionais que atuam nos programas de atendimento.

A concepção de que o Projeto Político Pedagógico precisa ser o ordenador da gestão e execução da ação socioeducativa e que deve estar em consonância com os princípios do SINASE está sendo incorporada aos poucos na Socioeducação. Esta visão é pouco recorrente nas instituições de medidas socioeducativas, visto que foi somente nos últimos anos que o tema apareceu como uma necessidade de ser elaborado coletivamente pelas equipes de socioeducadores e pelo órgão gestor da medida.

Dessa forma, evidenciamos a importância da sua confecção e procuramos demonstrar como se efetiva na prática essa elaboração. Tentamos adaptar a discussão para a realidade da Socioeducação por meio de dois eixos que estão relacionados aos direitos fundamentais dos adolescentes e à estrutura da unidade.

Destacamos, ainda, que a operacionalização exitosa do PPP dependerá da previsão de monitoramento e avaliação articulada em torno de um coletivo da comunidade socioeducativa.

REFERÊNCIAS

ADIMARI, Maria F. O Projeto Político-Pedagógico nos centros socioeducativos. IN: ADIMARI, Maria F.; PAES, Paulo C. D. (orgs.) Formação Continuada de Socioeducadores (Caderno III). Campo Grande. UFMS. 2012a.

_____. Projeto Político-Pedagógico: uma prática possível. IN: PAES, Paulo C. D.; AMORIN, Sandra Maria F. de (orgs.) Adolescentes em conflitos com a lei: Fundamentos e práticas da socioeducação. Campo Grande. UFMS. 2012b.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Acesso em: 6/fev.2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE). Brasília: CONANDA, 2006.

FERNANDES, Vera L. P. O Projeto Político Pedagógico nas unidades socioeducativas. IN: PAES, Paulo C. D.; AMORIN, Sandra Maria F. de (orgs.) Formação Continuada de Socioeducadores (Caderno II). Campo Grande. UFMS. 2010.

[2.3]

A socioeducação e a educação não escolar: para entender o contexto das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei

Agnaldo Soares Lima¹

Julio Cesar Francisco²

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar o conceito de educação não escolar e sua relação com o campo da Educação Social, como também compreender as especificidades da socioeducação, modelo que se refere à execução das medidas socioeducativas³ aplicadas aos adolescentes que se envolvem com atos infracionais⁴.

1. Graduado em Filosofia e Pedagogia pelo Centro Unisal de Lorena, SP, em Teologia pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (Itália) e Pós-Graduado (Latu Sensu) em Educação Social pela Universidade Católica de Brasília. Sacerdote Salesiano. Atuou na implantação do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) de São Carlos-SP, onde foi também Secretário Municipal da Secretaria Especial de Infância e Juventude (2005-2006). Entre 2011 e fevereiro de 2013 atuou na coordenação geral do SINASE na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. E-mail: agnaldo.lima@resas.org.br

2. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Integrante dos Grupos de Pesquisa sobre “Teorias e Fundamentos da Educação” e “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão Educacional” da UFSCar – Campus Sorocaba. E-mail: socioeducativo.julio@gmail.com

3. Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 2005)

4. Ato infracional é toda conduta de um adolescente de desrespeito às leis e de, alguma forma, prejudicial a si, a outrem ou à sociedade de uma forma geral, que possa ser equiparado à contravenção penal ou crimes praticados por adultos maiores de 18 anos - ECA, art. 103. (BRASIL, 2005)

O tema da educação em contexto não formal, ou “não escolar” como preferimos e justificaremos mais à frente, foi deixado de lado por muito tempo na agenda governamental (COSTA, 2006a). Mais recentemente vem ganhando forças para se compreender as problemáticas sociais que envolvem sujeitos excluídos e marginalizados na sociedade, bem como indicar os caminhos para um adequado enfrentamento dessas mesmas problemáticas.

No presente artigo, abordaremos os processos educativos não escolares quanto às suas particularidades e exigências a fim de melhor compreendermos as demandas do Sistema Socioeducativo que responde pelo cuidado a ser dispensado aos adolescentes autores de atos infracionais. Da qualidade do trabalho desenvolvido na execução das Medidas Socioeducativas aplicadas a tais adolescentes, depende o maior ou menor êxito no direcionamento social que se quer ofertar ao adolescente que infracionou. Este assunto torna-se tanto mais polêmico e preocupante, se considerado o aumento da violência (BRASIL, 2012) e da institucionalização dessas populações em unidades de privação de liberdade.

Ao caracterizar e analisar uma das modalidades da educação não escolar, que é a socioeducação, e que trata da execução de medidas socioeducativas de uma forma geral, mas em especial aquelas em que os adolescentes estão privados ou restritos de liberdade, esperamos ajudar a balizar as políticas públicas e as metodologias pedagógicas de trabalho realizado com essa população, em consonância com os preceitos legais instituídos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, outras normativas internacionais e, mais recentemente, pela Lei Federal 12594/12 conhecida como Lei do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Para tanto, o texto está estruturado em três partes que estabelecem uma inter-relação, quais sejam: (i) problematização da educação não escolar como um dos campos da Educação Social; (ii) sistema socioeducativo e (re)direcionamento social do adolescente; (iii) a relação entre os processos educativos não escolares e as peculiaridades da Socioeducação no atendimento ao adolescente autor de ato infracional; e, por fim, é feita uma rápida abordagem sobre os reflexos na execução das medidas socioeducativas, da falta de clareza sobre o que é, ou pressupõe, a socioeducação.

2 A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

É prudente sinalizar desde já que o termo educação não formal vem sendo contestado por diversos pesquisadores e pesquisas. No Congresso Internacional de Pedagogia Social⁵, por exemplo, foram apresentados alguns livros que entendem que as práticas educativas orientadas para a “Educação em cidadania, valores, direitos humanos, participação política e protagonismo, têm o social como seu locus preferencial [...] é o sentimento de indignação, a percepção quanto à injustiça social” e que o termo educação não formal “significa negar a sua dimensão política e desqualificar os atores sociais nela envolvidos”. (NETO; SILVA; MOURA,

5. O Congresso é organizado pela USP, Unicamp, Mackenzie e Unisal, cuja finalidade é viabilizar um espaço de diálogo sobre Pedagogia Social, Educação Social e Educação Não Escolar. Importa destacar que os idealizadores desse Congresso estão engajados para criar a Pedagogia Social no Brasil como Teoria Geral da Educação Social, cujo propósito é viabilizar a formação em nível de graduação para o pedagogo social, com “possibilidade de habilitações específicas em Educação Rural, no campo, hospitalar, em saúde, em regimes de privação de liberdade, de rua etc”. (NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 13)

2009, p. 10-11) Nesse sentido, faz-se aqui a opção consciente de substituir a terminologia educação não formal por educação não escolar. Além disso, o não formal também pode assumir, e assume, na maioria das vezes, caráter de formalidade.

A educação não escolar está situada no campo de atuação da Educação Social, em que esta pode ser entendida como uma modalidade de ensino que tem a especificidade de trabalhar com públicos que se encontram em contextos de dificuldades sociais, decorrentes das situações que marginalizam, excluem e enrijecem a miséria cultural e econômica (GARRIDO, 2010; ARAUJO; PARENTE, 2010; GADOTTI, 2005; GONH, 2011). A educação não escolar tem como trabalho central o educativo e o seu desafio maior é se diferenciar dos procedimentos metodológicos de ensino próprios do campo escolar, enquanto que a Educação Social tem como ponto forte os excluídos, e como grande desafio, diferenciar-se da Assistência Social. (GROPPO, 2013)

Tendo em vista o aumento das desigualdades sociais, da violência e da marginalidade é que a Educação Social, em meados dos anos 90, começou a ganhar maior destaque nos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos, como também em nível de pesquisa acadêmica no Brasil. (ARAUJO; PARENTE, 2010)

As atividades educativas que se encontravam fora do marco da educação não escolar eram e ainda são tidas de menor importância na agenda governamental, em decorrência dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos “aparelhos escolares institucionalizados”. (GOHN, 2011, p. 99)

Houve ainda outros aspectos que ajudaram a caracterizar e dar relevância ao campo de atuação da educação não escolar, como destaca Gohn (2011):

Agências e organismos internacionais, como a ONU e a Unesco, bem como alguns estudiosos, também têm contribuído. Assim, a conferência realizada em 1990, na Tailândia, elaborou dois documentos denominados “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem” onde, à luz das contribuições particulares da América Latina e das experiências de ONGs em programas de educação na região, um quadro de novas possibilidades de trabalho foi delineado na área da educação. A partir da definição de necessidades básicas da aprendizagem [...] além dos conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver e sobreviver, e a desenvolver a capacidade humana [...] ampliam o campo da educação para outras dimensões além da escola. (GONH, 2011, p. 101)

Esse contexto revela a necessidade dos grupos e, sobretudo, dos educadores a pensarem em fundamentos⁶, teorias e práticas educativas que possam melhor conhecer a educação não escolar e, sobretudo, agir para minimizar as problemáticas/fenômenos sociais que afligem toda a sociedade (GUTIÉRREZ, 2005). Tais fenômenos produziram, como afirmado anteriormente, duas principais consequências: primeiro fez com que a educação não escolar ganhasse força por meio da criação de instituições sociais, associações comunitárias, organizações

6. Vale ressaltar que os fundamentos pedagógicos que sustentam as práticas de educadores nas escolas, dadas as devidas proporções, são as mesmas que orientam as ações de educadores que atuam em contextos não escolares (MARTINS, 2010; GADOTTI, 2005; GOHN, 2011). O pedagogo social/educador social tem sido deixado de lado enquanto “categoria de trabalho”. (ARAUJO; PARENTE, 2010) Entende-se o pedagogo social como aquele educador que atua, preferencialmente, nos espaços de educação não escolar com as populações de baixa renda, de baixa escolaridade, com necessidades especiais de atendimento (GARRIDO, 2010); vale destacar os adolescentes em conflito com a lei e que se encontram privados de liberdade em sistemas que mais se parecem com prisões para menores. (FRANCISCO, 2012)

não governamentais, sindicatos, partidos políticos; e segundo, ocorre uma maior participação de indivíduos nesses espaços educativos que transcendem a esfera da escola, os quais podem ser identificados como educadores que estão comprometidos com as comunidades marginais da sociedade. (ARAUJO; PARENTE, 2010)

As práticas de educação não escolar, sob o ponto de vista da Maria da Glória Gohn, (2011) entendidas como não formal, são caracterizadas pelas seguintes dimensões que a constitui: (a) “aprendizagem política”, entendida como a participação de indivíduos em coletivos que buscam a conscientização e a compreensão dos interesses individuais e sociais; (b) “capacitação para o trabalho”, pressupõe o conhecimento de determinadas habilidades e técnicas; (c) “educação para a civilidade”, a qual é identificada com o engajamento comunitário na busca de soluções para problemas sociais do dia a dia; (d) “aprendizagem dos conteúdos,” socialmente produzidos e acumulados ao longo da história da civilização humana; porém, esse campo da educação não escolar precisa ser entendido de maneira diferente daquela educação tradicional escolar, pois os espaços são diferenciados, não têm o propósito de certificar, é conduzido por grupos organizados da sociedade, os quais podem interferir no “conteúdo didático ministrado, bem como estabelecer as finalidades a que destinam àquelas práticas”. (GONH, 2011, p. 107)

À luz desse quadro complexo que constitui a educação não escolar, daremos ênfase aos processos de Socioeducação⁷, com adolescentes em conflito com a lei e que são responsabilizados com medidas socioeducativas, medidas essas que não por acaso recebem essa denominação, como veremos a seguir.

3 SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E (RE)DIRECIONAMENTO SOCIAL DO ADOLESCENTE

O Sistema Socioeducativo, voltado ao atendimento dos adolescentes que se envolvem com a prática de atos infracionais, tem como público específico aquele que, por força do seu comportamento e ao se envolver com a prática de um delito ou crime, recebeu uma sentença judicial e a aplicação de uma medida socioeducativa. Sendo esse o critério único que define o público alvo da socioeducação, como esta é aqui entendida, não podemos, em princípio, identificá-lo como pertencente unicamente a contextos de exclusão social e de maior vulnerabilidade. Também adolescentes de classes sociais mais elevadas, com famílias bem estruturadas, com bom nível de escolarização, etc., se colocam em conflito com a lei, infracionam e se tornam público do chamado Sistema Socioeducativo, que executa a socioeducação e as medidas socioeducativas⁸.

Observada está particular diferença quanto à especificidade do público alvo desta modalidade de socioeducação⁹, vale dizer que muitas das referências e dos processos que orientam

7. É importante deixar claro que estamos dando destaque neste artigo para a Socioeducação enquanto uma modalidade educativa que trata da execução de medidas socioeducativas voltadas para adolescentes que se envolveram com atos infracionais.

8. Não aprofundaremos aqui a reflexão das condições e/ou circunstâncias que favorecem o envolvimento do adolescente com o ato infracional, mas cabe destacar que a alta vulnerabilidade social, por diferentes razões e modos, torna-se um fator de risco que mais facilmente contribui para que jovens pertencentes a essa camada da população terminem por engrossar as fileiras dos que recebem medidas socioeducativas.

9. O conceito de Socioeducação pode ser usado também para processos educativos que contemplam grupos outros que não o dos adolescentes com medidas socioeducativas.

a educação social e a educação não escolar, podem e devem iluminar a socioeducação e a execução das medidas previstas no artigo 112 do ECA.

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁰, em substituição ao Código de Menores¹¹, uma substancial mudança foi trazida para o tratamento de crianças e adolescentes de uma forma geral, e, em especial, para aqueles que se envolvem na prática de delitos. Como diferença maior entre as duas legislações basta dizer que o Código de Menores era conhecido como “Doutrina da situação irregular”, enquanto a Lei 8069/90 é denominada “Doutrina da Proteção Integral” (VERONESE & LIMA, 2009). Sua atenção se volta para todo o desenvolvimento dos mesmos no conjunto de suas necessidades: humanas, físicas, materiais, psicológicas, espirituais.

No que diz respeito especificamente ao adolescente sob o qual pesa a acusação de envolvimento ou de prática de ato infracional, o ECA preconizou a aplicação das chamadas medidas socioeducativas, conforme previstas no artigo 112 (BRASIL, 2005). O cunho primeiro dessas medidas, como o nome dado a elas já identifica, é o de possuírem um caráter social e também educativo. Ao mesmo tempo em que se prestam à responsabilização do adolescente pelo ato praticado, buscam oferecer a ele a oportunidade de uma adequada inserção na sociedade e, sempre que necessário, a sua integração social, assegurando-lhe seus direitos fundamentais.

A lei do SINASE¹², que veio complementar e regulamentar o que já estava previsto no ECA, sancionada no dia 18/01/2012, melhor explicita os objetivos das medidas socioeducativas no § 2º do seu artigo primeiro:

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (BRASIL, 2012)

O ECA, reforçado pelo SINASE, compreende que o adolescente por viver uma etapa da vida que o caracteriza como um “ser em desenvolvimento” e, portanto, marcadamente uma etapa de aprendizagem e de amadurecimento a serem vivenciados no seu processo de crescimento, deve, ao infracionar, ser submetido a um cuidado educativo e não punitivo. Porquanto tenha de assumir as consequências negativas dos seus atos e ter sua conduta infracional “desaprovada”, tudo necessita acontecer dentro de um processo que respeite seu estágio de desenvolvimento e, por consequência, com um caráter pedagógico.

10. Lei Federal 8069/90, que assegura em todo o Estado Brasileiro os direitos de crianças e adolescentes.

11. O Código de menores, sancionado em 1927, conhecido também como “Código Mello Mattos”, em homenagem ao autor do projeto, foi a primeira legislação voltada de forma mais específica para a criança e o adolescente como resposta ao aumento da criminalidade infanto-juvenil nos inícios do século XX.

12. Lei do Sinase é a Lei Federal 12594/12 que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamentou a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional (Artigo 1º).

Este estágio de desenvolvimento, bem como o ato infracional praticado, atinge a vida do adolescente em seu aspecto social, em sua relação com a comunidade e tem reflexos também relacionados à sua convivência no âmbito da família. Se sua condição familiar não se constitui como um dos fatores que de algum modo contribuíram para o seu envolvimento com o crime, no mínimo, esta vivência familiar é abalada quando pais e/ou responsáveis tomam ciência do envolvimento do filho ou da filha com a violência, com as drogas e com condutas delituosas, muitas vezes inimagináveis entre os familiares.

Nesse contexto, podemos dizer que o envolvimento de adolescentes na ilegalidade compromete o processo de socialização desses sujeitos, seja no que tange à sua relação intrafamiliar, seja na sua relação com aparatos estatais (leis, segurança pública, sistema de justiça, entre outros), seja na sua relação com a sociedade de uma forma geral, englobando, essa última, a escola, o seu círculo de amizades mais próximas e todo o coletivo das pessoas da comunidade que estão mais presentes em sua vida e que se sentem agredidas ou ameaçadas pelo seu comportamento de desacato às leis.

A partir desse momento, qualquer processo educativo a ser ofertado ao adolescente deve ser capaz de atuar de forma a orientá-lo em sua socialização, no sentido mais amplo do termo, e considerada todas as exigências que comporta as quais abordaremos ao longo do texto. Vale lembrar que falamos neste contexto de “(re)direcionamento” social, porque mesmo o adolescente que com seu comportamento vai além do que classificaríamos como um ato impensado e isolado de uma prática delituosa e demonstra ter vínculos mais aprofundados com o mundo do crime, vivencia um processo de socialização. Não, por acaso, falamos de “sociedade do crime”. Com regras e características próprias, o crime se movimenta com práticas sociais que encontram seu paralelo na dita “sociedade do bem”.

A busca por reconhecimento, respeito, valorização, prestígio, “status”, poder e dinheiro, entre outras coisas, são características comuns a uma e outra sociedade, a dos nossos relacionamentos profissionais, familiares, escolares e de lazer e àquela estruturada em cima da prática da violência, do crime e da violação do direito do outro. Ambas representam caminhos de socialização ainda que com direcionamentos diferentes. É por tal razão que falamos de redirecionamento social e não de socialização do adolescente que se envolveu com a criminalidade.

Partindo, então, do pressuposto de que estamos falando de um processo educativo – enquanto caminho metodológico no processo de formação/educação do adolescente que recebeu uma medida socioeducativa – e de (re)direcionamento social – enquanto objetivo e meta da ação socioeducativa –, entendemos que as medidas aplicadas aos adolescentes em decorrência de seu comportamento marcado por atos antissociais e, por vezes, até mesmo de caráter “criminoso” vêm chamadas no ECA de medidas socioeducativas. Um dos componentes que deverá fazer parte do conjunto de elementos que devem estruturar tais medidas é, por certo, o da formação escolar. Os elementos todos, porém, a serem trabalhados junto aos que infracionaram vão muito além dos espaços da educação escolar tradicional e se configuram no que chamamos de campo da educação não escolar.

A expressão “socioeducativa” aplicada a tais “medidas” afirma, de modo especial, um traço essencial no contexto da educação não escolar, que é o fato desta acontecer “na comunidade”, em vista da vivência “em comunidade” e contar - na sua efetivação - com a “participação da comunidade”. Torna-se também imprescindível na execução das medidas

socioeducativas a participação da comunidade na elaboração das ações a serem executadas juntos aos adolescentes. Desta primeira característica ou particularidade de ambos os processos, decorrem todas as demais que devem ser parte do chamado “sistema socioeducativo”, a saber: a) os espaços de educação, b) os diversos atores (Instituições e órgãos) participantes desse processo, c) o envolvimento da família; d) a ação articulada por meio de uma rede efetivamente integrada, e) o perfil do educador, f) os diferentes aspectos da vida do adolescente a serem trabalhados ou envolvidos no plano de metas a ser construído com sua participação e a da família, a partir das suas necessidades¹³.

Compreendidas tais características essenciais à execução das medidas socioeducativas, podemos dizer que a educação não escolar é a referência que melhor pode abalizar o Sistema Socioeducativo, bem como o fato de que este último só pode acontecer – para que se respeite seu caráter de educação e seu caráter social – dentro dos melhores princípios que regem a educação não escolar.

4 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Como afirmado anteriormente, o Sistema Socioeducativo ou a execução das medidas socioeducativas pressupõem uma relação direta com a comunidade. Vimos que Maria da Glória Gohn afirma como uma das dimensões da educação não formal – que convencionamos tratar como não escolar – a “educação para a cidadania” com engajamento comunitário e busca de soluções para problemas sociais do dia-a-dia (GONH, 2011). Esse é exatamente o propósito da socioeducação e, se o que se quer é que o adolescente aprenda a conviver em sociedade de uma forma sadia, positiva, numa interação construtiva, esse deve ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento da medida socioeducativa. Não é por acaso que a medida que envolve privação de liberdade é vista como de utilização excepcional, devendo ser utilizada tão somente quando esgotadas as possibilidades de aplicação das demais medidas, conforme previsto no Art. 122, III, § 2º. (BRASIL, 2005)

Nesse sentido, Costa nos chama a atenção para o fato de que:

As autoridades competentes procurarão, em todo momento, fazer com que o público compreenda, cada vez mais, que o cuidado com jovens detidos e sua preparação para a reintegração à sociedade constituem um serviço social de grande importância e, por conseguinte, deverão ser adotadas medidas eficazes para fomentar os contatos abertos entre eles e a comunidade local. (COSTA, 2006b, p. 33)

Por certo é contraditório querer ensinar o adolescente a viver e conviver em sociedade, excluindo-o do local no qual ele deve aprender a estar e, sobretudo, no qual ele deve estruturar sua vida de forma permanente após o cumprimento da medida socioeducativa.

Para além do “lócus” privilegiado para a execução da medida socioeducativa, ser a sociedade, a comunidade, conforme já afirmado, há que se ter presente a necessidade de

13. A esse plano dá-se o nome de PIA, ou seja, Plano Individual de Atendimento. Embora esse plano a ser desenvolvido com o apoio dos técnicos que acompanham o adolescente e com a participação tanto do jovem quanto da família, receba o nome de Plano de Atendimento ele contempla muito mais do que os atendimentos que deverá receber ao longo do cumprimento da medida socioeducativa. Para o PIA é necessário trazer a história de vida do adolescente que precede seu envolvimento com a prática do ato infracional, suas necessidades e demandas no momento presente do cumprimento da medida e seus sonhos e projetos que dizem respeito ao seu futuro. Tudo isso tendo sempre como referência sua vida familiar, social e seu desenvolvimento físico, psicológico e espiritual.

cuidar para que os espaços de execução da medida, tantos às de meio aberto quanto às de meio fechado, sejam espaços educativos e de educação. Com isto, queremos dizer que os lugares onde os adolescentes são acompanhados por técnicos e outros educadores, necessitam serem locais bem apresentados, organizados, limpos, como se requer de todo ambiente educativo e, ao mesmo tempo, um local onde as relações sejam marcadas por processos educativos de confiança, amizade, respeito e bondade e, evidentemente, não repressivos, calcados no pedagógico com potencial de mudança e não na segurança autoritária e controladora.

Entretanto, os preceitos do SINASE, do ECA, da Constituição em seu Art. 227 ou da Declaração Universal dos Direitos Humanos não se concretizam no atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Em nada mudou nos dias atuais, o que Costa (2006c), já afirmava sobre os problemas do Sistema Socioeducativo:

O grande erro do sistema brasileiro, no trabalho dirigido ao adolescente em conflito com a lei, é que ele não priva o educando apenas de liberdade. Ele o priva, infelizmente, do respeito, da dignidade, da individualidade, da integridade física, psicológica e moral. As revoltas, as rebeliões e as hostilidades e agressões que ocorrem nas unidades educativas, portanto, não são de caráter proativo. Elas são, na realidade, uma reação dos adolescentes a uma violência maior cometida pelo sistema contra eles. (COSTA, 2006c, p. 56)

Ainda na perspectiva da participação social no processo de execução da medida socioeducativa, é importante considerar também que o ato infracional praticado pelo adolescente, via de regra, não é resultado de uma índole má do indivíduo ou de uma tendência inata do adolescente. São múltiplos os fatores que concorrem para sua aproximação e interação com o crime e com o mundo da criminalidade: condições sociofamiliares, inadequação no seu processo de escolarização, as influências negativas geradas pela mídia que divulga e banaliza tanto a violência quanto o descaso com a vida, a exclusão social em contraposição direta com os múltiplos desejos despertados por uma sociedade consumista, a disseminação das drogas e a presença dos criminosos do tráfico sempre mais infiltrados nas estruturas sociais, entre diversos outros fatores. (MAIA; BARROS, 2012; MASELLA, 2010)

Se tantos e diversificados são os fatores que levam o jovem a se envolver com a criminalidade e todos eles dizem respeito à coletividade, ou seja, às estruturas sociais, há que se considerar o compromisso da sociedade no processo de redirecionamento social do adolescente para que se consiga obter êxito na execução da medida socioeducativa. Torna-se, portanto, elemento imprescindível da educação não escolar, bem como do sistema socioeducativo, o que se convencionou chamar de rede e, diga-se de passagem, uma rede que integre de fato os parceiros que a compõe e suas ações que devem acontecer de forma articulada.

No sistema socioeducativo são parceiros da rede, entre outros, a família, o Sistema de Justiça (Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública, Segurança Pública), a Educação, a Saúde, a Assistência Social, a Cultura, o Esporte, além de organizações da sociedade civil. Todos esses atores, somados aos responsáveis¹⁴ pela execução da medida socioeducativa, se constituem como rede de atenção ao adolescente que infracionou e tornam-se responsáveis pela execução e pelo sucesso da medida socioeducativa.

14. Dirigentes e técnicos que fazem o acompanhamento direto do adolescente encaminhado judicialmente para o cumprimento de uma medida socioeducativa.

A família, como de resto, também no que tange à educação escolar, é sempre a referência primeira e permanente do adolescente. Sua participação na execução da medida socioeducativa é necessária não apenas para o êxito do processo de educação que aí se desenvolve, mas também pelo fato de que é na família que a vida do adolescente se desenvolve, ou continuará a se desenvolver quando este recebe uma medida de privação de liberdade.

A socioeducação, desenvolvida dentro das medidas socioeducativas, deixa muito claro o que se afirma também na educação não escolar, quanto à necessidade da formação dos educadores em tais espaços. Aqui, talvez, mais do que em qualquer outro tipo de programa social há que se ter profissionais devidamente formados e capacitados e, mais ainda, vocacionados para trabalharem com adolescentes que trazem em sua história de vida e em sua trajetória de desenvolvimento tantos e variados tipos de dificuldades e problemas.

A educação não escolar, para formar seus profissionais, exige uma pedagogia com características próprias e que vem sendo trabalhada com o nome de pedagogia social.¹⁵ O socioeducativo, porquanto se situa na esfera do “não escolar”, deixa evidente que não seguir padrões “formais”, como os da escola regular, não permite abrir mão de metodologias próprias e de atuação exercida com profissionalismo. Como lembrado anteriormente, o PIA, que deve levar em conta os diferentes aspectos da vida do adolescente a serem trabalhados, com metas a serem construídas com sua participação e a participação da família e tendo como referência suas necessidades no presente e seus sonhos e planos para o futuro, requer a habilidade de profissionais competentes e instrumentos pedagógicos qualificados para sua construção¹⁶. Segundo Costa (2006c), os profissionais envolvidos nas medidas socioeducativas devem manifestar:

[...] requisitos básicos para se viver e trabalhar numa sociedade moderna, ou seja, estamos falando das habilidades básicas, específicas e de gestão. As habilidades não podem ser compreendidas de forma mecânica, reduzidas a manualidades. Esse tempo já passou. Essa percepção, hoje, é inaceitável. (COSTAc, 2006, p. 56)

A educação não escolar, embora assim chamada, possui aspectos de caráter formal, profissional e estabelece relação com o ensino regular. É importante que se tenha claro, que dentro da sua abrangência estão incluídos compromissos de acesso à educação escolar e, até mesmo, com o ensino técnico e de formação profissional. No Sistema Socioeducativo e no acompanhamento dos adolescentes, que se envolveram com a prática de ato infracional – com frequência adolescentes que abandonaram a educação formal¹⁷ – retomar o ensino formal e serem inseridos na aprendizagem profissional são condições essenciais ao seu processo de redirecionamento social. Vale lembrar, contudo, que uma inserção social positiva e efetiva do adolescente que infracionou exige muito mais do que tão somente assegurar escola e profissionalização.

15. Pedagogia Social entendida como uma “Teoria Geral da Educação Social”, cuja preocupação é viabilizar a formação do educador que atua nos espaços de educação não escolar (SILVA, 2010, p. 5), mais especificamente com populações excluídas dos seus direitos de acesso à saúde, educação, esporte, trabalho, moradia.

16. “É necessário e urgente ampliar e qualificar os meios e o raio da ação socioeducativa voltada para o adolescente em regime de privação de liberdade, porque o que, para os educadores, são condições de trabalho, para os educandos são condições de vida”. (COSTA, 2006b, p. 48)

17. Fora da escola, crianças e adolescentes ficam ociosos e têm que lidar com a violência e a criminalidade em seu dia a dia, de maneira que ficam muito mais expostos aos riscos de envolvimento com os delitos, sobretudo os que envolvem o roubo e o tráfico de drogas. (FRANCISCO, 2012)

Tantos outros aspectos poderiam ainda ser analisados para aprofundarmos a relação da educação não escolar com o Sistema Socioeducativo. Ainda que tais aspectos não sejam aqui desenvolvidos por tratar-se de um artigo e não de uma dissertação, tese ou livro, acreditamos que a reflexão trazida possa auxiliar na compreensão das especificidades da educação não escolar e de seus fundamentos educativos para a formação do socioeducador, bem como do por que são chamadas de socioeducativas as medidas judiciais aplicadas ao adolescente que infracionou e se denomina o trabalho realizado com tais adolescentes como socioeducação.

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO

Buscar as referências da “educação não escolar” para melhor compreendermos o sentido e as exigências da socioeducação, enquanto espaço privilegiado de cumprimento das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que infracionaram, deve nos ajudar a olhar de forma crítica o modo como hoje vêm sendo executadas tais medidas de uma forma geral, bem como construir caminhos para sua execução.

Uma primeira constatação é a de que o Poder Judiciário tem aplicado em excesso a medida de privação de liberdade. Com a justificativa de que é necessário maior rigor para que os adolescentes não se sintam impunes ou, pior ainda, de que a internação pode ser “medida de proteção” ao garantir serviços básicos ou distanciá-lo de determinado risco como o uso abusivo das drogas, muitos magistrados usam de forma equivocada, e por vezes até ilegal, da medida de internação.

Há que se considerar que a má qualidade da execução das medidas de privação de liberdade, limitando-se a um “confinamento” do adolescente, sem propiciar sua interação com a família e a comunidade e sem a participação de ambas na construção dos processos socioeducativos, em nada contribui para que o objetivo da medida seja atingido. Ao “sofrer” a medida tão somente como um castigo o adolescente não necessariamente se sente responsabilizado pelo ato infracional praticado, pois não consegue tomar consciência das consequências dos seus atos nem para si e nem para os outros, ou para a sociedade. Ao mesmo tempo, também a integração social não acontece. Ao prevalecer dentro das unidades socioeducativas um ambiente que em nada se diferencia do sistema prisional e que leva o adolescente a assumir sempre mais a postura de um “bandido”, ou de um “criminoso”, o seu redirecionamento social não apenas não acontece, como, cada vez mais, ele é direcionado para as referências e os comportamentos da sociedade do crime.

Na sua excepcionalidade, a privação de liberdade só poderá ser efetivamente socioeducativa na medida em que propiciar ao adolescente uma educação com autonomia e formação cidadã. O ECA propicia a possibilidade do adolescente internado realizar atividades externas (ECA art. 121, § 1º) e tal possibilidade precisa ser explorada sem receios e medos, mas auxiliando o adolescente a acolher esses momentos com responsabilidade e como oportunidades privilegiadas de desenvolvimento na execução do PIA. Atividades culturais, esportivas, de formação profissional, contatos sociofamiliares, participação em eventos religiosos ou sociais podem levá-los a viver experiências nunca antes experimentadas e capazes de ofertar vivências positivas e felizes no seio da comunidade onde ele até viveu, mas pela qual nunca foi abraçado.

A integração com a comunidade e a participação dos atores sociais e serviços, no processo educativo, tornam-se fatores educativos essenciais enquanto ampliam as possibilidades dos adolescentes no atendimento às suas necessidades, mas também no círculo de contatos e conhecimentos. Enquanto condição que deve estar presente ao longo de todo o cumprimento da medida socioeducativa, esta torna-se imprescindível a partir do momento em que o adolescente vai se encaminhando para o encerramento desta e preparando-se para viver o “após-medida” (Lei 12594/12 art. 11, V) ou, em outras palavras, a sua condição de egresso. Sua interação com a comunidade deve acontecer enquanto ainda vivencia o cumprimento da medida socioeducativa. O que vai acontecer na sequência, no pós-cumprimento da medida socioeducativa será somente consequência de um trabalho bem feito antes. Esse é um assunto que vale a pena ser tratado com profundidade e deverá ser trabalhado em um próximo artigo.

Entre todas as medidas socioeducativas, a que melhor pode unir um acompanhamento mais intenso por parte dos socioeducadores e, concomitantemente, uma intensa interação com a comunidade é a semiliberdade. Pode-se afirmar sem medo que é a pérola maior do sistema socioeducativo. Conjugado, porém, acompanhamento mais próximo, com liberdade e autonomia por parte do adolescente, que deve realizar todas as suas atividades de forma externa e em contato permanente com a comunidade, torna a semiliberdade muito mais desafiadora na sua execução. Por tal razão é ainda muito pouco implantada, raramente executada na forma adequada e, talvez até por isso, conta com pouca confiança por parte do ministério público e do poder judiciário. Deixa-se assim de ofertar ao adolescente uma medida que tem muito a contribuir para uma vivência efetivamente socioeducativa e dentro dos melhores princípios da “educação não escolar”.

Por fim, não poderia faltar uma palavra sobre as medidas socioeducativas de meio aberto, ou seja, a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade. O fato de serem efetivadas com o adolescente permanecendo no seio da família e totalmente inserido na comunidade, não significa necessariamente que sua execução se dê dentro dos princípios da educação não escolar, sobretudo como oportunidade de formação para o exercício da cidadania. Restrita em boa parte do país ao cumprimento realizado através dos CREAS¹⁸, têm se transformado em momentos de simples atendimentos ofertados aos adolescentes e muitos encaminhamentos sem maiores consequências. A pouca estrutura física e, sobretudo, a baixa capacidade técnica dos CREAS – por número insuficiente de técnicos e a falta de maior conhecimento e experiência em relação à socioeducação – tem deixado de fazer com que as medidas de meio aberto se estruturam como um verdadeiro programa de cumprimento de medida socioeducativa. Não há interação com a comunidade e com as possibilidades que essa oferece ou deveria oferecer ao adolescente inserido na medida, mas tão somente um adolescente que continua “solto” e desorientado no seio da comunidade.

Assegurar a execução de medidas socioeducativas de forma eficiente e eficaz exige mais do que fazer contenção ou simples atendimento ao adolescente que infracionou. É necessário que se estude com profundidade os princípios e as referências que fundamentam a educação

18. CREAS: Centro de Referência Especializado da Assistência Social, política pública vinculada na esfera Nacional ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Implantados inicialmente “como uma unidade pública e estatal, que oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos (violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas” (<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas>), por acordo entre a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e o MDS, passou, a partir de 2006, a ser responsável também pela execução das medidas de meio aberto de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

não escolar e que devem inspirar e embasar a socioeducação. Espaços educativos adequados, estudo, formação, capacitação, profissionais bem preparados e comprometidos com a bonita “aventura educativa” de acompanhar adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é o único caminho que temos para uma resposta capaz de transformar a vida de tantos adolescentes e de trazer segurança para a sociedade em relação às novas gerações. Sem isso, continuaremos brigando, a favor ou contra, pela fatídica redução da maioria penal.

6 REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. O. Botelho; PARENTE, J. Mota. O surgimento da Associação Brasileira de Educadores Sociais – ABES: um sonho e uma história de três anos. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et AL (Orgs). *Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010. p. 27-39.

BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei: Levantamento Nacional 2011*. Brasília: SDH, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf>. Acesso em: 02 jan 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 02 jan 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Natureza e Essência da Ação Socioeducativa*. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs). *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006a. p. 449 – 467.

_____. *As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

_____. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c.

FRANCISCHINI, Rosângela e CAMPOS, Herculano Ricardo. *Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades*. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1397/1097> >. Acesso em: 27 set 2013.

FRANCISCO, Julio Cesar. *Educação Escolar e Marginalização de Adolescentes Autores de Atos Infracionais*. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 35-54, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Educação comunitária e economia popular*. In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 11-22.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. *Histórico do grupo GEPESAC na formação do professor de EJA I: “educador social”*. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et AL (Orgs). *Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010. p. 13-26.

GONH, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GROPPO, Luís Antonio. *Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil*:

aplicação da noção de campo social de Bourdieu. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS*, n. 35, p. 59-78, jan./jun. 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político. In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 23-33.

MAIA, Cláia M. Mirante; BARROS, Monalisa N. dos Santos. Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos? In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra M. Francisco. *Adolescentes em Conflito com a Lei: fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012, p. 53-64.

MARTINS, Marcos F. Formação do educador social e proposições de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al (Orgs). *Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010. p. 40- 60.

MASELLA, Marcio Alexandre. O Adolescente em Liberdade Assistida e sua Inserção na Rede Pública de Ensino de Embu (2008/2009). *Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, 2010.

NETO, J. C. de Souza; SILVA, R. da Silva; MOURA, Rogério. Notas teóricas e metodológicas dos organizadores. In: _____. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. P. 9-13.

SILVA, Roberto da Silva. Prefácio. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al (Orgs). *Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010. P. 5-6.

VERONESE, Josiane R. Petry; LIMA, F. da Silva. O sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): breves considerações. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/view/38/41>>. Acesso em: 01 jan 2014.

[2.4]

Escolarização e Práticas Pedagógicas: o papel do Professor das UNEIS - Unidades Educacionais de Internação

Eliete F. Marques Barros¹

Mary Estela Miranda Pita²

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a representatividade fundamental que a educação exerce na medida socioeducativa e a influência que esta tem sobre o processo de aprendizagem, visando à superação das dificuldades e a construção de um novo cidadão, bem como despertar no aluno o desejo de aprender, de buscar coisas novas, gostar da escola, gostar de estudar e de buscar o conhecimento.

Num primeiro momento buscamos definir e entender o que é escolarização e como ocorre o processo de aprendizagem, na medida socioeducativa, em que os alunos estão inseridos e que faz parte do contexto educacional, pois as escolas são o *lócus* da aprendizagem.

Sentimos a necessidade de abordar as práticas educativas, o papel do professor e suas funções diante do processo de construção do conhecimento sistematizado na escola, bem como sua responsabilidade em atender, encaminhar e transpor as barreiras que enfrentam os alunos em cumprimento das medidas socioeducativas.

1. Graduação em Pedagogia com especialização em Planejamento Educacional.

2. Graduação em Letras com especialização em Formação de Professores.

Respaldados por expressivos referenciais teóricos, a proposta é de demonstrar o quanto é importante à participação, integração e assistência por parte dos docentes, sendo que ao assumirem uma postura de ajuda e intervenção no desenvolvimento da educação os deixam capazes e mais seguros para resolverem situações imprevistas.

2 A ESCOLARIZAÇÃO, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE DIZ A LEI

Entendemos por escolarização o processo e produção de referências sociais, por ter a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados. Diante disso reconhecemos o fato de que a escola contribui para a produção da sociedade e de que a escolarização tem um impacto direto e indireto no conjunto da vida social.

Segundo Chervel (1990), a cultura escolar é autêntica e original produzida pela escola, nada disso pode nos levar, no entanto, ao entendimento de que a escola o faz independentemente da sociedade na qual está inserida.

O direito à educação é garantido às crianças (0-11 anos) e aos adolescentes (12-17 anos), pela Constituição Federal de 1988, arts. 205 a 214, e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8069/90, art. 53 incisos I a V.

As medidas socioeducativas estão previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e se aplicam aos adolescentes que cometem ato infracional.

Para obter seus objetivos as medidas socioeducativas devem ser disponibilizadas em Programas capazes de atuar em duas dimensões: Sancionatória, reprovando o ato cometido, e Pedagógica, oferecendo condições efetivas para a superação daquela vivência ou vulnerabilidade. Elas têm o papel de responsabilizar os adolescentes com finalidade pedagógica (PASTORAL DO MENOR, 2013, s/p).

O ECA enfatiza também que a educação é um direito fundamental para todo adolescente, independente se este esteja em regime fechado. O documento ainda acrescenta que, acima de tudo, ele é sujeito de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento; sobretudo, se estiver sob a custódia do Estado.

Além do exposto acima, o ECA preconiza em seu artigo 124 inciso XI, que “é direito do adolescente; privado de liberdade; receber escolarização e profissionalização”. Desta forma, Mato Grosso do Sul por meio da Secretaria de Estado de Educação, implementa a Política de Educação para adolescentes que cumprem medidas socioeducativa de Internação, que o torna um dos pioneiros a atender essa exigência.

Nesta perspectiva, foi criada em 17.02.2004 pelo Decreto nº 11.551/04, a Escola Estadual Polo Professora Evanilda Maria Neres Cavassa para atender os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação com um projeto político pedagógico diferenciado e de qualidade que atende às necessidades dessa clientela.

Posteriormente à criação da escola, houve a regulamentação de execução das medidas socioeducativa com a instituição da Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012 que:

Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas à adolescente que pratique ato

infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Esta lei é fruto de uma construção coletiva envolvendo diversos seguimentos do governo, representantes de entidades de atendimento, especialistas na área e sociedade civil com a finalidade de construir parâmetros mais objetivos no atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Trata-se de uma política pública que procura atender aos preceitos pedagógicos das medidas socioeducativas conforme dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diante disso foi criada no Estado de Mato Grosso do Sul a Comissão Multidisciplinar por meio da Resolução/ SEJUSP/MS/Nº592, de 04 de Abril de 2012 e Alterada na RES./SEJUSP/ MS/ N. 617, de 20 de Julho de 2012, com objetivo de formar um grupo de diferentes profissionais a fim de tomar decisões de forma integrada e com atribuições também para acompanhar o Plano Individual de Atendimento-PIA, conforme estabelece seu Art. 1º, & 1º e Art. 2º, Inciso I.

Considerando esta multiprofissionalização, a escola criou em seu Projeto político Pedagógico a ficha de pactuação das metas onde o aluno expressa seus compromissos para melhorar sua aprendizagem. Este procedimento contribui para a avaliação do adolescente na reunião multidisciplinar, realizadas nas UNEIs quinzenalmente ou em sessão extraordinária.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica busca superar os limites do espaço escolar respaldada pelas Diretrizes contidas na Res./SED n. 2.698/2014, nas recomendações contidas nos Referenciais da Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio e em seu Projeto Político Pedagógico construído com a participação da Comunidade Escolar.

3 A PRÁTICA DA ESCOLA ESTADUAL POLO PROFESSORA EVANILDA MARIA NERES CAVASSA

Para superar a defasagem no processo ensino aprendizagem e minimizar as diferenças sociais, a Escola Estadual Pólo Professora Evanilda Maria Neres Cavassa busca estimular o aluno a ser sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio da valorização e respeito à cultura.

A adoção de práticas educativas auxilia-nos na promoção da aprendizagem, pois o aluno se apropria do conhecimento através de trabalhos realizados que visam à formação de valores e atitudes, além do desenvolvimento de metodologias que se baseiam em Projetos onde o professor exerce o papel de pesquisador e o aluno por sua vez passa a ser o sujeito do processo ensino aprendizagem.

Segundo Falcão (1995 p. 67-68),

O que se deve buscar na escola é a criação de um clima de simpática acolhida, respeito humano, afeto, envolvendo docentes, funcionários em geral, alunos, pais- clima que constitua incentivo à pessoa que está ali. As atividades devem ser atraentes e, através delas, deve ficar claro como o aluno pode satisfazer os motivos e oportunidades várias de suas vidas. É preciso estar atento aos conflitos motiva-

cionais do aluno, ajudando-o a estabelecer uma hierarquia de valores e a descobrir maneiras adequadas para atingi-los. É importante ajudar ao aluno diversificar os objetivos dentro de uma linha construtiva. Em suma, o que importa é o trabalho de orientar o aluno na efetivação construtiva de seus impulsos por autoconservação e auto-expansão.

Acreditamos que este processo possa ser efetivado através de métodos de projetos. Conforme afirma Piletti (1995 p. 118):

O método de projetos, pelo contrário, se propõe a transformar as atitudes dos alunos durante o ensino. O aluno deve converter-se em um ser ativo que concebe, prepara e executa o próprio trabalho. A tarefa do professor consiste em dirigir-lo, sugerir-lhe ideias úteis e auxiliá-lo quando necessário.

Para nós os projetos desenvolvidos buscam despertar as habilidades e competências que os alunos têm e muitas vezes estão escondidas, às vezes, por desconhecermos que as mesmas existam ou até mesmo por estarem adormecidas por vergonha de expô-las ou por falta de valorização. Por isso, buscamos executar atividades significativas para que se sinta qual é a forma mais adequada de se aprender, considerando as capacidades existentes em cada ser humano.

Para Piletti (1995 p.31-Schmitz, E.F Op. Cit. p. 53), aprendizagem é um processo de aquisição e assimilação mais ou menos consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir. Para Falcão (1995 p. 19) aprendizagem trata de uma mudança de comportamento, a qual precisamos entender o sentido mais amplo que esta palavra possa ter.

No processo de ensino aprendizagem, o aluno enquanto aprendiz constrói o conhecimento, confronta sua experiência com os conteúdos apresentados pelo professor através das interações sociais e também das trocas estabelecidas com seus pares. Portanto, cabe ao professor ser o mediador, o facilitador desta aprendizagem.

Encontramos nos professores que desenvolvem o trabalho nesta escola, o desejo de aprender, bem como o comprometimento e a preocupação com a aprendizagem do aluno, pois sabem que hoje não há donos de saberes e que o verdadeiro educador deve ter a disposição de aprender todos os dias e a todo o momento, este é o perfil que, de acordo com Paulo Freire (Freire, 1996, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Desse modo o gestor escolar tem que despertar nos profissionais a busca por conhecimentos necessários para desenvolver um trabalho que o motive, que o leve a querer aprender e, sobretudo, que coloque a relação pedagógica como um diálogo entre professor/educando, como sujeitos interativos, tendo a dimensão de interlocução como princípio básico do processo de ensino e aprendizagem.

Nossa expectativa é fazer com que o aluno perceba a importância da educação enquanto cidadão participativo e atuante na sociedade, assim poderá se desenvolver de forma integral, usufruir de seus direitos e ser cumpridor de seus deveres, gerando o desejo de começar vida nova, pois durante o cumprimento das medidas socioeducativas a escola garantirá a qualidade necessária para que ele possa aprender de fato e prosseguir seus estudos.

Sendo assim, a escola garante em seu Projeto Político Pedagógico o reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos de acordo com suas especificidades, proporcionando-

-lhe ações para o domínio do seu próprio desenvolvimento, oferecendo-lhe instrumentos que lhe permita compreender a si mesmo, aos outros e ao mundo que os cerca estabelecendo relações lógicas num processo reflexivo e transformador.

Desta forma, a Escola deixa de ser apenas o lugar que o professor transmite conhecimentos para ser um espaço em que se constroem as relações humanas mediante o desenvolvimento de valores e atitudes, conforme preconiza o Ministério da Educação:

Aprender a ser cidadão é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência; aprender a usar os diálogos nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos alunos e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. (BRASIL, 2001, p. 13)

A escola proporciona um currículo relacionado a capacidade humana que constitui e amplia conceitos, garantindo o direito de formação e desenvolvimento do ator social, dentro do amplo conceito de cidadania, dos laços entre cultura, conhecimento e aprendizagem e confronto com o meio social em que os adolescentes estão inseridos.

Conforme afirma Piletti (1995, p.50),

A palavra currículo vem do latim – curriculum – e significa percurso, correria, curso, ato de correr. E seu significado não abrange só o ato de correr, mas também o modo, a forma de fazê-lo (a pé, de carro, a cavalo), o local (estrada, pista, hipódromo) e o que ocorre no curso ou percurso efetuado. Aplicado a educação, o termo apresenta uma variação no decorrer do tempo. Esta variação depende da concepção de educação e de escola e, também das necessidades de determinada sociedade num dado momento histórico.

Desta forma com a evolução histórica, o modo “vivendi” do homem impôs mudanças no modo de ver e pensar do próprio homem, determinando-lhe também, novas necessidades e atitudes perante a vida. A preparação dos alunos para enfrentar um mundo em constante transformação passa a exigir uma dinâmica diferente da instituição escolar.

Nesta dimensão, o Ensino Fundamental tem como função ampliar as potencialidades do adolescente por meio de ações que lhe permitam relacionar-se com o mundo, conhecer-se, aprender a conviver estabelecendo relações emocionais, cognitivas e sociais, de modo que possa conquistar sua autonomia. E o Ensino Médio, apresenta ênfase na informação e na formação do indivíduo como um todo, acreditando que o aluno deve aprimorar a autonomia cognitiva conquistada no Ensino Fundamental e mobilizar os esforços necessários para o sucesso no prosseguimento dos estudos, bem como estar preparado para o mercado de trabalho.

A aprendizagem efetiva ocorrerá na medida em que o aluno se mobilizar ativamente para dar significado à construção de seu conhecimento a partir das interações entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/material didático por meio dos projetos interdisciplinares desenvolvidos bimestralmente, planejado coletivamente com participação ativa e compartilhada de toda a comunidade escolar, respeitando os aspectos da realidade cotidiana.

A organização do trabalho escolar por projetos sugere o reconhecimento da flexibilização em organizar, não mais linear e por disciplinas, mas em espiral, pela possibilidade de promover as inter-relações entre as diferentes fontes e os desafios impostos pelo cotidiano, ou seja, articular os pontos de vista disjuntos do saber, num ciclo ativo (Morin, 1981), aprenden-

do a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e sabendo que... “todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida” (Hernández, 1998, p.48).

O trabalho em grupo estabelece uma troca de diferentes pontos de vista que favorece o processo de construção. O ensino é planejado, com objetivos claros e estratégias bem pensadas. Por isso a importância do professor nos vários momentos do seu trabalho; ao preparar as atividades; ao conduzir o trabalho em sala de aula de modo a propiciar a negociação de significados com os alunos intervindo adequadamente nas discussões e atividades por eles desenvolvidas.

A aquisição do conceito requer tempo de currículo e tempo do próprio aluno. O primeiro refere-se ao fato de que um trabalho de qualidade exige tempo para o adolescente pensar, discutir com os colegas do grupo e participar das “sínteses” feitas pelo professor. O segundo significa que trabalhar um conceito, em apenas um momento da escolarização, não garante que o aluno obtenha sua aquisição.

Desta forma, um mesmo conceito será retomado em vários momentos, com enfoques diversos dentro do mesmo ano e em anos diferentes, pois de acordo com o Art. 107, da Res. \ SED 2698\13, considerando o quantitativo de demanda e espaço físico disponível, as turmas poderão ser constituídas por meio de agrupamento de anos diferenciados de 1º ao 5º, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e de 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Assim, garante-se não só a aquisição do conceito pelo aluno, mas também a ampliação dos significados desse conceito.

Para desenvolver essa educação, faz-se necessário que o professor saiba controlar as emoções e interagir nos grupos de pertencimento, pois tanto educadores como educandos estão expostos às condições adversas. Sendo assim os professores devem buscar a resiliência para conseguir com apoio externo, superar as dificuldades aliadas às experiências já vivenciadas, o que lhes permite alimentar sua autoconfiança e autoestima, possibilitando a crença que o adolescente pode superar seus fracassos para serem vencedores, uma forma de educar para a resiliência é a valorização do sujeito.

Com relação à valorização, Costa (2000) chama a atenção:

Devemos partir do princípio de que em educação, como em qualquer outro setor profissional, a valorização do ser deve vir antes de qualquer coisa, pois antes de ser aluno, professor, servente, vigilante, etc.; o indivíduo é uma pessoa, dotada de raciocínio, de sentimentos de desejos e expectativas de ver no outro a confirmação do bem e do carinho natural que deve existir entre os seres. (COSTA, 2000, P.89)

Conscientes de que a educação é um dos direitos individuais fundamentais, a Escola propõe uma educação humana, com foco no amor, no respeito, na verdade e na liberdade; empenhando-se em criar e manter um ambiente que os alunos possam crescer integralmente e desenvolver suas potencialidades e capacidades humanas.

Nesta perspectiva os educadores devem ter a grande preocupação com a formação de valores e atitudes proporcionando aos alunos o desenvolvimento e assimilação dos conteúdos propostos com a metodologia adequada para que os efeitos desejados sejam alcançados.

Nesse sentido, tanto o educando como o educador deve ser considerado como agentes de transformação. Trata-se de um processo que o aprender vai além da transmissão de conteúdos, buscando unir o educando a sua realidade social.

Por fim, os professores são habilitados para a área de atuação conforme prevê a legislação vigente e conscientes do termo de compromisso didático assinado no início do ano letivo, devem participar de capacitação e aperfeiçoamento por meio de cursos específicos e sessões de estudos oferecidos pela escola, Secretaria de Estado de Educação ou por outras instituições.

A permanência do professor na escola será confirmada mediante resultado da avaliação institucional realizada semestralmente, por uma equipe multidisciplinar composta por Direção, Coordenação e equipe multiprofissional das instituições parceiras, de acordo com a Res. SED Nº2698\13, Art. 106.

Enfim, a visão de educação que esta escola almeja é a integração dos binômios ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação ou seja, uma educação humanizada pautada no respeito na verdade e no pleno exercício da cidadania, além de criar e manter um ambiente que os alunos possam crescer integralmente e desenvolver suas potencialidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do ECA é que todas as medidas socioeducativas realcem a sua natureza pedagógica, de reeducação para os aspectos da vida, tendo em vista que se essa segurança for seguida, poderá reaver valores sociais e morais para sua formação e estrutura perante a sociedade.

Como uma das medidas de reeducação temos a escolarização como um ato de educar. Educar não é só ensinar a ler, escrever e resolver problema, é principalmente, atender as necessidades de desenvolvimento do ser humano. Portanto, a educação que a escola proporciona é por meio da aprendizagem significativa, relevante para a vida do aluno, articulada com seus conhecimentos anteriores, pois objetiva um aluno que tenha consciência de seus direitos e deveres, entenda que ao tomar atitudes terá que responder por suas responsabilidades; que compreenda primeiro e interprete depois para enfim, tomar posições definidas a respeito de fatos, aqueles capazes de multienxergar o mundo por janelas interculturais; que seja sensível aos problemas dos outros, que busque o bem comum, compreendendo a dimensão humana; que seja capaz de inovar, reelaborar as regras, fazer leituras por diversas linguagens e expressões, reorganizar conteúdos para que tenha mais sentido, que conquiste a liberdade e compreenda o significado profundo disso.

Em enaltecimento a esses aspectos, a Escola Estadual Polo Professora Evanilda Maria Neres Cavassa implementa ações de conscientização através de práticas pedagógicas constantes, na esperança de exercer função Educativa e não apenas de Escolarização, formando educandos capazes de viver em sociedade e assim ser uma escola que encanta e transforma vidas.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Ética e Cidadania no convívio escolar**. Brasília: MEC, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, 2, p.177-229, 1990.

COSTA Adalvo da Paixão Antonio. **O conteúdo afetivo no currículo escolar**. *Revista de Educação da FAESA*. V. 1, nº 1. Ago.2000/fev.2001, p. 81-93.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo, cultura e conhecimento**. São Paulo, Ed. Sobradinho, 2005

MORIN, E. **El método: La naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1981.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1995.

<http://www.pastoraldomenornacional.org/site/mse/mse-Acesso> 30 de agosto 2013.

[2.5]

O Projeto Político-pedagógico: articulação em Rede

Maria Fernandes Adimari¹

SPES MESSIS IN SEMINE²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo contribuir para a reflexão acerca dos direitos humanos e as medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes a quem se atribui a autoria de atos infracionais. Deste modo, busca-se apreender elementos conceituais sobre este sujeito, a socioeducação, a rede e o Projeto Político-Pedagógico, tendo estes, alguns parâmetros, para subsidiar as ações voltadas ao atendimento socioeducativo, garantindo-se assim, o cumprimento dos pressupostos legais referente aos direitos humanos, com fulcro no adolescente e no socioeducador, que é profissional que atua no processo socioeducativo.

O socioeducador é aqui entendido como todo profissional que exerce uma função diretamente ligada ao sistema socioeducativo, como por exemplo, o agente, o psicólogo, o assistente social, o pedagogo, enfim toda equipe que trabalha com o adolescente, autor de ato infracional.

1. Graduada em Geografia e Mestrado em Educação Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Professora Formadora em Geografia e Sociedade e Docência e Relações Pedagógicas/EAD/UFMS. Coordenadora Executiva do Projeto Formação Continuada de Socioeducadores de MS/ EC/PREAE/UFMS. Endereço eletrônico: maria.adimari@ufms.br e madimari@gmail.com

2. A esperança da colheita reside na semente.

Segundo Paes (p.85) “A formação desses profissionais tem uma importância determinante no resultado da prática socioeducativa, cujos resultados, bons ou ruins são decorrentes, em grande parte, da metodologia empregada nesse processo” e acrescenta que:

Na ausência dessa metodologia pedagógica, os conteúdos mais utilizados para a formação dos socioeducadores são concebidos de forma fragmentada e de ordem variada, tais como: princípios e desdobramentos do ECA; tendências da psicologia; outras teorias educacionais; teorias educativas superficiais; reflexões sociológicas; políticas públicas que têm interfaces com a socioeducação; ou em procedimentos práticos retirados da experiência empírica. Todos esses conteúdos curriculares têm sua importância na formação dos socioeducadores, mas falta uma teoria que lhes dê organicidade, que conforme todos esses enfoques do conhecimento à socioeducação em si. A teoria sustenta o conjunto de conhecimentos e proporciona a unidade de todo o processo pedagógico (p.85)

Diante disso, é que existe a necessidade de se efetivar a categoria profissional do socioeducador e instituir cursos técnicos para sua formação, posto que nos cursos superiores, questões ligadas ao adolescente, autor de ato infracional, sequer são estudadas, ou quando muito se fala do adolescente, enquanto um “delinquente”, sem, contudo ter a preocupação em aprofundar os estudos para compreender as determinantes que levaram e levam à delinquência.

Criou-se, assim, um profissional sem a devida formação prévia. Para tanto, as universidades e os órgãos gestores do sistema socioeducativo, entendendo a necessidade da formação continuada desses trabalhadores tem se desdobrado para realizar cursos, por meio de projetos, esperando que estes tenham a devida qualificação para exercer a função a qual foi designada.

CONHECENDO O ADOLESCENTE

Em todas as sociedades, em seus vários momentos históricos estão presentes os conflitos de gerações, crimes e atos de violência, indisciplina e agressividade, praticados por adolescentes e jovens. O fenômeno aparece, por exemplo, na República de Platão, em textos shakespearianos e outros autores clássicos que falam sobre o homem e a sociedade. Na sociedade contemporânea não é diferente, tanto que se mobilizaram alguns organismos internacionais como a ONU, a UNICEF e a UNESCO, por exemplo, a produzirem documentos, na perspectiva de minimizar os problemas enfrentados pela sociedade, no sentido de propor aos governos de todos os países, a fim de buscar instrumentos que possam contribuir para a implementação real do sistema de garantia de direitos, principalmente às crianças e aos adolescentes. O que se observa é que, na ausência de proteção do Estado, os adolescentes têm buscado se organizar em “tribos urbanas” criando, assim, espaços alternativos de força e proteção, nos quais eles acreditam constituir suas identidades.

Diante dessa situação, própria dessa fase da vida, com destaque para a ausência de laços familiares consistentes e da deficiência do Estado em desenvolver políticas públicas eficientes no campo da educação, saúde, esporte, cultura, lazer e profissionalização, o que deixa o adolescente numa condição de vulnerabilidade e, muitas vezes é levado a se juntar a grupos, com as mesmas características criando condições favoráveis à prática de atos infracionais.

Para Ceccarelli, 2001 “a delinquência pode ser entendida como um reflexo de uma configuração perversa do tecido social”. Assim, a pobreza e as faltas materiais se apresentam como condição prévia de vulnerabilidade que leva a um lugar de exclusão. E esta por sua vez não somente econômica, mas acima de tudo diz respeito à ausência de um lugar no mundo, de pertencimento, de reconhecimento, “de ser alguém”, que deve ser caracterizado pelos próprios adolescentes com os valores de adequação às regras sociais e aos discursos hegemônicos, como ter um emprego, uma família, uma casa, filhos, ajudar economicamente os pais.

Entretanto, a sociedade brasileira, desde os primórdios de sua colonização tem se consubstanciado pela exclusão, pela carência de políticas públicas que, efetivamente poderiam beneficiar crianças e adolescentes, quer no âmbito da educação, da saúde, da segurança do esporte, cultura e lazer. Na realidade o que existem são ações pontuais, de caráter imediatista, por exemplo, “toda criança na escola”, mas se esquecem de dar as condições necessárias para uma educação de qualidade, em que os alunos têm que enfrentar a precarização do trabalho docente, como: necessidade de escolaridade do professor, salário, condições de trabalho, carga horária trabalho/ensino, tamanho das turmas e rotatividade/itinerância (SAMPAIO e MARIN, 2009). A repercussão disso vai resultar no abandono escolar e que vai encontrar outros adolescentes em iguais condições de vulnerabilidades, o que os tornam presas fáceis pelo mundo da criminalidade.

Deve-se destacar que a escola é a terceira esfera de educação em que a criança e o adolescente estabelecem suas relações. a segunda a comunidade e a igreja e a primeira é a família, onde se inicia o processo de socialização do sujeito. É no espaço familiar que deverão ser trabalhadas as regras, os limites, os valores, a afetividade e que muitas vezes são interpretadas e executadas na forma de castigos, espancamentos, negligência, comprometendo a formação da criança e do adolescente para exercerem diversos papéis sociais, ao longo de suas vidas.

Dessa forma, a escola se constitui num ambiente peculiar, pois sua organização é o resultado de contradições e até conflitos próprios a cada espaço escolar. “[...] a própria vida interna da escola [...] esta reelabora, segundo sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade [...]” (CANDIDO, 1971 p.128).

Pérez-Gómez (2001, p. 11) refere-se à escola e ao sistema educativo, “[...] como instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”. Esse autor concebe a escola como um lugar de “cruzamento de culturas”. Na verdade, “a trama social que se desenvolve no espaço escolar é desencadeada a partir das relações dos seus usuários, expressos na cultura escolar própria de cada escola” (ADIMARI, 2005. p.22)

Será que a escola está preparada para exercer sua função social educadora? Por que os adolescentes, quando cometem um ato infracional e passam a cumprir MSE, geralmente tem baixo nível de escolaridade? Será que o bem comum é uma das metas da escola?

Numa dada sociedade, o bem comum é o principal objetivo a ser tingido por seus integrantes, como resultante das ações por ela desenvolvidas. O artigo 6º do ECA, inspirado no artigo 5º da Lei de Introdução, prega que a interpretação do Estatuto deve levar em conta os fins sociais a que ela se dirige e as exigências do bem comum, como: liberdade, paz, justiça, segurança, proteção, moradia, lazer, dentre outras necessidades do homem, que se espera

cidadão. Melhor dizendo, para que o homem exerça sua cidadania, ele precisa usufruir dos bens materiais para sua sobrevivência e dos bens civilizatórios produzidos pela humanidade e, acima de tudo, saber se posicionar frente aos desafios, de forma a garantir a paz e a harmonia de todos.

Nenhum adolescente resolve ser delinquente num determinado dia. Cabe um olhar crítico quanto à utilização da expressão delinquência. Esta carrega a conotação de um fenômeno individual, colocando, essencialmente no sujeito, a responsabilidade pelo seu ato, como se não estivesse inserido em um mundo de relações, as quais ele pertence, em que suas experiências de vida, suas fragilidades, suas necessidades emocionais e materiais, por exemplo, fixem, muitas vezes, na invisibilidade quando a sociedade se depara com um ato infracional.

Para compreender o adolescente é necessário fazer algumas reflexões acerca da formação humana. Para Gramsci (2000), o homem se produz enquanto homem a partir do trabalho, e as práticas sociais são todas práticas que convivem com a linguagem da ciência. Isso significa que ao mesmo tempo em que se produz cultura, e também se produz ciência, ou melhor, a partir do dessa proposição entre trabalho e cultura vai se elaborando ciência. São importantes as contribuições de Gramsci, quando ele destaca esta categoria como o princípio articulador entre cultura e ciência em que evidencia que se institui como princípio educativo. O trabalho industrial moderno é tomado como princípio educativo fundamental, pois, para o autor o trabalho seria o elemento integrador entre cultura e ciência, e por essa razão deveria orientar todo o processo educativo no âmbito da escola. Gramsci (2000, p.18) esclarece no Caderno 12 a sua concepção acerca desta categoria como princípio educativo: “qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”.

A formação humana, portanto é um dos objetivos da escola e do sistema socioeducativo. Para tanto, requer uma sensibilidade por parte dos professores e socioeducadores para conhecer a criança e o adolescente.

Muitas vezes uma atitude antissocial de uma criança ou adolescente, como afirma Winnicott (1995) pode ser um grito de socorro, na esperança de que alguém o barre, enfatizando que a falta de limite, de disciplina e afetividade são vetores para que o adolescente cometa um ato infracional, pois ele está no limite de condição traumática.

Quando existe uma tendência anti-social, houve um verdadeiro desapossamento (não uma simples carência); quer dizer, 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 maior do que aquele durante o qual a criança pode manter viva a lembrança da experiência. A descrição abrangente da privação inclui o antes e o depois, o ponto exato do trauma e a persistência da condição traumática [...]. (WINNICOTT, 1995, p.131)

Essas condicionantes devem ser observadas nos adolescentes, por parte dos educadores, no intuito de compreender suas atitudes e ações e promover intervenções que possam desconstruir os valores destrutivos e vislumbrar e construir valores positivos para sua vida e a convivência social qualificada. Assim, poderá atender os princípios da doutrina de proteção integral às crianças e aos adolescentes, que estão consagrados nos direitos fundamentais inscritos no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 3 e 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

A proteção integral de que tratam esses documentos é baseada nos direitos próprios e especiais de crianças e adolescentes que, na condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, necessitam de proteção especial. Ela é constituída a partir do entendimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e não como era tratado no código de menores (Lei 6697/79), que se preocupava apenas com o conflito instalado e não com a prevenção. Os jovens não eram tratados como sujeitos de direitos, mas sim objeto de medidas judiciais.

Para que o adolescente seja tratado como sujeito de direitos, as normativas do ECA são bem claras e específicas em seus 69 artigos. Embora esta lei tenha sido promulgada desde 1990, a sua aplicabilidade no mundo socioeducativo não ficou bem definida, o que foi possível com a LEI Nº 12.594, de 18 de janeiro 2012, que Instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), no qual regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Dentre as normativas do SINASE, as que se referem às questões pedagógicas, objeto deste artigo, explicitada na Resolução do CONANDA (2006), no item 6.1 e subitem 2. “Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo - Os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE”.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO³ E ARTICULAÇÃO EM REDE

Tratar da socioeducação como uma política isolada é entender que ela, por si só dará conta de resolver as questões dos adolescentes que cumprem MSE. Entretanto, as narrativas sobre as políticas sociais deixam claro que, na sociedade atual, não há condição de um segmento, quer educação, saúde, socioeducação dentre outros conseguirem realizar suas atribuições sem um planejamento intersetorial, como sinalizado, por exemplo, pelo ECA.

O ECA, como força propulsora da efetivação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, possui característica que o identifica e o personaliza, em quatro dimensões distintas, porém integradas e inter-relacionadas, quais sejam: a) a mobilização social, como empenho agregador das entidades, grupos e instituições que lutam historicamente para efetivar as políticas públicas definidas para a infância e a adolescência; b) a compreensão da criança e do adolescente como *sujeitos de direitos* e prioridade absoluta, além de estarem em estado peculiar de desenvolvimento; c) a articulação em rede de proteção capaz de intervir como sociedade civil e órgãos governamentais em atuações interligadas, dada a incompletude institucional dos serviços por elas prestadas; d) as perspectivas inovadoras e protagonistas, citadas acima, transformam não só a estrutura de atendimento à infância e à adolescência como a própria conjuntura da concepção metodológica do atendimento socio-cultural e educacional, ou seja, a quarta dimensão se materializa no âmbito da implantação da Rede Social das organizações sociais e políticas públicas nacionais.

De acordo com o SINASE (BRASIL, 2012), para a execução dos trabalhos dos planos de atendimento socioeducativo, com base no princípio da incompletude institucional, deve ser efetivado por meio da rede de atendimento, articulada politicamente e integrada nas ações dos diversos setores que atuam com a criança e o adolescente. Isso fica claro no artigo 8º

3. Doravante será utilizada a sigla PPP, quando se tratar do Projeto Político-Pedagógico.

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e o esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A articulação em rede e a operacionalização do trabalho socioeducativo, requerem planejamento intersetorial. Para tanto, o instrumento que atende a este pressuposto é o PPP, pois, de acordo com a Resolução CONANDA (2016) ele é o “ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo” é o promotor e legitimador das ações socioeducativas, em que a participação da rede se faz necessária, desde o diagnóstico até a execução das metas pactuadas entre socioeducadores e socioeducandos.

Então, cabem alguns questionamentos: o que é o PPP? Quem o elabora? Somente o centro ou unidade socioeducativa tem as condições necessárias para dar conta da elaboração, execução, avaliação e reelaboração do PPP?

O PPP é O Projeto Político Pedagógico que nasceu após a Constituição de 1988, para dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, Lei nº 9394 de 1996), que preconiza o PPP, de acordo com o artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Na expectativa de promover autonomia e identidade nas instituições socioeducativas, o SINASE adota esta metodologia de planejamento, o PPP que é a forma de oportunizar aos socioeducadores e educadores sociais condições para realizarem suas propostas de ação, não se esquecendo de que o pedagógico é a principal diretriz, em detrimento da perspectiva carcerária que até então se praticava aos adolescentes a quem era atribuída autoria de atos infracionais.

A ação institucional requer ser pensada no seu todo, buscando novas formas de enfrentamento aos desafios conjunturais que se apresentam. Assim, o PPP, como instrumento básico de identidade e gestão no processo socioeducativo, não pode prescindir da rede, tanto no que se refere ao planejamento quanto em sua execução de ações. Todas as instituições, principalmente àquelas diretamente ligadas ao atendimento de crianças e adolescentes, como Educação, Saúde, Assistência Social, Segurança, Judiciário, dentre outras, devem ser ouvidas, para que se tenha uma visão da totalidade, acerca dos desafios e possibilidades da sociedade em que estão inseridas, tendo a prática reflexiva como referência de suas propostas a prática reflexiva é aquela enunciada por Paulo Freire: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo!” (FREIRE, 1979, p. 15).

Deve-se observar que educação e a socioeducação são duas instâncias que tratam do mesmo sujeito: apenas o adolescente ele muda de lócus, quando em cumprimento de MSE, porém ele é ou será aluno da escola e, assim sendo, é razoável supor que deve haver diálogo entre os operadores das MSE e os educadores da escola, para que as ações de ambas sejam incluídas e exitosas.

Para maior entendimento, serão tratadas algumas abordagens sobre o conjunto de instrumentos pedagógicos necessários para a intervenção na operacionalização das medidas

socioeducativas, buscando algumas aproximações com a educação formal, no sentido de alinhar pontos que possam contribuir para a compreensão do adolescente, tanto para aqueles em cumprimento de medidas, como para aqueles que estão na rede regular de ensino, preventivamente e aos egressos do sistema socioeducativo.

Partindo do pressuposto de que as MSE propiciam ao adolescente o acesso a direitos e a oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de resignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, uma vez que as MSE possuem uma dimensão sancionatória e uma dimensão pedagógica. Seu atendimento deve estar organizado, observando o princípio da incompletude institucional. Assim, a inclusão dos adolescentes pressupõe sua participação em diferentes programas e serviços sociais públicos. (Brasil, 2006, p.46)

Destaca-se desta forma, o caráter político do PPP, pois a interlocução com a rede interna e externa é primordial, para compreender o mundo do adolescente, da família e dos servidores, no sentido de superar os desafios, por meio de ação conjunta.

A rede que objetiva a proteção de crianças e adolescentes é constituída em função da busca pela garantia dos direitos dessa população, atuando no enfrentamento às violações desses direitos, com ênfase especial às situações caracterizadas como de violência. Desta forma, tal rede funciona como sistema organizacional capaz de unir sujeitos e instituições, sempre de forma democrática e participativa em torno de causas afins, um mesmo interesse ou objetivos comuns. (SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE- PR. 2010)

Portanto, o trabalho em rede, em que as políticas públicas voltadas para o social são conquistas da sociedade, pois ao desenvolver ações conjuntas dos vários segmentos governamentais e não governamentais, imprime o caráter democrático, que se consubstanciou na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e permite maior diálogo entre as partes, tão necessário, para que as intervenções sejam qualificadas e exitosas.

O PPP, por ser um documento que explicita e orienta o trabalho socioeducativo, requer construção coletiva, como bem afirma Graciani (2009)

[...] Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve orientar a proposta de funcionamento do serviço como um todo, tanto no que se refere ao seu funcionamento interno, quanto seu relacionamento com a rede local, as famílias e a comunidade. Sua elaboração é uma tarefa que deve ser realizada coletivamente, de modo a envolver toda a equipe do serviço [...] (GRACIANI, BRASIL, 2009)

Diante do exposto e para tentar responder aos questionamentos anteriormente mencionados, entende-se que nenhuma Unidade ou Centro Socioeducativo, bem como a Escola, por exemplo, não consegue, sozinha elaborar, implementar, avaliar e reelaborar o PPP, visto que requer vários olhares, para que se possa realizar um trabalho consistente e eficaz, numa visão de totalidade, pois a sociedade, em especial a socioeducação historicamente é a síntese das múltiplas determinações, como por exemplo, social, econômica, política, dentre outras. É neste contexto que os operadores das MSE devem buscar as referências para propor um PPP, que contemple a realidade e seja exequível.

A partir de uma visão dialética da sociedade, o adolescente, a quem é atribuído a autoria de ato infracional, é focalizado e inserido em um contexto macro, marcado pela divisão de classes, de conflitos e interesses, além dos mecanismos de controle utilizados ao longo

da história para lidar com a violência. É por meio desses mecanismos que os adolescentes terminam privados de direitos fundamentais, tais como: família, educação, saúde, esporte, cultura e lazer, sendo oprimidos e responsabilizados pela violência da qual eles próprios são, possivelmente, as maiores vítimas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso compreender que o adolescente é um ser que se encontra em fase peculiar de desenvolvimento e como tal deve ser tratado pelo Estado e pela sociedade em geral, como alguém que requer cuidados, também peculiares de sua natureza, em formação, a fim de que possa encontrar caminhos que lhe permitam se situar no mundo e encontrar sentido nos valores essenciais da vida em sociedade. Compreender o adolescente é compreender a sociedade.

As narrativas sobre a delinquência de adolescentes, quase sempre são cercadas de estigmas e discriminação social, de não reconhecer o ECA, como uma política pública que desconstrói o ideário de “menores” e a mudança para o paradigma de sujeitos de direitos, leva a supor que não apenas não reconhece, mas desconhece o teor dessa lei.

Em se tratando de socioeducadores, espera-se que estes busquem não só conhecer o aparato legal que incide sobre o adolescente autor de ato infracional, mas procure compreendê-los, a família, a sociedade, num esforço conjunto e intersetorial, utilizando-se da rede interna e externa, para operar as MSE, junto ao adolescente na expectativa de que ele consiga superar as dificuldades e os desafios que a condição de delinquência possa lhe proporcionar.

Para garantir a oferta de atendimento adequado aos adolescentes, os socioeducadores deverão elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve orientar a proposta de funcionamento do serviço como um todo, tanto no que se refere ao seu funcionamento interno, quanto seu relacionamento com a rede local, as famílias e a comunidade, num movimento de cruzamento de culturas dos adolescentes e temporalidades das MSE, como determinantes básicas, para atender a este adolescente como sujeito de direitos. Não se esquecendo de que a esperança da colheita reside na sementeira.

REFERÊNCIAS

ADIMARI, M.F. **Escola e cidade**: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande/MS. (1954-2004). Dissertação de Mestrado. UFMS. 2005.

BRASIL. Código de Menores. LEI Nº 6.697, de 10 DE OUTUBRO de 1979.

_____. **SINASE. LEI Nº 12.594, de 18 de janeiro 2012.**

_____. **RESOLUÇÃO CONANDA. Nº 113, DE 19 de ABRIL de 2006.**

_____. **Constituição Federal. 1988.**

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases- LDB - Lei nº 9394/96**

CANDIDO, A. A estrutura da escola. IN: PEREIRA, L. & FORACCHI, M.M. Educação e Sociedade. São Paulo: Nacional. 1983.

CECCARELLI, P. R. (1987) Delinquência: resposta a um social patológico. In Pulsional - **Revista de Psicanálise**. São Paulo: Livraria Pulsional, nº 145.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da educação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GRACIANI, M.S.S. Orientações Técnicas: **Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. IN: BRASIL: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. 2009. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes>. Acessado em: 20/02/2014

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000 a.

OLIVEIRA, T. A. de (Org.) (2010). **Orientações para implementação de redes**. Versão Preliminar, Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude.

PAES, P.C.D. O socioeducador. IN: **Formação Continuada de Socioeducadores**. Cad. 02. Mato Grosso do Sul: UFMS. 2010.

PEREZ-GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WINNICOTT, D. W. **Adolescência**: transpondo a zona da calma. A família e o desenvolvimento individual. São Paulo, Martins Fontes, 1993. (1965a).

_____. **Privação e Delinquência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade** [online]. 2004, v.25, n.89, p. 1203-1225. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 jul. 2009.



Parte

INTERFACES DA SOCIOEDUCAÇÃO

A mente que se abre a uma nova ideia,
jamais voltará ao tamanho original.

(Albert Einstein)

[3.1]

Gestão democrática no atendimento socioeducativo

Ricardo Peres da Costa¹

Silvia Alapanian²

1 INTRODUÇÃO

A elaboração deste texto visa refletir sobre a gestão do sistema socioeducativo, discutindo seus limites, possibilidades, e sugerindo ações pautadas numa perspectiva democrática, descentralizada e participativa.

Na primeira parte, refletimos sobre a cultura predominante nas unidades de socieducação à luz do conceito de *instituição total* de Erving Goffman, indicando a necessidade de maior reflexão sobre o tema da gestão das unidades socioeducativas.

Na sequência do texto, discutimos alguns dos problemas do modelo de *administração pública* e apresentamos elementos da proposta de gestão democrática de unidades de socieducação paranaense. Entendemos que o planejamento e a gestão no setor público pautam-se em exigências constitucionais e legais e devem estar voltados para os interesses públicos mais gerais.

Defendemos a proposição de que o Estado, para garantir o atendimento às demandas da sociedade, deve agir de modo plane-

1. Consultor em Socieducação. Mestrando em Serviço Social e Política Social (UEL). Atuou no sistema socioeducativo do Paraná como Educador Social, Assessor Técnico e Gestor de Centros de Socieducação. Contato: peresrpc@gmail.com

2. Assistente Social, doutora em Serviço Social pela PUC/SP, docente do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina – PR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Serviço Social e Sistema Sociojurídico. Contato: silviaal@uel.br

jado e estratégico, identificando as demandas postas através da realização de um diagnóstico crítico e fidedigno, estabelecendo objetivos claros, bem como caminhos e instrumentos para a sua consecução, sem deixar de realizar o monitoramento e a avaliação criteriosa do impacto das ações desenvolvidas. A gestão democrática da socioeducação deve estar alinhada com parceiros de outras políticas a fim de efetivar a descentralização e qualidade no atendimento do adolescente.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) promulgada em 1988, alterações significativas incidiram sobre os modelos e os processos de planejamento do setor público, objetivando garantir ao Estado maior capacidade de gestão, governança e governabilidade pública, dando maior efetividade para as suas ações. Do mesmo modo, as diretrizes de gestão das políticas sociais, trouxeram também a demanda por um controle social mais efetivo na formulação, deliberação, monitoramento, avaliação e financiamento das políticas.

Na última seção, numa perspectiva conclusiva, procuramos debater criticamente sobre os limites da gestão democrática participativa na sua relação com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e propomos *uma reflexão mediadora* de proposta de intervenção frente à ação concreta que o atendimento aos adolescentes nos impõe. A fundamentação está alicerçada nos princípios da incompletude institucional e profissional.

2 A GESTÃO NAS UNIDADES DE SOCIOEDUCAÇÃO

A cultura de gestão predominante nas unidades socioeducativas é pautada por normas rígidas que visam manter a ordem, a disciplina e o controle, e normalmente se caracteriza pela segregação do indivíduo em relação ao mundo externo. Estas unidades sociais têm a finalidade de efetivar o processo socioeducativo, respeitando os dispositivos constitucionais. No Brasil, a maioria delas possui características similares às unidades do sistema penitenciário, que podemos definir como cultura carcerária.

Acreditamos ser possível, caracterizar muitas das unidades de socioeducação do nosso país como instituições totais, utilizando o termo enquanto categoria de análise para uma reflexão prática acerca do ambiente em que se dá a socioeducação.

Para Goffman (2008) todas as instituições possuem uma tendência de se fechar em si mesmas e, a prisão é um tipo de instituição total que “[...] é organizada para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato” (GOFFMAN, 2008, p. 17).

As características de uma instituição total estão presentes em várias dimensões, como no aspecto físico da própria instituição, no social e no emocional relacionado ao indivíduo apreendido e ao próprio trabalhador que atua na instituição.

[...] uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2008, p. 11).

A vigilância, o monitoramento, o inspecionamento, as revistas em estruturas e pessoas, o zelo pela ordem e a disciplina, as barreiras em relação à sociedade e o mundo em geral, o arame farpado, as paredes altas, a masculinidade hegemônica, o espírito moralizador e repres-

sor, a função punitiva, o isolamento societário e a disciplinarização do sujeito, dentre outras características da unidade socioeducativa são muito similares a uma penitenciária ou cadeia comum, o que afeta tanto aos adolescentes que estão em cumprimento de medidas como aos profissionais, socioeducadores, que atuam na instituição, dado o seu caráter de instituição total.

Os socioeducadores, de uma forma geral, com muita frequência adotam posturas típicas desse ambiente, mesmo nos processos de socialização entre eles e os adolescentes. Não se pode negar o quanto esses profissionais também são afetados pelo fenômeno da prisionização, pois abandonam os padrões de suas vidas fora da unidade para adotar valores e/ou costumes que estão estabelecidos nesta. “Os muros da prisão representam uma barreira violenta que separa a sociedade de uma parte de seus próprios problemas e conflitos” (BARATA, 2013, p. 3).

O fechamento institucional interfere nas relações internas e externas entre socioeducadores e adolescentes. Não obstante, estas definições do campo teórico utilizado por Goffman relacionam que quanto maior o tempo que o indivíduo permanece numa instituição total, maior será a dificuldade em “[...] enfrentar alguns aspectos de sua vida diária” (GOFFMAN, 2008, p. 23).

Na perspectiva de superar as condutas dos socioeducadores influenciadas pelas características da instituição total, Antonio Carlos Gomes da Costa, logo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 1990, introduziu a discussão de dois conceitos que ele tratou como princípios, o de incompletude institucional e o de incompletude profissional (COSTA, 2006).

Para o autor, “[...] o fundamental, com a observância desses princípios, é evitar que a unidade se estruture com uma ‘instituição total’, voltada para si mesma, sem comunicação e cooperação com outras organizações, sem arejamento” (COSTA, 2006, p. 49). Sabe-se que o objetivo desses princípios “[...] é que nenhuma instituição ou ser humano é auto-suficiente, que tanto as organizações e as pessoas precisam de interação, complementação, trocas de conhecimentos entre si” (PARANÁ, 2006, p. 13) para alcançarem os seus objetivos privados ou públicos no sentido de integrarem-se na sociedade.

O Estatuto preconizou, no artigo 112, que o adolescente inimputável que praticasse atos infracionais deveria ser responsabilizado através do escalonamento das medidas socioeducativas, pressupondo uma dimensão sancionatória, mas também educativa em igual extensão. Ainda que a referida Lei tenha se consolidado como uma quebra de paradigma no atendimento ao adolescente que comete atos infracionais, existe uma herança autoritária e segregadora das legislações anteriores e do tratamento da infância na história do Brasil que não pode ser desconsiderada na execução da política.

A legislação que passou a orientar o trabalho na socioeducação a partir do final da década de 1980 e início de 1990 propôs mudanças no atendimento ao adolescente autor de atos infracionais. Os marcos regulatórios promulgados³, naquele contexto histórico, preconizavam o rompimento com o direito tutelar direcionado ao *menor em situação irregular*. Essas normativas buscavam estabelecer novos princípios a serem seguidos pelos agentes envolvidos na gestão de unidades socioeducativas.

3. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing - 1985); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989); Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Diretrizes de Riad - 1990); Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Regras de Havana - 1990) e o próprio Estatuto - Lei Federal nº 8.069 de 1990.

Ocorre que a legislação promulgada não muda a realidade posta, por isso, a prática socioeducativa mantém, ao longo das mais de duas décadas de vigência do Estatuto, significados dos contextos históricos anteriores.

Numa nova investida, no sentido de alterar essa cultura, mais recentemente, a Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam atos infracionais, buscando consolidar a reformulação dessas práticas ainda existentes.

Mesmo assim, as condições objetivas da ação socioeducativa não favorecem a implementação das alterações propostas pelo marco legal. As condições de trabalho dos socioeducadores, por exemplo, estão ainda mais precarizadas após o avanço neoliberal, e os cortes nos gastos públicos interferem diretamente nas estruturas físicas, que carecem de reformas que favoreçam a alteração da concepção de funcionamento das unidades, e na utilização dos poucos recursos que chegam às unidades.

Ainda que o texto base do SINASE antevê uma proposta de gestão democrática dos programas socioeducativos e apresente parâmetros de gestão pedagógica para o atendimento, algumas questões carecem de maior clareza e precisão,

O SINASE enfatiza a participação, a democracia, a garantia de direitos de um sujeito (o adolescente) autônomo e respeitado em suas particularidades, mas não ilumina como isto ocorre na forma de gerir politicamente os programas nem contextualiza as dificuldades para a efetivação deste protagonismo do adolescente punido (MALVASI, 2012, p. 83).

Podemos perceber que ao longo desses anos houve uma carência na formulação de metodologias que pudessem orientar a gestão das unidades socioeducativas numa perspectiva democrática. Nesse sentido, um aprofundamento do conhecimento sobre tema da gestão é necessário para o aprimoramento do trabalho socioeducativo.

Em pesquisa realizada durante um programa de especialização em gestão de centros de socioeducação no estado do Paraná, Botelho e Louzada (2011) apresentam dados das entrevistas com os diretores das unidades socioeducativas, que analisam a proposta do sistema paranaense, “[...] 80% dos gestores consideram adequado, no plano conceitual, o modelo de gestão vigente, por se tratar de um plano que vai ao encontro da proposta socioeducativa” (BOTELHO; LOUZADA, 2011, p. 97). As autoras ressaltam, no entanto, que um dos entrevistados indica elementos que precisam ser considerados com atenção no que tange a

[...] execução do plano administrativo, que, na prática, acabam por dificultar a efetivação da proposta com mais qualidade e eficiência, como a falta de autonomia financeira e técnica, a demora nos trâmites para aquisição de materiais essenciais, as características de cada Unidade, a condução de programas paralelos à socioeducação, a falta de recursos humanos, dentre outros (BOTELHO; LOUZADA 2011, p. 97).

A transcrição nos indica que apesar do modelo democrático e de seus pressupostos possibilitarem a participação de vários agentes nas três esferas de gestão, as limitações financeiras, administrativas e técnicas podem ser impeditivas para consolidar essa cultura democrática no interior das unidades socioeducativas.

Considerada aquela realidade, as autoras questionam quais as dificuldades para a implementação da proposta, dentre elas são elencadas cinco:

[...] (I) romper paradigmas dentro de uma cultura organizacional, (II) promover a compreensão e aceitação da proposta pela equipe, (III) nivelar os debates, (IV) compreender que o adolescente é o sujeito principal da proposta, e (V) a própria burocracia que o sistema impõe e as relações de poder (político) acabam por dificultar a execução do plano administrativo de maneira mais eficaz e que atinja os objetivos propostos (BOTELHO; LOUZADA 2011, p. 97-98).

A pesquisa indica que a gestão pública precisa se articular em várias dimensões para alcançar boas condições de atendimento com vistas a alcançar os objetivos a que se destina.

No que tange a participação democrática interna da unidade socioeducativa e nos órgãos colegiados da instituição, a pesquisa indica que os servidores costumam ter participação nos espaços internos das unidades, porém, as ações externas pouco ocorrem, seja com a participação da comunidade externa na unidade ou com a presença da unidade, através dos socioeducadores e dos adolescentes, na rede de serviços.

As autoras concluem também “que não há prática de centralização ou até mesmo uma liderança autoritária e centralizadora nas tomadas de decisões a partir da concepção dos sujeitos sociais da pesquisa” (BOTELHO; LOUZADA, 2011, p. 100). Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa são os próprios diretores das unidades, e que elementos que não coadunam com a gestão democrática da instituição podem ficar mascarados na pseudoconcreticidade da realidade instituída.

Ainda que os modelos democráticos, participativos e metodológicos dos processos de gestão das políticas sociais se apresentem com várias interpretações diferentes de como a agenda pública deve ser construída frente às demandas sociais, “[...] em todas as perspectivas, ela é entendida como um processo coletivo e conflituoso de definição” (JANNUZZI, 2011, p. 260).

Sabe-se também, que o ciclo de elaboração das políticas públicas tal como descrito nos manuais de gestão e nas pesquisas acadêmicas, é certamente um modelo idealizado, com aderência bastante limitada ao cotidiano dos servidores. As linearidades das etapas nem sempre comungam com a realidade objetiva posta e a percepção dos envolvidos em definir a prioridade na elaboração da política social, o que nos leva a refletir sobre o tema da administração pública e sua influência sobre a gestão socioeducativa.

3 OS PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A GESTÃO EM SOCIOEDUCAÇÃO

De acordo com o artigo 37, da Constituição da República Federativa do Brasil, “a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 2007, p. 41).

De forma sintética, princípios são proposições que contêm as diretrizes estruturais de determinada ciência, as quais devem pautar seu desenvolvimento. Os princípios congregam valores morais, éticos, políticos, que podem ser modificados através do tempo, mas que estão relacionados com o modo de produção vigente do capitalismo.

A Constituição define tais princípios como norteadores fundamentais de todo o ordenamento jurídico do Estado brasileiro, conferindo um sentido lógico e racional, facilitando a compreensão de seu funcionamento. Do mesmo modo, existe também uma infinidade de outros princípios que são decorrentes do Estado de Direito e da totalidade do sistema constitucional, os quais devem nortear a atuação da administração pública do Estado.

Operacionalmente, a administração pública é o desempenho permanente e sistemático, legal e técnico, dos serviços do próprio Estado em benefício da coletividade, ou seja, é todo o aparelhamento do Estado direcionado para a realização de seus serviços em prol da satisfação das necessidades coletivas. O servidor tem que ser técnico e político para o bom desempenho da administração pública. Do mesmo modo, o Estado, mesmo não devendo funcionar pautado pelos critérios de racionalidade econômica;⁴ típica das organizações privadas; deve, obrigatoriamente, observar critérios mínimos de racionalidade no que se refere ao uso dos recursos públicos pertencentes a toda a sociedade.

Criticamente, porém, não podemos esquecer que os princípios contidos na Constituição brasileira foram operacionalizados num ambiente fundamentado por teóricos neoliberais, foram implementados com a reforma do aparelho do Estado⁵ por Bresser Pereira em 1995⁶.

A chamada 'reforma do Estado' funda-se na necessidade do grande capital de *liberalizar* – desimpedir, desregulamentar – os mercados. Assim, concebe-se como parte do *desmonte* das bases de regulação das relações sociais, políticas e econômicas. [...] seu caráter não é um 'ajuste positivo' de caráter meramente administrativo-institucional, apenas no plano político-burocrático, mas está articulada à reestruturação produtiva, à retomada das elevadas taxas de lucro, da ampliação da hegemonia política e ideológica da grande capital. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 203)

Apesar das diversas tentativas de implementar um modelo de gestão baseado nos princípios da reforma do Estado, observamos que prevalece na gestão pública um modelo burocrático e centralizador⁷.

Nesse modelo, o compromisso ético e profissional do gestor e servidor público com os princípios da administração também deve ser acompanhado no cotidiano da atuação profissional, no campo das relações humanas e interpessoais.

Porém, por certo, boa parte desse compromisso não se concretiza no cotidiano. Princípios não são cumpridos, seguidos, regidos por si só, dependem da ação dos agentes públicos que, no presente caso, são os socioeducadores, em geral, um servidor. Nogueira (1998), ao falar sobre o servidor ou gestor como um profissional da articulação do Estado, faz uma explanação contundente, que cabe no contexto a que estamos nos referindo: o da gestão das unidades de socioeducação.

4. Tentativa do Estado de distribuir os recursos de acordo com a necessidade da maioria dos cidadãos. Os critérios necessariamente não precisam vincular-se a prioridade, como a destinação a políticas sociais.

5. No Brasil, essa proposta começou a ser implementada com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989 e chegou ao auge com a reforma do Aparelho do Estado conduzida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos.

6. Foi ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) entre os anos 1995-1998. Foi o responsável para articular a reconstrução e reformulação do Estado brasileiro.

7. A decisão sobre a formulação da política é definida por técnicos ou dirigentes burocratas com pouco contato com a sociedade e comunidades. Esse modelo defende a competência técnica e a especialização como conhecimento superior ao conhecimento empírico dos contribuintes.

A sociedade, cansada do mau desempenho estatal, já não sabe mais o que esperar deles. Prefere culpá-los pelos desacertos. Os governos, parte do problema, já não sabem o que fazer com eles. Preferem obrigá-los a aceitar propostas reformadoras que não contaram com a sua participação e que, no limite, voltam-se contra eles. Além do mais, não são fornecidas diretrizes claras de atuação. Com isso a auto-imagem dos servidores vai-se esboroando, comida por sentimentos de injustiça, ceticismo e desesperança. Eles, em consequência, ou deixam arrastar-se pela apatia, ou se põe a esperar o fim da carreira, ou simplesmente se revoltam. Deste ou daquele modo, tendem a renegar sua lealdade ao Estado e a desconfiar de toda e qualquer reforma (NOGUEIRA, 1998, p. 192).

Depositários das consequências do modelo de gestão adotadas, os servidores, no caso das unidades de socioeducação, os socioeducadores, sofrem pressões internas e externas com relação ao trabalho desenvolvido.

Desta maneira, o trabalho de socioeducação é desenvolvido dentro de um ambiente repleto de contradições, conflitos interpessoais e de forte hierarquia. Por isso, não se trata simplesmente de transpor conceitos de gestão democrática, mas adaptá-los à realidade posta, considerando para tanto os desafios próprios de uma instituição que possui características e realidade peculiares.

Para debater o conceito de gestão em socioeducação e adentrar ao tema, utilizaremos alguns dos parâmetros usados no Estado do Paraná e apresentados em uma coletânea intitulada *Cadernos de Socioeducação*⁸. A compreensão acerca da gestão democrática do sistema socioeducativo está alicerçada também em outros pressupostos como a descentralização e a qualidade do serviço público socioeducativo.

O modelo paranaense alerta que a gestão democrática “[...] é a adoção do planejamento participativo; formação de parcerias com o Poder Judiciário, Ministério Público e Conselhos de Direitos; participação de parceiros governamentais e não-governamentais no planejamento, execução e avaliação das ações” (PARANÁ, 2006, p. 16-17).

Assim, na execução da política de atendimento ao adolescente, autor de ato infracional, o foco é a participação e o envolvimento do sistema de garantia de direitos e, mais do que isso, o gestor pretende que esses órgãos atuem não somente na dimensão da execução ou fiscalização, mas também no planejamento estratégico das ações socioeducativas.

Do ponto de vista de gestão dos programas, projetos e atividades socioeducativas, o modelo prevê a “[...] decisão compartilhada entre o nível central e as unidades descentralizadas; execução do processo socioeducativo, mediante atuação transdisciplinar dos profissionais” (PARANÁ, 2006, p. 17), e; no polo principal da gestão democrática estão os adolescentes que devem ser ouvidos nesse processo democrático de gestão, com a “[...] manutenção de [um] canal de comunicação e escuta dos adolescentes, visando [que] o fortalecimento do protagonismo juvenil” (PARANÁ, 2006, p. 17) ocorra de forma contínua, principalmente na execução dos instrumentos metodológicos de gestão: assembleias, estudo de caso, conselho multidisciplinar, Plano Individualizado de Atendimento (PIA), dentre outros.

O tripé da gestão pública democrática, de qualidade e descentralizada funda-se em instrumentos metodológicos em três esferas: gestão estadual do sistema socioeducativo, gestão da

8. A referida coletânea é composta por cinco livros, sendo eles: *Práticas de Socioeducação*; *Compreendendo o Adolescente*, *Gerenciamento de Crises*, *Rotinas de Segurança*; e, *Gestão de Centros de Socioeducação*. Foi publicado pelo órgão gestor da Socioeducação no Estado do Paraná e se tornou um referencial para metodologia de atendimento socioeducativo.

unidade socioeducativa e gestão do processo formativo do adolescente. Para cada uma dessas etapas administrativas estabelece instrumentos de gestão e recursos humanos internos e externos.

Esse modelo supõe ações como capacidade comum a vários atores sociais que buscam objetivos comuns; porém, conflituosos na arena social. Isto configura o planejamento enquanto método para governar, operante numa situação de poder compartilhado, em que somente a ação estratégica é eficaz. Considerando que os arranjos sociais são eminentemente complexos, o conflito pressupõe constantemente novos arranjos sociais, somente uma visão situacional da realidade pode dar vazão à ação governamental. O agente que planeja é parte pertencente, transformadora e em transformação, do objeto planejado.

Não obstante, a eficácia do plano dependerá, fundamentalmente, do efeito das ações dos demais atores sobre um mesmo cenário. Atuação esta que deverá garantir a identificação e a seleção de problemas, considerando os diferentes cenários futuros e os planejamentos de contingência a serem estabelecidos. Assim, o planejamento estratégico é uma abordagem dialógica, pautada na atuação dos envolvidos e na visão com que estes observam a realidade e as explicações dos demais atores sociais. Não menos importante, é a consideração de que no setor público – principalmente na gestão de políticas públicas de caráter social – como é a gestão de um sistema de atendimento socioeducativo, o planejamento deve fugir das limitações exclusivamente econômicas que compõem um plano, garantindo necessariamente a sua articulação numa dimensão política.

O fortalecimento dos métodos, técnicas e ferramentas de planejamento estratégico compõem um grande esforço para resgatar a participação de servidores e sociedade civil no processo da governabilidade. Tal esforço não poderá ser empreendido sem a participação democrática dos servidores na condução da gestão. É uma expectativa de cunho ideo-político no que tange à gestão pública em geral.

Esta ação efetiva de quem executa a política no processo de planejamento garante também o aumento da eficácia e do controle sobre a aplicação dos recursos públicos empregados. Tal participação não poderá, portanto, ser meramente transferência de informação das instâncias centrais, mas sim a apropriação de processos organizacionais e de espaço político. Este enfoque participativo do planejamento estratégico tem como fundamento a inserção democrática e autônoma dos indivíduos, a democratização do conhecimento, a universalidade de debate nas relações sociais e de poder.

O planejamento estratégico enquanto função da gestão governamental em sua amplitude e abrangência deve levar em conta três aspectos: o projeto de governo; a governabilidade e a governança.

O projeto de governo se torna fundamental na definição das escolhas a serem feitas (definição da agenda) e nos problemas a ser enfrentados. A governabilidade é a capacidade conferida pela sociedade ao Estado para o exercício do poder, para a governança e para a realização das transformações que demanda da sociedade. Isto implica condições políticas advindas da legitimidade democrática do Estado, dando a ele, através da consagração eleitoral, a autoridade política necessária.

[...] a governabilidade encontra-se referida às condições materiais do exercício do poder, à legitimidade e sustentação política dos governos para levar a cabo o seu programa, ou para formular estratégias de desenvolvimento de longo prazo, ou ainda à capacidade dos poderes públicos de intermediar os interesses da sociedade

civil, de articular coalizões políticas entre partidos e grupos sociais que apoiem o plano de governo (BENTO, 2003, p. 86).

O baluarte da governabilidade está, portanto, na população e em sua organização social através de instituições representativas legítimas, consubstanciada na consolidação da democracia, na incorporação da participação dos cidadãos, no aprofundamento dos mecanismos de responsabilização dos gestores públicos e na transparência das ações.

O terceiro elemento é a governança, que, “[...] tem a ver com os aspectos mais adjetivos ou instrumentais do exercício do poder” (BENTO, 2003, p. 86). A governança (cuja essência prescinde da governabilidade) é a capacidade que tem o Estado de formular e implementar políticas, transformando em realidade concreta as decisões tomadas. A terminologia da governança envolve

[...] a capacidade da ação estatal na implementação de políticas e na consecução de metas coletivas. Refere-se ao conjunto dos mecanismos e procedimentos para lidar com a dimensão participativa e plural da sociedade, o que implica expandir e aperfeiçoar os meios de interlocução e de administração do jogo de interesses (DINIZ⁹ *apud* BENTO, 2003, p. 85).

Disto, conclui-se que a governança viabiliza o projeto de governo e pode gerar maior governabilidade quando expressada em capacidade de gestão, direção, administração e controle. Do mesmo modo, a governança implica a disponibilidade de capacidades como: competência, liderança, experiência, capacidade administrativa, financeira e tecnológica. Tais aspectos são fundamentais para a consecução do plano, garantindo a interlocução entre plano (querer), governabilidade (poder) e governança (saber).

Assim, Bento (2003, p. 85) define que “[...] a governança diz respeito aos pré-requisitos institucionais para a otimização do desempenho administrativo, isto é, o conjunto de instrumentos técnicos de gestão que assegura a eficiência e a democratização das políticas públicas”. É uma capacidade do Estado na implementação de políticas e conclusão de metas por meio de aspectos mais instrumentais do exercício do poder pelos servidores públicos no cumprimento de seu dever político e administrativo.

Não obstante, a previsão constitucional quanto à qualidade na organização da gestão, na aplicação dos recursos e no atendimento às prioridades da população no que se referem ao Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), é indispensável o controle interno e externo das ações governamentais, porque como afirma Bento, “[...] bons instrumentos de gestão, burocratas especializados e competentes, normas e competências definidas não asseguram, por si só, a eficiência administrativa” (2003, p. 84).

O controle interno é requisito indispensável para a garantia de uma gestão eficiente das políticas e ações desenvolvidas pelos Governos. Quanto ao controle externo, este é exercido por órgãos alheios à execução das ações de governo e tem como objetivo o exercício do monitoramento e fiscalização da eficiência, eficácia e efetividade dos atos administrativos. De modo geral, a competência constitucional, quanto ao controle externo das ações do Poder Executivo, cabe ao Poder Legislativo, através dos Tribunais de Contas, órgãos componentes da estrutura do Poder Legislativo. Trata-se da forma de controle que consiste fundamentalmente na atuação fiscalizadora do povo, através de seus representantes, sobre a administração financeira e orçamentária.

9. DINIZ, Eli. Governabilidade, *governance* e reforma do Estado: considerações sobre o novo paradigma. In: **Rev. do Serviço Público**, Ano 47, vol. 120, maio/ago. de 1996. p. 12.

Outrossim, o controle realizado pelos Tribunais de Contas, o Poder Judiciário, o Ministério Público, os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares têm fundamental importância no controle externo das ações do governo, no nosso caso específico, das ações destinadas à política de atendimento ao adolescente, autor de ato infracional. O controle institucional externo permite que as garantias processuais sejam respeitadas, para que os direitos não cerceados sejam garantidos e para que os programas executem a medida socioeducativa dentro dos parâmetros legais, seguindo as exigências estabelecidas. Assim, no que se refere à promoção de direitos da infância, em cumprimento de medida socioeducativa, tal controle institucional poderá auxiliar na identificação de prioridades e na deliberação e formulação da política, que prioriza o atendimento das necessidades básicas dos jovens em desenvolvimento, através das demais políticas públicas, setoriais e intersetoriais.

Quanto à participação de outras organizações, como os órgãos de classe, podem de forma complementar atuar na garantia da vigilância do cumprimento dos preceitos legais constitucionais, do controle externo não institucional da ação do Poder Público. Como sinaliza Nogueira (1998), ao discutir o Estado.

As condições de avanço e êxito dependem, como nunca, de um grande esforço para articular as várias dimensões da questão do Estado, que é, como se sabe, uma questão intrinsecamente política, pertinente, antes de mais nada, ao campo do relacionamento entre Estado e a sociedade. Que depende, por isso mesmo, da construção de consensos, pactos políticos e projetos e requer o alcance de um equilíbrio dinâmico entre vontade política e razão crítica (NOGUEIRA, 1998, p. 179)

A mobilização da sociedade é outro aspecto que poderá ser garantido pela atuação das organizações não governamentais e órgãos de classe e fóruns na participação, elaboração e monitoração dos orçamentos públicos e aplicação de recursos dos Fundos. Em relação à participação da sociedade, Nogueira afirma que

[...] a participação não somente conteria um valor em si, como também seria particularmente relevante no fornecimento de sustentabilidade às políticas públicas e ao próprio desenvolvimento. Os processos participativos converteram-se, assim, em recurso estratégico do desenvolvimento sustentável e da formulação de políticas públicas, particularmente na área social (NOGUEIRA, 2011, p. 122).

Em suma, a atuação destas instituições deverá oferecer potencial de pressão, mobilização, produção de conhecimentos em torno da elaboração e fiscalização da política pública do Estado. São instrumentos a serviço do debate da política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

4 INDICATIVOS PARA UMA PROPOSTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SOCIOEDUCAÇÃO

Numa tentativa de sistematizar alguns dos elementos apresentados, avançando na construção de uma proposta para o enfrentamento dos principais aspectos que definem as unidades de socioeducação como instituições totais, buscamos enfatizar a necessidade de que a fundamentação da pedagogia socioeducativa privilegie o foco no adolescente e no seu processo formativo.

Assim, um primeiro princípio consistiria em tornar a unidade socioeducativa responsável pela execução da medida de internação em uma instituição, o mais dependente possível dos serviços normais do mundo externo (saúde, educação, qualificação, trabalho, cultura, recreação, entre outros) como forma de antecipação concreta da finalidade declarada da plena reinserção social do jovem educando.

Tal princípio encontra seu fundamento no parágrafo 1º do artigo 121 do Estatuto: “será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário” (CURY, 2005, p. 412). A expressão prevista na Lei, ao invés de se tornar uma prática corriqueira na socioeducação, ao contrário, é usada nas unidades de atendimento de forma esporádica e excepcional:

A incompletude institucional implica a integração permanente com outras organizações afins. A unidade de internação e seu órgão de vinculação administrativa são os responsáveis pela custódia do adolescente, por sua internação. Todos os demais atendimentos ao educando devem ser oferecidos pelos órgãos responsáveis pelas respectivas políticas públicas: saúde, educação, esporte, cultura, lazer, profissionalização, assistência jurídica. Além de organizações governamentais, as organizações não-governamentais devem se somar ao esforço de construção de um atendimento socioeducativo (COSTA, 2006, p. 50).

Podemos perceber que não só os órgãos do Estado devem estar alinhados para a prestação socioeducativa, mas também as entidades e as organizações não governamentais da sociedade civil devem ser chamadas à comunidade socioeducativa, assim como, os adolescentes em cumprimento de medidas devem realizar atividades nessas entidades.

Mendez (2005) ao referir-se às proposições mencionadas por Costa (2006) reforça ainda mais a exigência de ação externa também na doutrina internacional das normativas,

[...] a realização de atividade externas, deve ser entendida no sentido da chamada teoria da incompletude institucional. Na realidade, trata-se de preparar o jovem, a partir do exato momento da internação, para sua plena reinserção na sociedade. Esta disposição – que compila e amplia o estabelecido pelo ponto 26.6 das Regras de Beijing¹⁰ e o ponto 58 das Regras de Riad¹¹ – inverte radicalmente as concepções tradicionais que reafirmavam o caráter total da internação. O pleno reconhecimento do fracasso da readaptação através do isolamento orienta essa disposição. Trata-se na verdade, de converter a internação (e a instituição que a executa) em uma medida o mais dependente possível dos serviços e atividade da rede socioassistencial (MENDEZ, 2005, p. 413).

A saúde mental dos servidores e adolescentes se revigora quando a unidade socioeducativa volta sua atenção para além dos muros. Essa prática é um dos alicerces da gestão

10. Será estimulada a cooperação interministerial e interdepartamental para proporcionar adequada formação educacional ou, se for o caso, profissional ao jovem institucionalizado, para garantir que, ao sair, não esteja em desvantagem no plano da educação (ONU, 1985).

11. Esforços deverão ser feitos para fomentar a interação e coordenação, de caráter multidisciplinário e interdisciplinário, entre os distintos setores; e, dentro de cada setor, dos organismos e serviços econômicos, sociais, educativos e de saúde, do sistema judiciário, dos organismos dedicados aos jovens, à comunidade e ao desenvolvimento e de outras instituições pertinentes, e deverão ser estabelecidos os mecanismos apropriados para tal efeito (ONU, 1988).

democrática, porque possibilita que servidores e adolescentes estejam ativos na vida pública da sociedade. Essa presença dá visibilidade e pode proporcionar o exercício da sociabilidade democrática.

Sales (2007) garante que esse lugar de encontro político, democrático, autônomo e humano permite a igualdade fundamental entre os sujeitos, tornando todos visíveis e audíveis. É a garantia de liberdade e igualdade, tornando tangíveis e reais as atividades e experiências dos indivíduos, ao permitir que apareçam para a sociedade e, mais do que aparecer, sejam ouvidos e respeitados na elaboração privilegiada das políticas públicas.

Para a autora, os adolescentes são sujeitos destituídos da condição humana a vivenciar formas novas de escravidão, porque se acham, na prática, privados da liberdade e da visibilidade, obscurecidos e condenados a não deixar vestígios de que tenham existido.

A visibilização, por sua vez, enquanto luta de cariz contra-hegemônico¹² na arena midiática, é uma operação que visa conflitualizar, problematizar relações assimétricas e reivindicar um novo estatuto de visibilidade para grupos e sujeitos na esfera das representações. Não resolve, nem esgota, porém, os problemas do poder, visto que não elimina o ponto de vista hegemônico, embora o obrigue a se redefinir. Tais lutas – contra preconceitos, estereótipos, estigmas etc. – não possuem garantia, nem são lineares. Isto porque há um hiato entre as representações e as práticas (SALES, 2007, p. 105).

Dessa forma, podemos afirmar que o comparecimento da unidade socioeducativa na vida pública, da sociedade em geral e nos espaços da rede de atendimento do Sistema de Garantia de Direitos, torna-se um elemento estrutural e contra-hegemônico a todos os aspectos inerentes da prisionização da instituição total.

Por certo, não podemos subestimar a vigilância da mídia e da indústria cultural da violência, que contribui para definir uma sociabilidade envolta em desigualdades e exclusão social. A qualquer vacilo dos socioeducadores no planejamento e execução da atividade externa, pode colocar o jovem em situação de constrangimento e risco, levando-o de forma imponderada à resolução de conflitos que podem advir de uma atividade pedagógica externa com pouco ou nada de planejamento democrático, “[...] alguns jovens, premidos pela cultura fetichista e pela alienação do desejo a que são obrigados a se submeter na sociedade do capital, resolvem, muitas vezes, esse tipo de impasse no cotidiano” (SALES, 2007, p. 106) de forma precipitada.

As consequências regularmente recaem sobre o adolescente, e os socioeducadores executores da atividade externa podem até responder ações administrativas. A gestão democrática e coletiva, através do planejamento estratégico, pode evitar o insucesso da ação e contribuir para que a mídia não continue associando, de forma indiscriminada, os adolescentes como significação da violência.

A experiência ao longo de alguns anos de trabalho nessa área atesta o quanto faz diferença na prática pedagógica da instituição estar integrada ou não aos espaços democráticos do entorno daquela comunidade socioeducativa.

Além disto, existe a deliberação do SINASE que exige a elaboração do PIA aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Do ponto de vista teórico-me-

12. Aspecto que determina uma ação diferente do que está posto pelos grupos hegemônicos da sociedade capitalista. A hegemonia da ordem e do progresso não admite a presença conflitante do adolescente autor de ato infracional.

metodológico, o PIA é “um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo de cumprimento da medida socioeducativa” (BRASIL, 2006, p. 48). Do ponto de vista operacional 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 de sua medida socioeducativa. (BRASIL, 2006, p. 48)

Caso os centros de socioeducação estejam alicerçados em instrumentos metodológicos de atendimento, poderão amenizar os efeitos da prisionização nos adolescentes e servidores.

Muitas vezes, ao pensar em espaços de participação, vêm a nossa mente longos processos, em geral, reuniões difíceis, enfadonhas e cheias de conflitos, nas quais parece que não se chega a lugar nenhum. Ocorre que em alguns casos, os processos participativos são realmente densos, exigindo cooperação mútua, disposição para ouvir os problemas e compartilhar ideias e, por isso mesmo, seus resultados podem ser ricos e eficientes. A participação instiga as pessoas para a vida pública, induzindo a uma consciência mais crítica que possibilita o deslocamento de interesses individuais para interesses mais coletivos, estimula e fortalece a confiança e a reciprocidade para o desenvolvimento da atividade socioeducativa.

Considerando, então, o desafio posto para a gestão do sistema de atendimento socioeducativo quanto à busca de novas técnicas, procedimentos e métodos que garantam um atendimento de qualidade aos adolescentes credores da política de atendimento socioeducativo e a necessária flexibilidade e sensibilidade exigidas para a busca destas novas metodologias nos processos da administração, a gestão democrática e o planejamento estratégico e participativo apresentam-se como instrumentos adequados, capazes de proporcionar, inclusive, condições necessárias à antecipação das medidas a serem adotadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na socioeducação, a participação estimula o desenvolvimento da capacidade de conviver com o diferente e de resolver os conflitos de forma não violenta. Claro, que os processos de participação na unidade socioeducativa envolvem diversos conflitos, porém, o mais importante é a percepção positiva destes como instrumentos de promoção de diálogo, interação entre as equipes multiprofissionais, entre adolescentes e rede externa, com a finalidade de construir um projeto social condizente com a realidade deles.

Do ponto de vista da gestão do atendimento socioeducativo os espaços de construção da política do adolescente autor de ato infracional podem ser os seguintes: Conselhos de Direitos e setoriais, Colegiado Gestor, Ouvidorias, Audiências Públicas, elaboração do PPA, Planejamento Estratégico e Operacional etc.

Em relação às unidades socioeducativas, encontramos os instrumentos metodológicos de gestão como: a reunião multidisciplinar do estudo de caso, o conselho de disciplinar, as reuniões do PIA, as reuniões setoriais das equipes de trabalho, os conselhos de direitos, a participação da rede externa etc. Segundo o Sinase “[...] é fundamental a participação de todos

nas deliberações, na organização e nas decisões sobre o funcionamento dos programas de atendimento” (BRASIL, 2006, p. 41-42). Essa premissa recomenda a participação de todos os servidores nas ações de trabalho da comunidade.

Em relação aos adolescentes podemos elencar as assembleias ou oficinas da palavra enquanto espaço de escuta na coletividade, o conselho de classe que envolve professores e familiares, a participação efetiva na construção do PIA, as formaturas escolares e eventos celebrativos.

Esse processo participativo é pedagógico e formativo e colabora para que a gestão pública seja mais democrática na esfera socioeducativa, pois a relação entre adolescentes e servidores nunca será de igualdade, ainda que os ditames legais, administrativos e pedagógicos preconizam tal igualdade; ela é uma igualdade jurídica, mas não de fato, pois, a diferença de poder entre servidores e adolescentes é um fator a ser considerado.

Deste modo, este cenário é revelador do quanto é complexo articular a gestão democrática nos instrumentos metodológicos de um centro de socioeducação. No entanto, a constatação deve interpelar os socioeducadores no sentido de efetivar os instrumentos coletivos em contraposição às práticas individualistas e centralizadoras da longa tradição disciplinar das quais o sistema socioeducativo é herdeiro. Os espaços democráticos são sempre essenciais às formulações, execuções e avaliações dos processos constitutivos das diferentes políticas que se vinculam aos adolescentes autores de atos infracionais.

6 REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social**. Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. Acesso em: 01/mai./2013. Disponível em: <<http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>>.

BENTO, Leonardo V.. **Governança e Governabilidade na Reforma do Estado**: entre a eficiência e a democratização. Barueri: Manole, 2003.

BOTELHO, Rosana Claudia; LOUZADA, Lucimar. **Gestão dos centros de socioeducação: conquistas e desafios**. In: ROESLER, Marli Renate Von Borstel; BIDARRA, Zelimar Soares (orgs.). Socioeducação: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã. Cascavel: Edunioeste, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Acesso em: 6/fev.2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2007.

COSTA, Antonio C. Gomes. **Socioeducação**. Estrutura e funcionamento da comunidade socioeducativa. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

CURY, Munir (Org). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. Lei. nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JANNUZZI, Paulo de Martinho. **Indicadores Sociais no Brasil. Repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas**. Revista *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília: IPEA, n. 36, p. 251-276, jan./jun. 2011.

MALVASI, Paulo Artur. A gestão de programas de atendimento socioeducativo e a voz dos sujeitos de direitos: um olhar antropológico. In: LIBERATI, Wilson Donizete. **Gestão da política de direitos ao adolescente em conflito com a lei**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2012.

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

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. Estado, Classe e Movimento Social. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, Marco A.. **As possibilidades da Política**: idéias para a reforma democrática do Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Um Estado para a Sociedade Civil**. Temas éticos e políticos da gestão democrática. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade**. Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de dezembro de 1990.

_____. **Regras Mínimas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude Regras de Beijing**. Resolução 40/33 da Assembleia Geral, de 29 de novembro de 1985.

PARANÁ. **Cadernos do IASP**. Gestão de Centro de Socioeducação. Curitiba, PR: IOP, 2006.

SALES, Mione A. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo, Cortez, 2007

[3.2]

O debate acerca da instituição e estruturação de sistemas de monitoramento e avaliação da Socioeducação

Luciano Aparecido de Souza¹

1 INTRODUÇÃO

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve uma significativa ampliação da atuação do Estado brasileiro na promoção de políticas sociais; vários canais de participação foram criados nas diversas políticas setoriais; um novo modelo de planejamento governamental foi adotado; e teve início um intenso processo de experimentação em programas governamentais. Entretanto, estas importantes transformações não vieram acompanhadas do devido aperfeiçoamento da capacidade de gestão, monitoramento e avaliação das políticas e programas públicos ofertados (JANUZZI et al, 2009; COTTA, 2003). Por conseguinte, até hoje, muito pouco se sabe sobre o seu real funcionamento e, menos ainda, sobre o seu impacto.

Nem mesmo o recente reconhecimento, por parte da comunidade de gestores públicos, da importância do monitoramento e da avaliação para o aperfeiçoamento dos programas públicos (JANUZZI et al, 2009) e para a institucionalização de espaços mais

1. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, atualmente é Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública da Universidade Federal Tecnológica do Paraná e Educador Social do Programa de Semiliberdade Masculina de Curitiba/PR; foi Diretor do Centro de Socioeducação de Laranjeiras do Sul/PR e do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator de Curitiba/PR; foi também Coordenador de Ações Protetivas da Secretaria da Criança e Juventude/PR, Conselheiro e Secretário Executivo do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná. Contato: luciano_a_souza@hotmail.com

democráticos de participação (ALMEIDA et al, 2008), conseguiu garantir subsídios concretos aos processos de mudança social e institucional em curso. Embora sejam temas recorrentes na literatura e em documentos oficiais, monitoramento e avaliação ainda não foram incorporados pela Administração Pública.

Por conseguinte, a insuficiência, ou quase inexistência de uma “cultura” de monitoramento e avaliação do “fazer público” no Brasil, tem comprometido significativamente às políticas e programas sociais e, de modo mais perverso, às políticas e programas de atendimento à criança e ao adolescente, sobretudo no que diz respeito ao atendimento socioeducativo. Soma-se a isso, o atual contexto de violações dos direitos fundamentais dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, de descrédito nas instituições e de crescente apelo público à redução da idade de imputabilidade penal.

Com efeito, vários são os desafios postos para a constituição de uma política social pública de atendimento ao adolescente autor de ato infracional que contemplem a necessária ruptura com a presente ordem jurídico-institucional e com os modelos até então adotados na gestão do sistema socioeducativo. Logo, a estruturação de sistemas de monitoramento e avaliação nesta área é condição *sine qua non* para a produção de informações qualificadas e sistematizadas, direcionadas para a melhoria dos processos e do desempenho dos programas, para a construção de conhecimento sobre o campo, bem como para o fortalecimento da governança democrática e da *accountability* pública.

Assim, considerando a retomada recente das preocupações com o monitoramento e a avaliação do atendimento socioeducativo na agenda governamental e a insuficiência de metodologias, procedimentos e instrumentos nesta área, o presente artigo traz, ainda que de forma incipiente, algumas contribuições para as discussões sobre a estruturação de sistemas de monitoramento e avaliação dos programas de execução de Medidas Socioeducativas.

2 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: UM SISTEMA EM CONSTRUÇÃO?

Enquanto parte constituinte do processo de políticas públicas, o monitoramento e a avaliação têm como principal objetivo subsidiar a gestão na tomada de decisões e no desenvolvimento das ações do conjunto de atores implicados neste mesmo processo. São, portanto, indispensáveis para o controle social e institucional das ações em todos os níveis, bem como para o alcance da efetividade, da eficiência e da eficácia do “fazer público”.

De modo geral, a partir da década de 1980, a ideia de avaliação associou-se às propostas de reforma do Estado, convergindo na necessidade de métodos procedimentos e instrumentos que possibilitassem o conhecimento e a “medição” das várias dimensões dos serviços públicos ofertados. Igualmente, o reconhecimento (na esfera internacional) da importância do planejamento e, conseqüentemente, da criação de sistemas de monitoramento e avaliação para as políticas e programas de atendimento socioeducativo também datam deste período.

A Resolução Nº 40/33 da Organização das Nações Unidas que, em 1985, adota as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e Menores, já trazia como imperativos, em sua Sexta Parte, intitulada “Investigação, planificação, formulação de políticas e avaliação”, o planejamento, o monitoramento e a avaliação das políticas e programas

direcionados ao atendimento dos jovens privados de liberdade, como “condição indispensável para melhorar a formulação de políticas apropriadas e conceber intervenções satisfatórias” (ONU, 1985).

Por seu turno, a Lei Federal 8.069/90 (BRASIL, 1990), antes mesmo da nova redação dada pela Lei 12.594/2012 (BRASIL, 2012), ao tratar, em seu artigo 90, da obrigatoriedade da inscrição dos Programas de Proteção e Socioeducativos junto aos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, apresentava a exigência de que os programas de atendimento, quando do planejamento e execução de suas ações, deveriam fazê-lo em consonância com as políticas definidas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e com a legislação correlata.

A partir da Resolução Nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente surge a preocupação com o estabelecimento de orientações um pouco mais elaboradas sobre a instituição de sistemas de monitoramento e avaliação para as políticas e programas de atendimento socioeducativo. O documento traz, inclusive, um capítulo específico para tratar de tais “funções” (Brasil, 2006). Esta Resolução apresenta em seu escopo, mesmo que de forma embrionária, algumas orientações metodológicas, indicadores e modalidades avaliativas, sempre atreladas ao SIPIA-Sinase.

Só recentemente, com a Lei Federal 12.594/2012, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012), visando à organização do atendimento, a promoção da melhoria da qualidade dos serviços prestados, o conhecimento e a transparência das ações. A Lei do Sinase, como é conhecida, determina em seu art. 19 que a avaliação deverá abranger “no mínimo, a gestão, as entidades de atendimento, os programas e os resultados da execução das medidas socioeducativas” (Brasil, 2012). Além disso, no artigo subsequente, fica definido que a metodologia (a ser construída) deverá considerar a auto-avaliação dos gestores e das instituições, a avaliação institucional externa, o respeito à diversidade dos programas, a participação dos atores interessados e o caráter público dos procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos.

Como era esperado, o Sistema Nacional de Informações sobre Atendimento Socioeducativo ficou responsável por subsidiar a “avaliação, o acompanhamento, a gestão e o financiamento dos Sistemas Nacional, Distrital, Estaduais e Municipais de Atendimento Socioeducativo” (Brasil, 2012).

De antemão, é preciso esclarecer que, apesar de reconhecermos a importância da estruturação e da implementação do SIPIA-Sinase ou Sistema Nacional de Informações sobre Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012) neste contexto, acreditamos que houve uma superestimação desta ferramenta informacional, devido à centralidade que lhe foi dada – inicialmente na definição das “modalidades do processo avaliativo” (Brasil, 2006) e recentemente, tanto na Lei do Sinase quanto no Plano Decenal (Brasil, 2013) – desviando o foco das ações de curto e médio prazo, que deveriam ser direcionadas para a instituição/fortalecimento de uma “cultura” de monitoramento e avaliação do atendimento socioeducativo.

Não obstante, há diversas dificuldades de implantação dessa ferramenta, como por exemplo: incompatibilidade com outras ferramentas informacionais, já utilizadas pelas demais instituições do Sistema de Garantia de Direitos, implicadas na execução de medidas socioeducativas; complexidade e custos de sua estrutura; navegabilidade; inexistência de su-

porte técnico efetivo e continuado; etc. Consequentemente, o tempo em que este sistema levará para começar a produzir informações confiáveis é imprevisível.

Partimos também da compreensão de que o Sistema Nacional de Informações sobre Atendimento Socioeducativo é uma ferramenta (informacional) dentro de um subsistema (o de monitoramento), e não dá conta do total de metodologias, procedimentos e instrumentos que estão consubstanciados no processo de estruturação de sistemas de monitoramento e avaliação do atendimento socioeducativo.

3 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

3.1 Política Pública, Plano, Programa e Projeto

Chamamos de política pública o conjunto de decisões e ações do setor público, destinadas a população para a manutenção do equilíbrio social e a transformação de uma dada realidade. Nada mais é, do que o constante exercício das instituições públicas, orientado para devolver à população as contribuições que ela realiza ao pagar seus impostos. O retorno das contribuições pagas pelos cidadãos é objetivado, por meio de decisões políticas e pela articulação dos órgãos públicos no esforço de atender as necessidades e aos anseios da população por meio da solução de problemas sociais, econômicos, distributivos, ambientais, etc.

Sob uma perspectiva mais operacional (SARAVIA, 2006), é possível dizer que a política pública consiste num sistema que visa ações ou omissões, preventivas ou corretivas, cujo objetivo é manter ou modificar a realidade de um ou de vários setores da sociedade. Isto se dá através da definição de objetivos, estratégias de atuação, instrumentos e alocação de recursos necessários à consecução desses mesmos objetivos, ou seja, do estabelecimento de planos.

Consequentemente, o plano define o modelo de alocação dos recursos públicos, dispondo as ações programáticas numa sequência temporal que considera as questões técnicas e as prioridades estabelecidas. O plano contém estratégias, formas de negociação, de coordenação e de direção. De acordo com Cotta (2003), ele é a soma de programas com objetivos comuns.

O programa, por sua vez, é instrumento operacional da política pública. Para Jannuzzi et al (2009), o programa público é um conjunto de ações planejadas e articuladas entre si, cujo objetivo é atender a uma demanda pública, através: a) do estabelecimento das prioridades da intervenção; b) da identificação e do ordenamento dos projetos; c) da alocação dos recursos necessários e; d) da demarcação do âmbito institucional. Em suma, é um conjunto de projetos que visam os mesmos objetivos (COTTA, 2003).

Por fim, projeto é a menor unidade de destinação de recursos. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade utilizando-se de um conjunto integrado de atividades.

Assim, quando da definição dos “tipos” de análise da intervenção estatal, estas especificidades precisam ser consideradas para a escolha da metodologia, dos procedimentos e dos instrumentos de avaliação mais adequados à realidade. Do mesmo modo, faz-se necessário destacar que a avaliação (ou análise) de políticas e de programas são termos muito próximos, porém se referem a contextos muito diferentes da análise da intervenção estatal, principalmente no que tange a sua amplitude (JANNUZZI et al, 2009).

O foco da análise em polícias públicas não se restringe somente aos planos, programas e projetos implementados por determinada política, pois considera também as leis e princípios específicos das políticas e analisa a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos da política (FREY, 2000). Já a avaliação de programas públicos volta-se para recomendação prática de como aprimorá-los, para a construção de conhecimento e para a transparência das ações, numa perspectiva mais técnica-profissional. Portanto, a principal característica da avaliação de programas é, de acordo com Cotta (2003), o seu caráter aplicado e compreende questões relativas à concepção dos programas, suas estratégias de implementação, bem como seus resultados e impactos.

3.2 Monitoramento, Avaliação, Indicadores Sociais e Sistemas de Informação

No tocante aos processos de monitoramento e avaliação dos programas governamentais, faz-se necessário (para fins operacionais) distinguir dois subsistemas que, embora relacionados, são independentes entre si e organizados com base em distintos procedimentos, metodologias e instrumentos.

De acordo com Vaitsman (2007), o monitoramento compreende um processo contínuo de acompanhamento do desempenho dos programas em relação às metas estabelecidas, em que os resultados podem ser “medidos” por meio da utilização de indicadores produzidos regularmente, extraídos de diferentes fontes de dados e disponibilizados em tempo real. Antes de sua estruturação, faz-se necessário uma série de definições quanto aos procedimentos de coleta, fontes e bases de dados, construção dos indicadores e desenvolvimento de sistemas de informação.

Por outro lado, a avaliação envolve a decisão sobre os estudos a serem realizados, levando em conta sempre o que se quer saber sobre o programa, os recursos financeiros e dados disponíveis, bem como o tempo em que se quer obter os resultados (VAITSMAN, 2007).

Os indicadores sociais, por sua vez, são medidas usadas para apontar, em termos operacionais, as dimensões sociais de interesse deliberadas a partir de definições teóricas ou políticas anteriormente realizadas. Subsidiaram o planejamento das ações, a formulação de políticas e programas, bem como sua “correção”. Sua definição requer muita clareza sobre os objetivos e a lógica de cada programa, sendo que os dados devem ser produzidos com periodicidade e agregação definidas, para que possam ser comparados.

Já os sistemas de informação, são ferramentas utilizadas para a coleta, sistematização, cálculo de dados e monitoramento de indicadores, bem como para a disponibilização de informações em diversos formatos. Tais sistemas combinam informação e tecnologia para a construção de conhecimento, indicação de prioridades e apontamento dos pontos críticos a serem enfrentados na gestão dos programas.

3.3 Determinantes gerais

De acordo com Almeida *et al* (2008), a avaliação de políticas e programas de caráter social compreende a avaliação como um processo permanente e inseparável do planejamento governamental, abrangendo temas como: controle público e social, gestão democrática, efetividade e eficiência, accountability pública, etc. Logo, a análise desses temas congrega diferentes perspectivas teóricas, as quais orientam distintos métodos e instrumentos de análise.

Conseqüentemente, as premissas gerais que norteiam a avaliação são determinadas por um processo histórico e social e modificam-se segundo o contexto político e institucional vigente. Do mesmo modo, os critérios de avaliação devem pautar-se pelas necessidades sociais presentes neste contexto.

Almeida *et al* (2008), nos apresentam três fatores que, de acordo com os autores, são determinantes na atual conformação dos programas sociais e, conseqüentemente do processo de avaliação: a pressão das demandas sociais por maior participação e as transformações recentes nas formas de organização social; o desmonte do aparato estatal e sua substituição por organizações do terceiro setor; e o agravamento do quadro social brasileiro.

Como resultado, diversos mecanismos de controle público e social da atuação governamental foram criados; surgiram as iniciativas organizadas em “redes” e que têm se constituído enquanto espaços de nascimento, propagação e materialização de novos valores e ideias-força, que orientam a participação desses sujeitos coletivos na constituição de políticas sociais; houve um significativo desmonte das redes públicas universais em todo o país e uma redução drástica da oferta de serviços públicos de qualidade, permitindo a substituição da execução de programas sociais por parte do Estado pelo pelas organizações do chamado “terceiro setor”; e ocorreu um expressivo agravamento do quadro social brasileiro que, além de manter os “velhos” problemas, incorporou novas situações de vulnerabilidade, as quais afetam, principalmente, crianças e adolescentes (ALMEIDA *et al*, 2008).

Neste ínterim, a avaliação surge como instrumento fundamental para a garantia de direitos, uma vez que ela pode indicar as mudanças necessárias para a consecução dos objetivos propostos pelas políticas sociais.

3.4 Diferentes Perspectivas de Avaliação

Segundo Cotta (2003) e Saravia (2006), a avaliação pode e deve ser realizada concomitantemente às outras fases do ciclo de políticas públicas, a saber: definição da agenda, elaboração, formulação, implementação e execução.

Para autores como Jannuzzi *et al* (2009), Almeida *et al* (2008) e Saravia (2006), no que se refere ao seu momento, a avaliação *ex ante* ou *formativa*, analisa a coerência e exequibilidade do programa, enquanto à avaliação *in itinere* assume a função de normatização e estruturação contínua do programa. Já a avaliação *ex post* ou *somativa* visa analisar sua eficácia e eficiência, a mensuração dos resultados alcançados e dos efeitos produzidos na sociedade. Quanto ao objeto, destacam-se a avaliação de processo, de produto e de impacto, onde a avaliação de processo visa o acompanhamento da execução das ações em todos os níveis, a de produto busca verificar se os resultados almejados foram alcançados e a de impacto, procura apresentar quais as conseqüências dos efeitos do projeto, representando o grau de alcance das metas estabelecidas. Por fim, a avaliação pode ser classificada como interna, realizada pelos próprios atores envolvidos no processo; externa, quando realizada por pessoas e/ou instituições com certo distanciamento; mista, quando há a combinação de atores internos e externos; e participativa, quando há a inclusão dos diversos interessados no programa e na realização do processo avaliativo, especialmente, seus beneficiários.

4 METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO

Para Cotta (2003), a avaliação propriamente dita é antecedida de uma série de tarefas preliminares. Segundo a autora, Inicialmente, faz-se o delineamento do escopo da intervenção, analisando seus objetivos, coletando informações sobre seus mecanismos de implementação, conhecendo a equipe responsável e questionando sobre os atores, cujos interesses são afetados pelo seu conteúdo. Em seguida, realiza-se a identificação dos interessados e da finalidade da avaliação, considerando quem demanda as informações e para quem elas servirão. Logo após, vem a delimitação do objeto de investigação, quando são escolhidos os aspectos do programa que será avaliado, os quais, por seu turno, condicionam a escolha do modelo de avaliação. Depois, é definida a estratégia metodológica, a qual abrange de acordo Cotta (2003), as seguintes dimensões: o desenho da pesquisa; os critérios de avaliação; os procedimentos de amostragem; a coleta de dados; a seleção das técnicas; e a apresentação dos resultados.

4.1 A composição da Equipe

Neste primeiro momento, a constituição da equipe responsável pela concepção, formulação, coordenação e realização do processo avaliativo exige grande cuidado. Ela deve agregar profissionais das mais diversas áreas, com conhecimento e expertise, minimamente, nas áreas de avaliação de políticas e programas públicos, de direitos humanos, de direitos da criança e do adolescente e, na área em questão – no nosso caso, na área da execução de medidas socioeducativas.

De acordo com Jannuzzi et al (2009), grande parte das avaliações de programas públicos, atualmente é realizada por equipes de centros de pesquisa e universidades com larga experiência na análise de conjuntura social, de macro políticas ou de projetos de pesquisa estritamente acadêmicos, mas sem a devida experiência na implementação real de programas públicos. Portanto, as avaliações a serem realizadas junto ao sistema socioeducativo devem garantir que a atuação de pesquisadores com conhecimento técnico e metodológico, mas também com experiência empírica anterior na gestão e execução de programas de atendimento socioeducativo.

4.2 A elaboração do Projeto de Avaliação

Do mesmo modo, a formulação do projeto de avaliação deve garantir a participação dos diversos atores envolvidos no processo e também dos gestores e operadores das políticas e programas avaliados, estabelecendo as diretrizes para o processo avaliativo. Neste sentido, a adoção da metodologia participativa, de acordo com Almeida et al (2008), permite não só que os avaliadores de campo tenham voz ativa em todo o processo avaliativo, como garante o envolvimento de setores estratégicos do sistema socioeducativo, do Sistema de Garantia de Direitos e, principalmente, comporta a participação dos atores e instituições responsáveis diretamente pela execução das medidas socioeducativas.

É na fase de elaboração do projeto de avaliação do atendimento socioeducativo que se garante também a integração do mesmo às demais políticas (nacional, estadual e municipal) de atendimento a crianças e adolescentes e aos Planos (nacional, estadual e municipal) de atendimento socioeducativo. Neste momento, o projeto deve ser inserido nos debates mais ampliados sobre as políticas públicas de caráter social, sobre o processo político e social brasileiro, sobre as tendências e as “forças” que impulsionam e/ou limitam a dinâmica de ela-

boração e implementação da política de atendimento à criança e ao adolescente, bem como dos programas de atendimento socioeducativo (ALMEIDA et al, 2008).

4.3. Procedimentos teórico-metodológicos

Como dissemos anteriormente, o processo avaliativo exige uma gama articulada de procedimentos teórico-metodológicos que balizarão a análise crítica dos programas de atendimento socioeducativo.

Primeiramente, é necessário realizar a revisão da literatura disponível e o estudo dos processos; do contexto organizacional; das formas de articulação com outras políticas sociais e com os demais entes federados; das normas legais; dos aparatos institucionais; e dos instrumentos de participação social, presentes nas políticas e programas de atendimento socioeducativo, nas três esferas (de acordo com a área de abrangência e o tipo de programa de atendimento que se pretende avaliar). As considerações sobre o contexto organizacional, político e social em que o programa está inserido, permitem informar às necessidades de aprimoramento de suas ações, contribuindo, juntamente com outros programas, na melhoria das condições sociais da população (JANUZZI et al, 2009).

Em segundo lugar, a que se estabelecer se a pesquisa será interna, externa, mista, participativa; o tipo de abordagem que será adotada no processo avaliativo (avaliação qualitativa ou quantitativa, avaliação baseada em objetivos ou de “caixa preta”, etc.); os procedimentos técnicos utilizados para a compreensão da realidade (pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa ação, experimental, *ex-post-facto*, etc.); os métodos que proporcionarão as bases lógicas (dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético, fenomenológico) e os meios técnicos/formas de obtenção, processamento e validação dos dados da investigação (experimental, quase-experimental, estatístico, etc.); e as técnicas de pesquisa (entrevista, questionário, observação, análise de conteúdo, etc.)

De acordo com Jannuzzi et al (2009), o delineamento metodológico adequado aos objetivos da pesquisa pretendida é essencial, uma vez que a avaliação de programas é um empreendimento técnico-científico que se utiliza de métodos de pesquisa social para analisar os mais diferentes aspectos da gestão do programa no decorrer de seu “ciclo de vida”, de seu surgimento a objetivação de seus resultados em produtos e serviços.

Neste sentido, cada técnica tem suas características, vantagens e suas limitações. Muitos autores sugerem inclusive certo “ecletismo” na utilização das mesmas. Entretanto, considerando a complexidade dos programas de atendimento socioeducativo e da própria política social em que eles estão inseridos, em suas diversas dimensões, a que se privilegiar os métodos, cuja flexibilidade e disposição permitam combinar diferentes técnicas de coleta e análise dos dados, bem como a sua capacidade de descrever, em profundidade, os vários aspectos das questões sociais que gravitam em torno do problema, possibilitando uma percepção mais holística da complexidade e especificidade dos programas de atendimento socioeducativo.

Neste sentido, Almeida et al (2008), investiram num modelo que se aproxima do modelo de avaliação “global” ou “integral” proposto por Sulbrandt (1993), para a avaliação de projetos financiados com recursos do Fundo Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA/SEDH/CONANDA), em 2004. Esta perspectiva de avaliação considera, segundo Cotta (2003), os seguintes aspectos:

“a utilização de múltiplos critérios de avaliação, de modo a incorporar a visão dos diversos atores vinculados à intervenção; o exame do arranjo institucional e do ambiente organizacional relativo ao programa ou projeto; a análise dos recursos de poder e das estratégias dos atores sociais relevantes; o exame do modelo causal subjacente às intervenções sociais; o recurso a um desenho de investigação complexo e metodologicamente eclético, que combine diferentes critérios (eficiência, eficácia, eqüidade, etc.) e enfoques metodológicos (objetivos e subjetivos)”.

Em seu trabalho, Almeida et al (2008) procuraram, no processo de avaliação desenvolvido junto aos projetos financiados pela SPDCA/SEDH/CONANDA, em 2004, construir uma articulação entre os planos político (sentido dos projetos) e funcional (eficácia e exequibilidade dos projetos); questionando, além dos resultados alcançados, a pertinência dos resultados pretendidos; as condições de sua implementação; e a coerência com a política de atendimento à criança e ao adolescente.

4.4. Critérios e indicadores

Um dos grandes problemas enfrentados no processo de avaliação de políticas e programas públicos é o de responder, simultaneamente a sistematização e a padronização dos resultados que permitam comparabilidade, respeitem e incorporem a diversidade existente entre realidades e projetos distintos (ALMEIDA et al, 2008). Ou seja, como fazer a combinação entre avaliação quantitativa e qualitativa na perspectiva histórica e social apontada.

Neste sentido, Almeida et al (2008), discutem a elaboração de critérios e indicadores gerais e específicos para dar conta deste grande desafio.

Os critérios e indicadores gerais, de acordo com estes autores, dizem respeito à almejada unicidade das políticas públicas, possibilitando avaliar a constituição dos programas em uma rede capaz de causar impacto sobre os indicadores sociais da população atendida, levando em conta a cobertura e a efetividade da política e possibilitando comparações regionais. Com isto, é possível avaliar se o conjunto dos programas ofertados constitui-se enquanto política pública efetiva, com abrangência e permanência suficientes para causar impacto sobre as condições de vida do conjunto da população (ALMEIDA et al, 2008).

Apresentamos como exemplo, um indicador geral e seus descritores, dentre os muitos utilizados pelos autores na avaliação dos projetos financiados pelo FIA, em 2004 (SEDH/SPDCA/CONANDA):

INDICADOR	DESCRITORES
Compatibilidade com os propósitos e objetivos da política nacional de defesa de direitos da criança e do adolescente	1) Confronto dos propósitos e objetivos de cada projeto com a política nacional, estadual e municipal (porcentagem dos propósitos e objetivos que se aproximam da política; 2) Articulação dos órgãos envolvidos nos projetos (conselhos de direitos – municipais e estaduais) com o Conanda e a SPDCA (explicitar os mecanismos institucionais ou extra institucionais de articulação; instâncias de articulação; frequência e regularidade de encontros ou reuniões de articulação); 3) Informação e conhecimento da política por parte dos gestores do projeto.

Fonte: ALMEIDA; SOARES; POUGY; SOUZA FILHO, 2008.

Quanto aos critérios e indicadores específicos, estes compreendem as particularidades inerentes à política de atendimento, no caso, dirigida ao adolescente a quem se atribui a autoria de ato infracional. Suas características, segundo os autores, estão expressas no que se convencionou chamar de *eixos temáticos*, os quais contemplam as distintas estratégias e ações no enfrentamento da problemática da infância e adolescência em situação de vulnerabilidade social.

Apresentamos em seguida, alguns exemplos, cujos descritores foram elaborados por Almeida et al (2008) e que também podem ser vistos na Resolução Nº 119/2006, do Conanda.

CATEGORIA	INDICADORES	DESCRITORES
GESTÃO E RECURSOS HUMANOS	SISTEMAS DE INFORMAÇÕES	Sistemática de coleta de dados e informações sobre o atendimento prestado Registro das ocorrências (rebeliões, fugas, agressões, atos libidinosos, entrada de droga e arma, lesões corporais) Articulação com o Sopia (onde existir)
GESTÃO E RECURSOS HUMANOS	AVALIAÇÃO	Processos de avaliação e acompanhamento dos profissionais Processos de avaliação periódica do trabalho, realizados em conjunto com as instâncias de supervisão, profissionais e adolescentes Existência de mecanismos de avaliação de resultados com relação à inserção social dos adolescentes

Fonte: ALMEIDA; SOARES; POUGY; SOUZA FILHO, 2008.

É preciso ter claro a utilidade concreta dos indicadores para os gestores e atores responsáveis pelo planejamento e implementação do processo de avaliação da política de atendimento em todos os níveis. Para isso, os dados e informações devem ser coletados de forma sistemática.

Portanto, os indicadores devem permitir um acompanhamento próximo e cotidiano das ações desenvolvidas e resultados obtidos, possibilitando a identificação de estratégias que permitam resultados melhores. Também precisam ser considerados o grau de envolvimento dos atores do Sistema Socioeducativo no processo de implementação e execução do programa. Do mesmo modo, é necessário que se identifique a população a ser atendida e o território em que estão inseridos, para que os indicadores de impacto e acessibilidade sejam utilizados.

A população a ser atendida deve ser bem conhecida quanto aos aspectos demográficos, sociais, culturais, econômicos e sua inserção territorial. A disponibilidade de infraestrutura e da rede de serviços governamentais e não governamentais também precisam ser conhecidas. Critérios como a participação da comunidade local, os diferentes tempos de implantação dos programas e a disponibilidade de recursos também são essenciais.

Desse modo, critérios integrados; territorializados; e construídos de forma situacional, considerando os atores, as instituições e o processo político; permitirão a avaliação de im-

pacto da totalidade da política de atendimento bem como a superação da dicotomia entre medidas sociais e econômicas (ALMEIDA et al, 2008).

4.5 O trabalho de campo: instrumentos de coleta dos dados

Uma vez elaborado projeto de avaliação; estabelecidos os procedimentos teórico-metodológicos; definidos os critérios de avaliação; e os indicadores no delineamento da pesquisa de avaliação, deve-se estabelecer os meios técnicos/formas de obtenção dos dados e as técnicas de pesquisa a serem utilizadas.

Esta etapa compreende a coleta de dados *in loco*, utilizando como parâmetros os indicadores específicos anteriormente estabelecidos, abrangendo, dessa forma: o meio institucional e organizacional em que o programa está inserido; o contexto social no qual o programa se encontra e as relações com outros atores e instituições do Sistema de Garantia de Direitos; as relações de poder; os processos de tomada de decisão e os procedimentos técnico-administrativos que influenciam diretamente no programa; a concepção político-pedagógica dos programas; os canais e processos de participação dos diversos atores no programa, em todo o seu ciclo; a análise da qualidade do programa de atendimento; a existência de uma política social pública de atendimento socioeducativo (na esfera estadual/municipal) em que o programa está inserido, bem como o seu “lugar” nesta política.

É necessário identificar também os sistemas de informação existentes e os indicadores que, por ventura, já tenham sido produzidos pelo programa, considerando-os no processo avaliativo, a partir da análise crítica dos critérios de validade e relevância dos mesmos.

Dado à estrutura, a dimensão e a complexidade dos programas de atendimento socioeducativo, as pesquisas de observação participante, subsidiadas por entrevistas semi-estruturadas e pela análise documental, vêm a ser técnicas de pesquisa extremamente ricas no desenvolvimento do trabalho de campo.

Por fim, é necessário realizar o tratamento e a sistematização dos dados; elaborar os relatórios (preliminares e finais) de avaliação; disponibilizá-los ao conjunto de atores, que foram implicados no processo de avaliação e à sociedade em geral, através de publicações e da disponibilização pública dos microdados.

O envio dos dados, informações e recomendações dos relatórios finais para interessados, visa sua análise, especialmente pelos gestores e pelas instâncias de controle institucional e social, para as providências corretivas necessárias. Já a disponibilização dos resultados e microdados da pesquisa para pesquisadores e população em geral, além de tornar públicos os resultados da avaliação, subsidia o debate técnico e político sobre os programas avaliados, ao mesmo tempo em que promove a transparência e *accountability* pública e fortalece a governança democrática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da importância do monitoramento e avaliação de políticas e programas de atendimento socioeducativo no Brasil, bem como a sua inserção na agenda pública, embora sejam recentes no plano político-administrativo, já estavam presentes em instrumen-

tos jurídicos (nacionais e internacionais), desde o final da década de 1980 e início da década de 1990. Entretanto, não haviam sido, até então, incorporados no âmbito da gestão do sistema nacional de atendimento socioeducativo, em sua tarefa de organização e de coordenação da política nacional.

A problemática que envolve o monitoramento e avaliação de políticas e programas voltados para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, segue a lógica do que vem ocorrendo com as demais políticas públicas de caráter social no Brasil, desde a reabertura democrática. Isto é, existe um grande distanciamento entre as orientações jurídicas e político-conceituais e as condições institucionais para a sua objetivação em ações concretas. Neste sentido, o reconhecimento de sua importância para o aperfeiçoamento dos programas de atendimento socioeducativo e para a institucionalização de espaços participação social, não subsidiou, até agora, significativos processos de mudança social e institucional. Dessa maneira, a “cultura” do monitoramento e da avaliação também não foi ainda incorporada pela Administração Pública como ferramenta de gestão das políticas e programas de atendimento socioeducativo.

Não obstante, a formalização do Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo, através da Lei do Sinase, sua adoção e implementação no âmbito dos Estados e Municípios, ainda tem grandes desafios pela frente, principalmente, por que suas bases ainda não estão consolidadas e o núcleo fundamental que norteará as ações de monitoramento e avaliação está sendo direcionado para a estruturação do Sistema de Informações sobre Atendimento Socioeducativo (que dado ao seu atual estágio e às experiências anteriores com o INFOINFRA e com o SIPIA-CT, dá-nos a impressão de que levará muito tempo para a produção de informações confiáveis) em detrimento de ações mais concretas de consolidação de uma “cultura” de avaliação para a área. Ou seja, primeiramente, é preciso construir bases sólidas que garantam a utilização do monitoramento e da avaliação e também do planejamento governamental, como ferramentas imprescindíveis à gestão do sistema socioeducativo nas três esferas.

Assim, faz-se necessário um reordenamento político e institucional que, dentre outras coisas, inclua a “cultura” do monitoramento e a avaliação no planejamento do “fazer público”, direcionado para o atendimento socioeducativo nas três esferas; e especifique pesquisas de avaliação consistentes, sob o risco de potencializar mais ainda as violações de direitos a que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas estão sujeitos; de aumentar o descrédito nos programas de atendimento; e de fortalecer a comoção pública pela redução da idade penal e pelo recrudescimento das medidas socioeducativas aplicáveis.

Neste contexto, a estruturação e a institucionalização de processos de monitoramento e avaliação dos programas de atendimento socioeducativo é condição obrigatória para a melhoria dos serviços prestados, para a construção de conhecimento, para a transparência das ações, em suma, para a consolidação de políticas e programas humanizados e emancipadores.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Suely Souza de. POUGY, Lilia Guimarães. SOARES, Laura Tavares. SOUZA FILHO. Rodrigo de. Da avaliação de Programas Sociais à constituição de políticas públicas: a área da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 fev. 2014.
- _____. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012: Institui o Sistema Nacional Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 28 fev. 2014.
- _____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: Conanda, 2006.
- _____. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012: Institui o Sistema Nacional Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 28 fev. 2014.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.
- COTTA, T. C. **Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e impacto**. *Revista do Serviço Público*, Brasília, 49(2):103-124, 1998.e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, 17(3-4): 185-197, 2003.
- FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. In: Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n.21, jun. 2000, p. 211-259.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Metodologias e instrumentos de pesquisas de avaliação de programas do MDS: Bolsa Família, Assistência Social, Segurança Alimentar e Nutricional**. Rômulo Paes-Sousa (org.); Jeni Vaitsman (org.). - Brasília, DF: MDS; SAGI, 2007.
- ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e Menores**. Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, de 29 de novembro de 1985.
- SARAVIA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública**. In: SARAVIA, E. e FERRAZERI, E. (Org.). Políticas públicas: Coletânea, 2v. Brasília: ENAP, 2006.
- SULBRANDT, J. **La evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales**. CLAD, 1993
- V. JANUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Maria Rosângela F. M.; SOUSA, Mariana Almeida de F.; RESENDELN, Leonardo Milhomem. **Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação, os problemas dos programas públicos no Brasil são**. Reflexões para Ibero-América: Avaliação de Programas Sociais / Cibele Franzese ... [et al.] Orgs. Brasília: ENAP, 2009.

[3.3]

Interface étnica na socioeducação

Vanderléia Paes Leite Mussi¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo trata de uma reflexão que visa discutir a problemática étnica vivenciada no contexto da socioeducação, mais especificamente, as implicações de jovens indígenas guarani e kaiowá, em conflito com a Lei. Dentre as inúmeras tensões culturais, políticas e pedagógicas envolvidas no embate desses jovens com a sociedade não indígena, a família é a principal intermediadora do processo de socialização, uma vez que a criança indígena possui um papel importante e demarcado no interior do grupo familiar e social. A partir desta compreensão, busca-se mostrar, primeiramente, a diversidade cultural indígena no Brasil, com destaque, o Mato Grosso do Sul, considerando-se o momento atual e a condição de sobrevivência/resistência desses povos em contextos urbanos.

Na sequência, esta reflexão - pautada na especificidade do povo guarani e kaiowá no que se refere à sua dinâmica de organização sociocultural – procura mostrar as principais implicações dos fatores de mudança no processo de socialização da criança indígena. Os aspectos legais da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, a Convenção 169 da OIT, bem como o SINASE serviram de base para esta reflexão. O propó-

1. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do curso de História/CCHS. Contato: vand.mussi@gmail.com

sito foi o de verificar em que medida os princípios adotados pelo SINASE respeitam, ou não, as especificidades culturais do povo indígena. Neste sentido, é possível verificar os limites, as contradições e os desafios da interface étnica na socioeducação. Para um maior aprofundamento deste estudo, foram feitas algumas visitas às UNEIS do Estado, que se constituíram em mediadores de grande relevância, contribuindo, assim, não só para ampliar os conceitos e métodos aqui implicados, como também para a continuidade de estudos etnográficos de jovens indígenas em situação de conflito com a Lei.

1 DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA²: BRASIL E MATO GROSSO DO SUL

A diversidade cultural dos povos indígenas atinge uma significativa representatividade mundial. Atualmente, essa escala corresponde a 5 por cento da população, com cerca de 370 milhões de pessoas, subdivididos em mais de 5 mil grupos étnicos distintos, atingindo aproximadamente cerca de 90 países³ (ONU, Ban Ki-Moon, 2013). Já no Brasil, a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos, o que nos obriga a ir além da defesa legal dos aspectos pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade. Por isso, “refletir sobre a diversidade exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes” (URQUIZA e MUSSI, 2009.p11). Desta forma, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro; significa “pensar a relação entre o eu e o outro. Não é só olhar para o reconhecimento do outro, mas pensar como eu, ao longo da minha história, me reconheço em relação aos outros” (URQUIZA e MUSSI, 2009.p11).

Para focarmos mais detidamente a temática indígena, é necessário, primeiramente, desconstruir alguns posicionamentos cristalizados pelo senso comum, como o de que todos os índios são iguais; tal compreensão estreita e estigmatizada é fruto do desconhecimento da grande diversidade sociocultural e linguística que há entre os povos indígenas. Entendemos que “índio” é uma categoria genérica que remonta à denominação feita por Colombo, no período do “descobrimento”. Assim, quando falamos em índios, temos de dizer, afinal, de que índio estamos falando, ou seja, a que etnia estamos nos referindo, pois no Brasil existem cerca de 180 línguas estudadas que, por sua vez, correspondem, aproximadamente, a 283 sociedades (URQUIZA e MUSSI, 2009.p11).

Em se tratando de Mato Grosso do Sul, há, aproximadamente, cerca de nove grupos étnicos distintos: os Kaiowá e Guarani, constituindo o grupo de maior densidade demográfica; os Terena, o segundo maior em número populacional; os Kadiwéu; os Ofaié; os Guató; os Kinikinau; os Atikum, originários da região de Pernambuco, além dos Cambas, e outros em processo de reconhecimento.

2. Entende-se, aqui, por diversidade cultural indígena, a partir das concepções de Gersem Baniwa: “diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: europeu, asiático, africano e a Oceania” (LUCIANO,2006,p 49)

3. Disponível em <http://www.unric.org/pt/mensagens-do-secretario-geral/31209-mensagem-do-secretario-geral-da-onu-para-o-dia-internacional-dos-povos-indigenas-do-mundo-9-de-agosto-de-2013>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.

Os dados censitários no Brasil e, mais especificamente, no Mato Grosso do Sul, apresentados pelo IBGE, em 2000, assinalavam um total de 734.127 indígenas, dos quais temos para o Estado de Mato Grosso do Sul⁴ cerca de 53.900 indivíduos. Destes, 49.259 encontravam-se em municípios e na capital, Campo Grande. Em 2010, do total de 73.295 indivíduos, 67.397 vivem em municípios e capital. (IBGE, 2010: 14) Assim sendo, os números apontados apontam para uma situação histórica, inédita e irreversível, pois é progressiva, e cada vez mais expressiva socioeconomicamente, a vinda de populações indígenas para viverem em contextos urbanos. Em âmbito nacional, em 2010, esses números tiveram um crescimento significativo, chegando a atingir um total 896.917 indivíduos, o que representa 0,42%, da população brasileira. Deste percentual, 324.834 vivem em cidades e 572.083, em áreas rurais.

Conviria observar que, conforme os dados censitários de 2010, o crescimento mais expressivo do Mato Grosso do Sul ficou na faixa etária compreendida entre 0 a 14 anos, o que evidencia o aumento de jovens nas comunidades indígenas. Desta forma, é importante considerar que, concomitantemente ao aumento da população indígena do Estado, permanece ainda o processo de violação dos Direitos dos Povos Indígenas que acaba resultando no que o historiador Antonio Brand chama de “confinamento”⁵.

De acordo com os estudos de Brand e Nascimento (2006), as populações indígenas do MS são marcadas:

Por um processo histórico de contato interétnico agressivo e violento, no bojo do qual foram constantemente desafiados a moldar e remoldar sua organização social, construir e reconstruir sua forma de vida e desenvolveram complexas estratégias, alternando momentos de confrontos diretos, permeando por enorme gama de violência, com negociações, trocas e alianças (Brand e Nascimento, 2006, p.02).

A migração dos povos indígenas, particularmente para os centros urbanos, por ser um fenômeno recente, tem suscitado, no âmbito acadêmico, uma diversificada gama de leituras e interpretações no sentido de fornecer explicações plausíveis sobre o que ocasionou tais deslocamentos, bem como as possíveis implicações decorrentes deste processo. As complexas estratégias de reconstrução de sua forma de vida, conforme apontam os autores acima citados, são resultantes de conflitos diretos, violências, negociações, trocas, alianças, de forma a moldar -e remoldar- sua dinâmica de organização social, cultural e política.

1.1 Povos Indígenas em Contextos Urbanos no Mato Grosso do Sul

A vinda dos povos indígenas próximo aos contextos urbanos oferece inúmeras dificuldades de inserção na nova realidade, em virtude de uma série de fatores como, por exemplo, o baixo nível de escolaridade, o restrito acesso ao mercado de trabalho e a baixa renda, que, a propósito, varia de um a dois salários mínimos, por família. Tais fatores, por estarem interligados, acabam afetando sensivelmente a dinâmica de organização social do grupo, o que torna, muitas vezes, a sua inserção no espaço urbano muito mais difícil e complexa (MUSSI, 2008,p.2).

4. O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta a segunda maior população indígena do Brasil, isto é, cerca de 53.900 indivíduos, perdendo somente para o Estado do Amazonas (IBGE,2010).

5. O termo ‘confinamento’ serve para designar a transferência sistemática e forçada da população das diversas aldeias kaiowá/Guarani para dentro de oito reservas demarcadas pelo governo entre 1915 e 1928 (BRAND,1993, p5)

Assim sendo, por esses e outros fatores culturais, e até mesmo econômicos, percebemos que há grupos étnicos que, apesar de não terem uma tradição cultural de deslocamento para os centros urbanos, como é o caso, por exemplo, dos Guarani-Kaiowá, estão redimensionando sua ação, no sentido de buscar outras condições de trabalho e, conseqüentemente, de sobrevivência. Os índios Guarani-Kaiowá da região de Amambaí-MS estão saindo de suas áreas de origem, nos últimos cinco anos, ou seja, a partir de 2000, rumo à cidade de Naviraí-MS, em busca de trabalho nas destilarias. E, atualmente, os índices demográficos indicam que cerca de sessenta famílias guaranis já haviam fixado residência nesta cidade, no intuito de facilitar o acesso ao emprego pela proximidade geográfica. Por outro lado, há grupos indígenas que, mesmo tendo uma tradição cultural de contatos interétnicos sistemáticos, e até de mobilidade espacial, também sentem dificuldades de se inserirem nos contextos urbanos, como é a situação atual do grupo Terena, em Campo Grande-MS (MUSSI, 2008,p.3).

A despeito disso, é intrincada a relação desses povos Indígenas no contexto urbano, resultante de um complexo processo de inserção; isso decorre, entre outros fatores, da correlação estabelecida entre tempo-espaço, ou seja, espaço da aldeia e espaço do centro urbano, o tempo da aldeia e o tempo do centro urbano. Tais correlações ocorrem simultaneamente no processo de negociação, construção e/ou reivenção nas relações fronteiriças dos chamados entre-lugares, o que aponta para a complexidade multidimensional dos tempos sociais. Assim, a relação entre o tempo, como instância de memória da aldeia e de relações comunais, vivenciado tensamente pelos indígenas urbanos, desde 1904, e o espaço, como dimensão materializada da paisagem social, constitui o processo de territorialização sócio-cultural da aldeia, verdadeira trama de sua identidade étnica (MUSSI, 2006, p.228).

Em algumas situações, a busca pelo trabalho não chega a se constituir em fator decisivo de inserção; nessas circunstâncias, problemas familiares e de organização social são determinantes, tornando os problemas mais evidentes e contundentes.

E, para que tal fenômeno de deslocamento não se dilua na explicação genérica e tradicional das migrações humanas em busca de sobrevivência é importante ressaltar que entre as populações indígenas o fato é mais preocupante; ou seja, o contingente mais sensível a este êxodo intenso e progressivo é aquele constituído por jovens, entre 20 e 25 anos, e adultos, entre 26 e 40 anos. Deduz-se, daí,

(...) que as populações indígenas das aldeias de origem sofrem um duplo golpe em seus ideários étnicos: de um lado, diminuem a esperança de sua afirmação, com a saída dos jovens; de outro, perdem a têmpera de sua resistência, com a saída dos adultos em plena idade da força. Nas aldeias de origem, ficam, principalmente, os seus anciãos que, ao remoerem a memória coletiva, conservam ainda a continuidade de seus mitos e as relações sociais do grupo (MUSSI,2006,p. 315).

Ao estudar as estratégias de inserção dos Terena da aldeia no espaço urbano de Campo Grande/MS, identificamos que há implicações decorrentes deste deslocamento, cuja compreensão tem sido prejudicada por dois aspectos estruturantes: “primeiro, as leituras equivocadas resultantes das generalizações teóricas que associam o processo migratório à perda de valores culturais e, conseqüentemente, da própria identidade étnica” (MUSSI,2006,p. 315).

Deste ponto de vista primordialista, que toma a etnicidade como um conjunto de traços fixos e determinados, os marcadores identitários não resistem às relações de fronteira; ou seja, em uma realidade urbana, os Terena para alguns etnógrafos deixaram de ser índios e não con-

seguem se transformar em brancos. Contrariando esta perspectiva interpretativa, procurou-se demonstrar que a inserção dos Terena no espaço urbano ocorre no “confronto e na interação com a sociedade envolvente, sem deixarem de ser Terena, reforçando a ideia de que a etnicidade se consolida no conflito e na fronteira de forma dinâmica e interativa” (MUSSI, 2006, p. 315/16).

O segundo aspecto que tem prejudicado a compreensão do fenômeno de inserção urbana dos Terena é decorrente da dificuldade de grande parte dos estudiosos em entender esse processo migratório; afinal, ele é de ordem interna ao grupo e diz respeito à construção de “estratégias próprias de defesa que propiciem a sobrevivência e reprodução cultural, ou seja, sua língua materna, sua culinária, seus ritos sagrados, seu artesanato, suas relações afetivas e de parentesco - também por meio de alianças matrimoniais-, sua educação informal, sua tradição e sua organização política” (MUSSI, 2006 p. 316). Estratégias, aliás, que também podem ser observadas entre os guarani e kaiowá, da região de Dourados.

2 O POVO GUARANI E KAIOWÁ NO CONTEXTO ATUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E OS JOVENS

As pesquisas antropológicas assinalam que as crianças e jovens indígenas se encontram em uma condição especial de desenvolvimento, necessitando de assistência, formação e cuidados adequados. No caso específico dos povos Guarani, Kaiowá e Terena, da região de Dourados, percebe-se que, ao longo dos anos, as mulheres foram ficando com todas as responsabilidades da família, inclusive, em alguns casos, com relação ao sustento. No estudo realizado por meio de um “Levantamento DIAGNÓSTICO Qualitativo sobre o Grau de Realização dos Direitos Humanos das Crianças e Mulheres INDÍGENAS em Dourados/MS”, realizado por uma equipe técnica da UFMS, coordenado pelo antropólogo Antonio Hilário Aguilera Urquiza, nas aldeias Bororó e Jaguapiru, entre os dias 19, 26 e 27 de março de 2010/11, foi constatado que a ausência masculina é provocada pela impossibilidade de sobrevivência apenas com os rendimentos obtidos a partir do seu próprio território. Essa dificuldade faz com que os homens, especialmente os jovens, continuem em busca de trabalho fora da aldeia como, por exemplo, o trabalho de *changa*: o corte e plantio da cana-de-açúcar para as indústrias sucroalcooleiras, no estado, além da diversidade de ocupações informais, no mercado de trabalho urbano. Assim sendo, as mulheres e crianças acabam por sofrer as consequências diretas na busca de sua sobrevivência física e cultural, pois além das questões referentes à desestabilização, provocada pelo contato, sofrem as consequências da ausência da figura masculina: a figura paterna é fundamental na cultura Guarani para o processo de educação e socialização dos filhos, pois é o pai o responsável pelo “conselho”, que serve como referência e limite para as ações das novas gerações. (MUSSI, Relatório UNICEF, 2011, p.40).

As pesquisas e as experiências obtidas por meio de uma vivência com as comunidades indígenas, na região de Dourados, permitem entender as complexas estruturas da comunidade indígena da reserva de Dourados, cujas consequências são de diversas ordens como, por exemplo, desnutrição infantil, violência, suicídios entre os jovens, disputas por liderança, brigas étnicas e discriminação. O segmento talvez o mais fragilizado, quanto à perspectiva de futuro, seja o de jovens indígenas que ficam expostos a situações limites, e a cidade acaba sendo uma possibilidade complexa por se constituir em um ambiente hostil e de discriminação.

Neste sentido, o complexo sistema de interação permanente, que é marcado por relações mais ou menos frequentes entre a maioria de seus moradores, bem como entre a população não indígena que reside nessa área, tornam a Terra Indígena de Dourados um “sistema multiétnico articulado por inúmeras redes de relações sociais, trocas matrimoniais, materiais e simbólicas”. Logo, os problemas decorrentes desta complexidade resultam da falta de “mecanismos de resolução de conflitos, fenômeno inexorável à vida social”. Assim, “a ausência do Estado, principalmente no que se refere à segurança pública, pode ser considerada como um fator que dificulta a gestão desse conglomerado de pessoas”, que, retomando os dados da FUNASA, gira em torno de 12.000 pessoas (PEREIRA, Relatório UNICEF, 2011 a, p.23).

Outro estudo realizado pelo UNICEF, em 2011 (Escritório Regional do UNICEF para a América Latina e Caribe), também aponta para a complexa situação resultante da falta de perspectivas de vida e reprodução cultural vivenciada pelos povos indígenas da Região de Dourados, em especial os jovens. Foram feitos três estudos de caso sobre o suicídio de adolescentes e jovens indígenas, tendo por base Brasil, Colômbia e Peru. No Brasil, o estudo concentrou-se na região de Dourados/MS, em face da ocorrência desse fenômeno em número aparentemente expressivo. Nele, os adolescentes e jovens manifestaram a necessidade de haver mais “oportunidades de diálogo, reflexão, aprendizagem, comunicação, valorização da identidade indígena”; também apontaram para a importância de uma abordagem intercultural das políticas públicas, no sentido de “se constituir em caminhos para a promoção dos direitos de adolescentes e jovens indígenas” (PARELLADA. UNICEF, 2011, p.).

Percebe-se, por meio desses estudos realizados sobre o suicídio, que a categoria de adolescentes entre os povos indígenas não tem a mesma aceção adotada entre os não indígenas. Geralmente, quando alcançam a puberdade, momento em que acontece um ritual de “passagem”, o jovem começa a ser considerado adulto em sua comunidade, e, portanto, também capaz de constituir uma família. Nesse sentido, atualmente, os jovens⁶ indígenas podem compreender o sentido do que significa estar nos “entre lugares”, pois não são crianças e também não são adultos. “O ritual de iniciação não pode atribuir aos jovens, de forma automática, as responsabilidades de adultos”; nem tampouco pode produzir-se de forma tão natural como em outros tempos passados. É por isso que esses “jovens tentam criar um lugar que culturalmente não existia e que, neste contexto atual, necessita ser classificado” (PARELLADA. UNICEF, 2011, p 67). Assim, de acordo com os critérios tradicionais indígenas, tais jovens já deveriam estar em idade para constituir uma família, mas ainda se encontram solteiros; logo, eles não estão inseridos em nenhuma categoria social definida por seu grupo étnico. Neste sentido, são precisamente esses “jovens, mais que qualquer outro segmento etário, dentro das comunidades, os que se encontram em constante diálogo com a sociedade ocidental, criando e recriando um diálogo que se mostra como híbrido e pleno de tensões e conflito” (PARELLADA. UNICEF, 2011, p 67).

Assim como os povos indígenas guarani e kaiowá compreendem a categoria de jovens e não adotam a categoria de adolescente, eles também entendem que há outra compreensão do ser criança. Logo, o que é convencionado pela sociedade não-indígena como criança, adolescente e adulto, para esses povos, há crianças, jovens e adultos. Conviria observar, conforme já mencionado, que a categoria de jovens é recente e ainda não tem uma função social definida pela sociedade indígena.

6. Desta forma, respeitando a autodeterminação utilizada por esses jovens, substituiremos, neste estudo, o conceito de adolescentes pela categoria de jovens.

3 ASPECTOS LEGAIS: LIMITES, CONTRADIÇÕES E OS DESAFIOS NA INTERFACE ÉTNICA DA SOCIOEDUCAÇÃO.

Os principais ordenamentos jurídicos que asseguram os direitos dos povos indígenas são: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (CONVENÇÃO 169 da OIT, 2005) e a Declaração da ONU de 2007 (ONU, 2007). Esses ordenamentos, a começar pela Constituição, têm o intuito de contribuir para mudar o cenário político, social e econômico do País, e visam estabelecer a proteção à dignidade da pessoa humana, dos povos indígenas, dos remanescentes de quilombos e do meio ambiente. Os artigos desses instrumentos jurídicos corroboram esta reflexão, no sentido de verificar se o princípio do SINASE dirigido aos jovens em conflito com a Lei vai ao encontro dos princípios norteadores dos direitos dos jovens indígenas.

Aprovada em 13 de setembro de 2007, a Declaração das Nações Unidas traz no seu Artº 7º, § 2º, a seguinte recomendação:

Os povos indígenas têm o direito coletivo de viver em liberdade, paz e segurança, como povos diferentes e não serão submetidos a nenhum ato de genocídio ou qualquer outro ato de violência, incluída a mudança forçada de crianças de um grupo para outro grupo (grifo nosso) (ONU,2007,p,14).

Historicamente, as sociedades indígenas, de modo geral, têm sofrido variadas formas de violência. Em se tratando da violência, os conceitos, aqui manifestados, baseiam-se nas contribuições da psicóloga Renata Maria Libório e Sousa (2004). Ao fazer um estudo sobre a exploração sexual infanto-juvenil e com base nas definições de Leal (2001), a autora define três tipos de violência:

A violência estrutural (em cujo interior encontramos a exclusão social, a influência da globalização e da imposição das leis do mercado), a violência social (expressas nas dimensões de gênero, raça/etnia e geracional) e a violência interpessoal (presente nas relações interpessoais, tanto intra como extra-familiar), aspectos psicológicos (a construção de identidade e o processo de vulnerabilização), sendo entendidos dentro do contexto da adolescências/sexualidade/violência e violação dos direitos (LEAL,apud LIBÓRIO;SOUSA, 2004, p. 24).

Para amenizar a violência contra as diferenças, torna-se necessário estabelecer um diálogo intercultural, o qual é possível mediante o reconhecimento das relações que permeiam a dinâmica da organização sociocultural entre os povos, sendo indígenas ou não indígenas, seja na aldeia ou no contexto urbano, seja, ainda, no entorno da sociedade envolvente. É preciso apreender suas vozes dissonantes.

Com relação à convenção 169, há dois artigos importantes para esta reflexão: o Artigo 4º, §§ 1º e 2º; e o Artigo 7º § 1º. No artigo 4º, que trata de medidas especiais, recomendam-se: §1º: “medidas especiais, necessárias à salvaguarda de pessoas, instituições, bens, culturas e meio ambiente desses povos deverão ser adotadas”; já o § 2º completa: “essas medidas especiais não deverão contrariar a vontade livremente expressa por esses povos”. A orientação fornecida no artigo 7º é a de que:

Os povos indígenas e tribais deverão ter o direito de escolher próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, seu próprio

desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, execução e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional capazes de afetá-los diretamente.

Apesar de os ordenamentos jurídicos assegurarem aos povos indígenas todos os direitos, na prática, o que se tem visto e acompanhado, por meio de toda a sua trajetória histórica, é que tal reparação, justa e equitativa, só tem ficado nas linhas impressas: presas ao papel, não promovem a interrelação entre o meio ambiente, as populações indígenas e os direitos humanos.

3.1 O SINASE E SUAS IMPLICAÇÕES ÉTNICAS

Retomando os ordenamentos supracitados, há duas ideias que serão aqui defendidas: primeira, a de que “os povos indígenas têm o direito coletivo de viver em liberdade, paz e segurança” e, sendo considerados povos diferentes, não poderão ser submetidos a nenhum ato de “violência, incluída a mudança forçada de crianças de um grupo para outro grupo”. A segunda, reafirma o propósito de que os povos indígenas deverão participar da “formulação, execução e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional capazes de afetá-los diretamente”.

O estudioso Antonio Cezar Lima da Fonseca aponta que a recente Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, faz cumprir o artº 227, § 1º, inc. I e o artº 3º, incs. VI, VII, § 8º, inc. II, da Constituição Federal, criando o SINASE, Sistema Nacional, Estadual e Municipal de Atendimento Socioeducativo⁷, que visa regulamentar “a execução das medidas socioeducativas impostas ao adolescente que pratica ato infracional, por ela denominado *socioeducando*”⁸ (FONSECA, 2012, p.369). Tal Lei define, conforme aponta o referido autor, expressamente as devidas competências da União, dos Estados e dos Municípios, responsabilizando pessoas físicas e jurídicas, no sentido de normatizar os programas de atendimento individuais (PAI) e serviços prestados por entidades, seja em medidas privativas de liberdade, ou em medidas de meio aberto. Portanto, essa Lei surge no sentido de esclarecer e definir princípios de execução⁹ dessas medidas, uniformizando procedimentos (FONSECA, 2012, p.369).

Ainda seguindo as proposições do autor, entende-se que a execução da medida socioeducativa tem por finalidade, principalmente, “garantir ao adolescente os seus direitos individuais e sociais, assegurando o cumprimento de um plano individual de atendimento, plenamente amparado nas garantias e princípios constitucionais” (FONSECA, 2012, p.372). Conviria sublinhar que esses princípios já eram aplicados, mas agora eles são especificados e esclarecidos pela Lei (artº 35 e incs).

A par das uniformizações, entendidas como necessárias, e em se tratando de comunidades indígenas Guarani e Kaiowá, surge o primeiro ponto de preocupação: se o PIA, Plano Individual de Atendimento, é um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades desenvolvidas com o adolescente e deve ser cumprido no âmbito de um programa de atendimento na Unidade, de que modo a família participa desse processo, visto que muitas só

7. Arts. 3º a 5º, Lei nº 12.594/2012.

8. Arts. 14, 61, 71, 73 e 75, Lei nº 12.594/2012.

9. Arts. 35, Lei nº 12.594/2012.

falam no idioma de origem, ou seja, o guarani? Em outras palavras, será que a comunidade indígena entende o processo adotado pelo sistema da Unidade? E será que tais medidas socioeducativas pautadas em procedimentos ocidentais atendem e respeitam as necessidades e especificidades indígenas?

Se de um lado os ordenamentos jurídicos reafirmam o propósito de que os “povos deverão participar da formulação, execução e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional capazes de afetá-los diretamente”, de outro, resvala-se no não entendimento das comunidades indígenas a respeito da medida a ser adotada. Se na comunidade indígena, conforme já mencionado, ainda há a dificuldade, no que diz respeito ao entendimento da categoria de “jovem”, será que há consenso e entendimento sobre as implicações das medidas adotadas pelas comunidades não indígenas?

Os princípios da Lei exigem a participação dos pais ou responsáveis no processo de execução da medida de forma que os pais devem contribuir para o processo de ressocialização do adolescente e, em caso de omissão do plano individual do jovem infrator, isso pode “implicar em responsabilização administrativa, na forma dos arts 52, parágrafo único da Lei 249 do ECA”, ou seja, na imposição de uma “multa destinada igualmente para pessoas pobres e desajustadas socialmente” (FONSECA, 2012,p.372). Baseado em tais princípios, levanta-se outra preocupação, as famílias indígenas não possuem domínios conceituais de entendimentos a respeito do ordenamento estatal de responsabilizações administrativas, visto que suas pautas culturais não decodificam tais preceitos. Além disso, também não se enquadram na definição de famílias pobres e socialmente desajustadas.

Em face ao exposto, acrescenta-se ainda a elaboração – por uma equipe técnica interdisciplinar – de relatórios periódicos a ser apresentados “ao juiz, ao Ministério Público, ao Defensor, aos pais e responsável”, retratando a “situação pessoal-comportamental do autor de ato infracional”. Baseado em tais proposições, fica aqui alguns desafios: se os pais destes jovens indígenas em conflito com a Lei não dominam a língua portuguesa e, muitos deles nem sabem ler e escrever, como é que vão participar integralmente de todo processo de reintegração e ressocialização do jovem nos regimes fechados e ou semi-abertos das UNEIS do Estado do MS? Afinal, em que medida é possível mediar os diálogos e conhecimentos tradicionais indígenas com os ordenamentos do SINASE, pautados em conhecimentos e concepções ocidentais?

Tais reflexões suscitam demandas e desafios dos quais a base lógica dos aparatos legais não dão conta de abranger os variados níveis de complexidade que as teias de representações: sociais, culturais, políticas e até mesmo simbólicas, acabam permeando as culturas indígenas. Com isso, torna-se necessário mais do que a simples aplicação da Lei; é preciso apreender em que medida tais aparatos legais conseguem suprir as demandas e as especificidades desses grupos étnicos, aqui concebidos como jovens indígenas em conflito com a Lei.

Em visita a uma UNEI, do Estado do MS, para verificar o processo de reintegração e ressocialização desses jovens nos regimes fechados e ou semi-abertos verifica-se a partir de conversas com o Diretor da unidade (regional de Corumbá), que há uma dificuldade no tratamento desse jovem por vários fatores: primeiro, pela falta de entendimento do universo sociocultural desses grupos étnicos, ou seja, quando o jovem chega na UNEI, os socioeducadores, muitas vezes, não sabem como lidar com esse jovem dada sua especificidade; segundo, pela dificuldade de acesso aos órgãos de atendimento às comunidades indígenas;

e, por fim, por falta de acesso ao cadastramento das famílias indígenas, tendo em vista a sua numerosa população que compreende todo Estado do MS. Tem-se conhecimento ainda superficial, visto que os estudos são ainda muito incipientes, que a predominância étnica destes jovens em conflito com a Lei são principalmente os da etnia dos Guarani, Kaiowá e Terena, cujas populações compreendem a maior densidade do Estado do MS.

Em conversa com o diretor, fomos informadas de que as diferenças são inúmeras, e que muitos que chegam na UNEI não conseguem se comunicar nem com a equipe de socioeducadores, conforme já mencionado, e nem com os próprios jovens internos. E, na maioria das vezes, acabam ficando vulneráveis às variadas situações adversas como brincadeiras provocativas dos demais membros do grupo, dadas as suas diferenças e limitações do idioma, bem como a utilização de um espaço comum.

Desta forma, questiona-se, baseando no sistema posto da ação, se de fato esses jovens indígenas, que não entendem o significado de estar ali e muito menos o que significa e/ou representa a medida socioeducativa, uma vez que tais medidas não fazem parte do universo cultural deles, se ela é realmente eficiente e eficaz. Assim, de acordo com tais especificidades, conviria indagar: seria viável a aplicação de medidas comuns a todos os jovens sem se respeitar as diferenças de valores, crenças, costumes, códigos, símbolos e significados de diferentes culturas? Se a primeira barreira é a o idioma, ou seja, a marca identitária desses grupos não estaria na mesma condição dos neobabilônicos: todos falam e ninguém se entende? Ou ainda retomando um princípio pedagógico de que “eu finjo que ensino e você finge que aprende” e fica tudo como está, seguindo o seu curso “normal”: nem os jovens indígenas são ressocializados e nem os socioeducadores cumprem de fato sua função de reintegrá-los ao convívio social. E como fator complicador, a família, que tem uma função social definida no grupo, acaba por ficar ainda mais vulnerável, ausentando-se do processo de formação do jovem indígena.

O dado preocupante no acompanhamento dessa preocupante realidade, já prevendo o futuro próximo da maior idade, é a possibilidade de tornarem reincidentes na prática de atividades ilícitas, dadas as dificuldades de não conseguirem participar do processo de ressocialização e/ou integração à comunidade de origem.

Os estudos realizados sobre a situação dos detentos indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul, pelo Centro de Trabalho Indigenista, (CTI, 2008) apontam que as especificidades culturais e históricas são completamente ignoradas, do mesmo modo, afirmam que enfrentam vários problemas graves como, por exemplo, a falta de compreensão das línguas e dos códigos da sociedade envolvente (ou não indígena), o que se pode observar no depoimento de um informante:

Quando eles prendem, é, as pessoas, inclusive aqui eu tenho um tio meu, o problema dele está preso por caso de terra [...] só em Dourados sabe [...] aconteceu divisa de lote [...]. Então foi questão de terra. Só que ele não fala quase português. Então, essa questão da tradução mesmo [...], do linguismo, tem necessidade de lá dentro, alguém ou algum advogado, especialista ou um outro alguém (...), tradutor, pra explicar o que aconteceu realmente, o fato que aconteceu [...] pra poder a justiça analisar. (sem aspas) (Índio guarani, Aldeia Bororó, Terra Indígena de Dourados, fita n.08, p. 3.) (CTI,2008, p.29)

Vivenciando tal situação de conflito, o informante sugere para resolução dos problemas por eles experimentados que o sistema seja revisto:

Eu acho que esse daí tem que avançar [...] é, inclusive com os agentes carcerários, indígena que fala o idioma pra poder também repassar pra própria família [...]. Fazer essa interlocução lá dentro [...] porque parente está assim, ele está precisando disso, ele está sentindo assim [...]. Ele teria uma melhor, vamos dizer assim, essa ressocialização seria acho que mais válido do que ele ser preso aí no meio de preso comum, numa penitenciária grande como no caso do Harry Amorim. (sem aspas) (Índio kaiowá, Aldeia Bororó, Terra Indígena Dourados, fita n.08, p. 9). (CTI,2008, p.33)

Outra situação apontada no estudo e que também pode ser observada na experiência desses jovens indígenas, é a utilização de um espaço comum. No depoimento, o informante atribui essa função:

[...] ao Estado, ao governo, [que] teria que ver um jeito de ter esse espaço para tratamento diferenciado pros indígenas, eu vejo mais no caso do indígena pouco escolarizado [...]. [Com] pouco de informação, ele já consegue, ele entende e consegue sobreviver num meio de um, de um grupo de presos, é, vamos dizer assim, com diversidade diferente lá dentro. (índio kaiowá, Aldeia Bororó, Terra Indígena Dourados, fita n.08, p.7-8). .) (CTI,2008, p.33)

No referido estudo, as unidades de internação em que se encontram os detentos indígenas estão nos municípios de Amambai (com 23 indígenas), Aquidauana (10), Naviraí (04), Ponta Porã (04), Três Lagoas (04), Caarapó (03), Campo Grande (01), Rio Brillhante (01), Botaguassu (01). Sendo que as tipificações dos crimes são: Tentativa de homicídio (03%); Tráfico de droga (11%); Porte ilegal de arma (01%); Homicídio (37%); Lesão Corporal (04%); Ameaça (01%); Furto (03%); Roubo (06%); Ocultação de cadáver (02%); Estupro (16%); Atentado violento ao pudor (07%); Crime sexual por presunção de violência (04%).

A situação dos Detentos Indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul (40 indígenas) quanto aos tipos: Crime sexual, com aumento de pena quando a vítima é parente (04%); Falso testemunho (01%). (CTI,2008, p.39).

Conviria observar, a par desses resultados, que os indicadores de reincidentes são baixos, com 14% que reincidem no crime; e, 83% deles não voltam a cometer crimes, sendo apenas 03% não informado. (CTI,2008, p.42). Seguindo essa lógica, se esses detentos conseguem não reincidir no crime, logo, reintegrando-se à sua comunidade, creio que se dada atenção especial aos jovens indígenas, com uma ação mais preventiva e qualificada, tais números poderiam diminuir, consideravelmente, ou quem sabe nem existirem. Com isto, considera-se necessário que haja um interlocutor, tradutor, enfim, um espaço adequado, uma interlocução efetiva para diminuir a distância do convívio familiar; pois, se isso é um fator complicador para o processo de ressocialização dos adultos, o que dirá para os jovens indígenas, que ainda se encontram em processo de transição: não são mais crianças e também ainda não estão na fase adulta.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAND, A. J; NASCIMENTO, Adir Casaro. *A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios*. Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis: UFSC, 2006. (CD ROOM).

BRAND, A. J. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Porto Alegre: 1993.

_____, A criança kaiowá e guarani em contextos de rápidas mudanças-uma abordagem histórica. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org) [et al]. *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011 b.

Centro de Trabalho Indigenista Situação dos Detentos Indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul. 1a ed. - Brasília: CTI, 2008. 60p.

CONVENÇÃO nº_169 sobre os povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2ªed. Brasília,DF: OIT, 2005. 64 p.

FONSECA, Antonio Cezar Lima da. *Direitos da criança e do adolescente*. 2ªed. São Paulo:Atlas, 2012.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças guarani: atividades, uso do espaço e a formação do registro arqueológico. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org) [et al]. *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011 b.

LIBÓRIO, R. M.; SOUSA, S. M. G. (Orgs). *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 337 p.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística – IBGE *Diretoria de Pesquisas*. “Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça”. Rio de Janeiro, 2012.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. *As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)*, 2006. Tese de Doutorado -Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. P.332.

_____. Tronco Velho ou Ponta da Rama? A Mulher Indígena Terena nos Entrelugares da Fronteira Urbana. *Revista Patrimônio e Memória*. UNESP FCLAs – CEDAP, v.4, n.1, 2008. p1 a 18.

_____. “Percepções das mulheres Kaiowá, Guarani e Terena”. In: URQUIZA, Antonio H. Aguilera (Org) *Projeto Unicef Análise Comparativa do Grau de Conhecimento e Realização dos Direitos de Mulheres e Crianças Indígenas em Dourados e Alto Rio Solimões*, Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro (Org) [et al]. *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros,2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. Direitos dos Povos Indígenas. [S.l], 2007.

PARELLADA. Alejandro, (Org) Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, IWGIA. “Suicídio adolescente en pueblos indígenas: Tres estudios de caso”. UNICEF, 2011.p.181

PEREIRA, Levi Marques. “Percepções das crianças e dos adolescentes das etnias kaiowá, guarani e terena sobre os principais problemas sociais vivenciados na Terra Indígena de Dourados”. In: URQUIZA, Antonio H. Aguilera (Org). **Projeto Unicef Análise Comparativa do Grau de Conhecimento e Realização dos Direitos de Mulheres e Crianças Indígenas em Dourados e Alto Rio Solimões.**, Brasília, 2011 a.

_____. A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de socialidade interna internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida” In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org) [et al]. *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011 b.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos M.N. A. A Cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org) [et al]. *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livros, 2011 b.

[3.4]

O uso e abuso de substâncias psicoativas e a adolescência: a observação da operacionalidade de um sistema

Ubiratan Borges Daniel¹

1 INTRODUÇÃO

O desdobramento do art. 227 da Constituição Federal assegura um rol de direitos às crianças e aos adolescentes, com “absoluta prioridade,” (caput) consagrando, de forma absoluta, como nenhum outro o faz, impõe deveres de asseguramento àqueles direitos, todos fundamentais; deveres destinados à família, à sociedade e ao Estado de forma prioritária; isso porque, pela ordem, são as três entidades mais próximas da infância e da juventude.

Contraditoriamente ao exposto supracitado, nos dias atuais, os direitos da criança e do adolescente são cotidianamente violados, a luz de vários fatores, causas e circunstâncias; sobretudo, quando abordamos a questão do uso e abuso de substâncias psicoativas. Podemos afirmar que muito pouco se sabe sobre todo o sistema que envolve o uso e abuso de substâncias psicoativas; o consumo de álcool, tabaco e outras drogas estão presentes em todos os países do mundo. Mais da metade da população das Américas e da Europa já experimentou álcool alguma vez na vida e cerca de um quarto é fumante. O consumo de drogas ilícitas atinge 6,1% da população mundial, entre 15 e 64 anos de idade. A maconha é a mais consumida (167 milhões de pessoas), seguida pelas anfetaminas, cocaína e os opiáceos (BORDIN, FIGLIE E LARANJEIRA, 2004).

1. Graduado em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco, Especialista em Dependência Química e Saúde Mental pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Contato: birasetas@gmail.com

As complicações clínicas e sociais causadas pelo consumo de tais substâncias, principalmente, nos jovens são atualmente bem veiculadas e consideradas um problema de saúde pública. Tais categorias nosológicas são pouco abordadas, durante a formação médica e nas demais graduações profissionais voltadas ou não para a área da saúde. O resultado é um conhecimento deficiente sobre um assunto que repercute, cotidianamente, em todas as especialidades (BORDIN, FIGLIE E LARANJEIRA, 2004).

Este trabalho vem apresentar algumas observações teóricas dentro do processo evolutivo deste sistema, altamente complexo, chamado Dependência Química.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS SOBRE AS DROGAS

O quadro atual das questões ligadas ao uso e abuso de substâncias psicoativas, vivenciadas pela atual plataforma global, vem se construindo no processo de evolução da humanidade a milhões de anos; aspectos ligados à resolução das necessidades humanas foram somatizadas a acareações e subterfúgios de elementos preexistentes no ecossistema de cada região global.

Segundo Silveira e Moreira (2006), os primeiros ancestrais do homem eram herbívoros e tinham nas frutas, nozes, raízes e tubérculos sua principal fonte de alimento. As plantas psicoativas também faziam parte de sua dieta alimentar, essas drogas na composição natural, obviamente, eram ingeridas na forma de plantas, as quais tinham como objetivo a subsistência humana. Na antiguidade, para os Egípcios, as substâncias psicoativas tinham finalidades médicas e profanas; e o ópio, extraído dos frutos da papoula, ao lado do vinho e da cerveja eram as substâncias mais consumidas desde 3.000 A.C.

Na Idade Média, as substâncias psicoativas foram utilizadas com finalidades médicas, ritualísticas e profanas. Com a fragmentação do Império Romano, o mundo ocidental passou a se afastar das cidades e se fixar no campo, em busca de proteção contra as invasões bárbaras. A Europa se viu fragmentada em feudos e unida apenas pela moral cristã. Neste período, o consumo e a manipulação de substâncias psicoativas passaram a ser proibidas devido à associação a rituais pagãos, como também a execuções e acusações de bruxaria estavam ligadas às pessoas que burlavam as leis.

Com o fim da Idade Média, os europeus realizaram sua grande expansão comercial através das navegações; e, a partir do século XVIII, várias experiências foram feitas com substâncias psicoativas, gradualmente uma grande quantidade de medicamentos foram produzidos através de alcalóides destas plantas. Em 1859 é produzida a Cocaína, que pouco tempo depois, passou a estar presente em mais de uma centena de bebidas de venda livre, entre elas a Coca Cola e o famoso vinho de coca Mariani. No século XIX, estabiliza-se a produção e comercialização dos fármacos, sendo que os principais são: a Morfina e a Heroína. A comercialização da Heroína transformou a pequena fábrica de corantes – *BAYER* – numa gigantesca empresa química (SILVEIRA E MOREIRA, 2006).

O primeiro ciclo de intolerância ao uso de substâncias psicoativas ocorreu no final do século XIX e início do século XX; países como a Islândia, primeiro país ocidental a implementar uma lei proibindo o consumo de bebidas alcoólicas, em 1908; depois foram os Estados Uni-

dos que implementaram a Lei Seca, em 1920. No entanto, durante este período; neste país, ironicamente, aumentaram os números de mortes por intoxicação alcoólica e o consumo de álcool, fazendo com que se revogassem esta lei, em 1933.

Os Estados Unidos tiveram uma grande participação para criação das políticas de combate e repressão das drogas. Em 1980, o presidente Ronald Reagan lançou a campanha *Just say no* (Apenas diga não), foi quando aumentaram as penas de prisão para usuários e traficantes de drogas e passou-se a vigorar leis como a do confisco, processo de apreensão dos bens de traficantes sem necessitar levar a justiça. Houve também o aumento da pressão contra os demais países na luta contra as drogas. Nos anos de 1990, os países do mundo todo ampliaram o orçamento de seus órgãos de repressão com a ajuda dos Estados Unidos, principalmente na América Latina, região que produzia quase toda droga que os americanos consumiam. O Brasil; considerado o principal país de trânsito do tráfico internacional de cocaína, porque faz fronteira com todos os três produtores, Bolívia, Colômbia e Peru, aprovou a lei de crimes hediondos, que colocou a tráfico de drogas na mesma categoria de tortura, chacina, genocídio e estupro de menores de idade (BURGIERMAN, 2011).

Em 1998, o prédio da Organização das Nações Unidas, em Nova York, sediou um encontro que se chamou *“Um mundo livre de drogas: é possível”* a meta, ambiciosa, de todos os países era eliminar as drogas da face da terra de uma vez por todas, em dez anos. O decênio expirou em 2008 e o resultado da ofensiva permanece bem claro, as drogas não foram eliminadas em nenhum país. Burgierman (2011) relata que após esta ofensiva, o consumo de todas as substâncias cresceu no mundo inteiro: a maconha aumentou 8,5%; cocaína 25%; heroína e outros opiáceos 34,5%. Surgiram drogas mais potentes e nocivas, e o crime organizado mais lucrativo e poderoso.

3 A QUESTÃO SOCIAL DO CRACK NO BRASIL

Segundo Bordin, Figlie & Laranjeira (2004) o uso da Cocaína começou nos países andinos (Peru, Bolívia, Equador e Colômbia) há mais de 2.000 anos, seu isolamento químico foi feito por um alemão, chamado Albert Niemann, cujo trabalho foi publicado em 1860. O crack ou Rock (pedra) surgiu na cidade de LOS ANGELES-EUA, em 1981, ganhando o mercado da cidade de NOVA IORQUE, no final de 1984. Em 1986 atravessou o atlântico e invadiu o mercado Europeu. Antes da difusão desta potente substância, nos anos de 1970, naquele mesmo país, havia outras substâncias como o SPEEDBALL, fórmula combinada de Cocaína e Heroína usada pelas vias injetáveis, e a FREE BASE era a Cocaína misturada com óleo para o retorno a forma básica da Cocaína, para poder ser fumada em cachimbos de vidro de efeito rápido no organismo.

Como observamos, o Crack não é uma droga nova, é utilizada via pulmonar; sua grande vantagem, do ponto de vista do usuário, é que a absorção é mais rápida e produz aparentemente um efeito mais intenso, o valor é baixo e não necessita a auto flagelação com picadas de agulhas, minimizando os riscos de contaminação de doenças, entre elas, a AIDS. A fabricação parte do aquecimento da Cocaína ou da Pasta Base (resto do refino de cocaína), com água e bicarbonato de sódio (DELPIROU e LABROUSSE, 1988).

No Brasil, a droga chegou no início da década de 1990 e se disseminou inicialmente, na cidade de São Paulo; rapidamente se alastrou por todo país por ser uma droga de custo baixo assim como ter potencialidade de fabricação rápida e caseira. Agregado ao comportamento

e as reações inerentes ao hábito do uso, surgiu um reduto denominado Cracolândia (por derivação da palavra *crack*); é uma classificação popular para uma região no centro da cidade de São Paulo, onde historicamente surgiu a primeira Cracolândia no Brasil, e posteriormente se disseminou por todos os outros grande centros do país e demais localidades (Revista Discussão Ano 2 nº8 agosto 2011- pág. 16).

As organizações criminosas assumiram o controle das cadeias e de bairros inteiros das grandes cidades. A demanda de oferta e a mudança das substâncias oferecidas cresceram assustadoramente, onde havia meninos cheirando cola, hoje fumam crack e óxi. Há também, cada vez mais crianças trabalhando para o crime organizado; e geralmente não se afirma que o Brasil está em guerra civil, mas o índice de homicídios do país é mais alto que o do México. O repórter americano, Jon Lee Anderson, numa matéria que escreveu em 2009, para a revista *The New Yorker*, sobre a situação da cidade do Rio de Janeiro-BRASIL, definiu o estado da cidade como sendo o de “Guerra de baixa intensidade”; na qual morrem dezenas de milhares de pessoas, mas um pouco a cada dia (BURGIERMAN, 2011).

4 A INFÂNCIA DE UM DEPENDENTE QUÍMICO

Como podemos compreender a equivalência do quadro de Transtorno Mental e de Comportamento Decorrente do Uso de Substâncias Psicoativas? Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID 10) caracteriza-se como F19 a patologia inerente a um indivíduo, conhecido popularmente como drogado, viciado, “nóia”, usuário entre outros termos; que representam tragédia no plano individual e social. Muitos milhões de adolescentes, jovens e adultos se tornam dependentes de álcool e outras drogas e os cientistas do mundo todo se perguntam quais aspectos são os mais importantes para serem detectados, que constituição psicológica e que aspectos da vida social contribuem para a dependência química (OLIEVENSTEIN, 1985)?

Segundo Olievenstein (1985), a dependência química é um sistema altamente complexo, que apresenta algumas plataformas e desdobramentos que são extremamente relevantes, e nos propiciam a apreendermos melhor sobre as bases que sustentam este sistema. O autor supracitado destaca que não existe a idéia de um tipo de toxicômano ou um quadro típico; observamos que este indivíduo apresenta alianças com conflitos endógenos (internos) arcaicos, que remontam, na maioria das vezes, a fase pré-genital, entre alguns componentes de defesa psíquica do indivíduo, fabricadas na grande maioria dos casos nos conflitos, lesões e rupturas familiares, somados aos elementos e fenômenos externos e dominados pela droga. Com base nesta afirmação, podemos acreditar que todo indivíduo toxicômano apresenta um problema pré-existente que antecede a tragédia da ação de se drogar, sendo que a droga não é a causa, e sim o efeito.

Partindo deste princípio e com base em estudos das Neuroses compulsivas e Impulsivas, elaboradas por Duran, em 1958; Olievenstein (1985) destaca a diferença entre Usuário de drogas; Toxicômanos; e, o Estágio intermediário. Milhares de pessoas já experimentaram ou irão experimentar drogas algum dia em suas vidas, porém nem todos se tornarão toxicômanos. O Usuário de drogas é claramente o indivíduo que não sofreu ou vivenciou rupturas na infância, que propiciaram um provável atrofiamento das bases biopsicossociais do indivíduo. Os toxicômanos são pessoas doentes que, anteriormente sofriam e que encontraram nas drogas várias respostas para os seus espaços vazios da carga que o acompanha. Isto se verifica não somente

em crianças em situações de extrema vulnerabilidade, mas também em crianças aparentemente normais que vivenciaram rupturas e essa instantaneidade se instala na psicodinâmica destas crianças. O autor supracitado relata a teoria Lacaniana (JACQUES MARIE ÉMILE LACAN) do Espelho Quebrado, em que tais rupturas geram espaços vazios no reflexo da personalidade da criança, pois, ao projetar a sua imagem em um espelho, ela se apresenta com espaços vazios como se o espelho estivesse quebrado. Essa sequela vai se mantendo em todas as fases do indivíduo; por isso, a dificuldade no tratamento, manejo e prognóstico de um toxicômano; pois você não está tentando tirar somente a droga de sua vida, e sim o antídoto, o remédio o consolo para outras dores que por muito tempo o afligem. O Estágio intermediário simplesmente estaria ligado aos casos que não se enquadram dentro da realidade supramencionada.

5 O ADOLESCENTE USUÁRIO DE CRACK

Ainda há muitas lacunas relacionadas à história natural do consumo de Crack no mundo. Isso se deve ao fato de ser um fenômeno recente, surgido há cerca de 25 anos, nos Estados Unidos e Canadá; e, 20 anos, no Brasil. Em alguns países Europeus, tal problema, tornou-se relevante, em termos de saúde pública, em torno de cinco anos. O perfil mais recorrente entre os usuários de Crack corresponde ao de indivíduos do sexo masculino; jovens; adultos; jovens, com baixa escolaridade; desempregados, provenientes de famílias desestruturadas e de baixa renda. Eles apresentam um padrão mais grave de consumo, por terem maior envolvimento em atividades ilegais, como a prostituição, por exemplo. Há também maior risco de efeitos adversos da substância e maior incidência de situação de rua. Na grande maioria é o poliusuário que apresenta complicações comórbicas mais graves; maior dificuldade de adesão a tratamento; síndrome de abstinência acentuada; rompimento e afastamento do elo familiar; e, automaticamente, maiores dificuldades de reinserção social, devido a grandes e repetitivas recaídas (RIBEIRO E LARANJEIRA, 2012).

Dados recentes, do Centro Brasileiro de Informações, sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), apontam um aumento do consumo de Crack entre crianças e adolescentes no Brasil. Pela territorialidade, esse agravo se iniciou na região Sul, posteriormente na Sudeste e se alastrou para as outras regiões do país.

Outros estudos mostram que é comum a experimentação de drogas na adolescência, mas a possibilidade deste uso se manter de maneira habitual depende de múltiplos fatores, relacionados ao indivíduo, ambiente social e principalmente ao tipo de substância (RIBEIRO E LARANJEIRA, 2012).

Segundo Ribeiro e Laranjeira (2012), na dialética entre (cérebro) versus exterior (ambiente); indivíduo versus grupo social; desenvolvimento do Sistema Nervoso Central versus novos papéis e funções sociais a droga surge como um elemento desestabilizador que tende a introduzir um resultado desfavorável para o indivíduo, impedindo ou, no mínimo, prejudicando a plena realização do desenvolvimento do adolescente. A dimensão de abuso ou de dependência das drogas é proporcional à capacidade que elas têm de produzir uma sensação de prazer ao agir na via neuronal dopaminérgica, mesolímbica (sistema de recompensa); que são as áreas responsáveis pela sensação de prazer e/ou satisfação em distintas condições. Geralmente os Adolescentes, iniciam o uso e abuso de drogas com as substâncias psicoativas lícitas, bebidas alcoólicas e o tabaco; e posteriormente passam para as substâncias psicoativas ilícitas como a maconha.

A avaliação do jovem usuário é de extrema importância para uma correta identificação, tanto no uso precoce de drogas e das condições que podem acompanhar esse consumo como nas graves consequências que podem advir do uso contínuo de substâncias. Na avaliação, determina-se o nível de gravidade de cada caso e traça-se um perfil completo do usuário para a elaboração de um plano de tratamento, sendo o médico Psiquiatra que deverá determinar qual o modelo de tratamento a se aplicar. A má alimentação ou desnutrição; as precárias condições de moradia, muitas vezes a própria rua, com todos os fatores estressores peculiares a esse ambiente (péssimas condições de higiene, violência abuso físico e/ou sexual prostituição), induzem ao estado crônico de anemia, baixa imunidade; lesões físicas; e, alterações emocionais. Entre as comorbidades psiquiátricas, as mais prevalentes com as dependências químicas são o transtorno de conduta (de déficit de atenção/hiperatividade); os transtornos do humor (depressão, transtorno afetivo bipolar); o transtorno de ansiedade; e, os transtornos psicóticos. Somatizados a complicações Pulmonares, Cardiovasculares, Neurológicas e Gastrointestinais. A violência física, psicológica e sexual contra crianças e adolescente, muitas vezes dentro da própria família, é um fenômeno relativamente frequente. As Complicações Sociais acometem crianças e adolescentes que fazem uso de crack e as tornam dependentes, condição que além de todas as repercussões psiquiátricas e clínicas que provoca, suscita enormes alterações na vida do paciente, tais como: afastamento da escola e da família; maior envolvimento com o tráfico de drogas; prostituição; exposição a doenças sexualmente transmissíveis – AIDS, Hepatite –; furtos e vendas de seus pertences e de seus familiares; maior exposição a toda sorte de agressões; criminalidade e conflitos com a lei, quando não a própria morte, de modo violento. (RIBEIRO E LARANJEIRA, 2012).

Na modalidade de tratamento, deve-se levar em conta que o adolescente é diferente do adulto e, por isso, o tratamento deve ser voltado às características e necessidades específicas dessa fase. São três os regimes de tratamento: tratamento Hospitalar, em regime de internação; tratamento ambulatorial; Hospital Dia/CAPS (Centro de Atenção Psicossocial); e Comunidade Terapêutica.

6 A CODEPENDÊNCIA FAMILIAR

Segundo Serrat (2007), é um quadro familiar caracterizado por um distúrbio mental, acompanhado por ansiedade, angústia e uma compulsividade obsessiva em relação a tudo que envolve a realidade de um toxicômano. O indivíduo passa a viver extremamente os problemas do outro, e todas as sequelas desestruturantes, que propiciam aos pais o convívio com um toxicômano. A Organização Mundial de Saúde não reconhece este distúrbio como patologia, entretanto, reconhece os seus efeitos devastadores dentro da plataforma familiar. A sensação de medo, revolta, impotência, perda e demais sentimentos são os espectros que rondam a cadeia mental de uma pessoa acometida pelo panorama deste distúrbio. Quadro mais grave, geralmente, necessita de acompanhamento Psiquiátrico, terapêutico e de grupos de apoio, como o Amor Exigente. E, devido a esta realidade, é necessário o tratamento tanto do indivíduo quanto de sua família.

O Amor Exigente (AE) surgiu em meados dos anos 70, nos Estados Unidos, como Thougllove, e foi introduzido no Brasil pelo Padre Haroldo J. Rahm, em 1987, com o apoio de uma equipe de profissionais da área e de pais de toxicômanos. Essencialmente, o AE é um grupo de apoio de novo enfoque para verdadeiros e comprovados conceitos de educação. É uma proposta comportamental, destinada a pais, orientadores, educadores e familiares em

geral como forma de prevenir e solucionar problemas com alunos, filhos e entes queridos com quadro de dependência química (SERRAT, 2007).

7 POLÍTICAS PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE

A *Constituição Federal do Brasil*, de 1988, configura um importante marco na transição de paradigmas em relação ao cuidado e à responsabilidade social com a infância e a adolescência. Esse novo paradigma, mostra-se bem representado na Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, orientando, também, as diretrizes do governo brasileiro para Saúde, Educação e Trabalho. A grande mudança refere-se à passagem de uma abordagem orientada pela sanção, tendo como foco aqueles em situação social irregular, para ações voltadas à proteção, objetivando atingir todas as crianças e adolescentes, inclusive àqueles em situação de risco pelo envolvimento com drogas e violência. Compreender o significado do paradigma da proteção, suas bases legais e os impactos que ele pode causar nas ações e políticas sociais é o objetivo desta Unidade (SENAD, Brasília 2013).

A grande transformação advinda da criação do novo estatuto é a mudança no enfoque: em vez de proteger a sociedade dos menores infratores, propõe-se garantir proteção à criança e ao adolescente na condição de seres em desenvolvimento. Esses sujeitos passam a ser concebidos; não mais como meros objetos de medidas judiciais; e sim, como pessoas de direitos. Como lei ordinária, o ECA dá corpo aos dispositivos da Constituição Brasileira de 1988, que garantem às crianças e aos adolescentes direitos relativos a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, intelectual, emocional, moral, espiritual e social.

Outro grande avanço dado pela nova lei diz respeito às ações complementares entre a sociedade civil e o governo, por meio dos Conselhos de Direito. Com a mudança no modo de participação da sociedade em relação à proteção integral da infância e da adolescência, sua atuação nas ações deixa de ser apenas voluntária e filantrópica e torna-se ativa e comunitária. A lei ressalta a importância das ações conjuntas do governo e da sociedade (SENAD, Brasília 2013).

Em relação à questão do uso e abuso de substâncias psicoativas, para os adolescentes, tanto lícitas como ilícitas, fazem parte da vida social, das festividades, da inserção no grupo, embora nem todos façam uso delas. Em geral, o adolescente tem resistência em admitir que o abuso de substâncias lícitas ou ilícitas possa lhe causar problemas e gerar uma dependência, o que dificulta a abordagem da questão. Além disso, o preconceito em torno do usuário reforça a clandestinidade em que se inserem as práticas de consumo e limita nossa compreensão mais global do fenômeno e as possibilidades de intervenção. Historicamente, o adolescente usuário tem sido tratado ora como doente, ora como criminoso, e as abordagens que acompanhavam essa visão dualista têm se mostrado insuficientes e ineficazes na prevenção e no encaminhamento de soluções.

A prioridade dada às questões da juventude pelo governo brasileiro teve como marco importante o ano de 2005, quando foram criados, simultaneamente, a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), em atenção à Política Nacional da Juventude. O ProJovem trata de forma integrada e criativa temas como escolaridade, profissionalização e cidadania. Esse programa tem por

objetivo ampliar o acesso e a permanência na escola, a erradicação do analfabetismo, geração de emprego e renda, bem como a promoção dos direitos humanos e o estímulo à participação social do jovem. Já está implantado em todas as capitais e no Distrito Federal, além de 34 cidades metropolitanas, atendendo mais de 163 mil jovens. Outros exemplos de políticas públicas para a juventude em realização, em ações paritárias de governo e sociedade, são os Consórcios Sociais de Juventude, o ProUni, o Soldado Cidadão, os Pontos de Cultura, o Ron-don, o Nossa Primeira Terra, e o Escola de Fábrica (SENAD, Brasília 2013).

No momento atual, o Governo Federal quer ampliar o diálogo internacional, na área de juventude, por meio da adesão do Brasil como membro pleno na Organização Ibero-americana de Juventude (OIJ), o que compromete ainda mais nosso País com as políticas em desenvolvimento para a área (SENAD, Brasília 2013).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade está cada vez mais convencida de que a violência sofrida por crianças e adolescentes é alarmante e está presente em todas as camadas sociais, representada por atos, ações ou omissões praticados por adultos que violam esses direitos em formas diversas de violências. Além das violências mais conhecidas como: física, sexual, psicológica e negligência existem, também, a que expõe a criança e o adolescente às drogas, tanto no consumo quanto na exploração da sua mão de obra para o tráfico.

A operacionalidade das drogas está ligada a um sistema altamente complexo; contudo, o que podemos observar é que o trabalho, a ação conjunta e multidisciplinar dentro da cientificidade preventiva é que pode se obter melhores resultados. Isto deve ficar muito bem claro para os gestores e executores das políticas públicas, voltadas para a questão do uso e abuso de drogas, não é alguém ou uma única causa, é um sistema.

9 REFERÊNCIAS

BRASIL. Prevenção do Uso de Drogas Capacitação de Conselheiros e Lideranças Comunitárias/Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas. – 5 ed – Brasília, 2013.

BURGIERMAN, D. R. **O fim da guerra:** a maconha e a criação de um novo sistema para lidar com as drogas. São Paulo: Leya, 2011.

BORDIN, S. FIGLIE, N. B. Laranjeira, R. **Aconselhamento em dependência química.** São Paulo: Roca, 2004.

DA SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. G. **Panorama atual de drogas e dependência.** São Paulo: Editora Atheneu, 2006.

DELPIROU, A. LABROUSSE, A. **Coca Coke/produtores, consumidores, traficantes e governantes.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988

OLIEVENSTEIN, C. **Destino do toxicômano.** São Paulo: Almed, 1985.

Revista Discussão Ano 2 nº8 agosto 2011.

RIBEIRO, M. LARANJEIRA, R. (org.) O Tratamento do usuário de crack. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Serrat, S. M. (org.). Drogas e álcool prevenção e tratamento. Campinas: Ed. Komedi, 2007

[3.5]

O trabalho jornalístico na promoção e reflexão acerca dos direitos humanos de adolescentes autores de atos infracionais

Lynara Ojeda de Souza¹

INTRODUÇÃO

Há mais de 23 anos, o Estado brasileiro adotou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei Federal 8.069/1990), considerado um dos mais avançados instrumentos de garantia de direitos e deveres infanto-juvenis no mundo. O ECA deixou para trás os Códigos de Menores² – que possuem uma característica de visão higienista e uma concepção da infância como incapaz, considerando os sujeitos ainda não adultos em “situação irregular” – para dar espaço à Doutrina da Proteção Integral, na qual crianças e adolescentes passam a ser prioridades absoluta, por serem indivíduos em situação peculiar de desenvolvimento. A nova Lei passa a reconhecer crianças e adolescentes como cidadãos plenos e protagonistas de suas histórias.

Nessa nova perspectiva de proteção de direitos, no art. 4º do ECA tem-se que não é dever somente da família, mas também do Estado e da sociedade, primar pela garantia de que a população infanto-juvenil possa se desenvolver de forma plena e saudável (BRASILa, 1990) e, neste último grupo de responsáveis (sociedade),

1. Jornalista especialista em Linguagem Jornalística e Tendências de Mercado e Assessora de Comunicação do Programa Escola de Conselhos – PREAE/UFMS. E-mail: lynara_ojeda@yahoo.com.br

2. No Brasil foram promulgados dois Códigos de Menores, o primeiro em 12 de outubro de 1927, que tinha como foco os delinquentes e os abandonados, por considerá-los perigosos à sociedade. A segunda versão foi promulgada em outubro de 1979 para dar continuidade ao de 1927.

encontram-se os profissionais da imprensa, os quais têm papel singular, fundamental e, principalmente, estratégico para a fiscalização, promoção e divulgação desses direitos. A partir do trabalho jornalístico é possível dar visibilidade e permitir que, por meio de notícias, a população tenha as informações necessárias para um debate crítico e pautado nas complexidades sociais que envolvem as mudanças de paradigmas nos direitos de crianças e adolescentes.

No entanto, atualmente o “jornalismo não responde às urgentes demandas de informação para o desenvolvimento humano, nem representa, de forma equilibrada, a pluralidade de interesses da sociedade brasileira” (MOTTA, 2008, p. 35). Tal fato vai contra o essencial do “ser” jornalista, que é incorporar à sua atuação o interesse coletivo, de modo a promover o exercício da cidadania. Para ilustrar essa discussão, foi selecionada uma matéria veiculada no jornal eletrônico do estado do Mato Grosso, denominado Expresso MT, no qual é realizada a cobertura factual de um homicídio que teve como autor um adolescente de 15 anos. Segue a descrição do caso, utilizando as mesmas terminologias e construção narrativa que foi usada na matéria.

DESCRIÇÃO DO CASO

Às 14h45 foi postado no jornal eletrônico, Expresso MT (www.expressomt.com.br), uma matéria noticiando que um menor de 15 anos matou o próprio pai, Sr. Brás Paulino, com um tiro na altura do pescoço. Embora fosse pai adotivo, a vítima sempre o tratou como filho biológico, buscando atender sempre todos os pedidos do menor. O acontecimento deixou a todos estarecidos.

De acordo com a família, o menor vinha apresentando atitudes agressivas e o crime aconteceu quando pediu R\$ 20 reais ao tio, que afirmou não poder emprestar. Neste momento, o Sr. Paulino abriu a porta, autorizando que o tio emprestasse o dinheiro ao menino. Foi quando ele apontou a arma e disparou um tiro que atingiu mortalmente o pescoço do pai. O garoto ainda jogou a arma do crime no Rio Arinos, mas foi dominado por um homem até o momento da chegada da polícia, o adolescente será encaminhado para Cuiabá.

Segundo a esposa de Paulino, “o filho D. S. era muito violento, tomava remédio controlado, bebia e fumava e já havia dito que mataria alguém da família”.

A vítima era proprietária de uma lanchonete. O bom atendimento, a conversa sempre agradável, o peixe frito na hora cativavam seus clientes, Brás- como era conhecido- conquistou muitas amizades. O assassino, por ser menor, possivelmente terá os benefícios que o Estatuto da Criança e do Adolescente lhe concede.

DISCUSSÃO

Como pode ser observado no caso descrito acima, o que se encontra na maioria das coberturas jornalísticas são matérias repletas de preconceitos e ainda presas ao “Código de Menores”, com reproduções de termos considerados inadequados e pejorativos como o comumente visto “menor”³ e que, na maior parte das vezes, reproduz senso comum. Não se discute nada além do crime praticado por esses adolescentes, o contexto social em que acon-

3. Sempre que o termo menor for usado entre aspas ele estará fazendo conotação à ideia pejorativa da palavra.

tece não é considerado na construção da notícia e os processos que engendram a violência praticada acabam ficando em segundo plano.

Como afirma Amorim (2010),

A sociedade brasileira tem produzido estados cruéis de desigualdade, de injustiça, de miséria. Levisky (1997) relata que o meio psicossocial do país está agravado pelas discrepâncias socioeconômicas e culturais, facilitadoras de uma instabilidade social e propulsora de várias violências: estrutural, familiar, ética, psicológica. Essa realidade alimenta o círculo vicioso gerador de mais violência. (p. 29)

Considerando que a adolescência é uma fase do desenvolvimento humano – reconhecida jurídica, social e psicologicamente como tal – em que o adolescente está construindo sua identidade, e para isso precisa de valores e referências, em uma sociedade que tem agido de modo a gerar e reproduzir violência, indivíduos agressivos tornam-se resultado de tal fenômeno. Sendo assim, os/as adolescentes autores de atos infracionais, produtos dessas relações sociais, acabam sendo responsabilizados isoladamente. Desta forma, a sociedade se exime de sua parcela de contribuição na formação desse jovem em conflito com a lei.

O jornalista – como parte da sociedade produtora de sujeitos violentos – possui uma parcela ainda maior de responsabilidade, uma vez que tem a função de divulgar informações da forma mais integral possível, a fim de provocar a reflexão necessária para a compreensão do fenômeno. No caso estudado, percebe-se a narração dicotômica dos fatos, colocando de um lado a vítima como pessoa querida, trabalhadora e que fazia sempre o que o filho adotivo queria, e de outro, o agressor, “menor” que já apresentava atitudes violentas, condutas moralmente inadequadas, como fumar e beber e mesmo cometendo um crime tão grave ainda será beneficiado por uma lei que só o defende.

Observa-se que a cobertura do fato se mantém superficial e tendenciosa, durante todo o texto, além de veicular informações que apontam o desconhecimento da lei, no caso o ECA, por parte do jornalista que elaborou a matéria. Outro aspecto a ser considerado na atuação do profissional é a falta de pluralidade nas fontes ouvidas, tendo somente a fala “acusatória” que reforça a condição de simples agressor do adolescente.

Para Morin (1998, p.71), “somos totalmente responsáveis pelo que falamos, mas não somos capazes de controlar as interpretações”. Desta forma, se o processo de construção de uma notícia é realizado com responsabilidade, apuração dos fatos, com diferentes fontes e cuidado na elaboração do texto, visto que toda notícia está sujeita a provocar interpretações e reflexões não pretendidas, riscos maiores ocorrem com as matérias elaboradas sem a dedicação técnica, estética e, principalmente, ética, pois elas podem ser recebidas de modo totalmente equivocado pelo público.

Um dos grandes causadores da cobertura superficial, muitas vezes repleta de preconceitos e conceitos equivocados, pode ser a cobrança exacerbada de agilidade e maior produtividade – em números – por parte das empresas jornalísticas. Estamos vivendo um período no qual a notícia não passa de um produto à venda, fato este que tem feito muitos jornalistas não conseguirem se dedicar e aprofundar seus conhecimentos acerca de temas cada vez mais urgentes para a sociedade.

Segundo Vidigal (2002), “a reportagem hoje já se contenta apenas com a cobertura, ou seja, com a descrição pura e simples do evento e as aspas nas bocas de algumas persona-

gens”. Os valores mercadológicos têm atropelado os valores éticos e essenciais da profissão, o que, na maior parte das vezes, transforma a notícia em espetáculo, sem conteúdos realmente relevantes e, assim, o público é reconhecido apenas com uma única característica, o de consumidor.

A imprensa brasileira tem dado cada vez mais espaço para a cobertura de temas voltados à infância e à adolescência, mas ainda estamos longe do ideal, especialmente quando falamos do trabalho jornalístico na construção de notícias nas quais os adolescentes não são vítimas de violações de direitos, e sim autores de tais violências. Nessas situações, a mídia tem um papel que vai além de simplesmente noticiar, ela deve provocar a reflexão acerca do tema e mobilizar a sociedade para a garantia dos direitos humanos, pois o

ECA indica no art. 88, VI, que a mobilização da opinião pública é fundamental para a efetiva elevação de crianças e adolescentes à condição de sujeitos de direitos. Nesse aspecto, o tratamento dispensado pelos segmentos da sociedade – em especial os meios de comunicação – ao adolescente a quem se atribuiu um ato infracional, desde o processo de apuração até a aplicação e execução de medida socioeducativa, implica em atenção redobrada. A discussão aprofundada e contínua com a população [...] favorecerá a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva. (BRASILb, 2006).

A primazia pela cobertura responsável e que se pauta pela preocupação do desenvolvimento humano não tem sido prioridade para grande parte dos jornalistas. Um dos maiores desafios da profissão encontra-se no reconhecimento de que ainda há muito, ou tudo, para se aprender sobre o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Fica explícito, no caso estudado, que há uma distância entre a interpretação da lei, feita pelo jornalista, e o que de fato esse instrumento significa para a garantia dos direitos e deveres dos adolescentes que cometem atos infracionais.

Outro aspecto a ser destacado é a reprodução do senso comum feita pelo jornalista, demonstrada quando ele afirma que o agressor, por ser “menor”, terá os “benefícios” que o ECA concede, como se esta lei não responsabilizasse esse adolescente pela infração cometida. Sendo que, de acordo com o artigo 122, da referida lei, está previsto que em casos de “ato infracional, cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa” é cabível a aplicação da medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional, podendo o adolescente ficar até três anos privado de sua liberdade (BRASILa, 1990) . O que para uma pessoa em fase peculiar de desenvolvimento não significa pouco tempo, muito menos um benefício.

Ou seja, a falta de conhecimento acerca da temática e dos direitos infanto-juvenis, aliada à velocidade cada vez maior exigida na atuação dentro das redações jornalísticas, faz com que a sociedade não tenha a possibilidade de discutir, de forma qualitativa, não só sobre o que acontece atualmente, mas principalmente, sobre o futuro social de nossos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que, para a cobertura jornalística responsável, o conhecimento acerca do tema é fundamental. Profissionais da comunicação precisam estar cada vez mais habituados aos conceitos e até mesmo aos termos adequados para construção de uma notícia, deste modo, tenham condições de perceber e interpretar as diversas faces que as informações

apuradas apresentam. E quando a pauta envolve direitos humanos e adolescentes, autores de atos infracionais, percebe-se que ainda existe um “muro” a ser ultrapassado. Matérias são construídas de forma dicotômica e monofônica, pois contam, na maior parte das vezes, com declarações que não apresentam a versão de defesa do adolescente sobre os fatos.

Uma nova postura deve ser incorporada por jornalistas de modo a contribuir para a transformação social, e tal mudança implica não só na ampliação de conhecimento, mas também na apuração sensível e na escolha responsável de fontes que permitam um debate coerente e integral, apontando e considerando todos os aspectos que envolvem o fenômeno da violência.

Tal tema é abordado cotidianamente, de forma antiética, de modo a explorar a miséria humana sem prestar o serviço necessário para uma possível mudança social e isso acaba deixando de lado o papel que compete à imprensa:

Os profissionais do jornalismo têm uma enorme responsabilidade social: levar para todos os cidadãos e cidadãs informações de qualidade sobre ações governamentais e muitas outras questões de interesse coletivo. Várias vezes, é somente por meio da imprensa que a população toma conhecimento de serviços de relevância pública ou de direitos fundamentais. [...] Por outro lado, os assuntos “esquecidos” pelos jornalistas dificilmente conseguirão receber atenção da sociedade e, conseqüentemente, dos governos. (ANDI, 2006)

Desta forma, é possível imaginar os impactos, e até posteriormente, os avanços que uma cobertura abrangente e feita de forma qualificada sobre as infrações cometidas por adolescentes pode alcançar na sociedade, assim como os possíveis equívocos que a cobertura irresponsável pode causar à população. Como ator social, o jornalista precisa refletir constantemente sobre sua responsabilidade diante das questões que o cercam e ter em mente que o seu trabalho, quando bem realizado, pode ampliar o conhecimento da população e auxiliá-la na apreensão da realidade. Deste modo, além de cumprir o papel educativo, o trabalho da imprensa pode contribuir para o envolvimento da sociedade na luta pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, mesmo quando estes cometem infrações.

Ao aliar conhecimento, por meio do domínio do assunto, pelo exercício ético da profissão e a busca incansável por novas e diferentes fontes, os profissionais que atuam na imprensa têm mais chances de fazer uma abordagem que de fato seja relevante para o debate público. É necessário que jornalistas se reencontrem com o papel essencial da profissão, pautando-se sempre pelos valores sociais exigidos, pela atribuição de informar e, principalmente formar. Os meios de comunicação são capazes de sensibilizar, mobilizar, transformar, mas isso só é possível se dentro desses meios trabalharem profissionais cientes da responsabilidade que é levar as informações ao público de forma ética e responsável.

Essa busca é importante, uma vez que vivemos um momento em que o papel da imprensa e de seus jornalistas tem sido cada vez mais questionado. Para Christofolletti e Motta (2008, p.12):

A sociedade não apenas se deixa envolver pelos meios, como os reflete, adere ou descarta a sua influência. Mais complexa e amadurecida, a sociedade contemporânea reage ao noticiário, ao entretenimento, a abusos e boas iniciativas da mídia. O público ainda não deixou sua posição de total passividade diante dos meios de comunicação, mas alguns movimentos vêm demonstrando a emergência de um novo pacto com a mídia. Uma relação mais efetiva, de maior diálogo.

A credibilidade dos jornais e seus profissionais acaba ameaçada diante de um público cada vez mais crítico. Diante disto, é preciso o reconhecimento da necessidade de mudar práticas, repensar a atuação e adotar novos parâmetros do que é ter uma boa matéria, que vai muito além do *lead* e da pirâmide invertida. Hoje, a necessidade de adotar uma postura mais sensível diante de temas socialmente urgentes se torna mais desafiadora do que a capacidade de escrever um texto com todos os critérios técnicos atendidos.

E quando a cobertura é sobre a violência que envolve adolescentes como agressores não cabe uma abordagem simplista e linear de um fenômeno que é multifacetado; pois, quando isso ocorre, verifica-se a existência de uma atuação superficial, a qual veicula informações equivocadas e que não conseguem promover um debate completo e plural acerca das variáveis que compõem a complexa relação entre adolescência, sociedade e violência.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

AMORIM, Sandra Maria Francisco. *Adolescência, sociedade e violência*. 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.

ANDI. **Jornalismo Investigativo: Concurso Tim Lopes: um estudo de caso sobre a atuação da imprensa no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília, 2006.

ANDI. **Que país é esse? : pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano & social no foco da imprensa brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei 8.069/90, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 1990a.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2006b. CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga (orgs). **Observatórios de mídia: Olhares da Cidadania**. São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. *A ética do sujeito responsável*. In: **Ética, solidariedade e complexidade**. CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M.C.; FERRARA, N.F.; COELHO, N.N. & MORIN, E. (orgs.), São Paulo: Palas Athenas, 1998.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Crítica da mídia: da resistência civil ao desenvolvimento humano*. In: **Observatórios de mídia: Olhares da Cidadania**. São Paulo: Paulus, 2008.

TÓFOLI, Luciene. **Ética, mimetismo Midiático e novas formas de fazer jornalismo**. Publicado no Observatório da Ética Jornalística.

VIDIGAL, Edson. **O papel do jornalismo investigativo**. 2002. Disponível em:

<http://www.anj.org.br/jornalanj/index.php?q=node/179>. Data de acesso: 13 de Jan. de 2011.

[3.6]

Socioeducação e suas interfaces: reflexões sobre contribuições da Psicologia

Sandra Maria Francisco de Amorim¹

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no trato de crianças e adolescentes nas últimas décadas, em âmbito internacional e nacional, decorrentes dos avanços dos marcos legais e normativos, têm convocado diferentes segmentos da sociedade, dentre eles os(as) psicólogos(as), a repensarem a atuação profissional junto a essa população.

Nesse contexto, há que se destacar que a Psicologia brasileira como ciência e profissão, especialmente nas duas últimas décadas, ocupa diferentes espaços sociais, em especial na execução das políticas públicas. De um modelo predominantemente “clínico” no trato dos sujeitos, extrapolou seus fazeres para uma perspectiva psicossocial.

Constata-se que no Brasil, a promulgação da Constituição Federal, no fim da década de 80; e do Estatuto da Criança e do Adolescente, no início da década de 90; ao mesmo tempo em que produziu uma significativa expansão dos campos de atuação do(a) psicólogo(a), também ampliou os questionamentos sobre em que medida conceitos, teorias e técnicas da ciência e da profissão podem incidir na efetivação dos marcos legais. Tais questionamentos levam em consideração a constatação de que, historicamente, concepções e práticas da Psicologia, marcadas pelo positivismo dos

1. Professora do Curso de Psicologia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Compõe a equipe do Programa Escola de Conselhos da Pró-Reitoria da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREAE).

diagnósticos classificatórios e normativos, podem contribuir com mecanismos de rotulação e exclusão dos sujeitos, inversamente ao que preconiza a Doutrina da Proteção Integral vigente.

Nessa perspectiva, sem a possibilidade de que seja esgotado o tema, partindo de uma breve contextualização sobre o que delinea a lei para o atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais, o objetivo deste texto é o de refletir sobre algumas contribuições da Psicologia na aplicação das medidas socioeducativas, destacando aspectos teóricos, técnicos e éticos do exercício profissional.

RESPONSABILIZAÇÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL: DA PUNIÇÃO À SOCIOEDUCAÇÃO

No Brasil, o trato de adolescentes a quem se atribui a prática de atos infracionais passou por significativas transformações, desde a implantação do primeiro Código de Menores, datado de 1927, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

A visão tutelar e discriminatória, especialmente com a infância pobre, caracterizando a “menoridade” com a marca da “menos valia”, identificada na Doutrina da Situação Irregular, cedeu lugar ao reconhecimento de que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento e com absoluta prioridade, identificada na Doutrina da Proteção Integral.

Nesse novo paradigma, aos adolescentes, a quem se atribui autoria de ato infracional, as medidas aplicadas devem ser “socioeducativas” e não meramente punitivas e sancionatórias. As medidas socioeducativas previstas na legislação brasileira estão descritas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, Lei 8069, 1990) e detalhadas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei 12594, 2012). Dessa forma, no que se refere ao atendimento, ao menos no plano legal, ficam superadas as perspectivas punitivas e assistencialistas e são introduzidas garantias processuais. Se na concepção anterior, a “regra” era a privação de liberdade por tempo indeterminado, o adolescente, autor de ato infracional, passa a ser considerado uma categoria jurídica, com direito ao devido processo legal. Por conseguinte, novos parâmetros éticos e políticos lhe são colocados. Apurada a prática de ato infracional, os maiores de 12 anos devem ser submetidos à aplicação das medidas socioeducativas, estabelecidas na proporção da gravidade da infração cometida, podendo chegar à medida de internação, em estabelecimento especial (Amorim, 2013).

As medidas socioeducativas estão assim delimitadas:

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

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI² (BRASIL, 1990).

2. Referem-se às medidas de proteção aplicáveis, de acordo com o art.98 do ECA.

Há que se destacar o caráter de excepcionalidade e brevidade dado às medidas de internação, conforme o artigo 121 do ECA.. “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990).

O SINASE (Brasil, 2012) apresenta as diretrizes e o detalhamento da aplicação das medidas socioeducativas, não deixando margem para dúvidas sobre a natureza pedagógica delas e servindo de referência a todas as práticas profissionais, inclusive dos(as) psicólogos(as). A nova legislação, portanto, “assegura garantias processuais – o devido processo legal e o direito à defesa – e formula uma concepção socioeducativa que alia a responsabilização pelo ato ao seu caráter eminentemente pedagógico”. (CFP, 2012, p.29).

Em síntese, as proposições atuais de intervenção, junto aos adolescentes autores de atos infracionais, **são consoantes com a garantia dos direitos e efetivação dos deveres**, tornando a perspectiva socioeducativa o pilar das intervenções.

Giaqueto (2006), ao afirmar que essa transformação extrapola o campo jurídico e se dobra em outras áreas, convoca-nos a refletir sobre a responsabilidade de cada profissional, envolvido direta ou indiretamente na aplicação dos parâmetros legais. Nessa mesma linha, Brito (2000) aponta que as mudanças previstas no ECA não se restringem à ordem jurídica, mas que “preconizam, entre outras, à adequação de um conjunto articulado de ações, envolvendo o Estado, a família e a comunidade no compromisso socioeducativo” (p.121).

Entretanto, levantamentos junto à população, proposições de projetos de leis, dentre outras manifestações sociais, demonstram que tal mudança paradigmática, identificada no plano legal, não tem sido acatada por grande parte da sociedade, inclusive por profissionais que trabalham com adolescentes. O conservadorismo, o desconhecimento, o preconceito, a parcialidade da mídia sensacionalista, dentre outros fatores, podem ser apontados como facilitadores e mantenedores dessa resistência.

Torna-se, portanto, um desafio a todos que trabalham com adolescentes, autores de atos infracionais, a operacionalização e a implementação de uma legítima “socioeducação” a qual possibilite, mediante uma proposta bem definida e pactuada, outro projeto de vida que não o de permanecer na criminalidade.

OS DIFERENTES “SABERES” E “FAZERES” NA EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

O SINASE estabelece que as diferentes áreas do conhecimento sejam importantes e complementares no atendimento integral dos adolescentes.

Art. 12. A composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, **no mínimo** (grifo nosso), profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência.

§ 1º Outros profissionais podem ser acrescentados às equipes para atender necessidades específicas do programa.

§ 2º O regimento interno deve discriminar as atribuições de cada profissional, sendo proibida a sobreposição dessas atribuições na entidade de atendimento.

§ 3º O não cumprimento do previsto neste artigo sujeita as entidades de atendimento, seus dirigentes ou prepostos à aplicação das medidas previstas no art. 97 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2012).

Da mesma forma, com base no princípio da individualização das medidas socioeducativas, o SINASE aponta como norteador das ações o Plano Individual de Atendimento (PIA), que deve ser construído com a efetiva participação da equipe de atendimento, do adolescente e sua família ou responsáveis (Brasil, 2012). O objetivo do PIA é o de garantir a compreensão individualizada de cada adolescente enquanto pessoa, revestido de uma singularidade particular, que tem um plano construído com ele e para ele.

O PIA é, portanto, importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com ele e sua família, durante o cumprimento de sua medida socioeducativa. Dessa forma, todas as esferas envolvidas no atendimento - judicial, administrativa, psicológica, pedagógica, de saúde, segurança, família e comunidade - devem respeitar sempre o pressuposto de que cada adolescente é único, tal como será o desenvolvimento de seu processo socioeducativo.

Importa ressaltar que, embora o PIA seja elaborado sob responsabilidade da equipe técnica e se configure como um instrumento de registro e gestão, não comporta o *status* de um mero protocolo administrativo ou burocrático. Também não se confunde um formulário pré-definido e estático, que visa apenas cumprir formalidades institucionais. Portanto, antes de serem definidos os aspectos técnicos e a metodologia a ser adotada no trabalho da equipe, a construção do PIA deve ser dimensionada pelos profissionais, a partir de princípios e concepções que nortearão a sua construção (Amorim, 2013, pp. 32-33).

Considerando a ênfase em um trabalho de equipe em que, necessariamente, o diálogo interdisciplinar e interprofissional deve ser estabelecido, assim como a necessidade de individualizar as medidas socioeducativas, muitos desafios estão postos para o(a) psicólogo(a), nesse contexto.

Concordamos que qualquer prática institucional, especialmente aquelas que envolvem o aspecto de segregação – como a privação de liberdade – requer do profissional um posicionamento ético-político, um embasamento teórico consistente, além da compreensão clara do contexto – amplo e complexo – que envolvem as demandas, as ações técnicas e as consequências aí implicadas (CFP, 2006).

Se hoje o exercício profissional deve ser pautado na Doutrina da Proteção Integral, há que se reconhecer, na história do atendimento ao adolescente autor de ato infracional, equívocos os quais, embora ultrapassados, ainda incidem em práticas atuais. A formação profissional de qualidade e a interlocução entre os diferentes “saberes” é fundamental para que os mesmos não sejam repetidos.

Na década de 1930, sob a vigência do Código de Menores de 1927, foi criado no Rio de Janeiro, o Laboratório de Biologia Infantil, formado por profissionais que tinham a função de auxiliar o judiciário na avaliação dos determinantes da “delinquência”, com diagnósticos fundamentados na visão dicotômica entre normalidade e anormalidade. Rizzini (1993), citada por Brito (2000), destaca que as conclusões descritas no processo de avaliação se identificavam como uma “pré-sentença”, influenciando o destino dos atendidos. Até então, a etiologia da delinquência estava focada na argumentação, baseada nos defeitos morais.

Em meados do Século XX, passa-se à visão de que os delinquentes juvenis precisariam de ajuda clínico-terapêuticas para se afastarem da prática de delitos, agora entendendo que as causas deste problema deveriam ser combatidas por equipe multidisciplinar, na indicação de tratamento individualizado das patologias infanto-juvenis. (Brito, 2000, p. 117).

Nessa época, o entendimento sobre a delinquência juvenil identificava patologias múltiplas, conjugadas aos defeitos morais, à conformidade e à passividade dos adolescentes frente à aceitação das regras era entendida como sinal de reabilitação. As equipes técnicas, geralmente formadas por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e psiquiatras, centravam-se na avaliação das patologias, produzindo laudos e pareceres que forneceriam subsídios às sentenças, podendo ser reconhecidas como “estratégias de adestramento”.

Em oposição, surge a Doutrina da Proteção Integral, a qual parte do pressuposto de que o cometimento de atos infracionais não está necessariamente vinculado às patologias, reconhece que a visão exclusivamente clínica, que relacionava a causalidade psiquiátrica ou psicológica à prática de delitos, foi um equívoco que se manteve por algum tempo. Essa perspectiva “não exclui a existência da delinquência sintoma, mas critica a generalização desta” (BRITO, 2000, p. 119). Isso nos leva a refletir que a homogeneização produz graves entraves no trato dos adolescentes, visto que a atuação “infratora” pode estar vinculada, por exemplo, à manifestação lúdica da “testagem” de limites estabelecidos, ou mesmo como manifestação sintomática.

Considerando os pressupostos de que não há linearidade na avaliação das situações, é impossível fazer generalização no trato de adolescentes, autores de atos infracionais. Assim, a ênfase deve ser dada na singularidade, pois é desta forma que está preconizado pelo SINASE.

Ressalta-se que a noção de direitos e deveres deve estar presente em todo processo socioeducativo, conforme assinalado por Seda (2004). Nesse sentido, Brito (2000) destaca que se a medida socioeducativa aplicada violar direitos e for “permeada por arbitrariedades, crueldades, maus-tratos, falsidades e ilegalidades, será transmitida a esses jovens a certeza de que ele está inserido em um ‘mundo cão’ ou na ‘lei da selva’” (p.120). Afirma ainda, que tal postura contribui para a formação de sujeitos insensíveis, indiferentes ou passivos diante do sofrimento, em função do trato institucional a que foram submetidos. Indiscutivelmente, está comprovado que a submissão a uma ordem violenta e punitiva descaracteriza a socioeducação e estimula a manifestação de diferentes formas de violência. Pode-se constatar isso nas relações do cotidiano institucional, especialmente nas rebeliões frequentes em algumas unidades de internação.

Para que as regras sejam internalizadas, as instituições devem ter um papel estruturante para os adolescentes, consequência de uma postura humanizada dos socioeducadores, da imposição de deveres e regras claras e coerentes, das interdições culturalmente justificadas, fundamentais no processo socioeducativo.

Considerando a situação peculiar de desenvolvimento em que se encontra, o proposto no SINASE é que se trabalhe com o adolescente, visando resgatar a sua implicação com o direito vigente na sociedade, valorizando suas potencialidades, buscando sua integração social e não o tratando como “incurável”, “intratável” ou “imprestável”. O descrédito generalizado afeta profundamente o processo socioeducativo, que deveria atentar para as faltas na formação do sujeito e nos motivos que o levaram ao ato infracional.

Além disso, pode-se assinalar, especificamente em relação à Psicologia, que a utilização de teorias “universalizantes”, que desconsideram os diferentes contextos sociais e culturais em que se desenvolvem crianças e adolescentes, contribui para que não haja uma atuação profissional crítica e reflexiva.

Com vistas a subsidiar o exercício profissional qualificado e tendo por base os parâmetros legais vigentes e os documentos produzidos pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), do Sistema Conselhos de Psicologia, passaremos a destacar algumas contribuições da Psicologia na aplicação das medidas socioeducativas.

A PSICOLOGIA E A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Diante dos dados da realidade e a partir da constatação de que há ainda uma distância significativa entre o que preconiza a Doutrina da Proteção Integral e as práticas de atendimento em curso, psicólogos(as), preocupados(as) com a execução das medidas socioeducativas, têm manifestado suas inquietações em diferentes espaços de discussão.

Grande parte dos profissionais entende que a relação com o judiciário e demais profissionais não pode ser de subserviência e deve ser pautada pela fundamentação técnica qualificada e pelo respeito à especificidade do trabalho de cada profissional. “A atuação do psicólogo deve ser orientada pelas várias formas de intervenção próprias da Psicologia e não se restringir à elaboração de pareceres e relatórios” (CFP, 2006, p.13). Além disso, é necessário posicionar-se, pois a negligência profissional é uma das formas da violência. Há que se promover condições de enfrentamento de violações de direitos, constatadas na execução das medidas socioeducativas, em especial as de privação de liberdade.

Diante das grandes transformações nos marcos legais e normativos, o Sistema Conselhos de Psicologia, preocupado com a necessidade de criação de referenciais para a atuação profissional do psicólogo(a) vem sistematizando, a partir de pesquisas junto aos profissionais, referências para subsidiar e orientar as suas práticas (CFP, 2006; CFP, 2010; CFP, 2012).

Tendo por base essas referências, os **pressupostos** sintetizados a seguir, podem servir de aporte às ações e ao manejo técnico dos psicólogos no trabalho com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas:

- 1) O atendimento aos adolescentes, autores de ato infracional, é responsabilidade do Estado e da sociedade e deverá envolver todas as políticas públicas, conforme Art. 86 do ECA. A qualidade do atendimento nas medidas socioeducativas é de responsabilidade de todos os profissionais envolvidos, incluindo o psicólogo;
- 2) O adolescente, autor de ato infracional, é um adolescente com características peculiares e próprias a todos que atravessam esse período de desenvolvimento humano em nossa sociedade. Portanto, o ato infracional só pode ser analisado no contexto de sua história e circunstâncias de vida;
- 3) O ato infracional deve ser compreendido em sua complexidade e, portanto, visto como uma ação complexa e multideterminada;
- 4) O psicólogo é um profissional que considera a subjetividade e produz suas intervenções a partir de compromisso ético-político com a garantia dos direitos do adolescente, preconizados no ECA e nas normativas internacionais;

- 5) Não pode haver neutralidade diante de qualquer tipo de violência. É necessário assumir uma oposição clara perante esses acontecimentos, respaldada no Código de Ética da Profissão de Psicólogo;
- 6) A relação do psicólogo com os demais membros da equipe de trabalho e outros profissionais envolvidos no atendimento e/ou trabalho institucional é de parceria, socialização e construção de conhecimento, respeitado o caráter ético e o sigilo, conforme o Código de Ética Profissional do Psicólogo, não devendo haver relação de subalternidade na equipe multiprofissional;
- 7) A relação com o Poder Judiciário e os demais profissionais do sistema de Justiça deve ser pautada pela fundamentação técnica qualificada e pelo respeito à especificidade do trabalho do profissional, e não pela relação de subserviência ou temor;
- 8) Os relatórios, pareceres técnicos e informativos devem ser elaborados em conformidade com a Resolução CFP nº 07/2003, e demais normativas da profissão. O psicólogo deve evitar rótulos e estigmas e considerar as condições em que estão sendo aplicadas as medidas socioeducativas como elucidativas. O objetivo do(s) relatório(s) é o de subsidiar as decisões jurídicas, e não ocupar o lugar de julgamento dos adolescentes;
- 9) A atuação do psicólogo deve ser orientada pelas várias formas de intervenção próprias da Psicologia no cotidiano da instituição, e não se restringir à elaboração de pareceres e relatórios sobre os adolescentes, devendo contribuir com seu fazer para a garantia do atributo socioeducativo da medida no planejamento institucional e na organização e implementação das rotinas;
- 10) É necessário, a partir de perspectiva desnaturalizante e crítica, analisar as práticas instituídas e reconhecer, entre outros aspectos: os indicadores de sofrimento do adolescente, os motivos das manifestações de violência entre os adolescentes e a resposta dos adolescentes às arbitrariedades presentes nas relações sociais da instituição;
- 11) Em situações críticas, quando o adolescente corre risco ou está em condições de produção de grave adoecimento físico ou psíquico, é dever intervir e buscar auxílio nas instâncias superiores de gestão da instituição e/ou no Poder Judiciário ou em outras organizações da sociedade civil;
- 12) Nos casos de dúvidas, no que tange a aspectos éticos de sua atuação ou de ocorrências que envolvam o adolescente e não encontrem respaldo nas instâncias de proteção intra ou extrainstitucional, o psicólogo deverá recorrer ao Conselho Regional de Psicologia a que pertence.

Além dos pressupostos citados, o psicólogo, na execução das medidas socioeducativas em meio aberto ou fechado, deve ter como **diretrizes para a sua atuação**:

- 1) Participar da elaboração, implementação e acompanhamento do projeto de atendimento socioeducativo a partir dos subsídios da Psicologia em conformidade com o SINASE;
- 2) Elaborar, socializar, implantar, avaliar e acompanhar o plano de trabalho, garantindo a integração interdisciplinar;
- 3) Contribuir para a capacitação permanente dos trabalhadores particularmente aqueles em contato direto com os adolescentes, permanecendo atento e intervindo preventivamente em possíveis situações ou conflitos que sejam impeditivos do trabalho;

- 4) Fomentar a existência de espaços de formação permanente, com toda a equipe de trabalhadores, para a construção coletiva de práticas que considerem a especificidade do grupo de adolescentes e suas singularidades;
- 5) Participar na organização e estabelecimento de rotinas, regras e sistema de consequência às transgressões das regras pelos adolescentes;
- 6) Auxiliar, responsabilizar e sustentar permanentemente a prática de acolhimento aos adolescentes;
- 7) Envolver cada adolescente e seus responsáveis na construção do seu Plano Individual de Atendimento;
- 8) Construir estratégias de cuidado e atendimento individual com respeito à lógica do trabalho interdisciplinar, considerando o sofrimento mental e as questões subjetivas dos adolescentes e fazendo os encaminhamentos necessários, para a rede de atenção psicossocial, de acordo com os princípios da reforma psiquiátrica;
- 9) Promover ações com a rede de medidas socioeducativas, articulando os programas em meio aberto e fechado e os programas de acompanhamento egressos quando do término do cumprimento da medida;
- 10) Desenvolver, com outros setores de trabalhadores, o trabalho de escuta, reflexão e orientação junto aos familiares e/ou responsáveis pelo adolescente, visando ao seu acolhimento, apoio, retaguarda e encaminhamentos necessários;
- 11) Realizar, preferencialmente com os membros da equipe profissional, grupos de escuta, orientação e reflexão com os adolescentes sobre temas emergentes no cotidiano de interesse dos adolescentes ou relativos a aspectos das medidas socioeducativas – aplicação, execução, progressão, etc. e cidadania (direitos e deveres), de temas que envolvam a adolescência contemporânea, tais como: questões das drogas, de gênero, sexualidade, relações com a família, mundo do trabalho, formação escolar, profissionalização, etc;
- 12) Ampliar os espaços de debate através de convites a profissionais de diferentes campos que não trabalham nas medidas socioeducativas, para a realização de palestras ou debates num espaço de interlocução com os adolescentes e profissionais que com ele atuam;
- 13) Elaborar relatórios e pareceres técnicos destinados ao Poder Judiciário, e, quando necessário, elaborá-los a fim de viabilizar o encaminhamento do adolescente a serviços e programas da comunidade;
- 14) Atuar visando à prevenção de situações críticas (avaliação do cotidiano), nos episódios de risco e buscar recursos na equipe técnica e/ou em grupos e instituições da comunidade para o equacionamento dessas situações;
- 15) Buscar permanente articulação com a rede ampliada de serviços de educação, saúde, cultura, geração de renda, assistência social, etc;
- 16) Estimular o adolescente ao desenvolvimento de seu espaço coletivo de convivência social, com vistas a uma participação social produtiva e criativa;
- 17) Promover atividades coletivas de lazer, recreação e culturais com os adolescentes em unidades ou nos espaços da cidade;

- 18) Recorrer ao seu órgão de categoria (Conselho Regional de Psicologia) em situações críticas que envolvam questões éticas e profissionais. A Comissão de Orientação e Fiscalização (COF) é referência para essas situações;
- 19) Incentivar o desenvolvimento de pesquisa e produção teórica, vinculados ou não à Universidade, com divulgação dos resultados e produtos;
- 20) Manter a documentação dos atendimentos individuais e dos projetos em desenvolvimento, atualizada e contribuir para fomentar banco de dados.

Os documentos de referência para atuação do(a) psicólogo(a), publicados pelo Conselho Federal de Psicologia, assim como os demais parâmetros do exercício profissional, assinalam a exigibilidade da formação contínua e permanente do(a) profissional, considerando as características do objeto de estudo e intervenção, um objeto em permanente transmutação, os complexos e os desafiadores fenômenos sociais colocados pela contemporaneidade e a disposição da comunidade científica para a construção de um conhecimento interdisciplinar. A produção científica deve estar a serviço da garantia do exercício de direitos e bem estar para os cidadãos.

Nesse sentido, é importante considerar que, como para inúmeras outras áreas de atuação do psicólogo, há os conhecimentos básicos e introdutórios a serem garantidos no curso de graduação e os conhecimentos especializados que implicam investimento permanente após a formação profissional.

A atuação nos programas de medidas socioeducativas de meio aberto ou de privação de liberdade requer, portanto, o investimento e a formação permanente, através de uma prática calcada no contexto das políticas públicas na área (SINASE); o domínio do fluxo do Sistema de Justiça da área da infância e juventude; a contextualização de suas práticas a partir dos dados da realidade local (diversidade regional, diversidade de gênero, de idade, entre outras.); a qualificação de seus relatórios técnicos; e o estabelecimento de seus princípios éticos de defesa dos direitos à dignidade do adolescente autor de ato infracional.

Sugere-se que essa formação continuada ocorra por meio de cursos formais de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, aprimoramento,) grupos de estudo, supervisões profissionais e institucionais, participação em fóruns de discussão virtuais e/ou presenciais, participação em eventos políticos e técnicos da área, entre outros. Essas modalidades podem ser promovidas e/ou incentivadas por órgãos públicos, pela parceria das universidades e centros de pesquisa com as instituições de execução dos programas de medida socioeducativas, pelas organizações não governamentais, pelos organismos de controle social, pelos Conselhos Profissionais, entre outros.

Importa ressaltar que, a par dessas possibilidades, a qualificação profissional depende, sobretudo, do desejo e da iniciativa pessoal de cada um dos profissionais em seu projeto ético-político, visto que

O compromisso ético-político, enquanto princípio norteador da política pública exige atenção não só ao cumprimento da legislação e de diretrizes políticas conquistadas e em processo histórico de efetivação, mas ao modo como produzimos nossos fazeres neste contexto, operando saberes e práticas que informam sobre modos de pensar e conceber o adolescente em sua singularidade, assim como a sociedade em sua pluralidade democrática. Abandonar os conceitos forjados na

tradição menorista, que associava a pobreza ao abandono, à delinquência e ao risco, são requisitos fundamentais das transformações propostas pelo ECA (CFP, 2012, p.37).

Assim, o conhecimento científico e o exercício profissional devem estar consoantes com a efetivação dos marcos legais e normativos vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que a visão “menorista”, pautada na Doutrina da Situação Irregular, no trato do adolescente autor de ato infracional, ainda pode ser identificada em diferentes contextos na sociedade brasileira. O clamor social pela redução da maioria penal como uma “saída” para as questões da violência, a “demonização” e a “patologização” das condutas dos adolescentes são exemplos de convocações da sociedade ao exercício da responsabilidade social dos(as) psicólogos(as).

Não se trata simplesmente de convocar a “militância” dos(as) profissionais, mas sim o compromisso social de transformação da realidade, tendo como referência a Psicologia, como ciência e profissão, com embasamento nas suas bases éticas, teóricas, técnicas e políticas.

Se o desafio que está posto é o de realizar a socioeducação de adolescentes, permitindo um desenvolvimento adequado tanto do ponto de vista físico, quanto do psíquico e do social, com uma escola de qualidade; dando atenção integral à saúde; possibilitando condições para o exercício e vivência de cidadania e construção dos papéis sociais; a Psicologia tem muito a contribuir.

Não se questiona, do ponto de vista da Psicologia, que uma sociedade deve buscar transformar a conduta dos seus cidadãos, inclusive a de adolescentes. O que se questiona é o modo como isso vem sendo feito em muitos contextos considerados de “cuidado”.

Instituir o paradigma socioeducativo é o grande desafio, pois, indiscutivelmente, é a socioeducação que possibilita o desenvolvimento humano saudável, em oposição às práticas baseadas na exclusão, punição ou repressão. Há que se destacar que toda intervenção voltada para a adolescência deve ser guiada pela perspectiva da orientação; do respeito aos direitos fundamentais; da consideração pelas peculiaridades psicossociais; visto que um projeto de vida não se constrói com punição e com segregação.

Há muito, a Psicologia reconhece que a repressão não é uma forma adequada de conduta para a constituição de sujeitos saudáveis. Da mesma forma, a atitude punitiva pode até impedir um ato, mas não necessariamente significa a internalização da regra. Além disso, nenhuma forma de violência é solucionada pela culpabilização ou pela punição do sujeito e este não pode ser reduzido ao seu ato. Agir punindo e sem se preocupar em revelar os mecanismos produtores e mantenedores de violência tem como um de seus efeitos principais aumentar a violência.

Nesse contexto, importa destacar o II princípio fundamental Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) que afirma a promoção da saúde de pessoas e coletividades e a eliminação de quaisquer formas de negligência, violência, crueldade e opressão como dever do psicólogo. Assim, cabe aos psicólogos inseridos na execução das medidas socioeducativas

o compromisso com a produção permanente de saberes e fazeres que, em consonância com a ética profissional, subsidiem estratégias para que as transformações do plano legal possam ser efetivadas.

O ideal, sem dúvida, seria que os processos educativos precoces, bem como a garantia dos demais direitos fundamentais das crianças e adolescentes fossem efetivos, de modo a funcionar como preventivos para a prática de atos infracionais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S.M.F. (2013). Do plural ao singular: os desafios para a individualização das medidas socioeducativas. In: ADIMARI, M.F.; PAES, P.C.D.; COSTA, R.P.C. (Org.) *Formação continuada de socioeducadores*. Caderno 4. Campo Grande: Editora UFMS.

AMORIM, S.M.F. & PAES, P.D. (Org.) (2012). *Adolescentes em conflito com a lei. Fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande: Editora UFMS.

BRASIL. *Código de Menores*. Decreto nº17.943-A, de 12 de Outubro de 1927.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. *SINASE. Lei 12594 de 18 de Janeiro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2012.

BRITO, L.M.T.de (Coord.). *Jovens em conflito com a lei. A contribuição da universidade ao sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Referências técnicas para atuação de psicólogos(as) em programas de medidas socioeducativas em meio aberto*. Brasília: CFP, 2012. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/novo/1615_cfp-lanca-o-documento-de-referencia-para-atuacao-dasos-psicologasos-em-programas-de-medidas-socioeducativas-em-meio-aberto

CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação*. Brasília: CFP, 2010. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/novo/330_5-referencias-tecnicas-para-a-atuacao-de-psicologos-no-ambito-das-medidas-socioeducativas-em-unidades-de-internacao

CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Relatório do Seminário Nacional: a atuação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade*. Brasília: CFP, 2006.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Código de Ética do Psicólogo*. Resolução 010/2005.

GIAQUETO, A. *Caminhos para atenção à infância e adolescência no Brasil: as políticas sociais e as legislações*. In: Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social, Ano 2, Nº 4, Junho de 2006 – INSS -1807-698. Disponível em <http://www.assistenciasocial.com.br>

ROTONDANO, R. O. *Breves considerações sobre o SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Revista Internacional de Direito e Cidadania, n. 9, p. 159-167, fevereiro/2011.

SEDA, E. *A criança e o fiel da balança. A solução de conflitos segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Edição Adês, 2004.

REALIZAÇÃO



Programa
ESCOLA DE
CONSELHOS
PREAE-UFMS

PARCERIA



GOVERNO DO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL

PROMOÇÃO



SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS
DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

ISBN 978-85-7613-479-4



9 788576 134794