

Revista

# SOCIOEDUCAÇÃO

Ano 1





Editora  
DEGASE

## **GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Luiz Fernando de Souza

## **SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO**

Wagner Granja Victor

## **DIRETOR DO NOVO DEGASE**

Alexandre Azevedo de Jesus

## **ESCOLA DE GESTÃO SOCIOEDUCATIVA PAULO FREIRE**

Janaina de Fátima Silva Abdalla

## **ESCOLA DE GESTÃO SOCIOEDUCATIVA PAULO FREIRE Subregional Sul-Fluminense**

Erlon Couto Zacarias

## **CONSELHO EDITORIAL**

Bianca Ribeiro Veloso

Erlon Couto Zacarias

Janaína de Fátima Silva Abdalla

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Bianca Ribeiro Veloso

Erlon Couto Zacarias

## **REVISÃO**

Júlia Nunes

## **FOTO DA CAPA**

Alex Marcos

## **DIAGRAMAÇÃO E FINALIZAÇÃO**

Assessoria de Sistematização Institucional

<b>APRESENTAÇÃO</b> Por: Erlon Couto Zacarias	4	<b>O ESTADO PODE RESSOCIALIZAR, CRIAR A CULTURA DO SUCESSO SOCIAL, E NÃO DO FRACASSO DA JUVENTUDE EM CONFLITO COM A LEI</b> Por: Julio Condaque	67
<b>IDENTIDADE E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL</b> Por: Mary Lucy Murray Del Priore	6	<b>DESBRAVANDO UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA</b> Por: Aiane Eduarda Queiroz	81
<b>A ESCOLARIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE SOCIOEDUCANDOS EM SEMILIBERDADE: dados de realidade e possibilidades a partir de uma experiência</b> Por: Alexandra de Campos Bittencourt e Daniela Andrade da Anunciação	15	<b>SOBRE A ADOLESCÊNCIA E O TRÁFICO. O relato de dois percursos</b> Por: Paulo Eduardo Viana Vidal e Vitor Marinho de Amorim	93
<b>A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO EM PERNAMBUCO</b> Por: Alinne Medeiros Tavares, Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida e Josefa Adelaide Clementino Leite	32	<b>PIXOTE, A LEI DO MAIS FRACO 37 ANOS DEPOIS (resenha)</b> Por: José Sérgio Machado Junior	107
<b>GRUPOS MULTIFAMILIARES PARA RESPONSÁVEIS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: Relato de experiência e proposta de intervenção</b> Por: Ana Maria Franchi Pincolini	49	<b>A JUSTIÇA RESTAURATIVA (entrevista)</b> Por: Bianca Ribeiro Veloso	117

A socioeducação, enquanto política pública, expressa em sua conformação, político-profissional e teórico-acadêmica, uma polissemia e pluridisciplinaridade que a faz dialogar com a história, a sociologia, a filosofia, o direito, a política, e em especial, a educação, a psicologia e o serviço social.

Essa pluralidade científica, que se desdobra em distintas práxis, dos operadores do sistema socioeducativo, construiu o arcabouço que justificasse a constituição de um periódico, que envolvesse àqueles que pesquisam e são estudiosos da socioeducação, assim como pesquisadores que se relacionam com os temas da infância, da juventude, de crianças e adolescentes, no contexto do sistema socioeducativo ou em conjunturas sócio-político-econômicas de determinados espaços e territórios, à luz de específicas épocas históricas.

A partir dessa compreensão, a Revista Socioeducação apresenta-se como um periódico científico multidisciplinar, comprometida em levar aos seus leitores, conhecimentos novos e relevantes dentro de cada área temática, conjugando o desafio de agregar múltiplos saberes através de suas diversas práticas laborais.

Cabe destacar que a expressão desses conhecimentos não deve sucumbir a retóricas vazias, discursos burocráticos ou parlatórios diletantes, através dos artigos e qualquer trabalho aqui publicados, mas espera-se que possamos exercitar, as primeiras manifestações, de um futuro Laboratório Acadêmico Pluridisciplinar da Socioeducação, que envolva o máximo de profissionais do sistema socioeducativo e do sistema de garantia de direitos da infância e juventude fluminense, para ações práticas e fóruns deliberativos que consolidem cada vez mais a socioeducação no marco dos direitos humanos.

Para isso é preciso ter clareza que a socioeducação não começa e encerra-se em si mesma, mas submete-se a dinâmica da política nacional, que conduz milhares de jovens brasileiros a seus agravos e “benefícios”, de acordo com a gangorra vacilante das conquistas sociais de nosso povo, o que nos leva a estabelecermos parâmetros coerentes, entre nossas teorias e práticas, com as crianças e adolescentes, que estão além das categorias conceituais, como sujeitos históricos em nossa intervenção profissional cotidiana.

Por fim, nesse marco de lançamento, a revista Socioeducação, imprime um perfil que instrumentaliza um espaço de teorias e pensamentos, concernentes com os desafios da ação socioeducativa e a convicção de manter resiliente a esperança em nossos jovens.

Sejam bem vindos e boa leitura.

Erlon Couto Zacarias



# COMUNICAÇÃO ORAL: Identidade e Educação na História do Brasil

Mary Lucy Murray Del Priore <sup>1</sup>

Senhoras e senhores boa tarde. Agradeço ao Ministro Reis Velloso a possibilidade de me juntar aos que desejam pensar e acreditar no Brasil.

O assunto de minha fala tem a ver com a formação do que chamamos identidade brasileira e com o esquecimento de uma grande parcela de nosso cidadãos, notadamente os negros e pobres, no projeto de educação elitista que se estabeleceu entre nós, no século XIX. Minha idéia é mostrar como a ausência de uma política educacional voltada para o maior número de brasileiros, ao contrário do que se fazia entre as nações européias, impactou na baixa cidadania e na falta de adesão à idéia de “Brasil como nação de todos” (slogan adotado nas últimas eleições).

Começaria lembrando que, em meados do século XIX, a capital do Império viu surgir uma nova moda cultural: a de procurar vestígios de antigas civilizações que teriam existido no interior do Brasil, antes da chegada de Cabral. Tais incursões, promovidas pelo prestigiado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro não eram organizadas por lunáticos, mas sim por renomados intelectuais da época que contavam, inclusive, com o apoio do governo imperial. A primeira delas, realizada em 1839, teve dimensões modestas, destinando-se a buscar vestígios arqueológicos nas imediações da Corte, no Rio de Janeiro, onde se acreditava existir – na Pedra da Gávea, sintomaticamente denominada da Esfinge – escritas rupestres de autoria de antigos fenícios.

Embora essas suspeitas não tenham se confirmado, a esperança de novas descobertas não desapareceu. Tanto foi assim que, em 1840, iniciaram-se os preparativos de uma arrojada incursão ao sertão baiano com o objetivo de confirmar informações, a respeito das ruínas de uma cidade antiga nas remotas matas do Cincorá. Como seria de esperar, essa expedição, apesar de ter durado vários anos, não obteve qualquer sucesso.

Porém, nem tudo era fracasso. Alguns empreendimentos científicos resultaram em descobertas surpreendentes. Isso ocorreu, por exemplo, em Lagoa Santa, Minas Gerais, onde o cientista dinamarquês Peter Lund identificou, na década de 1840, fósseis humanos pré-históricos, confirmando as expectativas sobre um antiqüíssimo povoamento do território brasileiro.

1 Especialista em História do Brasil, Mary Del Priore concluiu o doutorado em História Social na Universidade de São Paulo e pós-doutorado na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, na França. Lecionou História em várias universidades brasileiras, tais como a Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e a Universidade Salgado de Oliveira. É colaboradora de periódicos nacionais e internacionais, científicos ou não. Escreveu, organizou ou colaborou em várias publicações, ganhando, com isso, títulos como o Prêmio Casa Grande & Senzala, outorgado pela Fundação Joaquim Nabuco e o Prêmio Jabuti em 1998.

Paralelamente a essa arqueologia fantástica, desenvolveu-se na capital do Império uma linguística igualmente fantástica, na qual, o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, procurou demonstrar, por meio da comparação de vocábulos indígenas com os de antigas civilizações, a origem nada mais, nada menos, do que euroasiática dos povos tupis-guaranis. Com base nesse conjunto de indícios, especulou-se a respeito da origem dos índios do Brasil, quase sempre afirmando que eram “povos decaídos”. Ou seja, descendentes de altas civilizações mediterrâneas, como a dos egípcios ou fenícios, que teriam regredido ao estado de selvageria depois de uma longa imigração. O imperador d. Pedro II não se furtou ao debate, escrevendo, na década de 1850, aos diretores do IHGB para que procurassem responder o mais rapidamente possível: quais vestígios poderiam provar a existência de uma civilização anterior aos portugueses?

E, mais ainda, num rompante de etnólogo amador, o imperador sugeriu uma nova questão: teriam existido ou não as Amazonas no Brasil? Esses insólitos empreendimentos científicos podem parecer piada, hoje. Na época, porém, o tema era levado muito a sério. Para compreendermos a razão disso, devemos ter em mente que as buscas arqueológicas oitocentistas eram uma espécie de ponta de iceberg de outra questão fundamental da época: a da identidade nacional brasileira. E essa será a questão de que trataremos a seguir.

Logo após a Independência, em 1822, surgiram movimentos que questionavam o projeto político imperial e reivindicavam o federalismo. Tais movimentos pleiteavam até mesmo a independência de suas respectivas regiões: foi o caso de Pernambuco em 1817, a Confederação do Equador em 23 e 24, a Farroupilha no Rio Grande do Sul, em 1835 - que durou 9 anos e prometeu a abolição dos escravos -, afora dezenas de revoltas liberais e mesmo uma de tendência socialista, a Praieira, em Pernambuco em 1848 e 50.

Em 1831, a abdicação de d. Pedro I ao trono significou uma vitória das forças descentralizadoras, havendo o que se convencionou chamar de “experiência republicana”, tendo em vista a eleição direta de regentes do então menino-imperador D. Pedro II, como foi o caso de Diogo Feijó, - uma espécie de presidente da época. No entanto, mesmo a abdicação do imperador, não diminuiu o ímpeto separatista.

Ao contrário, o período que se estendeu até 1848, foi caracterizado pelo avanço dos grupos que lutavam para se ver livres do Império. A elite imperial não só ordenou o massacre dos rebeldes das províncias, como também - e é isso que nos interessa - procurou criar instituições que viabilizassem o projeto monárquico. Os intelectuais vinculados a esse projeto investiram, por sua vez, no combate aos movimentos separatistas, com uma bandeira: a da nacionalidade. Os brasileiros tinham a sua, com características próprias. Ou seja, eram um único povo. Em outras palavras, para ser viável, o Império deveria não só se impor pela força, como também fazê-lo por meio de boas instituições e da construção de uma identidade coletiva que justificasse a razão de ser da “nação” que estava se formando.

Para felicidade desses intelectuais, a última questão também era enfrentada por boa parte dos países europeus, em processo de unificação. Isso facultou aos nossos

sábios um conjunto bastante rico de idéias a respeito da construção da identidade nacional ou, como se dizia na época, do “princípio de nacionalidade”. Para ficar em alguns exemplos, vale lembrar que a chamada “primavera dos povos” foi claramente uma afirmação de nacionalidades rivais, com alemães, italianos, húngaros poloneses e romenos, afirmando seu direito de serem estados independentes, contra governos opressores. O que foi a Guerra Civil Americana senão a tentativa de manter a unidade frente ao esquarteramento do país? Ou a restauração Meiji, na outra ponta do globo, exprimindo o aparecimento de uma nova e orgulhosa “nação no Japão”. O nation-making, como o denominou o ensaísta e dos primeiros editores do *The Economist*, Walter Bagehot (1826-1877) estava em curso.

Entre nós, a instituição que centralizou tais debates foi o já referido Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. Ele reuniu historiadores, romancistas, poetas, administradores públicos e políticos em torno da investigação a respeito do caráter nacional. Nas discussões que se seguiram, a versão do que seria o elemento central da história nacional, foi ironicamente definida não por um nacional, um nativo, um brasileiro, mas por um estrangeiro. Segundo o esquema proposto por Karl Martius, naturalista e botânico alemão, chegado ao Brasil na comitiva da futura imperatriz Maria Leopoldina, a história do Brasil resultaria da fusão de três raças: a branca, a negra e a índia. Com certeza, nos dias de hoje tal definição não seria levada a sério, pois sabemos que a história não é um subproduto das raças. Além disso, do ponto de vista cultural, os três grupos mencionados não formaram unidades homogêneas, nem muito menos mantiveram relações igualitárias no Novo Mundo, que permitisse a noção de fusão.

Tese inédita, original? Não. Na época, a tese de Martius estava apenas em dia com os mais avançados debates científicos europeus que, por intermédio da análise das diferentes misturas entre anglo-saxões, francos, normandos, celtas e romanos, tentavam explicar as diferentes nacionalidades no Velho Mundo. Talvez a extraordinária repercussão da interpretação adotada pelo IHGB, resultasse do pretensível rigor, que encantou não só historiadores, mas também romancistas e poetas. Sim, pois, a “teoria das três raças” se fundindo e formando a nacionalidade apresentava dois atrativos suplementares. Em primeiro lugar, mostrava que os brasileiros eram, sim, diferentes dos portugueses, sendo legítimas, portanto, as aspirações de Independência, em 1822. Em segundo lugar, tal interpretação procurava esvaziar a legitimidade dos movimentos separatistas, unificando, em uma única categoria nacional, o conjunto de habitantes dispersos pelas várias regiões do Império. Ela definitivamente contribuía para que se pensasse a formação de uma identidade brasileira diferente daquela do antigo colonizador português.

Mas o sentimento de ser “diferente” em relação aos antigos colonizadores era abordado pelos intelectuais de maneira contraditória. Não podemos esquecer que, tal qual o imperador, boa parte da elite monárquica descendia de lusitanos. Como se isso não bastasse, romper totalmente com o passado significava romper com os laços europeus. Laços que, segundo o ponto de vista de muitos, coloriam o passado brasileiro com as necessárias tintas de civilização.

No texto elaborado por Martius, o tema do contato das três raças é explorado de maneira exemplar. Nele, a contribuição portuguesa para a formação da nacionalidade brasileira é associada às grandes instituições políticas, econômicas e religiosas; em outras palavras, às formas de “vida civilizada”. Já a contribuição dos negros é apresentada de maneira tímida, havendo discretas alusões aos conhecimentos dos africanos em relação à natureza e, ao mesmo tempo, sublinhando seu universo de crenças anímicas e superstições.

Segundo a interpretação de Martius, o que faria do Brasil uma sociedade positivamente diferente da portuguesa não seria propriamente a presença africana, - essa que graças à escravidão se via em toda a parte - mas, sim, a indígena. E em relação a este grupo, a essa cultura, a astuta posição de Martius foi a de mencionar não uma contribuição concreta. Mas, uma possibilidade. Eles seriam “ruínas de povos”, ou seja, descenderiam de uma antiga civilização. Ora, essa sutil nuance em relação aos outros dois povos brancos e negros, tinha importantes implicações. Martius, simplesmente transferiu para o futuro, a definição do que seria a contribuição indígena; dependendo dos rumos tomados pelos estudos arqueológicos e linguísticos, dependendo de achados fantásticos e miríficos já mencionados, essa contribuição poderia ser considerada tão importante - e por que não, mais? - quanto à dos portugueses.

Para os intelectuais vinculados a esse debate, a descoberta de vestígios de uma ou de várias complexas sociedades em nosso território, era uma questão de tempo. Tal crença, por sua vez, resolvia, por assim dizer, um dilema que a muitos assustava: se os portugueses eram a única fonte de comportamento civilizado da nossa índole nacional, quais seriam, ao longo do tempo, os resultados do rompimento com a Metrópole? Haveria um retrocesso? Assumir uma identidade “não branca” abalaria a auto-estima dos súditos da nova nação? Afinal, quais seriam as razões para os brasileiros se orgulharem de ser brasileiros?!

Ora, é justamente nesse ponto que a apropriação de uma tradição indígena, baseada na existência de uma fantasiosa e ancestral “alta cultura”, desempenhou um papel central na suposta química da nacionalidade. Aos índios podia ser atribuído o que faltava ao negro, permitindo-lhes rivalizar com os brancos. Na ótica do pequeno grupo de intelectuais, os primeiros habitantes do Brasil passaram a ser vistos como portadores de valores que até os portugueses da época Moderna haviam perdido. O mundo indígena teria conservado a nobreza, a generosidade e a bravura do mundo antigo, valores que não existiam mais nas sociedades contemporâneas. A tradição indígena - ou “a invenção dessa tradição” - fornecia, por assim dizer, os ingredientes que faltavam para fazer do brasileiro um ser diferente do português. Mas, nem por isso inferior.

Não foi por acaso que os trabalhos do renomado artista francês, Jean-Baptiste Debret, professor de pintura histórica da Missão Francesa, publicados em Paris entre 1834 e 1839, criaram um tremendo mal estar. Afinal, eles eram verdadeiros instantâneos de um cotidiano que o Brasil “civilizado” queria esquecer: o dos brancos com suas perucas empoadas carregados nos ombros por negros, as sinhás mal vestidas e sentadas no chão á moda oriental, o terror dos mercados de escravos, a sujeira e

pobreza material das cidades. As litografias de Debret revelavam aquilo que o Brasil não queria ver.

Aferrado às demonstrações da importância da contribuição indígena, como dado civilizador, o IHGB reagiu negativamente. Debret não soube perceber “as transformações ocorridas nas artes, nos costumes e nas ciências” - afirmavam. Junto com a Academia Imperial de Belas Artes os membros do Instituto preferiam salvaguardar uma visão mítica e romântica do que seria uma Arcádia tropical. A fantasia não era, porém, suficiente para dissimular a barbárie da escravidão que sobreviveria, com as bênçãos do Imperador, mais meio século, até a abolição, em 1888.

Apesar de ignorados pelo discurso, os mestiços afro-descendentes já eram muito visíveis, embaçando, na vida diária e real, o quadro edênico e imaginário que se queria sobre as civilizações indígenas. E, na segunda metade do século Dezenove, essa mestiçagem se expressava por meio da presença cada vez mais forte de mulatos em vários extratos da sociedade: daguerreótipos e, depois, fotografias os apresentam como bacharéis, médicos, engenheiros, militares, e até, traficantes de escravos, cafeicultores entre outras atividades lucrativas. Apesar do preconceito, os antigos álbuns do Império, os revelam vestidos de sobrecasaca, anel grande e vistoso no dedo, as mulheres com saias de refolhos e ar de grande senhora. Os “barões de chocolate”, como entre outros o ministro Cotegipe, se multiplicavam na Corte. O sangue negro ou índio corria nas melhores famílias e a influência africana começava com a mulata ensinando as crianças brancas a falar com a tal “graça crioula” dos diminutivos, observada por Gilberto Freyre.

A ideologia do branqueamento era tão forte, que os mulatos em franca ascensão social a adotavam. A presença de intelectuais negros nas letras, em prosa, verso, jornalismo e oratória era grande. Francisco de Sales Torres Homem é um exemplo típico. Filho de uma quitandeira no largo do Rosário, mulata por alcunha “Você Me Mata”, foi um dos mais perfeitos estilistas românticos, além de jornalista, deputado, diretor do banco do Brasil e ministro do Império. A presença do mulato nas cidades, sua presença nos domínios e ofícios os mais variados, sua transição do mocambo ao sobrado de azulejo, teve influência no que Roger Bastide chamou de “representações coletivas da época”. O brilho das artes e a celebridade literária foi um dos instrumentos prediletos e realmente possíveis, usados por negros para superar a linha de cor. Por isso mesmo, no Brasil, “mulatismo” e bacharelismo, - segundo Luis Costa Pinto - foram expressões quase sinônimas.

Em meados do século XIX, 26,4% dos poetas eram saídos de classes médias, com presença importante de mestiços. Carlos Lessa num livro memorável sobre o Rio de Janeiro sublinha que, na segunda metade do século XIX, o casamento interétnico era regra: “o mulato carioca é predominantemente descendente de portugueses e afro-brasileiros”, diz ele. Mulatismo do qual herdávamos o samba, o maxixe, o gingado no futebol, tudo, enfim, que nasceu entre a Belle-Époque e a República.

E mulatos conhecidos se casavam com brancas, como foi o caso de Machado de Assis ou Evaristo de Moraes. Indiferentes à realidade da mestiçagem e da mobilidade

entre afro-descendentes e brancos, mas, obcecados pelo branqueamento, fiéis leitores de Gobineau, reunidos em Sociedades para a Imigração e a Lavoura, cujo foco era trazer imigrantes brancos para o Brasil, nossa elite continuava a apostar as fichas na herança indígena. Para ela mais palatável do que a visível presença africana.

Boa parte da literatura brasileira do século XIX, como as clássicas obras produzidas por José de Alencar como *Iracema*, *Ubirajara* e *O Guarani* mirava os índios. Gonçalves Dias, com seu *I-Juca-Pirama* - esse filho de mãe cafuza -, estendia raízes nesse intrincado debate, apostando no peso da tradição indígena. A cada “ossinho” encontrado em cavernas, a cada desenho rupestre identificado, a cada novo rumor de cidades perdidas nas selvas, cresciam as expectativas a respeito das descobertas de “altas civilizações indígenas” que teriam existido no território brasileiro.

O sonho de fazer do Brasil algo que ele não era, - um herdeiro de culturas fantásticas, - fazia com que se colocasse de lado a miscigenação que de fato estava em andamento. E perdia-se a chance de pensar uma “nacionalidade”, onde a noção de identidade coletiva incluísse o negro. Do outro lado do Atlântico, os defensores do “estado-nação” o entendiam não apenas como nacional, mas também como “progressista”. Nacionalismo e progresso eram sinônimos. Não bastava ter um mesmo território e língua, mas era preciso estar afinado em termos de tecnologia, economia, organização do Estado e força militar. Nesses estados sabia-se que não bastava a mitificação e a propaganda sentimental e folclórica, por meio de baladas e épicos, valorizando heróis fundadores, na literatura e na música. Mas eram precisos instrumentos políticos dedicados a construir a “idéia nacional”. Isso foi feito por meio de jornais, sociedades, instituições educacionais e culturais, literatura de divulgação, engajados no projeto de criar valores de nacionalidade.

Mais. Tais estados-nação percebiam que não bastava que as classes dominantes ou elites de cultura elevada tivessem uma percepção do que ia em curso - como foi feito no Brasil. Ao contrário. Era preciso expandir os sistemas educacionais para que eles inoculassem a agenda nacionalista e progressista em outros grupos da sociedade. Para ficar em alguns exemplos, vale lembrar que por volta de 1850, a Alemanha já tinha 17 mil universitários, seguida da Itália e da França com cerca de 9 ou 10 mil e a Áustria com 8 mil. Das 18 universidades fundadas entre 1849 e 1875, nove foram fora da Europa - cinco nos Estados Unidos, duas na Austrália, uma em Argel e outra em Tóquio. As universidades cresceram sob pressão nacionalista e o “high school” público americano também começou seu exemplo de educação democrática, a partir de 1850.

Por razões óbvias, era preciso envolver as camadas mais tradicionais, atrasadas ou pobres de cada povo - trabalhadores, empregados e camponeses - na agenda da educação. Eles deveriam seguir o caminho da “bem educada elite”. Era a fase do nacionalismo de massa, como a denominou Eric Hobsbawn. Daí o grande avanço ocorrido nas escolas primárias cujo objetivo era, não só transmitir rudimentos da língua ou aritmética, mas, mais do que isso, transmitir os valores da sociedade entre os quais a moral e o patriotismo. O progresso foi espantoso. Entre 1840 e 1880 a população da Europa cresceu em 33% mas o número de seus filhos na escola cresceu

em 145%. Vantagem para os governos? Várias: a escola eliminava os dialetos, impunha ‘a língua’ dominante, consolidava uma cultura e uma “nacionalidade”. Estado e povo passavam a ser expressão um do outro.

Aqui, fizemos o caminho a passo de jabuti! Em 1854, por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, o acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, mas, não portadora de moléstias contagiosas – o que quer que isso quisesse dizer! Os escravos eram expressamente proibidos de se matricular nas escolas públicas. Se o Regulamento estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário de 1º grau para os indivíduos livres entre 07 e 14 anos, o ensino secundário, não foi considerado obrigatório. E, conseqüentemente, restrito a uma pequena parcela da população livre.

Aos meninos pobres, o governo fornecia vestuário e material escolar, obrigando os pais, geralmente analfabetos, a garantirem instrução elementar aos seus filhos. Depois de freqüentarem as aulas primárias, os meninos eram enviados aos Arsenais de Marinha e de Guerra, ou às oficinas particulares, mediante contrato com o Estado, para a aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o sustento e o trabalho. Pelo regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso de demonstrarem acentuada distinção e “capacidade” para tal.

Em geral, seu destino deveria ser a aprendizagem de ofícios por meio dos quais seriam integrados na categoria de trabalhadores livres. Diferentemente dos países europeus, da Argentina ou dos EUA, ao determinar que o ensino primário era suficiente às camadas pobres, a Instrução Pública mantinha o monopólio do ensino secundário e superior nas mãos de poucos. As atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado permaneciam como privilégio das classes senhoriais, restando à maioria da população livre e pobre o “privilégio” de exercer o trabalho manual.

Dez anos após o Regulamento de 1854, o Ministro do Império, Conselheiro Liberato Barroso, denunciou, na Câmara dos Deputados, as dificuldades encontradas para desenvolver a instrução primária, o que ocorria não apenas na Corte, mas em todo o Império. População disseminada, vasto território, falta de vias de comunicação, falta de investimento maior do Estado em “bens materiais” como, por exemplo, ferrovias, freqüência irregular dos alunos, falta de professores, obstáculos impostos ao livre desenvolvimento do ensino particular - todas essas causas eram apontadas pelo Ministro para explicar a morosidade dos “progressos” da Instrução Pública, a despeito da criação de novas escolas nas províncias imperiais

A resposta veio com o ensino de ofícios, voltado para a formação de trabalhadores livres. A educação profissionalizante permitia reorganizar as relações de trabalho num contexto de abolição da escravidão. Para além da idéia de que “educar” significava “prevenir a criminalidade” e as “desordens sociais”, as propostas de criação de colônias agrícolas, oficinas e institutos profissionais, constituíram-se busca de alternativas para a resolução do problema da transição do trabalho escravo para o livre.

Apesar de sua afeição pelo assunto e de sua presença nos exames do Colégio Pedro II, fundado em 1837 para atender um “projeto civilizatório” das elites, D. Pedro II pouco fez para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional comprometido com um projeto coletivo e nacional. O próprio colégio Pedro II só usava manuais franceses, pedagogia francesa e métodos de ensino francês.

Como se pode ver, a moda do “nacionalismo” não chegou ao povo, que, como diria Tobias Barreto, em 1889, “assistiu ao golpe republicano, bestializado”. Bestializado, pois lhe faltava educação para compreender até o lema positivista da bandeira republicana: ordem e progresso. Os pobres, ex-cativos e classe operária jamais tiveram acesso às teses de Martius, à leitura de Alencar ou a música de Carlos Gomes.

Desde que a elite “inventou o Brasil nação”, no século XIX, esqueceu-se de transmiti-la por meio da educação para todos. Esqueceu, portanto, de pensar a identidade para todos. Por uma ironia do destino, em 1941, Stefan Zweig – que não sabemos se leu Von Martius – escrevia o seu *Brasil, um país do futuro*: “Há quatrocentos anos a massa humana ferve no enorme caldeirão deste país [...] estaria esse processo terminado? Já existiria hoje algo que pudéssemos chamar de homem brasileiro, alma brasileira?”.

A ausência de resposta talvez explique a baixa cidadania que temos até hoje, a negligência do Estado em relação à educação de brasileiros e pior, o fato de que não passamos do clientelismo do século XIX para a cidadania do século XXI.



# A ESCOLARIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE SOCIOEDUCANDOS EM SEMILIBERDADE: dados de realidade e possibilidades a partir de uma experiência

Alexandra de Campos Bittencourt<sup>1</sup>

Daniela Andrade da Anunciação<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo, configurado como estudo de caso e relato de experiência, traz uma síntese de levantamento de dados realizado a partir dos registros de atendimentos técnicos, referentes a escolarização, aprendizagem profissional e empregabilidade de socioeducandos que passaram pelo Centro de Atendimento de Semiliberdade de Caxias do Sul, no período de junho de 2015 a junho de 2016. Traz também, reflexões sobre as dificuldades presentes e retratadas nos dados, e o relato de experiência que busca suprir dificuldades através de proposta de garantias de oportunidades para socioeducandos. Tal síntese e reflexões são antecedidas por um resgate histórico sobre o atendimento dispensado ao público infanto-juvenil no âmbito internacional e nacional e suas principais normativas, no intuito de melhor compreensão sobre a configuração da Semiliberdade na atualidade e o direito a escolarização e profissionalização. A semiliberdade, assim como as demais medidas socioeducativas, são respostas formais do Estado aplicáveis a adolescentes que cometem ato infracional, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990) e regulamentada através do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei Nº 12.594/2012). Conforme o Art. 120, §1º do ECA que trata da Semiliberdade: “São obrigatórias a escolarização

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Gestão Estratégica em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga no Centro de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul (CAS) da Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS), desde setembro de 2013.

2 Graduada em Serviço Social pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Assistente Social no Centro de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul (CAS) da Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS), desde março de 2013.

e a profissionalização, devendo, sempre que possível, serem utilizados os recursos existentes na comunidade”. Todavia, essas obrigatoriedades encontram diversas barreiras para a sua concretização.

**PALAVRAS-CHAVES:** Semiliberdade. Escolarização. Aprendizagem profissional.

## **ABSTRACT**

The article, set up as a case study and experience report, presents a summary of the data obtained from the records of technical attendance, referring to schooling, professional learning and employability of socio-educators who passed through the Semi-release Service Center (Centro de Atendimento de Semiliberdade) in Caxias do Sul, from June 2015 to June 2016. As well as reflections on the present difficulties and portrayed in the data, and the report of experience that seeks to overcome difficulties through the proposal of guarantees of opportunities for socio-students. Such synthesis and reflections are preceded by a historical rescue on the care given to children and adolescents at the international and national levels and its main norms in order to better understand the configuration of semi-open prison nowadays and the right to schooling and professionalization. Semi-liberty, as well as other socio-educational measures, are formal State responses applicable to adolescents who commit an offense, as provided for in the Statute of the Child and Adolescent (Law No. 8,069 / 1990) and regulated through the National Socio-Educational Assistance System (Law 12,594 / 2012). According to article 120, §1 of the Statute of the Child and Adolescent that deals with Semi-release prison: “Schooling and professionalization are obligatory, and whenever possible, the existing resources in the community should be used”. However, these constraints have several barriers to their implementation.

**KEY-WORDS:** Semi-release prison. Schooling. Professional learning.

## **1. RESGATE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL**

Para melhor compreensão da temática aqui abordada – a escolarização e aprendizagem profissional do adolescente em conflito com a lei –, é necessário contextualizar a evolução dos direitos da criança e do adolescente e seu atendimento, a partir dos marcos legais.

A primeira normativa internacional a trazer uma perspectiva de proteção especial às crianças e aos adolescentes foi a Convenção de Genebra em 1924. Posteriormente, reiterou-se na Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas, em 1948, a necessidade do direito a cuidados e assistência especiais da população infanto-juvenil. Entretanto é considerado como marco de referência, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, em que houve de fato o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos que necessitam de proteção especial.

Enquanto movimentos mundiais preocupavam-se com a criança e o adolescente, e as reconheciam como seres de direitos, no Brasil o contexto era outro, a população infanto-juvenil era objeto tutelado do Estado, no período denominado: Doutrina Penal do Menor<sup>3</sup> e Doutrina da Situação Irregular<sup>4</sup>. A partir da Convenção da Organização das Nações Unidas, em 1989, sobre os Direitos da Criança, assinada pelo Brasil e no ano seguinte, aprovada por Decreto Legislativo nº 28, dá-se visibilidade às crianças enquanto sujeitos de direitos. A Constituição Federal brasileira de 1988 fundamenta essa concepção:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

A proteção especial atribuída aos direitos das crianças e adolescentes é resultante de processo histórico pautado nos direitos humanos, na busca pela igualdade e respeito às diferenças. Desde então, vigora a doutrina da proteção integral, nesta, ser sujeito de direitos significa ser titular de direitos e obrigações. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/1990, reafirma os princípios constitucionais:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990).

Outro fato importante foi o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1992, trazendo o reconhecimento do direito de toda pessoa à educação.

Nesse contexto de garantia de direitos e no que diz respeito à execução das medidas socioeducativas encontram-se princípios consagrados, que normatizam conceitualmente e juridicamente a situação dos adolescentes que cometem a prática do ato infracional, como por exemplo: as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude<sup>5</sup> (1985), orientam que os países participantes assumam o compromisso de promover o bem-estar da criança e do adolescente e da família, a fim de garantir uma vida significativa na comunidade, através da formação educacional e profissional, por meio da cooperação das instituições públicas e privadas:

3 Doutrina Penal do Menor – Código Penal do Império de 1830 e do Código Penal de 1890, a criança e o adolescente vistos exclusivamente pela ótica do Direito Penal.

4 Doutrina da Situação Irregular – Código de Menores de 1979, criança e adolescente, diante de alguma situação que escapasse à regularidade (abandono, maus-tratos, delinquência) sofria intervenção do Estado.

5 Regras de Beijing foram traduzidas pela primeira vez, em português, pela FUNABEM 1988.

Conceder-se-á a devida atenção à adoção de medidas concretas que permitam a mobilização de todos os recursos disponíveis, com a inclusão da família, de voluntários e outros grupos da comunidade, bem como da escola e de demais instituições comunitárias, com o fim de promover o bem-estar da criança e do adolescente, reduzir a necessidade da intervenção legal e tratar de modo efetivo, equitativo e humano a situação de conflito com a lei. (Regras de Beijing, item 1.3, 1985).

Na sequência, em 1990, reafirmou-se tais preocupações com a formulação das Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com Restrição de Liberdade, que têm como objetivo estabelecer um conjunto de regras mínimas aceitáveis pelas Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade sob qualquer forma, compatíveis com os Direitos Humanos, tendo em vista combater os efeitos nocivos de qualquer tipo de detenção e promover a integração na sociedade.

No Brasil, instituiu-se em 2006, a resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente<sup>6</sup> para a previsão do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e somente em 2012 regulamentou-se e aprovou-se o atendimento socioeducativo brasileiro através da Lei Federal nº 12.594/12 (Sinase). A partir de então, o Sinase caracteriza-se por uma política pública articulada, de caráter intersetorial e com características específicas: a Política da Socioeducação. A Resolução do Conanda nº 160/2013 convoca o poder público e a sociedade civil para refletir sobre a socioeducação, propondo ações para que o “processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo e que as medidas socioeducativas (re) instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional”. (CONANDA, 2013). Ademais, estabelece o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que visa atuação decenal na socioeducação, nas seguintes áreas: educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte.

Com base nessas balizas históricas e normativas, no próximo item, trataremos em especial do direito à educação e à profissionalização, no contexto socioeducativo, especificamente da medida socioeducativa de semiliberdade.

## 2. SEMILIBERDADE, ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

A Semiliberdade, como modalidade de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, foi prevista ainda no Código de Menores de 1979, com diferenças significativas da semiliberdade prevista atualmente, devido a configuração da doutrina da época (FUCHS, 2009).

No que tange aos preceitos legais, no Código de Menores, a “Colocação em Casa de Semiliberdade” era prevista, tão somente, como transição para o meio

6 O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90).

aberto e a escolarização e profissionalização não constavam como obrigatórios e nem como atribuição do Estado a sua oferta e garantia, transferindo-se tais questões à comunidade: “Art. 39. A colocação em casa de semiliberdade será determinada como forma de transição para o meio aberto, devendo, sempre que possível, utilizar os recursos da comunidade, visando à escolarização e profissionalização do menor.” (Código de menores, 1979).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, mudanças substanciais são definidas, como a possibilidade de a Semiliberdade ser definida desde o início, ou seja, como primeira medida socioeducativa definida judicialmente diante do cometimento de ato infracional e especialmente, é determinada a obrigatoriedade da escolarização e profissionalização.

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. (ECA, 1990, grifos nossos).

Neste sentido, a escolarização e a profissionalização, são direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, e passam a ser estabelecidos como dever do Estado, sendo obrigatória a sua oferta e garantia para os socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de Semiliberdade.

Quanto à escolarização, importante resolução é aprovada recentemente, pelo Conselho Nacional de Educação: a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Nela são especificadas diretrizes e procedimentos no que refere-se a cooperação, colaboração e intersetorialidade; direito à matrícula; direito à permanência com qualidade social; direito a ação pedagógica-curricular adequada, educação profissional, entre outras.

Na medida socioeducativa de semiliberdade, são potencializadas as atividades externas, necessitando de articulação constante com as redes públicas de atendimento e parcerias junto à sociedade civil. O Pemseis (2014)<sup>7</sup>, ratifica o conceito de incompletude institucional: sendo necessário “a articulação com a rede socioassistencial do município, potencializando a participação dos diferentes agentes sociais necessários para o atendimento integral dos socioeducandos e suas famílias e/ou família extensa.” (PEMSEIS, 2014).

Com base no entendimento da incompletude institucional e nas demandas e dificuldades enfrentadas na busca de garantias de direitos aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Caxias do Sul, a equipe técnica do Centro

7 Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS, 2014).

de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul (CAS)<sup>8</sup>, da qual as autoras deste artigo fazem parte, em conjunto com as equipes dos demais serviços que atendem as demais medidas socioeducativas no município, realizou mapeamento da situação de trabalho, educação e profissionalização de socioeducandos que estiveram vinculados no sistema socioeducativo municipal, no período de um ano (junho de 2015 a junho de 2016). O diagnóstico foi apresentado à representantes de diversos setores que possuem vinculações e responsabilidades nesse campo<sup>9</sup>, e tem mobilizado ações, (que serão melhores explanadas no capítulo 4), na busca de atendimento dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei, especialmente no que refere-se a garantias concretas de oportunidades de aprendizagem profissional, profissionalização e empregabilidade.

No próximo item, serão apresentados os dados da Semiliberdade, referentes a este mapeamento.

### **3. ESCOLARIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E EMPREGABILIDADE: retrato da realidade em uma unidade de atendimento**

O estudo tem como cenário as dificuldades vivenciadas no cotidiano do Centro de Atendimento em Semiliberdade de Caxias do Sul, no que se referem à escolarização, a profissionalização e a empregabilidade dos adolescentes e jovens atendidos, no qual, constatou-se a necessidade de reafirmar a garantia de direitos nessas áreas. Tais garantias, como vimos no resgate histórico realizado no presente artigo, foram amplamente discutidas e difundidas pelos órgãos internacionais e nacionais no século passado e seguem sendo reafirmadas e detalhadas e, devido à relevância e dificuldades remanescentes, são temas que ainda exigem muito debate, reafirmações e articulações para efetivações concretas.

Para realizar um “retrato” da realidade referente à escolarização, profissionalização e empregabilidade dos socioeducandos em Semiliberdade no CAS Caxias do Sul, bem como traçar um perfil das necessidades e investigar a hipótese de que as garantias nessas áreas não estão sendo plenamente efetivadas, a fim de justificar e mobilizar ações nesse âmbito, foi realizado um levantamento de dados, coletados a partir dos registros de atendimentos técnicos, referentes ao período de junho de 2015 a junho de 2016. Os dados foram contabilizados e sistematizados na forma de gráficos, obtendo-se um paralelo dos encaminhamentos realizados e

8 O Centro de Atendimento Socioeducativo em Semiliberdade (CAS) de Caxias do Sul é uma unidade executora orgânica da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), vinculada a Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. A FASE é responsável pela execução das Medidas Socioeducativas de Internação e de Semiliberdade no estado do Rio Grande do Sul, determinadas pelo Poder Judiciário, a adolescentes autores de ato infracional. Ao todo são 22 unidades executoras das medidas de internação e semiliberdade em diferentes cidades do estado, sendo dez unidades de Semiliberdade. O CAS Caxias do Sul destina-se à execução de medida socioeducativa de semiliberdade a adolescentes e jovens adultos com origem na região sob jurisdição do Juizado da Infância e Juventude de Caxias do Sul. A equipe técnica do CAS Caxias do Sul é composta pelos seguintes profissionais de ensino superior e funcionários (as) públicos concursados: uma Assistente Social, uma Pedagoga, uma Psicóloga e um Sociólogo.

9 Entre eles: órgãos gestores das medidas socioeducativas, Ministério do Trabalho e Emprego, unidades formadoras de aprendizagem profissional, conselho de direitos e de políticas públicas.

daqueles efetivados, no que tange a aprendizagem profissional e trabalho, e quanto à escolaridade dos socioeducandos que ingressaram no CAS no período. Durante o referido período ocorreram 71 inserções de socioeducandos para o cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, na unidade de Caxias do Sul.

Em relação à media das idades da população atendida, houve predomínio da idade de 17 anos, posteriormente 18 anos e em seguida 16 anos. O menor índice constatado foi o ingresso de um socioeducando com 12 anos. Cabe ressaltar que o ingresso de socioeducandos ocorre no período da adolescência, portanto, “importantíssimo período de desenvolvimento da subjetividade, no qual as experiências psicossociais se articulam com os processos biológicos.” (ENS, 2015, pag. 6). Nessa fase do desenvolvimento são necessárias a atenção e orientação constantes. De acordo com os critérios adotados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>10</sup>, a adolescência, é o período da vida que compreende dos 12 anos aos 18 anos. Os limites cronológicos definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) vão dos 10 aos 19 anos e a Organização Mundial da Saúde (OMS) propõe subdivisões e compreende a “adolescência entre 10 a 19 anos, existe a divisão em três fases: a pré-adolescência (dos 10 anos aos 14 anos), a adolescência (15 aos 19 anos incompletos) e a juventude (15 aos 24 anos).” (ENS, 2015, pag. 18). Destaca-se que as idades predominantes, de adolescentes ingressantes no período, referem-se ao final da adolescência (16 a 18 anos).

Em relação à escolarização, constata-se que a maioria dos socioeducandos encontra-se nos anos finais do ensino fundamental. Posteriormente, há grande concentração no primeiro ano do ensino médio. Os menores índices verificados foram um analfabeto e uma inserção no ensino superior.

Cabe mencionar a organização da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>11</sup>:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola 4 e 5 anos; b) ensino fundamental 6 aos 14 anos; c) ensino médio 15 aos 17 anos. (LDBEN, 1996)

Sendo assim, os anos iniciais do ensino fundamental, correspondem do 1º ao 5º ano e a faixa etária de seis a 10 anos, os anos finais, correspondem do 6º a 9º ano do ensino fundamental e à faixa etária de 11 a 14 anos. Sabe-se que esta previsão (de idade e escolaridade) é um ideal, mas nem todos os alunos (as) encontram-se nos anos e idades escolares adequados, devido a inúmeros fatores, alguns envolvem a prática educacional, o contexto social e econômico, bem como o desenvolvimento cognitivo que é particular a cada indivíduo.

A adolescência, como vimos anteriormente, não é simplesmente um período biológico, mas caracteriza-se como um momento histórico e social de cada indivíduo, carregado de transformações, questionamentos, indagações e afirmações. Os

10 Lei nº 8.069/90, artigo 2 (ECA).

11 Lei Federal, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

representantes familiares, a comunidade e a escola precisam ter um olhar diferenciado para com os adolescentes, a fim de ajudá-los a compreender essas mudanças e para que possam dar um significado saudável à própria adolescência, uma vez que, “os adolescentes são tão merecedores de cuidados e proteção quanto as crianças pequenas, e tão merecedores de consideração e participação quanto os adultos. Este é o momento para que o mundo reconheça tanto o que deve a eles como os dividendos singulares que o investimento nessa idade de oportunidades pode gerar – para os próprios adolescentes e para as sociedades em que vivem.” (Relatório da Situação mundial da infância 2011, pag. 11).

No que refere-se a socioeducação, importante resgatar que ela,

[...] tem, em seu escopo, um aspecto punitivo/responsabilizador e um aspecto pedagógico/ressocializador. Ambos devem ser articulados de modo a permitir a construção de novas escolhas de vida pelos adolescentes atendidos e a proteção integral aos direitos da geração vindoura, o que representará a construção de uma sociedade mais justa e responsável. (CAXIAS DO SUL, 2014, p. 17)

Considerando esta visão de socioeducação, na construção do Plano Individual de Atendimento (PIA)<sup>12</sup> desenvolvido no CAS Caxias do Sul, junto a cada socioeducando e sua família, no campo/eixo da profissionalização e empregabilidade, são previstas diversas ações e encaminhamentos para a inserção em cursos profissionalizantes, aprendizagem profissional, trabalho e estágios, considerando as particularidades e necessidades da situação de cada adolescente em cumprimento de semiliberdade.

As ações de profissionalização vão desde a inserção no projeto *Conhecendo possibilidades de profissionalização*, desenvolvido no CAS, que envolve visita a instituições que oferecem cursos, rodas de conversas com profissionais e com adolescentes vinculados a cursos, até a preparação e encaminhamento para inscrição em processos seletivos, busca de parcerias com instituições que oferecem cursos e aprendizagem profissional e o acompanhamento e incentivo constante daqueles que conseguem uma inserção.

As ações com o intuito da empregabilidade envolvem desde a busca da profissionalização, elaboração de currículo, realização da Carteira de Trabalho e Previdência Social e outros documentos para aqueles que ainda não os possuem, atividades de preparação para entrevistas e elaboração de currículos, buscas de vagas de trabalho e estágio, cadastros de currículo *on line*, até os encaminhamentos para candidatarem-se a vagas com entrega de currículo e/ou realização de cadastros.

Em relação a estes encaminhamentos, serão analisados aqueles para trabalho e aprendizagem profissional, esta última, é aquela que possibilita a vinculação como atividade laboral formal na condição de jovem aprendiz<sup>13</sup>.

12 Conforme Sinase 2012, Art. 52, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem realizadas com o socioeducando.

13 A aprendizagem Profissional é uma formação técnico-profissional regulada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e atualizada pelas leis nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 e Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, conhecidas como “Lei da Aprendizagem”. Segundo o ECA (1990), art. 62: “Considera-se aprendizagem a formação técnico-

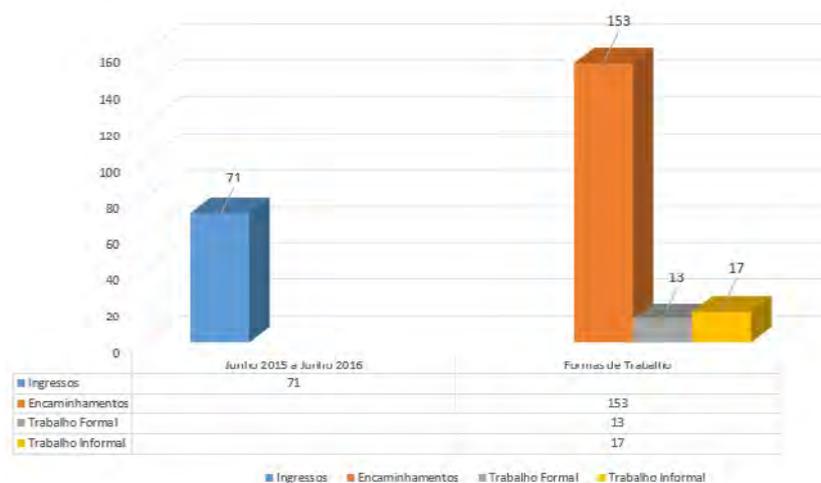
GRÁFICO 1 - INGRESSOS 2015 A 2016, ENCAMINHAMENTOS E EFETIVAÇÕES NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E TRABALHO.



Fonte: construído pelas autoras

É possível observar que a inserção no mercado de trabalho é uma informação importante, ao detalhar esses dados averiguou-se que quando o socioeducando não consegue a contratação formal e acaba optando pela atividade informal. Na sequência apresenta-se o referido detalhamento no Gráfico 2 – Formas de inserção no mercado trabalho.

GRÁFICO 2 - FORMAS DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO



Fonte: construído pelas autoras

profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.” É desenvolvida por meio de atividades teóricas e práticas que são implementadas por meio de um contrato de aprendizagem. É prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) a obrigatoriedade de determinados estabelecimentos empresariais contratarem aprendizes. Desta forma, o jovem aprendiz é o adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não tenha concluído o Ensino Médio e inscrito em programa de aprendizagem (art. 428, caput e § 1º, da CLT).

O número de encaminhamentos não atinge nem 50% de efetivação, dos 71 adolescentes que ingressaram na medida socioeducativa de semiliberdade. Conforme dados da pesquisa 29,5% dos socioeducandos foram encaminhados e participaram de processos seletivos de cursos de aprendizagem profissional, mas apenas 7% conseguiram inserir-se. Em relação ao mercado de trabalho, somou-se 153 encaminhamentos<sup>14</sup>. O trabalho formal foi conquistado por 18% dos socioeducandos, outros 23,8% dos socioeducandos não conseguiram contratação com carteira de trabalho e previdência social assinada e optaram pelo trabalho informal. As principais atividades informais que os socioeducandos realizam são na área da construção civil e lavagem de automóveis.

De acordo com os dados e gráficos que foram expostos, houve a comprovação das diversas barreiras que o adolescente enfrenta para a concretização das metas do seu Plano Individual de Atendimento:

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo: I - os resultados da avaliação interdisciplinar; II - os objetivos declarados pelo adolescente; III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; IV - atividades de integração e apoio à família; V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde. (Sinase, 2012).

A medida de semiliberdade trabalha para além das fronteiras institucionais, sendo necessário buscar junto ao jovem, possibilidades de construir e consolidar seu projeto de vida, sobretudo, oportunizar experiências diferenciadas no sentido de tentar romper os vínculos com o universo infracional, por isso as atividades externas têm grande relevância na medida socioeducativa e precisam que sejam garantidas com qualidade. Faz-se necessário resgatar conceitos constitucionais, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>15</sup>, referentes ao exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como forma de ampliar a percepção desse direito, cabe citar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>16</sup>, pois agrega demandas antigas e contemporâneas da sociedade pela efetivação da democracia, desenvolvimento, justiça social e construção de uma cultura de paz. Além de tratar a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional e orientar a formação do sujeito de direitos.

14 Esse número ultrapassou o número de adolescentes ingressantes, pois, algumas vezes, o mesmo adolescente é encaminhado diversas vezes para a busca de emprego.

15 LDBEN, lei nº 9.394/1996.

16 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006 e segunda tiragem atualizada em 2007. Está respaldado em documentos internacionais, notadamente no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH) e no seu plano de ação.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para a sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (PNEDH, 2007).

A realidade da vida em sociedade mostra o quanto, ao longo dos anos, houveram conquistas e, ao mesmo tempo, o quão longe se está da consolidação dos direitos humanos e sociais. Nesse viés, o adolescente que cumpre medida socioeducativa, anteriormente ao cometimento de ato infracional, como constata-se na maioria dos casos, através do estudo de situação social e familiar de cada um, vivenciou violações de direitos, pobreza, dificuldades de acesso aos serviços públicos, principalmente pelas falhas e precarizações existentes na rede de atendimento das políticas sociais, uma realidade posta e advinda da desigualdade social e suas repercussões e desdobramentos no contexto brasileiro.

As condições de pobreza e de extrema pobreza dos adolescentes potencializam outras vulnerabilidades, fragilizam os ambientes de proteção e de segurança e colaboram para que os adolescentes sejam pessimistas em relação ao próprio futuro, de suas comunidades e do país. (ENS, 2015, p.48)

A situação é bem mais complexa, pois os adolescentes e jovens enfrentam preconceito e negligência ao ser inserido na escola, ao tentar vaga em curso de aprendizagem profissional, mercado de trabalho e estágios.

Contudo, ao ingressar na medida socioeducativa de semiliberdade, o adolescente encara novamente as dificuldades que estão relacionadas com a precarização e ineficiência das políticas públicas, e de forma mais intensa o preconceito social. Quanto à escolarização, algumas problemáticas são: os atrasos no ano escolar, ocasionando a distorção ano e idade escolar e as dificuldades na reinserção dos socioeducandos na rede regular de ensino.

Com relação a aprendizagem profissional, as principais dificuldades são: os critérios para participação nos processos seletivos que, muitas vezes, não condizem com o perfil dos socioeducandos, especialmente quanto a idade e escolaridade; embora o critério de vulnerabilidade social seja mencionado na configuração dos programas, isso não tem garantido a inserção dos socioeducandos; a pouca divulgação da abertura de inscrições; a busca aleatória por empresa que financiará a cota<sup>17</sup>; a oferta limitada de cursos condizentes com os interesses dos adolescentes e a continuidade na aprendizagem, daqueles socioeducandos que iniciaram a aprendizagem na medida de internação e recebem progressão para semiliberdade e/ou meio aberto<sup>18</sup>.

17 Alguns cursos de aprendizagem profissional indicam que os próprios jovens busquem vagas de jovem aprendiz na área de atuação do curso, sendo em alguns casos, a conquista da vaga, condição para ingressar no curso.

18 No Rio Grande do Sul, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE), por meio da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, com apoio do Ministério do Trabalho possui acordo de cooperação com entidade formadora para a

A partir deste estudo constata-se alguns obstáculos na reinserção social através do trabalho: a baixa escolaridade e falta de experiência formal de trabalho de nosso público usuário; o preconceito existente em relação aos jovens que cumprem medida socioeducativa; a limitada oferta de oportunidades de trabalho para jovens em primeiro emprego; as obrigações com o serviço militar e a precarização do mundo do trabalho que, muitas vezes, impõe ao jovem a inserção em trabalhos informais, sem direitos trabalhistas e/ou com trabalho aos finais de semana, fator que sobrecarrega os adolescentes, pois há também os compromissos com a escola nesse período.

Importante sintetizar que todas estas dificuldades se entrelaçam formando um círculo que restringe direitos e dificulta o oferecimento de oportunidades que tragam possibilidades para que os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas possam romper efetivamente com o contexto de atos infracionais, cabendo aos defensores dos direitos humanos, em especial dos direitos de crianças e adolescentes, e nesses, as equipes das medidas socioeducativas, gestores, juntamente com a rede de políticas públicas e sociedade em geral, buscarem estratégias para ultrapassar estas dificuldades.

Considera-se que a aprendizagem profissional, apesar de alguns desafios na prática, é uma proposta muito importante, pois possibilita uma renda, trabalho formal, protegido e educativo, se articula com a escolarização, possibilita uma profissionalização e aumenta as possibilidades de futuras inserções no mercado de trabalho, além de concomitantemente ampliar as visões de mundo, círculos de amizade, responsabilidades, entre outros, o que contribui significativamente com os objetivos das medidas socioeducativas (responsabilização, integração social e desaprovação da conduta infracional<sup>19</sup>). Por isso, estão sendo feitos esforços que buscam investir nesse campo, buscando ampliar as possibilidades de acesso de adolescentes e jovens em conflito com a lei em programas de aprendizagem profissional, como a experiência que será relatada no próximo item.

#### **4. ALGUMAS POSSIBILIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AÇÕES REALIZADAS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL**

Importante iniciar este item dizendo que a socioeducação precisa ser de fato efetiva e articuladora das garantias de direitos do público destinatário, principalmente nas áreas previstas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte. Por isso, diante das dificuldades apresentadas referentes à medida socioeducativa de semiliberdade, que também ocorrem nas demais medidas socioeducativas, e especialmente, da reconhecida importância da aprendizagem profissional para os socioeducandos,

---

aprendizagem profissional de socioeducandos em medida socioeducativa de internação. Nessa aprendizagem, a partir desse acordo, tanto as atividades teóricas quanto as práticas ocorrem nas unidades de internação (centros de atendimento socioeducativo – CASE's). A formação tem duração de um ano e algumas vezes o socioeducando, no decorrer do curso, recebe progressão de medida socioeducativa para Semiliberdade ou Liberdade Assistida, não podendo continuar seu curso na unidade de internação, sendo necessário buscar outras alternativas para o não rompimento do processo de aprendizagem.

19 Objetivos das medidas socioeducativas: artigo 1, parágrafo 2º, incisos I, II e III (SINASE 2012).

afirma-se a necessidade melhorar os índices expostos no levantamento de dados apresentado no item anterior.

Desta forma, vem ocorrendo um movimento das equipes socioeducativas do município de Caxias do Sul, para evoluir em relação aos aspectos citados e desde então, os principais resultados foram:

- articulação e mobilização das equipes de medidas socioeducativas de meio aberto e fechado;
- reuniões ampliadas das quais, participam vários setores que possuem vinculações e responsabilidades nesse campo;
- posteriormente a partir destas reuniões ampliadas criou-se um grupo de trabalho (GT) para a construção de um diagnóstico sobre a situação da Aprendizagem Profissional no município, que subsidiará a elaboração e consolidação do Plano Municipal de Aprendizagem Profissional, também atribuição deste GT;
- ampliação do debate com a comunidade, através da participação em audiência pública do programa de erradicação do trabalho infantil, com o tema Aprendizagem Profissional: desafios e possibilidades, que ocorreu em 31 de outubro de 2016.
- uma das propostas importantes do GT é a criação e consolidação do Fórum Municipal de Aprendizagem Profissional, como espaço formal e permanente de articulação e definições neste campo e que possua entre outros, representantes das medidas socioeducativas para que as demandas desse público, sejam levadas a discussão e de alguma forma atendidas;
- a partir do GT outras articulações estão sendo realizadas, uma delas é a articulação para que novos convênios e editais lançados ou firmados pelo COMDICA e pelo Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) observem o determinado no Decreto Presidencial nº 8.740, de 04/05/2016, que traz:

§ 5º **A seleção de aprendizes** será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico Mais Emprego e **deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como: I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; VI - jovens e adolescentes com deficiência; VII - jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e, VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública.** (grifos nossos)

Conforme verificou-se algumas ações estão sendo realizadas em prol da garantia de direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, na cidade de Caxias do Sul. Cabe salientar que ao longo de 2014, o município esteve envolvido na elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, lei municipal nº 7.908, de 12 de dezembro de 2014, foram muitas reuniões de trabalho intersetorial e duas audiências públicas. Espaços de diálogos e construção como esses permitem o amadurecimento, ampliação e concretização dos direitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo permite verificar que os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade no município de Caxias do Sul, enfrentam dificuldades de inserção na escola regular, em cursos de profissionalização e aprendizagem profissional, no trabalho com registro na carteira de trabalho e previdência social e estágios. Além disso, a síntese expôs que as regulamentações internacionais e nacionais que tratam das medidas socioeducativas determinam essas inserções como direitos, de modo que o socioeducando tenha condições de interromper a trajetória no universo infracional e que o “processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo” (Resolução Conanda nº 160/2013). Nessa perspectiva, refletiu-se que a regulamentação do SINASE ainda é recente, a lei foi aprovada em 2012. No entanto, é possível considerar como avanço a definição de planejamento e execução dos Planos de Atendimentos Socioeducativos, em nível nacional, estaduais e municipais.

Art. 2º O Sinase será coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento, respeitados os termos desta Lei. (SINASE 2012)

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo orienta o planejamento, construção, execução, monitoramento e avaliação dos planos estaduais, distritais e municipais, através de eixos operativos do SINASE, estabelecendo matriz de responsabilidades que envolvem: os operadores das medidas socioeducativas, órgãos públicos nas esferas executivas, estaduais e municipais, conselhos de direitos, sistema de justiça e os socioeducandos. Com base nessa estrutura espera-se um grande avanço na efetivação e no fortalecimento da política pública da socioeducação, visto que a duração é decenal. Por isso, faz-se necessário destacar a importância da mobilização das equipes de trabalho e dos diversos agentes envolvidos, a fim de garantir os direitos do adolescente em conflito com a lei.

Cabe salientar que a proposta de elaboração e consolidação do Plano Municipal de Aprendizagem Profissional, criação e consolidação do Fórum Municipal de Aprendizagem Profissional, podem estabelecer um sistema organizado, composto por fluxos de trabalho e diálogo que possibilitem e fortaleçam a incompletude institucional, pois o adolescente em conflito com a lei não é responsabilidade apenas dos órgãos executores das medidas socioeducativas, é um compromisso de toda sociedade.

A partir dessas ações concretas, torna-se oportuno promover momentos de debate e reflexão sobre as possibilidades de prevenção de atos infracionais e como a comunidade está cuidando das crianças e adolescentes, para que de fato vivam essa fase da vida, de forma mais saudável possível. Contudo, é indispensável dar aos adolescentes oportunidades e experiências, para que possam melhorar suas próprias condições de vida. Outro desafio é envolvê-los em esforços para melhorar

suas comunidades, nessa tarefa é necessária a participação ativa dos adolescentes, nos conselhos de direitos, em setores comunitários e públicos.

O desenvolvimento das capacidades e dos valores dos adolescentes por meio da educação pode levar uma geração inteira a tornar-se economicamente independente, podendo assim contribuir de maneira positiva com a sociedade. Talvez o investimento em educação e capacitação para adolescentes e jovens seja a ação isolada mais promissora para erradicar a pobreza extrema durante esta década. (Relatório Situação mundial da infância, 2011, p. 68)

Um dos fatores que podem influenciar nas reincidências de adolescentes em ato infracional é o município não possuir o programa de egressos, previsto no ECA e SINASE: “que as entidades que desenvolvem programas de internação, internação sanção e semiliberdade devem manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos da medida socioeducativa” (PEMSEIS 2014). A lei estadual nº 13.122/09 instituiu o Programa de Acompanhamentos de Egressos, em 16/04/2013 sofreu alterações e a partir de então é chamado de Programa de Oportunidades e Direitos – POD, vinculado à Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos e de responsabilidade do Estado. Um dos objetivos do acompanhamento de egressos é: “disponibilizar profissionais especializados para a continuidade do processo de orientação e apoio sistemático, promoção de educação e capacitação profissional, bem como a responsabilização da família no cumprimento do seu papel na formação do sujeito e no resgate dos vínculos afetivos.” (PEMSEIS 2014).

Além do acompanhamento está previsto um apoio financeiro. Diante da situação econômica e social precária que se apresenta a maioria dos casos de adolescentes em conflito com a lei, esse recurso tende a auxiliar financeiramente o socioeducando e o programa em acompanhá-lo na continuidade do processo de integração social em sua comunidade. “Os adolescentes que correm maior risco de entrar em conflito com a lei são, com frequência, o produto de circunstâncias familiares difíceis, que podem incluir pobreza, ruptura familiar, abuso parental e alcoolismo.” (Relatório. Situação mundial da infância 2011, pag. 55)

Cabe ressaltar que com o Programa de Oportunidades e Direitos – POD será possível sistematizar dados da população egressa das medidas socioeducativas, tais como: reincidência no ato infracional, escolarização, profissionalização, trabalhos, entre outros. Tais índices são fundamentais para a avaliação das ações socioeducativas estabelecidas nos planos de atendimentos: municipal, estadual e nacional.

Desse modo, as medidas socioeducativas devem sempre reintegrar e estimular os adolescentes e jovens com relação à cidadania responsável e para isso os direitos à escolarização e aprendizagem profissional de qualidade, bem como a trabalho de acordo com potencialidades e possibilidades devem de fato fazer parte do cotidiano de experiências de suas vidas. A fim de reflexão, cabe citar a confirmação do Relatório Situação mundial da infância 2011, no subtítulo Crime e violência entre jovens: “a maioria dos adolescentes que entra em conflito com a lei ainda é criança. Esses adolescentes precisam que os sistemas de justiça criminal tratem deles como tal.” Acrescenta-se que é necessário que, não apenas o sistema de justiça tenha essa consciência, mas toda a sociedade.

**REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.594, de 18/01/2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Secretaria de Justiça dos Direitos Humanos/RS – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDICA – RS, Abril./ 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13/078/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). In: Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Congênere. Secretaria de Justiça dos Direitos Humanos/RS – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDICA – RS, Abril./ 2012.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), 2013. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1556>>. Acesso em out. 2016.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 8.740, de 04/05/2016. Altera o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8740.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8740.htm)>. Acesso em: out. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. 2016.

CAXIAS DO SUL. Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo. Lei municipal nº 7.908, de 12 de dezembro de 2014.

ENS (ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO). Adolescência e Juventude: questões contemporâneas. Curso Núcleo Básico da Escola Nacional de Socioeducação para os operadores do Sinase. Eixo I. 2015.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. Telhado de vidro: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade – análise nacional no período de 2004-2008. Tese (Doutorado). UNB. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Pós-graduação em Política Social. Brasília, 2009.

MTE (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO). Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília: Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), 2013.

REGRAS DE BEIJING. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude. 1985. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-adolescentes/pdf/SinaseRegrasdeBeijing.pdf>>. Acesso em out. de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Programa de Execução de medidas Socioducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul (PEMSEIS). Porto Alegre: Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos - SJDH/RS, Fundação de Atendimento Socioeducativo - FASE/RS, 2014.

\_\_\_\_\_. Comissão especial. Parecer nº 282/2015. Processo CEED nº 50/27.00/13.0. Disponível em: <[http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1429210760\\_pare\\_0282.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1429210760_pare_0282.pdf)>. Acesso em: out. de 2016.

UNICEF. ECA 25 anos - Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. 2015 Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>> Acesso em: out. de 2016.>. Acesso em out. de 2016.

\_\_\_\_\_. Situação mundial da infância 2011 - Adolescência: uma fase de oportunidades. Relatório, 2011. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sowcr11web.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf)>. Acesso em: out. de 2016.



# A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO EM PERNAMBUCO

Alinne Medeiros Tavares<sup>1</sup>

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida<sup>2</sup>

Josefa Adelaide Clementino Leite<sup>3</sup>

## RESUMO

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo houve novos parâmetros para a medida socioeducativa de internação. Contudo, mesmo com os avanços legais, esta medida apresenta desafios na sua operacionalização. O assistente social é um profissional importante no acompanhamento do adolescente privado de liberdade. Entretanto, por ser um trabalhador assalariado sofre os rebatimentos de um Estado Neoliberal que fragiliza as políticas sociais e não garante condições de trabalho adequadas. Este artigo tem por finalidade contribuir na discussão acerca do trabalho profissional do Assistente Social com adolescentes autores de ato infracional a partir da experiência de Pernambuco. A discussão discorre pelo campo teórico-metodológico, ético-político e técnico-operacional da ação profissional com vistas aos múltiplos desafios relacionados à garantia de direitos dos adolescentes e suas famílias no atual contexto capitalista. A metodologia do artigo foi feita a partir de relatos de experiências em uma Unidade de Internação, de observações sistemáticas e escuta qualificada nos atendimentos técnicos aos adolescentes, fundamentados em autores e legislações pertinentes ao tema. Os resultados demonstram que os desafios na socioeducação é um problema estrutural do sistema capitalista e que o serviço social

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Mestranda em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba e Analista em Gestão Socioeducativa em Pernambuco. Pesquisadora no Setor de Estudos e Pesquisas em Análises de Conjuntura e Políticas Sociais (SEACOPS).

2 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1971), Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1984), Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e Pós-Doutorado pela PUC/SP (2004). É professora na categoria Associado do Departamento de Serviço Social em nível de Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

3 Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2008) e mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Atualmente é Analista em Gestão Socioeducativa em Pernambuco.

está na intermediação na garantia dos direitos neste espaço sociocupacional, os quais também sofrem os rebatimentos desse sistema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescência. Medida Socioeducativa. Serviço Social.

## 1. INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um marco fundamental na perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, em substituição à Doutrina de Situação Irregular do Código de Menores de 1979 que amparava apenas as crianças consideradas pobres. O ECA estende a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, sem fazer exceção, como mostra o artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2011, p.1)

A Doutrina de Proteção Integral, proposto no ECA, significa um amplo avanço na formulação de políticas públicas, pois reconhece todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres, por conseguinte, cidadãos que necessitam de proteção e atenção, amparadas por lei. Nesse sentido, essa Doutrina supera a baliza do assistencialismo predominante na intervenção estatal ao se tornar uma política universal.

O Estatuto da Criança e do Adolescente define como criança a pessoa até doze anos incompletos; e adolescente aquela pessoa entre doze e dezoito anos incompletos. Essa distinção é imprescindível para a atuação sobre esses indivíduos, principalmente para encaminhamentos em caso de medidas socioeducativas. Assim, no caso de ato infracional praticado por crianças, cabem ao Conselho Tutelar as providências e encaminhamentos, aplicando as medidas de proteção; e por adolescentes, são aplicadas as medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA que propõem mudanças significativas ligadas ao tratamento e reinserção social.

O ato infracional, segundo o artigo 103 do ECA, é uma ação praticada por criança ou adolescente, caracterizada na lei como crime ou contravenção penal. De acordo com a Constituição Federal (art. 228), o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 104) e Código Penal (art. 27) o adolescente que praticou ato infracional é penalmente imputável, ou seja, não tem responsabilidade penal, sendo submetido a uma responsabilização jurídica especial. Pode-se afirmar que o adolescente é autor de ato infracional depois de ser transitado um processo judicial comprovando a materialidade no cometimento do ato infracional. Portanto, não pode responsabilizar ou privar a liberdade do adolescente sem o devido processo legal.

Assim, com a aprovação do ECA, o ato infracional se fundamenta em uma prática sociopedagógica, através das medidas socioeducativas, que constituem parte do sistema de responsabilização jurídica especial, condicionada à garantia de

direitos fundamentais e ao desenvolvimento de ações que visem à formação plena do adolescente julgado.

Em fevereiro de 2004 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria Especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o CONANDA e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em novembro do mesmo ano promoveram um diálogo nacional com aproximadamente 160 atores do Sistema de Garantia de Direitos, tendo o texto sido aprovado em 13/06/2006.

O SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Este sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital, municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. (BRASIL, 2006, p. 22)

Esse Sistema apresenta como princípios: o respeito aos direitos humanos; a prioridade absoluta para a criança e o adolescente; a incolumidade, integridade física e segurança; a incompletude institucional; e a municipalização do atendimento, entre outros. Ao observar o último princípio citado, pode-se destacar que segundo o SINASE (BRASIL, 2006, p. 35) cabe ao município coordenar e regular o Sistema Municipal; elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo; apoiar o exercício da função fiscalizadora do Conselho Tutelar; criar, manter e desenvolver programas de execução das medidas de meio aberto; estabelecer consórcios intermunicipais.

Assim, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo surge para normatizar as ações no campo do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, propondo processos inovadores de implementação e condução das ações socioeducativas. Pautado no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição Federal de 1988, bem como em demais legislações sociais, o SINASE é de profunda importância para o profissional que atua nessa área. Afirmar que é necessário revisar ou vetar uma Lei sem fundamentos qualificados, pode se caracterizar como uma perspectiva do senso comum estigmatizada, como afirma Faleiros (2004, p. 93) “[...] não é a revisão do Estatuto da Criança e do Adolescente ou a revisão da idade da inimputabilidade penal que vão diminuir a violência, mas a mudança das relações sociais e das condições de vida da população”. Apesar de as condições materiais serem diferentes do que está disposto no SINASE, no entanto, o conhecimento desse Sistema é condição basilar para que o atendimento realizado seja qualificado no sentido de garantir o desenvolvimento pessoal e social do adolescente autor do ato infracional. As medidas socioeducativas são “[...] responsabilizadoras, de natureza sancionatória e conteúdo socioeducativo, aplicadas somente a adolescentes sentenciados em razão do cometimento de ato infracional.” (BRASIL, 2006, p.35). Conforme estabelece o artigo 112 do ECA, exceto as medidas assistenciais previstas no artigo 101 do I a VI, são seis as medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes julgados (as) pela prática de ato ilícito que se equipara a crime ou contravenção penal. Neste

caso as medidas socioeducativas previstas no ECA da mais leve a mais grave, são: Advertência, Obrigação de Reparar o Dano, Liberdade Assistida, Prestação de Serviços à Comunidade, Semiliberdade e Internação.

Em relação a medida socioeducativa de internação salienta-se que se constitui como uma medida privativa da liberdade, ou seja, à medida que retira o adolescente que está em conflito com a lei do convívio com a sociedade, na qual possui um cariz pedagógico ao intentar a reinserção dos mesmos ao meio familiar e comunitário, bem como o seu aprimoramento profissional e escolar. O período de internação deve ser analisado a cada seis meses, possuindo o prazo máximo de cumprimento de até três anos. Atingido esse limite de tempo, o adolescente deve ser liberado ou inserido na medida de semiliberdade ou liberdade assistida. A liberação imediata do adolescente é aos 21 anos, e, esse fato ocorre quando o adolescente estava privado de liberdade antes de completar os 18 anos.

O art. 121, *caput* do ECA indica o entendimento da Política da Proteção Integral dado a essa medida quando afirma que “[...] a internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.” (BRASIL, 2011, p. 21)

A brevidade significa que essa medida deve ser desenvolvida por pouco tempo: o necessário para a readaptação do adolescente que cometeu atos infracionais; a excepcionalidade significa que a internação deve ser imputada em último caso; e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento predispõe o respeito e a análise individualizada das condições concretas desses adolescentes, assim como seu desenvolvimento psicológico, entendendo o caráter em formação do adolescente.

O ECA, em seu art. 123, determina que a entidade de cumprimento dessa medida deva usar os critérios de idade, condição física e gravidade do ato infracional para separar os adolescentes internados. No art. 124, do ECA, observa-se que várias são as garantias oferecidas aos adolescentes que cumpre medida de internação, como: direito ao conhecimento de sua situação processual, de receber escolarização, profissionalização e de ter condições dignas para a sua permanência, zelando sempre a condição de ser uma pessoa de caráter em desenvolvimento.

Portanto, para as medidas socioeducativas se efetivarem, as entidades ou programas de atendimento responsável pelo adolescente deve prepará-lo para desenvolver o seu potencial pessoal e social. Esse processo deve, sobretudo, proporcionar a esse adolescente a possibilidade de projetar novas perspectivas na sua vida. Pois, sabe-se que, diversos fatores são importantes para a construção da identidade de um indivíduo. Um aspecto importante a se destacar é a realidade concreta que o adolescente está inserido como a qualidade da escola que frequenta, o padrão alimentar e de vestuário, o acesso aos bens culturais e de consumo, o contexto familiar que vive, entre outros. Essa compreensão é importante para entender a entrada do adolescente no crime.

Em Pernambuco, o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) é uma das unidades de Internação que fazem parte da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). Esta fundação é uma instituição pública estadual, de patrimônio próprio e autonomia administrativa e financeira, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social,

Criança e Juventude, que durante o regime militar, era chamada de Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM). Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trouxe avanços significativos para o atendimento especializado desse público alvo, passou a denominar-se Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC).

Visando concretizar estes avanços e contribuir para efetiva cidadania especificadamente dos adolescentes em conflito com a lei, em 2008, a FUNDAC é reestruturada e redenominada, passando a designar-se Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), tendo como finalidade a execução da política de atendimento aos adolescentes envolvidos ou autores de ato infracional, com medidas socioeducativas de privação ou restrição de liberdade.

Após estas breves considerações sobre a medida socioeducativa de internação e como se estrutura no ECA e no SINASE, há seguir será exposto a discussão acerca dos desafios enfrentados na operacionalização da medida numa unidade de internação e posteriormente a atuação do serviço social frente a estas problemáticas.

### **3. DESAFIOS ENFRENTADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM PERNAMBUCO**

A implementação do SINASE, tem como principal objetivo o desempenho de atividades socioeducativas em que deve se pautar em princípios éticos e pedagógicos. Destarte para execução das medidas socioeducativas, as entidades responsáveis precisam obter conhecimentos necessários e essenciais para desenvolver, acompanhar e avaliar os adolescentes de forma democrática. Sobretudo, estas precisam possuir condições dignas de atendimento, aos sujeitos de direitos em pleno desenvolvimento, os quais devem construir projetos de vida. Assim, os responsáveis legais devem oferecer educação, alimentação, vestimentas, saúde, habitação, esporte, e acima de tudo, estarem inseridos nos programas, projeto e serviços das diferentes políticas sociais.

Neste contexto, a realidade é marcada por diversos problemas sociais oriundos das desigualdades sociais e da concentração de renda, fruto do sistema vigente. As grandes contradições entre as classes sociais contribuem para elevados índices de vulnerabilidade e riscos sociais que atingem as famílias, em especial, os adolescentes e jovens, a maioria são considerados pobres, apresentam dificuldades de acesso à educação e a outras políticas sociais.

É suma importância elencar, que tais adolescentes estão expostos há vários riscos sociais, a mercê da criminalidade, do provisório e do imediato, que podem trazer uma série de problemas para seu futuro. Para tanto, a realidade dos adolescentes hoje no Brasil, exigem respostas do Estado em todos seus aspectos e contextos. O Estado deve assegurar a efetivação das políticas públicas e sociais em toda sua dimensão, que amplie e aumente a política de atendimento socioeducativo em todo o território. Nesta perspectiva o SINASE (2006, p 21) propõe alguns avanços: “[...] não só na discussão sobre o tema, mas, principalmente, na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos buscando transformar a problemática da realidade atual em oportunidades de mudança.”

Assim, para compor o leque de proteção e de direitos para os adolescentes, o SINASE contará com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), cuja finalidade é gerir a política de atenção a crianças e adolescentes em uma ação conjunta com o Poder Público, e suas três esferas de governo, dos poderes: executivo, legislativo e judiciário, e também, com a participação da sociedade civil, através dos seus segmentos: promoção, defesa e controle social.

Nesta direção, o SINASE faz parte do Sistema de garantia de Direitos, o qual atua, especialmente, na apuração, execução e aplicação da medida socioeducativa. Observa-se que as ações desenvolvidas nas unidades de internação, na maioria das vezes, não asseguram o acesso às políticas sociais, por meio de equipamentos públicos mais próximo possível do local de residência da família, do adolescente em cumprimento da medida.

Quando aplicado à medida de internação a um adolescente (seja ela provisória ou decorrente de sentença), o Estado deve garantir proteção integral quanto ao atendimento às necessidades desses adolescentes no interior de Unidades de atendimento. No entanto, assim como nas demais medidas socioeducativas, o Estado não tem assegurado às condições dignas, são ações paliativas.

A primeira refere-se ao não entendimento por parte de alguns gestores, profissionais que atuam na garantia e defesa dos direitos de adolescente em cumprimento de medida, como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidade, os quais devem ser assegurados pelo Estado, pela família e a sociedade civil. Tratam adolescentes como pessoas não dignas de direitos, usam muitas vezes atos violentos, repressores, negam a condição de sujeito de direitos, ao invés, da socioeducação, essencial para construção de novo projeto de vida.

A maioria dos Centros de Atendimentos Socioeducativos de Internação localiza em áreas não recomendadas pelo SINASE, longe da grande parte das famílias dos socioeducandos. A infraestrutura é precária, faltam ambientes para atividades pedagógicas, ações coletivas entre adolescentes e familiares, espaço reservado a convivência familiar, a escola, a visita íntima, refeitório, lazer, dentre outros. A incompletude institucional é considerada um dos desafios presente na concretude das políticas de atenção à infância e à juventude, em especial, a efetivação das medidas socioeducativas. Pode-se notar que o trabalho intersetorial e de articulação entre a rede socioassistencial nas suas diversas políticas sociais não é efetivada plenamente no cotidiano, falta vontade política dos gestores, diálogo, recursos, desvios de verbas, falta de planejamento contínuo, ou seja, ocorre na realidade um constante disputa entre o campo da política punitiva e da luta em torno da positividade dos direitos, quanto a efetivação no cotidiano social. Situação agravada com crise do capital na contemporaneidade, pois a socioeducação é uma espaço de contradição permanente, tensionada entre a defesa da ordem estabelecida e a garantia de direitos à população infanto-juvenil em cumprimento de medida socioeducativa.

Em relação ao fortalecimento aos vínculos familiares e as redes sociais de apoio, são mínimas as ações, ofertam atendimentos semanais orientando-as ou informando-as sobre a situação do adolescente, embora, a equipe técnica, formada por assistente social, psicólogo, advogado e pedagogo, não conseguem ampliar as ações externas de

acompanhamento familiar, devido a grande demanda interna, aos poucos recursos disponíveis para o trabalho com as famílias, a falta de retaguarda das instituições que compõem a rede de atendimento das políticas sociais. As demandas postas pelos adolescentes e suas famílias requer do Estado via as políticas sociais nas suas diferentes áreas como: saúde, educação, habitação, trabalho, renda, segurança, lazer, esporte, e outros direitos a proteção social para que estes possam atender suas necessidade enquanto pessoa humana.

Neste contexto, destaca-se a insuficiência de profissionais frente a demanda nos Case; fortalecimento dos Case e as organizações da sociedade civil, movimentos sociais, instituições governamentais e o poder judiciário no que se refere ao processo de ressocialização desses adolescentes após o cumprimento da Medida socioeducativa; bem como a judicialização das expressões da Questão social, criminalização da pobreza e encarceramento da população juvenil. C No tocante a garantia do direito à segurança e à integridade física e mental do adolescente privado de liberdade é de responsabilidade do Estado, mas constantemente são violados por parte dos próprios representantes do Poder Público, quando faltam com respeito as garantias, um exemplo disso, a violência policial imposta nas revistas às unidades, muitos dos socioeducandos expressam e mostram os maus-tratos provocados pelos representantes da Lei e daqueles que fazem a segurança nos centros de atendimento socioeducativos. Tais práticas perpassam posicionamentos criminalizantes, culpabilizadores e descontextualizados, que resultam em violações de direitos pela instituição que deveria assegurá-los.

Outro desafio na garantia dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medida de internação refere ao atendimento especializado para adolescentes com deficiência, as unidades não oferecem espaços adequados conforme as legislações, os socioeducando não recebem tratamento que respeite as peculiaridades de sua condição, desde pouca ou inexistência de estrutura física, de profissionais especializados, etc.

Outro ponto relevante é considerar que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo indica a necessidade de capacitação continuada para os recursos humanos. Segundo dispõe a Resolução do SINASE (BRASIL, 2006, p. 49), “[...] a formação continuada dos atores sociais envolvidos no atendimento socioeducativo é fundamental para a evolução e o aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras”. Portanto, é fundamental o processo de apropriação do conhecimento e discussão sobre o SINASE e as demais temáticas que perpassam a questão do adolescente em conflito com a lei no sentido de tornar efetiva a sua aplicabilidade e de ampliar os meios de atendimento e reintegração social do adolescente.

Os recursos humanos devem ser pensados e estruturados de maneira que realizem ações consequentes tanto na seleção de pessoal quanto na formação continuada, enquanto instrumentos que venham a garantir a qualidade do atendimento. O requisito indispensável para quem pretende estabelecer com os adolescentes uma relação de ajuda na busca da superação de seus impasses e dificuldades refere-se ao perfil do profissional, principalmente no que diz respeito à qualidade e habilidades pessoais na inter-relação com esse adolescente, pautados nos princípios dos direitos humanos definidos no SINASE. (BRASIL, 2006, p. 42)

A necessidade de capacitação continuada sobre a temática devem ser fomentadas em todas as esferas de governo e pelos três Poderes, em especial às equipes dos programas de atendimento socioeducativo, de órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais que tenham interface com o SINASE, especialmente a política de saúde, de educação, esporte, cultura e lazer, e de segurança pública. (BRASIL, 2006, p. 49)

A reincidência dos adolescentes na prática dos atos infracionais e a aplicação da MSE de internação é algo recorrente nos Centros de atendimentos, na maioria das vezes, ocasionado pelo descumprimento da MSE em meio aberto (LA, PSC e Semiliberdade), percebe-se que tais medidas não estão conseguindo consolidar seus objetivos e metas, devido a desarticulação entre as políticas sociais, desproteção do Estado para com as famílias, pelo descrédito e preconceito da sociedade quanto a ressocialização, o crescimento do tráfico de drogas nas comunidades e envolvimento de crianças e adolescentes nessas práticas ilícitas, ocasionado pelo uso indevido e comercialização para o atendimento a dependência da droga ou para suprir suas necessidades básicas, dentre outras. Além das relações hierarquizadas, autoritárias, desiguais e alienadas que caracterizam o processo de produção e reprodução do Capital e do trabalho, que tem fundamentado o surgimento das expressões da questão social, fato que vem corroborando com a violação de direitos

São várias as dificuldades, além das já mencionadas, destacam-se também o financiamento e a responsabilidade do atendimento às medidas socioeducativas, recursos são insuficientes e muitas vezes não são aplicados devidamente às necessidades dos programas de atendimento das medidas socioeducativas. Além disso, ressalta-se ainda, a mobilização/inclusão dos socioeducandos aos cursos de qualificação profissional, o que perpassa pela o direito a educação, a profissionalização e a inserção ao mercado de trabalho.

Nas unidades percebem-se a insuficiência de investimentos nesses campos, o que tem dificultado a socioeducação e ressocialização dos adolescentes e jovens após o cumprimento da medida socioeducativa de internação como as demais.

É perceptível também, que o debate é fragilizado quando a opinião pública, por parte da maioria da sociedade civil e dos governos, ambos defendem muitas vezes a redução da maioria penal, ao invés, do fortalecimento e do investimento nos serviços e programas socioeducativos defendido pelo ECA e SINASE.

Mas por que ocorreriam tantas ações e omissões violadoras de direitos sem que se sejam observadas atitudes de reação a favor dos adolescentes na sociedade? Talvez pelo que afirma Hannah Arendt:

Isso ocorre sempre que deixa de existir convivência, quando as pessoas são meramente 'pró' ou 'contra' os outros, como ocorre, por exemplo, na guerra moderna, quando os homens entram em ação e empregam meios violentos para alcançar determinados objetivos em proveito de seu lado e contra o inimigo. Nessas circunstâncias, que naturalmente sempre existiram, o discurso se transforma de fato em mera conversa, apenas mais um meio de alcançar um fim, quer iludindo inimigo, quer ofuscando a todos com a propaganda. (ARENDR, 1993, p. 213)

Ora, se a sociedade ouve a todo instante que a “culpa” pela crise violenta que se vive é dos adolescentes, que são protagonistas de tudo, como poderá ter uma atitude que não de passividade e concordância com o discurso hegemônico de que é necessário rebaixar a idade penal, pois com isso se terá uma sociedade com menos violência, já que tudo o que ocorre nos centros é culpa dos internos? Enfim, as violações são tantas que não se pode deixar de considerar que há necessidade de uma resposta efetiva tanto do Estado como da sociedade. Já que se entende que os direitos humanos decorrem da dignidade humana, ferir a dignidade significa privar a pessoa de seus direitos fundamentais.

Essa perspectiva preconceituosa que tem sido um dos maiores entraves nas articulações interinstitucionais, tem como base que o delito e os crimes que os adolescentes cometem são sua única identidade, não compreendendo o contexto que o adolescente está inserido. Preconceito este que é reforçado particularmente pela mídia, que fundamenta o posicionamento da sociedade, onde o adolescente é descaracterizado da sua condição de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento e fica retido na condição ‘menor, pivete, marginal e delinquente’.

Os adolescentes em conflito com a lei “[...] não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois pelo fato de terem praticado um ato infracional, são caracterizados como predadores, delinquentes, perigosos e outros adjetivos estigmatizantes que constituem uma face da violência simbólica”. (VOLPI, 2001, p.14)

É emergencial uma reação contra a forma como muitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são tratados, e o rompimento com o discurso hegemônico de que são eles os “grandes causadores” da violência ocorrida no Brasil significa romper com um ciclo de debates propulsores da falta de indignação com a ausência de respeito para com estes sujeitos de direitos.

#### **4. A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: desafios e práticas no acompanhamento da medida socioeducativa de internação**

Para a reflexão aqui proposta é preciso destacar que a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) tem um regimento interno que define as principais competências e atribuições privativas dos profissionais que atuam nas Unidades socioeducativas, contudo, algumas das ações que serão aqui descritas podem variar conforme a unidade.

São vários os desafios postos aos assistentes sociais no que diz respeito a sistematização de sua prática, principalmente, na socioeducação. Debater a implementação e execução de medidas socioeducativas é um desafio complexo e constante colocado no cotidiano profissional, não só para os assistentes sociais, mas para todos os atores sociais envolvidos no processo.

O Assistente Social está inserido nas unidades de internação da FUNASE, através do Cargo de Analista em Gestão Socioeducativa (denominação também destinada aos psicólogos e pedagogos), o qual tem como requisito a graduação nas áreas específicas (Serviço Social, Psicologia e Pedagogia) para compor a equipe

multiprofissional. De acordo com a resolução do Conselho Federal do Serviço Social - CFESS N°557/2009 em seu art. 4° estabelece que o assistente social ao atuar em equipes multiprofissionais, deverá garantir a especificidade de sua área de atuação, bem como:

[...]compreender o indivíduo na sua dimensão de totalidade e, assim, contribuindo para o enfrentamento das diferentes expressões da questão social, abrangendo os direitos humanos em sua integralidade, não só a partir da ótica meramente orgânica, mas a partir de todas as necessidades que estão relacionadas à sua qualidade de vida (CFESS N°557/2009)

A atuação do assistente social está interligada ao processo de reconhecimento da profissão enquanto classe trabalhadora inserida na divisão social e técnica do trabalho, que vende sua força de trabalho em troca de um salário, expostos aos mesmos dilemas e constrangimentos comuns a todos/as os/as trabalhadores assalariados. É na perspectiva de transformações societárias que o Serviço Social vai se redefinindo e se inserindo em várias áreas, sendo a socioeducação um dos campos de atuação. O que requer competências técnica-operativa, teórico-metodológica e ético-política nessa atuação multidisciplinar na socioeducação.

O espaço sociocupacional de atuação do Assistente Social no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) no Estado de Pernambuco é marcado por inúmeras competências em conjunto com as demais áreas, bem como por atribuições privativas, que são específicas ao profissional de Serviço Social, os quais estão expostos no Regimento Interno da instituição. Para os profissionais de Serviço Social está no artigo 102, o qual prever as seguintes competências: I- Realizar atendimento individual aos adolescentes, familiares, colaterais e ou outras pessoas, visando fundamentar o diagnóstico, prognóstico e orientação de tratamento ao estudo do caso social; II- Realizar visitas domiciliares a familiares, colaterais e ou outras pessoas que, por suas ligações com o adolescente, possam fornecer subsídios para elucidação de sua problemática; III- Encaminhar familiares aos diversos recursos existentes na comunidade; IV - Providenciar a documentação civil dos adolescentes; V- Participar, quando for convocado, de audiências no Juizado da Infância e da Juventude, visando o esclarecimento que o caso requer; VI- Convocar familiares ou responsáveis pelos adolescentes, para comparecerem à instituição, sempre que necessário, visando o aprofundamento do caso; VII- Elaborar e executar o atendimento ao núcleo familiar, visando fortalecer os vínculos afetivos, as condições de sobrevivência e o exercício da cidadania; VIII- Realizar atendimento em grupo, aos adolescentes e familiares, visando identificação de problemas e alternativas de soluções em um processo de socialização; IX- Elaborar relatórios de suas atividades, tais como: diagnóstico e parecer social, mediante levantamento sócio-econômico-familiar; X- Participar de reuniões com a equipe técnica, coordenação e direção, emitindo opiniões acerca do trabalho; XI- Participar da elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento aos Adolescentes; XII- Participar da elaboração do plano operativo e atividades da Unidade; XIII- Participar das atividades relacionadas a treinamento e capacitação, promovidos e/ou encaminhados pela Instituição; XIV- Executar

tarefas correlatas; XV- Participar da elaboração de pareceres multidisciplinares; XVI- Buscar e articular recursos da comunidade para formação de rede de apoio, visando à integração e assistência às necessidades dos adolescentes; XVII- Orientar e supervisionar estagiários.(FUNASE, 2015)

É preciso destacar que entre as competências acima mencionadas, tem algumas que são atribuições privatistas, como por exemplo: estudo e parecer social e orientar e supervisionar estagiários na área de Serviço social. Há também equívocos, principalmente em relação ao XV- Participar da elaboração de pareceres multidisciplinares e ao IV-Providenciar a documentação civil dos adolescentes. A primeira é questionada pela elaboração coletiva, a qual deve ser individual e a segunda é fundamentada pelo discurso de que é responsabilidade do Assistente social, no entanto, tal ação pode ser articulada e não específica do referido profissional. De acordo com CFESS:

as leis que prevêm a atuação multidisciplinar não especificam os limites de cada área profissional no desenvolvimento e na elaboração dos trabalhos técnicos conjuntos, cabendo, no caso das profissões regulamentadas, serem disciplinados por seus Conselhos Profissionais respectivos. (CFESS N°557/2009)

O CFESS também considera ser inaceitável juridicamente que a elaboração de um trabalho conjunto apresente entendimento coletivo entre áreas diferentes profissões, sem que seja definido e demarcados o objeto de análise e suas atribuições privativas de cada profissional.

Nesse contexto, cabe ao assistente social ser criativo e propositivo no seu espaço socioocupacional, evitando assim uma atuação focalista, endógena, messiânica e conservadora de sua prática, bem como utilizar as dimensões teóricos-metodológicos, ético-político e técnicos-operativos para nortear e mediar o seu fazer profissional, conforme já defende Iamamoto (2012). Ainda de acordo com a referida autora, o exercício da profissão é:

[...] uma ação de sujeito profissional que têm competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional. (IAMAMOTO,2012, p.21).

Assim, fica sob a responsabilidade do profissional de Serviço Social apreendê-la e elaborar as estratégias e possibilidades para enfrentar suas demandas e desafios, posto na contemporaneidade. Tais reflexões e intervenções devem estar fundamentadas nos normativos legais que norteiam a profissão, como: Código de ética, a Lei de Regulamentação, projeto ético-político (1993), as diretrizes curriculares(1996), bem como as demais legislações sociais, dentre elas: SINASE, Estatuto da Criança e do Adolescente e demais leis que assegurem direitos sociais.

O atendimento realizado ao adolescente e ao grupo familiar é assegurado deste o momento da apreensão no caso da FUNASE, tal intervenção é realizado pela Unidade de Atendimento Inicial (UNIAI), após os procedimentos realizados na delegacia; em seguida pelo Centro de Internação Provisória (CENIP), durante os 45 dias em que o adolescente aguarda a decisão judicial sobre o cumprimento da MSE, em ambas as instituições possuem o profissional de Serviço Social, bem como o profissional da psicologia e pedagogia.

Ao chegar ao Centro Socioeducativo de Internação, o adolescente é recepcionado pelo setor operacional responsável pelo primeiro acolhimento, onde o adolescente é identificado, verificado os documentos (guia de internação e sentença) e tem seus pertences revistados, quando necessário guardado. Em seguida, ele é encaminhado para atendimento na equipe técnica, que pode ser realizado pelo assistente social, e/ou psicólogo e/ou pedagogo, configura-se como um momento de acolhimento e de orientações sobre os direitos e deveres, as normas e regras do Centro, bem como de encaminhamento para o setor de saúde, almoxarifado e contato telefônico com a família. É nesse momento que o profissional irá fazer o primeiro esclarecimento ao adolescente e colher informações pessoais, como: nome, data de nascimento, filiação, telefone, se faz uso de substâncias psicoativas, de medicamento, se tem relacionamento, quais os familiares que realizarão visitas que auxiliarão na melhor inserção do adolescente na medida de internação, informações sobre risco de morte na unidade e na comunidade, dentre outras. Tais procedimentos são necessários para o acompanhamento do adolescente durante a medida, no entanto, essa atribuição não é específica do Serviço Social, mas é um momento de identificar algumas das demandas e possibilidades do trabalho para com o socioeducando e sua família.

No segundo momento, após a definição da equipe que irá acompanhar o adolescente, ele será referenciado ao assistente social, psicólogo, pedagogo e advogado, os quais ficarão responsáveis pelos atendimentos de acompanhamentos e o encaminhamento das demandas, ambas identificadas no Plano Individual Atendimento (PIA). Portanto, o PIA se apresenta como uma importante ferramenta de planejamento, construção e acompanhamento individual do cumprimento da medida socioeducativa imposta ao socioeducando. O propósito do PIA é possibilitar que o acompanhamento da medida socioeducativa aconteça a partir do que cada adolescente apresenta nos espaços institucionais e no discurso que traz sobre si mesmo, bem como sobre sua relação com o outro nos espaços de convívio social.

O atendimento social realizado pelo assistente social tem como foco principal os fatores referentes ao contexto sociofamiliar, a inserção do adolescente na dinâmica familiar, as relações que o mesmo e sua família estabelecem em sua comunidade com os dispositivos da rede, bem como os demais relacionamentos interpessoais e os desdobramentos em sua vida. Além disso, informações e demandas sobre os aspectos do uso de substâncias psicoativas, envolvimento na prática infracional, aspectos educacionais e de qualificação/experiência profissional, dentre outras necessidades apresentadas por ele e sua família.

É de posse destas informações que o Assistente Social elabora a sua estratégia de intervenção profissional, as quais devem estar expressas no PIA, no relatório social e no parecer social, os principais instrumentos técnico-operativos utilizados pelo profissional. A intervenção profissional é pautada para a efetivação dos direitos sociais e humanos, incentivo ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, com vista sua reintegração familiar e a reinserção ao convívio social e comunitário sob o prisma da cidadania, bem como orientar as famílias no tocante ao acesso as políticas sociais. Atualmente, a prática profissional vem sendo atropelada pela retração do Estado no suprimento de suas responsabilidades, no tocante, as reformas das políticas sociais, em especial, ao orçamento, a focalização e no deterioramento da execução dos serviços sociais públicos. (IAMAMOTO,2012).

Dentro deste cenário, encontra-se o trabalho do assistente social na socioeducação, em que junto com as demais políticas, vivem os açoitados do desmonte neoliberal, com o retraimento das funções do Estado e a redução dos gastos sociais que, contribuem para o processo de desresponsabilização em relação às políticas sociais universais e o conseqüente retrocesso na consolidação dos direitos sociais (RAICHELIS, 2009).

Diante dessa conjuntura, que fragiliza os encaminhamentos a rede socioassistencial junto com a falta de segurança e de investimentos em uma Unidade de Internação, temos trabalhadores adoecidos que enfrentam as mais diversas tensões no cotidiano profissional. Momentos de conflitos entre socioeducandos, rebeliões, desmonte dos direitos ora garantidos, são causas que podem culminar em adoecimento, tanto físico quanto emocional, para os profissionais que atuam com esses desafios na sua rotina. De acordo com Franco, Druck e Seligman-Silva (2010), profissionais que são impedidos de exercer sua ética profissional adoecem de fato: a dinâmica institucional desencadeia o sofrimento, o desgaste e o adoecimento físico e mental, levando os trabalhadores assalariados ao sofrimento.

Nesse contexto, são vários os desafios vivenciados pelo Assistente Social no espaço da socioeducação, um dos principais, já mencionados por Iamamoto que é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir das demandas emergentes no cotidiano. Enfim, um profissional propositivo e não só executivo (2012, p, 20), impasse que perpassa todos os espaços sócio-ocupacionais do Assistente social.

Assim, pode-se apontar alguns outros desafios postos ao profissional de Serviço Social nos Centros Socioeducativos de Internação, dentre eles: Compreender o contexto sociofamiliar e comunitário do adolescente em privação de liberdade enquanto sujeito de direitos, de acordo com os direitos fundamentais previstos no ECA e no Sinase; As péssimas condições de estruturas físicas e insalubres dos Centros para os adolescentes e para os profissionais; o número reduzido de profissionais na composição das equipes para atender as demandas postas, já que o SINASE prevê a quantidade de adolescente por profissional; falta de formação continuada para os atores que atuam na socioeducação; Ultrapassar campo do imediato para o mediato; extrapolar a confecção de instrumentos técnico exigidos pelo judiciário, que hoje, é uma

das principais demandas posta ao profissional para auxiliar nas decisões, na maioria das vezes, não levam em considerações o posicionamento da equipe, apenas serve de mais um instrumento que irá compor o prontuário do adolescente; reflexão sobre a prática profissional enquanto práxis pedagógica voltada a um processo contínuo de superação e enfrentamento das múltiplas expressões da questão social: extrapolar ações vistas como conservadoras, fatalistas e assistencialistas, em uma perspectiva emancipadora, buscando instrumentalizar a construção do sujeito de direito crítico, contribuindo assim, para um novo projeto de vida pessoal e social; entender o adolescente como um ser sócio-histórico; efetivação das dimensões profissionais que fundamentam o fazer profissional, etc. (FERRAZ,2

Percebe-se que o trabalho do assistente social engloba as relações entre o adolescente, sua família, o poder público e a comunidade, nas suas diferentes realidades, relação marcada pelos ditames ocasionados pelas desigualdades sociais do Sistema capitalista.

A atuação da equipe multiprofissional, nesse caso do assistente social, tem por finalidade busca desenvolver com o adolescente autonomia e responsabilidade, à partir de suas concepções sócio-históricas. Observa-se no momento que tal prática está norteada pelos limites da complexidade do trabalho e pelas intervenções cotidianas no campo da imediatividade. A condição dada não tem favorecido possibilidades de trabalho reflexivo, crítico e de compreensão da totalidade social, tornando-se muitas vezes um executor terminal das políticas sociais, conforme afirma José Paulo Netto nas suas contribuições.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O referido trabalho descreve os impasses vivenciados pelos adolescentes, famílias e profissionais, nesse caso o assistente social, no que diz respeito a operacionalização da medida socioeducativa de internação. Tal relação é marcada por interesses contraditórios que perpassam os diferentes envolvidos.

É relevante destacar que a política de atendimento a criança e ao adolescente, em especial, aos seguimentos infanto-juvenil em conflito com a lei teve avanços significantes no ordenamento jurídico e na expansão de serviços de defesa, proteção e promoção dos direitos fundamentais inerentes aos indivíduos. No tocante ao Serviço Social também foram muitos os ganhos nas diferentes dimensões teóricas- metodológicas, ético-político e técnico-operativas, as quais fundamentam a profissão, no que se refere a defesa e garantia dos direitos, da democracia, cidadania e justiça social e de um nova sociedade mais justa e livre de preconceitos e disparidades sociais, como delineiam aos princípios estabelecidos no Código de Ética, na lei de regulamentação e no projeto ético-político do Serviço Social, bem como nas legislações específicas da política de atendimento da criança e do adolescente.

Para tanto, é necessário a ampliação do debate e a produção de conhecimento do fazer profissional na socioeducação, com vista a construção de estratégias e possibilidades do conhecimento da realidade social e do enfrentamento as demandas postas ao profissional

de Serviço Social, bem como um movimento em prol as nossas reivindicações enquanto trabalhador, que somos atingidos duplamente. Observa-se que o Estado a cada dia se torna mínimo a garantia de direitos e quando se falar da socioeducação, essa é totalmente esquecida, o que presenciamos é o descaso no cumprimento de seus deveres, enquanto principal provedor dos direitos e garantias fundamentais. É preciso ressaltar o papel da sociedade civil nesse processo, como co-participante.

É imprescindível romper com a perspectiva preconceituosa que vem norteando as medidas socioeducativas, uma vez que impede que esses adolescentes tenham condição de cidadania plena e de respeito, superando a situação de exclusão e de discriminação em que vivem. São inúmeras as causas que levam os adolescentes a cometerem o ato infracional. Entretanto, observa-se que, na maioria das vezes, as soluções apontadas pela sociedade seguem o caminho do retrocesso, ao solicitar a diminuição da maioridade penal para os adolescentes que cometeram ato infracional, responsabilizando-os criminalmente. Esse tipo de ideia, cotidianamente propagada pela mídia, transfere o problema ao indivíduo, não apontando para a totalidade expressa nas contradições da relação capital x trabalho que geram perversas expressões da questão social.

Volpi (2006, p.61) ainda destaca três tipos de mitos presentes na sociedade preconceituosa em relação ao adolescente em conflito com a lei: o mito do hiperdimensionamento, isto é, de produzir e reproduzir uma dimensão maior do problema; o mito da periculosidade que consiste em dar um atributo de perigoso absoluto de forma generalizada; e o mito da irresponsabilidade, por compreender que a legislação favorece a impunidade, os estimulando a cometer mais atos infracionais. Segundo Volpi (2006) essa perspectiva em relação às medidas socioeducativas é totalmente falsa. Para ele, tais medidas têm um caráter flexível, pois, vai desde a advertência até a mais rigorosa como a privação de liberdade, para crimes mais graves. Portanto, o objetivo principal dessas medidas é de caráter pedagógico e não punitivo.

Um aspecto importante a se destacar é a realidade concreta que o adolescente está inserido como a qualidade da escola que frequenta, o padrão alimentar e de vestuário, o acesso aos bens culturais e de consumo, o contexto familiar que vive, entre outros. Essa compreensão é importante para entender a entrada do adolescente no crime. Assim, é imprescindível a discussão acerca das medidas socioeducativas e as políticas sociais destinadas ao adolescente em conflito com a lei, pois se vive em um país com profundas desigualdades socioeconômicas estruturais, marcado por graves contradições como a desigualdade de renda e de acesso a bens e serviços da sociedade.

Portanto, ao buscar entender as conexões existentes entre a questão social e os adolescentes submetidos a medidas socioeducativas, foi possível identificar as violações que cercam o cotidiano desses adolescentes como forma de mediação com o mundo contemporâneo que os oprime. Há conjunto de violências visíveis e simbólicas que perpassam a vida dos adolescentes e que estão imbricadas, historicamente, com o surgimento da “questão social”. Desse modo, é possível afirmar que as medidas socioeducativas apesar de serem importantes, não combate a essência do ato infracional, que tem sua raiz nas contradições capital x trabalho, cujas principais

categorias de análise são alienação, reificação, exploração e desigualdades. Portanto, não podemos dissociar das análises conjuntas desses determinantes do contexto da crise do capitalismo, cujas estratégias de superação concentram-se no neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva, redefinindo, assim, o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. Assim, as múltiplas contradições geradas pela sociedade capitalista se materializam na “questão social” que ganha concretude nas mais diversas expressões, sendo uma delas a realidade dos adolescentes em conflito com a lei.

Conclui-se então que o Estado ao se portar como mínimo acaba por precarizar estas políticas sociais; principalmente as que atendem às parcelas estigmatizadas da população, neste caso os jovens em conflito com a lei, em que o principal meio de ressocialização são as práticas pedagógicas e a sua inclusão nestas políticas. Assim, há uma relação direta entre a precária estrutura física, superlotação, más condições de trabalho e a falha na ressocialização com a conjectura atual que fazemos parte.

Assim, a efetivação da Lei do SINASE não consegue se consolidar diante da atual conjuntura, o que requer maiores reflexões sobre o processo de elaboração, execução e monitoramento das políticas sociais, em especial, da socioeducação. Faz-se necessário, a intensificação das lutas coletivas nos diferentes espaços de organização e participação da sociedade civil e governamental, os quais são partes indispensáveis na defesa e na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARENDDT, Hannah. A condição humana. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Resolução nº557. Brasília, 2009.
- FERRAZ, Terezinha. O serviço social no contexto socioeducativo. In: anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos. Capitalismo contemporâneo na America Latina: políticas sociais universais?. Campus de Toledo, 2014.
- FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMAN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais do trabalho precarizado. In: REVISTA BRASILEIRA DE SAÚDE OCUPACIONAL, vol. 35, nº 122, p. 429- 448. São Paulo: Fundação centro, 2010.
- FUNASE. Regimento interno provado pela Portaria interna nº 001/15. Recife, 2015.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RAICHELIS, R. O trabalho do assistente Social na esfera estatal. In: CFESS/ABEPSS (orgs.). Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- VOLPI, Mário. Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.
- VOLPI, Mário. O adolescente e o ato infracional. São Paulo: Cortez, 2006.



# GRUPOS MULTIFAMILIARES PARA RESPONSÁVEIS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: Relato de experiência e proposta de intervenção

Ana Maria Franchi Pincolini <sup>1</sup>

## RESUMO

O engajamento da família complementa e qualifica o acompanhamento socioeducativo. Este relato de experiência apresenta uma intervenção multifamiliar com responsáveis de adolescentes em cumprimento de MSE em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Teve como objetivos ofertar um espaço de escuta coletivo, estabelecendo vínculos de confiança e apoio mútuos; ampliar a consciência acerca do funcionamento familiar; construir coletivamente novas estratégias de enfrentamento e diferentes práticas educativas e engajar as famílias no processo socioeducativo. Consistiu na oferta de um grupo aberto, homogêneo, totalizando sete encontros quinzenais com uma hora e meia de duração. Familiares de 17 adolescentes participaram de pelo menos um encontro, sendo que o número de famílias participantes oscilou entre três e seis, permitindo aprofundamento das discussões. Foram atingidos os objetivos propostos e, em complemento, a intervenção mostrou-se uma ferramenta válida para qualificar o acompanhamento aos jovens em MSE e contribuir para o êxito do processo socioeducativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Medidas Socioeducativas, Acompanhamento Familiar, CREAS.

<sup>1</sup> Psicóloga (UFSM, 2004), Mestre em Psicologia (UFRGS, 2010), servidora pública da Fundação de Assistência Social (FAS) de Caxias do Sul, RS, onde foi gerente do CREAS, coordenando as MSE em Meio Aberto. Atualmente é Diretora de Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade da FAS. Também é consultora na área de Psicologia e Assistência Social e docente do Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG), onde ministra a disciplina de Psicologia Jurídica para os cursos de Direito e Psicologia.

## ABSTRACT

Family engagement complements and qualifies socio-educational accompaniment. This experience report presents a multifamily intervention with parents of adolescents in conflict with the law in a Specialized Reference Center for Social Assistance (CREAS). Its objectives were to offer a space for collective listening, establishing bonds of mutual trust and support; raise awareness about family functioning; collectively build new coping strategies and different educational practices and engage families in the socio-educational process. It consisted an open and homogeneous group, totalizing seven fortnightly meetings with an hour and a half of duration. Relatives of 17 adolescents participated in at least one meeting, and the number of participating families ranged from three to six, allowing more discussion. The proposed objectives were achieved and, in addition, the intervention proved to be a valid tool to qualify the follow-up to the MSE and contribute to the success of the socio-educational process.

**KEY WORDS:** Socio-educational accompaniment, Family accompaniment, CREAS.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se e discute-se uma experiência de acompanhamento multifamiliar para pais de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE) de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Caxias do Sul, RS. A intervenção, que ocorreu paralelamente ao acompanhamento individual dos adolescentes, teve como objetivos ofertar um espaço de escuta coletivo, estabelecendo vínculos de confiança e apoio mútuos entre os familiares, ampliar a consciência dos mesmos acerca do funcionamento da própria família, construir coletivamente novas estratégias de enfrentamento e diferentes práticas educativas e engajar as famílias no processo socioeducativo.

Os CREAS são unidades públicas que integram simultaneamente o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). São responsáveis, dentre outros serviços, pela oferta do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de MSE de LA e de PSC, que tem por finalidade prover acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento MSE em meio aberto determinadas judicialmente, bem como a suas famílias. Um dos princípios fundamentais do SUAS é a matricialidade sociofamiliar, assim como a centralidade na família é um dos eixos norteadores da atenção ofertada nos CREAS (BRASIL, 2011). A atenção à família do adolescente que cumpre MSE é complementar ao trabalho desenvolvido com ele, tendo em vista que o ato infracional deve ser compreendido para além de olhar isolado no adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2016).

O serviço de MSE ofertado no CREAS envolve a interlocução entre o SUAS e o SINASE, de modo que será apresentada uma breve descrição da evolução da legislação brasileira no campo da justiça juvenil, e, na seqüência, os conceitos relacionados ao

SUAS, de modo a situar o leitor no sistema de proteção social do país. A seguir, o tema da adolescência é abordado enquanto fenômeno sócio-histórico e relacionado à questão do ato infracional. Por fim, são trazidos conceitos que relacionam a família a essa temática. No método, são descritos os procedimentos operacionais do acompanhamento familiar ofertado enquanto nos resultados é descrita a experiência paralelamente aos conceitos que nortearam os encontros. Espera-se que a socialização dessa experiência possa contribuir com outros municípios, configurando-se em uma sugestão de intervenção para qualificar o trabalho social desenvolvido com adolescentes em MSE não apenas nos CREAS, mas nos diversos espaços.

### 1.1 Do Código de Menores ao SINASE: Evolução da justiça juvenil brasileira

Os direitos de crianças e adolescentes são recentes na história da sociedade, sendo a Convenção de Genebra, em 1924, uma das primeiras iniciativas no sentido de lhes proporcionar proteção especial. Posteriormente, a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, sedimentou o direito à assistência especial para a população infanto-juvenil e tornou-se um marco no reconhecimento de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, que necessitam de proteção por parte do Estado. Em 1959, a publicação da Declaração dos Direitos das Crianças pela ONU estabeleceu, em nível internacional, as bases da Doutrina da Proteção Integral, que chegaria ao ordenamento jurídico brasileiro com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2016). Tal doutrina consolidou-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei 8.069/90, a partir do qual crianças e adolescentes passaram ter direitos e deveres, deixando de ser meros objetos da intervenção estatal.

Entre 1927 e 1990 vigorou no Brasil o Código de Menores. O primeiro Código de Menores do país foi instituído em 1927 e era fundamentado na “Doutrina Penal do Menor”, com influências do Direito Penal no tratamento de adolescentes que cometiam ato infracional (BRASIL, 2016). Essa doutrina era embasada na teoria da “ação com discernimento”, que imputava a responsabilidade unicamente ao “menor” em relação aos delitos cometidos, considerando que ele deveria ser punido porque tinha consciência do ato praticado. É interessante notar que o argumento da ação com discernimento, embora ultrapassado, ainda é evocado por defensores da redução da maioridade penal e pelo senso comum. Nesse argumento, a preocupação é com a punição, não se pautando a necessidade de proteção à criança ou ao adolescente enquanto sujeitos em desenvolvimento nem tampouco os atravessamentos sócio históricos envolvidos na gênese do ato infracional.

O Código de 1927 foi revisado décadas depois, através da Lei 6.697 (BRASIL, 1979), oficializando a chamada “Doutrina da Situação Irregular”, que disciplinava a questão sob a perspectiva do abandono, do desvio de conduta e da falta de assistência ou representação legal.

Tratava-se de uma legislação com características de higienização social que criminalizava a pobreza, responsabilizando famílias socialmente vulneráveis por comportamentos “desviantes” de suas crianças e adolescentes através da internação

em grandes instituições, a exemplo da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e das correspondentes fundações estaduais. Crianças e adolescentes em situação de pobreza eram tidos como potencialmente “perigosos” e rotulados como abandonados, doentes e infratores, sendo vistos como ameaças à ordem social ou “em situação irregular” (BRASIL, 2016). Essa doutrina encontrava respaldo no momento histórico brasileiro de elevada desigualdade social do início do século passado, quando crianças e adolescentes em situação de rua precisavam recorrer a pequenos delitos para sobreviver ou prover recursos para auxiliar no sustento da família. Na época, a atuação do Estado consistia no afastamento dos chamados “menores infratores” e em sua segregação social generalizada (HOLANDA, 2012). Assim, o então chamado “Novo Código de Menores” (o de 1979) não apresentou grandes inovações em relação ao Código de 1927, ao contrário, manteve a mesma orientação no que se referia ao assistencialismo, à repressão e à desobrigação do Estado em estabelecer direitos para crianças e adolescentes (RIZZINI, 2011).

Dentre as Medidas previstas estavam a advertência, a entrega aos pais ou responsável (ou a outra “pessoa idônea”, mediante termo de responsabilidade), a colocação em lar substituto, os regimes de Liberdade Assistida, Semiliberdade e Internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. Embora algumas dessas medidas sejam semelhantes às atuais, o ponto central dos Códigos de Menores era a punição: aos 21 anos o jovem seria novamente avaliado e, se ainda verificada necessidade da manutenção em regime fechado, seria submetido à lei penal e encaminhado para cumprimento de pena no sistema penitenciário adulto (COSSENTIN, 2012).

A Constituição Federal de 1998, respaldada pelas normativas internacionais das Nações Unidas já citadas, inaugurou no Brasil a Doutrina de Proteção Integral. Isso gerou uma crise na Justiça de Menores e deixou a Doutrina da Situação Irregular ultrapassada, implicando em revisão de conceitos, práticas e normas. O entendimento da Doutrina da Proteção Integral em relação à criança e ao adolescente tira o foco da punição e privilegia a proteção, levando em conta a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 2016). Foi o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que estabeleceu oficialmente a Doutrina da Proteção Integral e o Princípio da Prioridade Absoluta, ao assegurar que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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, p. 128).

Além do princípio da prioridade absoluta, o ECA regulamentou os princípios do melhor interesse, da cooperação e da municipalização. O primeiro refere-se a considerar o que é melhor para a criança/adolescente para a garantia de seus direitos, impedindo abusos de poder e possibilitando seu desenvolvimento. O Princípio da

Cooperação reforça a responsabilidade solidária entre Estado, Família e Sociedade para proteger crianças e adolescentes das violações de direitos. O Princípio da Municipalização, por sua vez, prevê a descentralização política e administrativa das ações governamentais em diversas áreas, inclusive na Assistência Social, mantendo a coordenação e a edição de normas gerais na esfera federal e a execução a cargo das esferas estadual e municipal (BRASIL, 1990).

O ECA estabelece que a simples ameaça de violação de direitos de criança ou adolescente faz necessária uma intervenção e atenção redobrada dos órgãos de defesa de direitos (DIGIÁCOMO, 2013). Quando ocorre o cometimento de atos infracionais, o ECA prevê MSE, as quais estão enunciadas em seu artigo 112 e têm por objetivos a responsabilização do adolescente quanto às conseqüências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação, a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais e a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos (BRASIL, 2012). As MSE previstas no ECA são aplicáveis a adolescentes e a jovens adultos (até 21 anos), quando o ato infracional foi cometido antes dos 18 anos. Não se confundem com “penas” porque carregam caráter pedagógico e reconhecem a necessidade de garantir direitos fundamentais a adolescentes em conflito com a lei (MDS, 2016).

Depois do ECA, a Lei 12.594 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei do SINASE, foi um importante avanço na legislação brasileira no que concerne à justiça da infância e juventude. Chama-se SINASE ao conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração do ato infracional até a execução de MSE. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distritais e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas de atenção a esse público (BRASIL, 2012). Na Lei do SINASE estão previstas interfaces entre as diversas políticas públicas para possibilitar uma atuação intersetorial e articulada que coadune responsabilização (a necessária limitação de direitos determinada por lei e aplicada por sentença) e satisfação de direitos de adolescentes em conflito com a lei.

Constatada a prática de ato infracional, o juiz da infância e juventude poderá decretar as MSE de Advertência, Obrigação de reparar o dano, Prestação de serviços à comunidade (PSC), Liberdade assistida (LA), Semiliberdade ou Internação (privação de liberdade) em estabelecimento socioeducativo. A Advertência e a Obrigação de reparar o dano são executadas no âmbito judicial, nos autos do processo de conhecimento, enquanto a Internação e Semiliberdade são executadas no âmbito Estadual. As chamadas Medidas de Meio Aberto (LA e PSC) são executadas no âmbito dos municípios. Assim, em municípios que contam com unidade CREAS, o mesmo pode integrar o sistema municipal de atendimento socioeducativo na medida em que oferta acompanhamento a adolescentes em MSE de LA e de PSC, as chamadas MSE de Meio Aberto.

O SINASE é um importante avanço no sentido de integrar um conjunto de ações que ocorriam muitas vezes de forma desarticulada, em parte porque algumas MSE são

de âmbito judicial, outras de âmbito municipal e outras, ainda, de âmbito estadual. Através do SINASE, procura-se articular esses níveis para melhor operacionalização das MSE com vistas à qualificação do atendimento e ruptura com a prática de atos infracionais. No SINASE, a incompletude institucional é um princípio fundamental, o que implica a ação conjunta entre programas socioeducativos e a rede intersetorial de serviços, demandando participação efetiva das políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, dentre outras (BRASIL, 2012).

## 1.2 Do assistencialismo ao SUAS: Assistência Social enquanto direito dos cidadãos

Além da alteração no modo como crianças e adolescentes passaram a ser vistos, a Constituição de 1988 também instituiu no Brasil um relevante marco no processo histórico de construção de um sistema de Proteção Social, alicerçando direitos humanos e sociais como responsabilidade estatal. Dentre os avanços da Carta Magna nessa área, pode-se citar a separação e definição das especificidades das políticas públicas do chamado “tripé da seguridade social”: Previdência Social, Saúde e Assistência Social. A terceira, cujo escopo atravessa o presente trabalho, configura-se como possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas dos usuários e como espaço de ampliação de seu protagonismo (BRASIL, 2004). Foi definida pelo art. 194 da Constituição como política pública não contributiva, organizando-se atualmente sob a forma de um sistema único, descentralizado e participativo, denominado Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O conceito de Proteção Social relaciona-se às formas institucionalizadas constituídas pelas sociedades para proteger os seus membros (DI GIOVANNI, 1998). Esse conceito refere-se, portanto, à construção e expansão de um modelo de sociedade e civilidade que garante um padrão básico de vida e respostas às necessidades sociais de uma dada população (SPOSATI, 2004; 2009). No âmbito da política pública de Assistência Social, Proteção Social é o conjunto de ações e atenções ofertadas pelo SUAS para a prevenção e redução do impacto de vicissitudes sociais e do ciclo de vida, especialmente em famílias em vulnerabilidade e em risco pessoal e social por violação de direitos (BRASIL, 2011).

Na política pública de Assistência Social, a Proteção Social é hierarquizada em níveis denominados “Proteção Social Básica” (PSB) e “Proteção Social Especial” (PSE). A primeira objetiva a prevenção de situações de risco e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, destinando-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). Entende-se vulnerabilidade Social como um somatório de situações que desencadeiam processos de exclusão de famílias e indivíduos que vivenciam contextos de pobreza e privações (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços públicos), fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (BRASIL, 2004).

A PSE, por sua vez, atua no nível do risco pessoal e social por violação de direitos, definido como a maior probabilidade de um evento acontecer no percurso de vida de um

indivíduo ou família, podendo, portanto, atingir qualquer cidadão (SPOSATI, 2009). No âmbito da Assistência Social, as situações de risco pessoal ou social por violação de direitos se expressam na iminência ou ocorrência de violência intrafamiliar física, psicológica e sexual (abuso e exploração sexual comercial), abandono, negligência, situação de rua, trabalho infantil, afastamento do convívio familiar e comunitário e ato infracional (BRASIL, 2004; 2011). É neste nível de proteção social que se situam os CREAS, unidades de PSE de média complexidade que são a referência para a oferta de trabalho social com famílias em situação de risco pessoal e social por violação de direitos que demandam intervenções especializadas no âmbito do SUAS e cujos vínculos familiares não foram rompidos. Dentre as situações de risco pessoal e social por violação de direitos cuja atenção se dá na PSE (BRASIL, 2004) está o ato infracional, definido como qualquer conduta caracterizada como crime ou contravenção penal, quando cometida por menor de 18 anos. Assim, dentre os serviços executados pelas unidades CREAS, está o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de MSE de LA e de PSC, cujo trabalho essencial consiste na acolhida, trabalho social interdisciplinar, elaboração de Plano de Acompanhamento Individual (PIA) e Familiar (PAF), orientação sociofamiliar, encaminhamentos monitorados e articulação com o Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 2009).

A MSE de PSC (art. 117 do ECA) consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. A LA (art. 118 do ECA), por sua vez, corresponde ao acompanhamento sistemático dos jovens em MSE, sendo fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída, ouvido o orientador de LA, o Ministério Público e o defensor (BRASIL, 1990; 2012; 2016).

Através do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de MSE de LA e de PSC, o SUAS, em especial os CREAS, passam a compor operacionalmente o SINASE e os técnicos da unidade CREAS atuam como orientadores de LA e orientadores de PSC, acolhendo tais adolescentes e suas famílias, elaborado o PIA, acompanhando a execução da MSE, ofertando trabalho social especializado, realizando encaminhamentos monitorados e enviando relatórios ao Poder judiciário (BRASIL, 2016).

### 1.3 Adolescência e ato infracional: Doutrinas jurídicas e construção social

Enquanto construção social, a adolescência é um fenômeno tardio, produto da transição do século XIX e início do XX, possivelmente relacionado ao aumento da urbanização e industrialização. A tecnologia e a crescente exigência de especialização implicaram em maior preparo profissional. Paralelamente, o desemprego, o aumento da expectativa de vida e a mecanização (que reduziu a quantidade da mão de obra necessária) exigiram que se retardasse cada vez mais o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. As crianças passaram a permanecer mais tempo sob a tutela dos pais e a sociedade assistiu ao surgimento deste novo grupo social, com um padrão característico de interação e comportamento: os adolescentes. Desse modo, a

adolescência foi criada na sociedade moderna a partir das exigências e necessidades dessa mesma sociedade (CLÍMACO, 1991).

Embora a puberdade, enquanto processo de desenvolvimento físico e de transformações relacionadas à maturidade sexual, seja algo reconhecido desde sociedades primitivas, considera-se superado o entendimento da adolescência como um fenômeno exclusivamente biológico e natural. Atualmente essa fase é tomada enquanto fenômeno social, significado, construído e interpretado pela sociedade. A sociedade lhe dá significado e reconhece essa etapa de desenvolvimento, de modo que algumas condutas dos adolescentes são toleradas e mesmo esperadas. Os comportamentos considerados característicos da adolescência se constituíram na medida em que os jovens, nessa nova condição, precisaram desenvolver um modo de inserir-se nesse papel e nas relações sociais dele decorrentes (BOCK, 2007). A redefinição da imagem corporal, a construção de valores e papéis sociais, a ampliação de relacionamentos para além da família e a emergência da sexualidade são demandas da fase, caracterizada também pela busca de pertencimento social e de identificação com os pares, fato facilmente perceptível pelo compartilhamento de roupas, cortes de cabelo, acessórios e outros símbolos de identificação social (BRASIL, 2016). Em função de todas essas demandas, estima-se que seja mais lento e doloroso o processo de transição para a fase adulta nas sociedades modernas quando comparado ao encontrado nas sociedades primitivas, caracterizado por rituais de passagem claramente definidos e pela participação mais precoce no mundo adulto (LEVI; SCHMITT, 1996).

Atualmente tem se considerado que não há uma única forma de viver a adolescência, mas inúmeras possibilidades de expressá-la, dependendo do contexto social (BOCK, 2007). Se o que define a passagem da infância para a adolescência são processos sociais e culturais, algumas situações antecipam a entrada na vida adulta, como o trabalho infantil, a trajetória de rua, o acúmulo de responsabilidades junto à família e as demandas relacionadas à sobrevivência financeira (BRASIL, 2016), de modo que adolescentes pertencentes a grupos socialmente marginalizados tendem a ser excluídos da escolarização e precocemente inseridos no mercado de trabalho, não experimentando o mesmo acesso à adolescência experimentado por pares socialmente privilegiados.

Enquanto ciclo de vida, a adolescência não raras vezes é compreendida como problema individual, de modo que os sucessos e fracassos são comumente imputados ao indivíduo. No mundo capitalista globalizado, consumir para pertencer socialmente pode ser uma angústia entre adolescentes que não possuem acesso a bens considerados índices de status social. Entre jovens socialmente vulneráveis, valores relacionados à educação e ao trabalho formal e protegido perdem espaço devido à realidade de baixa escolarização ou de fracasso escolar e às limitações de oferta de postos de trabalho. Precocemente inseridos em atividades informais e de baixa qualificação, não conseguem ver no mundo do trabalho uma perspectiva de ascensão social. Tais desigualdades contribuem para que a adolescência se torne uma fase muito difícil, em que a falta de perspectivas pode influenciar a autoestima e o reconhecimento social desses adolescentes (SANTOS, 1996).

Por mais que o cometimento de atos infracionais não ocorra somente entre adolescentes de camadas socialmente vulneráveis, sabe-se que muitos desses adolescentes vêm de famílias que enfrentam grandes desafios para conseguir garantir proteção social. Muitos têm seus direitos violados, baixa escolaridade e defasagem idade/série, além de inserção no trabalho infantil. No contexto de dificuldades socioeconômicas, familiares e culturais, a prática de delitos pode ser uma estratégia para conquistar uma fonte de renda em curto prazo, de modo que a inserção na criminalidade não é planejada, mas uma possibilidade imediata de alternativas econômicas acessíveis (BRASIL, 2016). Além disso, o pertencimento social é um dos maiores anseios da adolescência, e a falta de perspectivas de vida profissional pode influenciar na formação da identidade, especialmente em uma cultura onde o acesso ao consumo é uma forma de pertencimento. Status e virilidade também são símbolos socialmente valorizados e a inserção no tráfico pode ser vista como uma forma de alcançar tais valores, além do significativo ganho econômico, incomparável às alternativas de sobrevivência a que tais adolescentes têm acesso. Apesar da significativa ampliação de equipamentos públicos em territórios socialmente vulneráveis, ainda há muito que avançar no sentido de ofertar alternativas de escolarização, profissionalização e inserção social. É nesse contexto que as dificuldades ganham uma dimensão intersetorial, necessitando a ação articulada de várias políticas públicas (Saúde, Educação, Habitação, Saneamento) para romper com a lógica do ato infracional (BRASIL, 2016).

#### 1.4 O SUAS, o SINASE e a Família do adolescente em MSE

A Política Nacional de Assistência Social vê a família como um conjunto de pessoas unidas por laços consangüíneos, afetivos ou de solidariedade, cuja convivência pressupõe obrigações recíprocas, bem como compartilhamento de renda. É na família que crianças e adolescentes encontram proteção, cuidado e socialização. No entanto, a família é também cenário de conflitos, desigualdades e violações, podendo expor seus membros, por uma série de vicissitudes, a situações de risco pessoal e social (BRASIL, 2004; 2016).

Famílias em vulnerabilidade social tendem a se desenvolver em constante tensão, sem acesso a políticas públicas e com dificuldades de desempenhar plenamente seu papel protetivo. Sabe-se que adolescentes com vínculos familiares fragilizados são mais propensos a ingressar em gangues ou a serem captados pelo tráfico de entorpecentes, de modo que é fundamental o olhar destinado à família de tais jovens. Não se trata de culpabilizar a família pela trajetória infracional, mas de reconhecer que a desigualdade social está relacionada ao ato infracional e, assim como afeta ao adolescente, afeta sua família (BRASIL, 2016). Desse modo, atingir a família do jovem em MSE é uma forma de possibilitar acesso a direitos e fortalecer sua capacidade protetiva. Algumas vezes, é pela via do cometimento do ato infracional que vai se reestabelecer (ou estabelecer) o diálogo familiar e um olhar ao adolescente como alguém que precisa de proteção.

Além da matricialidade sociofamiliar, o território é um eixo estruturante do SUAS. Compreender as famílias como habitantes de um território e de uma comunidade implica coletivizar as demandas, pois as dificuldades vivenciadas por algumas famílias não raras vezes são dificuldades do território, atravessadas por uma série de vicissitudes sociais, muito mais do que problemas individuais (BRASIL, 2011). Nesse sentido, o trabalho social com famílias executado através de espaços coletivos (multifamiliares) possibilita a troca de experiências e o compartilhamento de estratégias de enfrentamento, de modo que tais ferramentas (grupos) são reconhecidas pelo SUAS como espaços potenciais de fortalecimento dos laços comunitários e de pertencimento social.

## 2 MÉTODO

O grupo de responsáveis familiares de adolescentes em MSE consistiu em uma experiência piloto de acompanhamento multifamiliar para pais, mães, avós, tios ou guardiões de adolescentes em cumprimento de MSE de LA ou PSC em um CREAS de Caxias do Sul, RS. A base teórica e operacional para o desenvolvimento das atividades foi o grupo operativo (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Puderam participar do grupo um ou mais responsáveis familiares, sendo o grupo ofertado para familiares de até 20 adolescentes. Quando o adolescente tinha um casal ou mais de uma pessoa como responsável, ambos os responsáveis eram convidados a participar do grupo. A frequência dos encontros era quinzenal e, ao total, foram ofertados sete encontros, com uma hora e meia de duração. O grupo era homogêneo (todos tinham em comum o fato de serem responsáveis de adolescentes em cumprimento de MSE no CREAS) e aberto (em cada encontro poderiam ser diferentes participantes, não havendo seqüência de assuntos entre um encontro e outro). Os adolescentes em MSE não eram convidados a participar ordinariamente do grupo, sendo esta uma atividade destinada aos responsáveis familiares (uma vez que talvez os responsáveis não se sentissem à vontade de expor livremente suas dificuldades com o adolescente caso o mesmo estivesse presente).

A condução dos encontros ficava a cargo de um psicólogo do CREAS, com a coordenação de um educador social e um estagiário de psicologia. Cada encontro foi organizado da seguinte forma: Dinâmica de apresentação/acolhida dos participantes; tarefa; socialização e dinâmica de encerramento. A dinâmica de apresentação/acolhida consistia em um momento de integrar os que estavam participando pela primeira vez e acolher participantes que já se conheciam. Também contemplava um momento em que eram expostas as regras do grupo, ou o contrato grupal, que versava sobre o sigilo e o respeito à fala. Foi utilizada, antes da dinâmica de apresentação/acolhida, uma sugestão operacional emprestada de materiais do Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2011) que consiste em deixar a sala de grupos de livre acesso e um lanche à disposição. À medida que os responsáveis familiares chegam, ao invés de aguardarem na sala de espera, são convidados a entrar na sala do grupo e a se servirem, ainda antes dos coordenadores do grupo chegarem para conduzir o encontro. Isso possibilita a quebra de gelo ou “*rapport*” entre os participantes e o desenvolvimento

de uma interação antes do técnico chegar, contribuindo para a construção do vínculo inicial e da confiança básica no grupo.

A tarefa de cada encontro consistia em trabalhar um tema e, após o mesmo, oportunizar a socialização. Como o grupo era aberto, cada responsável ou casal poderia participar de um ou de mais encontros, conforme o interesse no tema proposto. Além disso, pelo mesmo motivo, o tema do encontro precisava ser concluído naquela mesma data. Após uma breve exposição do assunto (contando com vídeos, *slides* ou outros recursos), era oportunizado um momento de socialização. Os participantes discutiam a temática e procuravam relacioná-la com a situação de seu filho/neto/sobrinho e com as dificuldades em relação à MSE ou a outros aspectos. Esse era o momento mais rico do encontro, em que os participantes interagiam e buscavam apoio uns nos outros para as dificuldades enfrentadas.

O último momento do encontro, a dinâmica de encerramento, consistia geralmente em uma atividade simples, reafirmando compromissos de sigilo e apoio mútuos e reforçando o convite para o próximo encontro, bem como informando o tema que seria trabalhado.

### 3 RESULTADOS E DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

No total, responsáveis familiares de 17 adolescentes participaram de pelo menos um encontro. O grupo que contou com maior número de participantes aconteceu com familiares de seis adolescentes e as famílias de três adolescentes compareceram ao grupo que teve menos participantes. Embora o grupo tenha sido aberto, percebeu-se a formação de uma matriz grupal: familiares de dois adolescentes participaram de todos os encontros.

O atendimento em grupos pequenos é uma das estratégias metodológicas que pode ser utilizada pelos técnicos no trabalho com a família dos adolescentes em MSE (BRASIL, 2016), de modo que, embora o grupo tenha sido pensando para famílias de até 20 adolescentes, acabou se constituindo em um grupo menor, possibilitando maior aprofundamento das temáticas e mais tempo para socialização das questões de cada família.

O primeiro encontro teria como tema o processo da adolescência e as dificuldades entre pais e filhos, a partir do questionamento “Como entender seu filho adolescente”. Contou com quatro participantes. No entanto, não foi possível desenvolver o tema proposto, pois, já na dinâmica de apresentação/acolhida, surgiu outro tema emergente: o “luto” pela descoberta do filho/neto/sobrinho em ato infracional, assunto sobre o qual todos quiseram falar. Sem que fossem estimulados a isso, os responsáveis repartiram a experiência e os sentimentos relacionados ao momento em que foram contatados pela polícia e que se depararam com a descoberta de que o adolescente estava em conflito com a lei. Recordaram perfeitamente onde estavam, o que faziam, que sentimentos esse contato surpreendente lhes despertou. Relataram que reagiram com perplexidade, sofrimento e surpresa diante de tal descoberta, vivenciando sentimentos de fracasso e culpa em relação ao fato de o adolescente ter cometido um

ato infracional. Percebeu-se a importância de resgatar aquele momento e o impacto que teve na autoimagem dos responsáveis familiares enquanto pais, mães, avós do adolescente, de modo que foi permitido que o assunto fluísse e, em função disso, ao invés dos seis encontros originalmente propostos, foram ofertados sete. Esse primeiro tema, o luto pelo filho em conflito com a lei, emergiu naturalmente. No fechamento, os familiares foram encorajados a refletir e a significar a MSE como uma oportunidade de trazerem o adolescente “para o caminho do bem” (expressão utilizada pelos participantes). A partir dali, pensaram em como reposicionar-se e rever práticas educativas e de convívio familiar. A atividade foi positiva para que pudessem expressar sentimentos e crenças relacionadas à “sensação de ter fracassado” na educação do adolescente e em sua formação moral. A coletivização desses sentimentos, durante a tarefa e socialização, fez emergir a identificação com os demais e a possibilidade de ressignificar a MSE enquanto uma oportunidade de “resgate” do adolescente. Essa possibilidade foi trabalhada na dinâmica de encerramento.

O tema do segundo encontro, que contou com os responsáveis familiares de três adolescentes, foi, efetivamente, o processo da adolescência. Após a dinâmica de apresentação/acolhida, a tarefa consistiu em apresentar conteúdo referente à adolescência. Concebida como uma fase da vida do homem, ela foi identificada pelas coordenadoras do grupo como uma etapa marcada por ansiedades vinculadas à emergência da sexualidade. Foi descrita como a fase, no processo do desenvolvimento, na qual ocorrem confusão de papéis e dificuldades para estabelecer uma identidade própria, enquanto se vivencia um estado intermediário entre a infância e a idade adulta (ERICKSON, 1976). KNOBEL (1989) introduziu a noção de síndrome normal da adolescência, caracterizada por uma sintomatologia que inclui busca de si mesmo e da identidade, tendência grupal, necessidade de fantasiar, crises religiosas que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso, evolução sexual manifesta, desde o autoerotismo até a sexualidade genital, flutuações de humor, atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversas intensidades e contradições sucessivas nas manifestações da conduta, dominada pela ação. Atualmente vista como inerente ao desenvolvimento humano, a adolescência é tida, no senso comum, como uma fase vivenciada da mesma forma por todos os sujeitos.

O momento de socialização já evidenciou que não é o que ocorre: a adolescência dos responsáveis familiares participantes foi muito diferente e inclusive alguns não tiveram, quando púberes, a vivência da adolescência tal como compreendida hoje. Nesses casos, relataram que passaram diretamente ao modo de vida adulto, tendo que, desde muito cedo, desempenhar tarefas que exigiam maiores níveis de responsabilidade. Por esse motivo, não compreendiam o conceito de adolescência ou tinham dificuldades de dialogar com os filhos, que estavam na plena vivência desse período.

Na comparação da adolescência dos pais e dos filhos, verificou-se o já apontado por diversos autores (VORCARO; MAZZINI; MONTEIRO, 2008): a adolescência não é um processo natural e igual para todos os indivíduos. Não apenas a diferença geracional, mas também o nível socioeconômico e o meio cultural interferem no

modo como cada um a vivencia. Enquanto alguns adolescentes lidam com a escolha profissional, a ambivalência de sentimentos e outros desafios já mencionados; adolescentes em vulnerabilidade social vivenciam outras exigências, tais como cuidar da casa, dos irmãos e de familiares doentes, trabalhar (legal ou ilegalmente) para auxiliar a família ou lidar com as exigências da própria família, precocemente constituída. Nesse sentido, a adolescência de alguns jovens em MSE não foi diferente da adolescência vivida outrora por seus familiares, marcada por tais exigências precoces, aproximando a experiência de pais e filhos. Na dinâmica de encerramento, além de reafirmar os compromissos assumidos, cada um pôde trazer um pouco da sua adolescência e comprometeu-se a observar esse processo em casa.

O terceiro encontro trabalhou o tema Família e contou com familiares de seis adolescentes. A dinâmica de apresentação/acolhida contou com uma música sobre o tema “família”. A seguir, na tarefa, foram enfocados os diferentes arranjos familiares da atualidade e as funções da família enquanto espaço de socialização, afeto e proteção. Durante a socialização, procurou-se envolver a família no processo socioeducativo de cada jovem, propondo que os participantes discutissem entre si como poderiam contribuir para o cumprimento da MSE e para a efetivação das metas do PIA. Foram enfocados pelas coordenadoras do grupo os fatores de proteção nas famílias (práticas parentais protetivas e preventivas, monitoramento do comportamento dos filhos; afeto positivo e estável, estabelecimento e cumprimento de regras de convívio, ambiente familiar com possibilidade de diálogo) e também fatores de risco (contato com a violência, observação da violência no cotidiano e dentro de casa, ter sido vítima de violência) (VORCARO; MAZZINI; MONTEIRO, 2008). Após a exposição dessa segunda parte do tema, os familiares foram encorajados a identificar, em sua própria família, quais fatores de proteção e quais fatores de risco estavam presentes.

A dinâmica de encerramento foi a leitura coletiva do texto “Família é prato difícil de preparar”, conhecido trecho de “O arroz de Palma, de Francisco Azevedo.

No quarto encontro, cujo tema foi limites e estilos educativos parentais, participaram os responsáveis de quatro adolescentes em MSE. Após a dinâmica de apresentação e acolhida, a tarefa consistiu em expor os conceitos da matriz de Estilos Educativos de Baumrind (1955), com as contribuições de Maccoby e Martin (1983), em que a conjugação das dimensões “apoio” e “controle” determinam os estilos educativos autoritário, indulgente, negligente e autoritativo.

Na socialização, os responsáveis foram estimulados a identificar que estilo educativo predominava em sua casa e quais posturas ou atitudes caracterizavam sua forma de educar e impor limites. Durante as falas dos participantes, emergiram duas experiências diferenciadas: um dos pais emocionou-se referindo sua experiência de, na velhice, estar “morando de favor” na casa do filho mais velho. Segundo ele, era esse filho mais velho quem tratava o adolescente (que cumpria MSE no CREAS) de modo indulgente. Quando o adolescente recusava-se a levantar pela manhã, o irmão mais velho acabava “premiando o mesmo” e reforçando tal comportamento, pois exigia que a mãe levasse café na cama para o adolescente. O casal de idosos não se sentia

empoderado para impor limites, relatando que: *“Como eu vou impor os limites se estou, eu mesmo, morando de favor na casa do meu filho mais velho”*? A partir do relato, acolhido pelos demais participantes, o casal foi encorajados a reencontrar seu lugar e seu valor enquanto pais: independentemente da situação, eles eram os pais do adolescente em MSE e cabia a eles decidirem sobre a educação do jovem.

No mesmo encontro uma mãe teve um comportamento inesperado. Bastante jovem, ela começou a rir quando o casal já mencionado relatava a dificuldade para conseguir com que o filho acordasse e levantasse para cumprir a PSC pela manhã. Ao ser questionada se tinha a mesma dificuldade com o seu filho, disse que, na verdade, “3” sem ser chamada repetidas vezes pelos pais, pois ela e o filho ainda moravam com os pais dela. Ela estava, assim, equiparada ao filho. O relato no coletivo produziu a reflexão de que não havia hierarquia entre ela e o filho e a necessidade urgente de se estabelecer enquanto figura de autoridade em relação ao mesmo. Na dinâmica de encerramento, dada a grande quantidade de emoções e relatos pessoais do encontro, reforçou-se o sigilo e aquele local/grupo enquanto espaço de continência afetiva.

No quinto encontro discutiu-se o tema *“Consumo e Frustração”*, trabalhando as transformações sociais da atualidade. Na tarefa, procurou-se discutir o ato infracional enquanto uma estratégia de reconhecimento e inserção em um meio social excludente, continuamente criador de necessidades de consumo: ao tentar encontrar um lugar na sociedade, adolescentes socialmente vulneráveis se deparam com uma realidade de exclusão. Assim, o ato de violência do adolescente pode ser visto sob o aspecto de sintoma de uma sociedade individualista, criadora de necessidades de consumo, permeada pela liquidez das relações e pela busca de reconhecimento social, em que *“A violência é a maneira mais imediata e a mais freqüentemente usada para responder a uma outra violência, aquela da sociedade que priva grande parte dos seus membros das possibilidades de uma vida digna”* (CALLIGARIS, Apud VORCARO; MAZZINI; MONTEIRO, 2008, p. 138). Na socialização, puderam discutir o lugar do consumo em suas vidas e na vida dos adolescentes.

No sexto encontro foram trabalhadas as chamadas *“Fases do Desenvolvimento Moral”* (KOHLBERG, 1976), que divide a moralidade em diferentes níveis, conforme a internalização das regras morais. Responsáveis familiares de cinco adolescentes participaram do encontro e puderam, na socialização, identificar características do desenvolvimento moral nos adolescentes e crianças sob seus cuidados. Nesse encontro houve o relato de uma mãe a partir do qual foi possível identificar uma demanda na família que ainda não havia sido identificada nos atendimentos anteriores: a mãe relatou que a filha, irmã do adolescente em MSE, estava apresentando comportamentos de automutilação e um possível transtorno mental (possível quadro de tricotilomania, em que a pessoa arranca os cabelos e, em alguns casos, come os cabelos). Foi a partir do encontro que se identificou a necessidade de encaminhamento da adolescente para um serviço de saúde mental.

No sétimo e último encontro, que também contou com responsáveis familiares de cinco adolescentes, trabalhou-se o tema *“Comunicação Não Violenta”*

(ROSEMBERG, 2006) como estratégia de comunicação em casa. Após a descrição das técnicas pelas coordenadoras do grupo, na socialização os responsáveis familiares puderam identificar o modo como se comunicavam entre si e com os adolescentes e crianças de sua família. Puderam identificar o quanto a comunicação pode ser violenta no cotidiano e adequar a linguagem. A dinâmica de encerramento consistiu em trabalhar o encerramento do grupo de responsáveis familiares resgatando as principais aprendizagens de cada um e avaliar a atividade a partir dos encontros que cada um tinha participado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matricialidade sociofamiliar é um dos eixos estruturantes da política pública de Assistência Social e compreende a família como espaço potencial de socialização, circulação de afetos e proteção. O acompanhamento familiar, parte do chamado trabalho social com famílias, é uma das atividades mais características do SUAS, assim como a centralidade na família é um dos princípios da atenção ofertada nos CREAS. Assim como o olhar para a família, o ato infracional também é objeto de atenção do SUAS, sendo um dos riscos pessoais e sociais por violação de direitos (BRASIL, 2004). A presente experiência buscou articular essas dimensões, pois compreender o ato infracional como resposta individual e excluir a família do acompanhamento do adolescente parece uma forma reducionista de enxergar a questão. Além disso, a família não está descolada do contexto social: faz parte de uma comunidade e habita um território onde outras famílias vivenciam dificuldades semelhantes.

Atender tais famílias individualmente poderia não contemplar a dimensão coletiva de suas vicissitudes. Nesse sentido, a atividade foi avaliada como positiva pelos participantes e pela equipe do CREAS por ter oportunizado um espaço coletivo de escuta e de cuidado para responsáveis familiares de adolescentes em cumprimento de MSE, confirmando que atividades coletivas em pequenos grupos contribuem para o estabelecimento de vínculos de proximidade e confiança entre o técnico de referência e a família do adolescente e para análise da dinâmica familiar (BRASIL, 2016). Para os responsáveis, a atividade permitiu a ressignificação da MSE como uma forma de “resgate” do adolescente e a ampliação da consciência crítica sobre o modo de funcionamento familiar.

Os responsáveis repensaram seu modo de olhar para o adolescente em MSE, reconhecendo que adolescentes também precisam de cuidado, não apenas as crianças. Foram encorajados a observar o próprio comportamento e seu impacto no comportamento dos filhos, a identificar fatores de risco, fatores de proteção, crenças disfuncionais, práticas educativas e modos de comunicação em sua família, buscando experienciar novas estratégias de enfrentamento. A socialização das experiências produziu a identificação com outros participantes, evidenciando que não se tratava de vivências exclusivas de cada família e permitindo que cada responsável familiar pudesse, ao mesmo tempo, ensinar e aprender com os demais.

Para a equipe, a atividade possibilitou a identificação de outras demandas familiares e necessidade de encaminhamentos, assim como ampliou a compreensão sobre a dinâmica das famílias dos adolescentes, lançando luz a outros focos para complementar o acompanhamento dos mesmos. Essas constatações amparam a replicação de experiências semelhantes em outros espaços que atendem adolescentes em MSE.

Uma das dificuldades esperadas e que se confirmou foi não se ter conseguido atingir famílias cujo modo de vida estava relacionado à criminalidade. Responsáveis familiares possivelmente vinculados, eles mesmos, a atividades ilícitas como o tráfico, não atenderam ao chamado para esta atividade. Não foi possível identificar se tal atividade estaria indicada para esses responsáveis nem problematizar se a participação dos mesmos seria ou não um fator de risco para o grupo e para a equipe.

À guisa de conclusão, pode-se dizer que muitas vezes a família não conta com as ferramentas para enfrentar alguns desafios, embora consciente da necessidade de encará-los. Muitas vezes ela também precisa de um espaço de fala, precisa sentir que não está sozinha. Espaços de fala contribuem para a ressignificação do ato infracional na família e para que ela seja partícipe do processo socioeducativo. Espera-se que tais atividades também encorajem o aumento dos espaços de diálogo dentro dos núcleos familiares, pois, como coloca Gomide (2007, p.7): “A violência é muda: [...] tem início onde termina a fala”.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. **O arroz de Palma**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BAUMRIND, D. The discipline encounter: contemporary issues. **Aggression and Violent Behavior**, n. 2, p. 321-335, 1997.
- BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, v. 11, n. 1, p. 63-76, Jan. 2007.
- BRASIL. Constituição (1998). 35 ed. Brasília: **Edições Câmara dos Deputados**, 2012.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 10 ed. Porto Alegre: **Assembléia Legislativa**, 2014.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Resolução n. 145, de 15 de outubro de 2004. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. MDS. **Orientações Técnicas: CREAS**. Brasília, 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 12 594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das MSE destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)>. Acesso: 10 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. MDS. **Orientações Técnicas: Serviço de MSE em Meio Aberto**. Brasília, 2016.
- CLÍMACO, A. **Repensando as concepções de adolescência**. São Paulo: PUC, 1991. Tese).
- COSSETIN, M. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. Cascavel, PR: UNOESTE, 2012. (Dissertação de mestrado).
- DIGIÁCOMO, M. J; DIGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. 6. Ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2013.
- DI GIOVANNI, G. Sistemas de Proteção Social: uma introdução conceitual. In: OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1998, p. 10.
- ERICKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- GOMIDE, P. I.C. **Menor Infrator: a caminho de um novo tempo**. Curitiba: Juruá, 2010.
- HOLANDA, I. P. **A doutrina da situação irregular do menor e a doutrina da proteção integral**. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, nov. 2012. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=12051](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12051). Acesso: 05 set. 2016.
- KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (Org.). **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 24-62.

- KOHLBERG, L. Moral stage and moralization: The cognitive developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D. A. (Org.). **Handbook of Socialization Theory and Research**. Chicago: Rand McNally, 1976. p. 325-480.
- LEVI, G.; SCHMITT, J. C. **História dos Jovens**. São Paulo: CIA das Letras, 1996.
- MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E.M. (Org.). **Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development** (vol. 4, 4. Ed.). New York: Wiley, 1983. p. 1-101.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RIZZINI, I. Crianças e Menores: do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995, p.109-110.
- ROSEMBERG, M. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.
- SANTOS, B. R. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias**. São Paulo, SP: PUC, 1996. (Dissertação de mestrado).
- SPOSATI, A. Especificidade e intersectorialidade da política de assistência social. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 77, 2004.
- \_\_\_\_\_. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: MDS; UNESCO (Org.). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: 2009. p.13-56.
- VORCARO, A; MAZZINI, C. A.; MONTEIRO, J. P. Ato Infracional e Metáfora Paterna. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n.2, p. 134-146, 2008.



# O ESTADO PODE RESSOCIALIZAR, CRIAR A CULTURA DO SUCESSO SOCIAL, E NÃO DO FRACASSO DA JUVENTUDE EM CONFLITO COM A LEI.

Julio Cesar Condaque<sup>1</sup>

## RESUMO

Ao desenvolver uma narrativa histórico-social da década de 1990, percebe-se que os governos no Brasil e no Rio não financiavam, e nem tinham uma estratégia para as massas pobres e negras, onde começa a implementação de políticas sociais, pela redemocratização e a nova constituição federal, e refletia nos indicadores negativos nas instituições sócio-educativas, que na época era a Ex- FUNABEM no Rio de Janeiro. Ao construir um estado de direito para todos: “Direito de todos e Dever do estado”, logo depois as comunidades pobres avançam em mobilizações nas comunidades e nos movimentos sindicais e populares, que vão desenvolvendo ações políticas pela contra reforma do estado, que vai culminar no Estatuto da Criança e Adolescente no Brasil (ECA), e na esperança de que as instituições sócio-educacionais poderiam melhor atender jovens em conflito com Lei, e sejam descentralizadas pela superlotação e construiu-se ação-pedagógica, e não o controle social policial e de punição. Surge o em 1993 o DEGASE para reestruturar as relações sócio-educativas fechadas ou na semiliberdade, aplicam medidas socioeducativas com o horizonte de um estado de direito social, nos fins da década de 90 e construindo o retorno dessas crianças aos seus lares e familiares ou adoções. O retorno aos seus bairros sempre era traumáticas e com uma relação de apartamento social e num processo de devir junto à sociedade civil organizada, e emancipação desses jovens em conflito com a Lei.

<sup>1</sup> Mestre e Especialista em Educação, História da África e do Brasil (UERJ/UNIRIO /UCAM)

## INTRODUÇÃO

Segundo a Professora<sup>2</sup> Doutora Ana Maria Monte Coelho Frota da Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará – UFCA:

(...) infância, a adolescência é também compreendida hoje como uma categoria histórica, que recebe significações e significados que estão longe de serem essencialistas. É como afirma Pitombeira (2005): a naturalização da adolescência e sua homogeneização só podem ser analisadas à luz da própria sociedade capitalista.

No final dos anos 1970, nasceu o processo da Globalização e Neoliberalismo econômico, reestruturação produtiva, crise do modelo Tayloista-Fordistas, flexibilização da produção, e a novas tecnologias nas Grandes nações G-7 desenvolvidas com Ronald Reagan/USA e Margareth Thatcher<sup>3</sup> da Inglaterra.

(...) Ao liderar o governo do Reino Unido, Thatcher estava determinada a reverter o que via como o declínio nacional de seu país. Suas políticas econômicas, foram centradas na desregulamentação do setor financeiro, na flexibilização do mercado de trabalho e na privatização das empresas estatais. Sua popularidade esteve baixa em meio à recessão econômica iniciada com a Crise do petróleo de 1979(...).

Sobre estes fatos e atos acima não há controvérsias, do que iriam acontecer no terceiro mundo, e o que desenvolveu no fim do estado de bem estar social nessas nações capitalistas, imperialistas e neocolonialistas. Explorando áreas geopolíticas no mundo, que teriam sido socialistas, e com o fim do Muro de Berlim, e a propaganda de que socialismo morreu no leste europeu, e fez com que fortalecesse a expansão do capitalismo, até suas últimas fronteiras<sup>4</sup> (Lênin, 1920), esse processo contemporâneo de ofensiva política, econômica, militar e sociocultural, ou seja, a “terceira mundialização”<sup>5</sup>, que reabre o processo racismo institucional internacional na divisão social do trabalho, e no seu próprio quintal, expandiu a desregulamentação e a flexibilização no mundo a fora provocará o fim das políticas pública de estado, para o bem comum coletivo no terceiro mundo.

Esse processo Neoliberal e de fim de Estado de Bem Estar Mínimo nos países centrais e nem chegou a existir no Brasil que foi aclamado pós- Constituinte de 1988, segundo a seguridade social art.194 a 195 CF, e foi bloqueado por Forças partidárias, que traíram os anseios sociais das massas populares, e dos trabalhadores e veio reduzir a presença estatal nas pastas sociais, e nos direitos sociais para trabalhadores/ servidores públicos, juventude e à população negra e pobre em geral atingindo setores

2 Artigo científico Doutora Ana Maria Monte Coelho Frota da Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará - UFCA infância, a adolescência.pág.10-11.

3 Wikipédia. Sobre a Margareth Thatcher das décadas 70. (...) no entanto, uma rápida recuperação econômica, além da vitória britânica na Guerra das Malvinas, fizeram ressurgir o apoio necessário para sua reeleição em 1983. Devido ao fato de Thatcher ter sobrevivido a uma tentativa de assassinato em 1984, de sua dura oposição aos sindicatos e de sua forte crítica à União Soviética, foi alcunhada de “Dama de Ferro” renunciando aos cargos de primeira-ministra e líder do partido em 1990.(...).

4 LENINE. Vladimir. Ilitch Uilianov. Imperialismo, fase superior do O capitalismo. São Paulo. Ed. Diário da liberdade 2008.

5 JACOB, Eduardo. Tese da A Globalização e da crise do capital. USP. 2010.págs.100-150.

como a infância e adolescência na Assistência Social, Saúde e Educação.

Incluindo a Assistência Social, e os Direitos humanos gerando um estado de “caos social”, mas a frente com a redemocratização da República nova, e a desregulamentação social, privatizações e de mercantilização da vida, nos anos 90, que seria controlado pelo Consenso de Washington<sup>6</sup>, visão a entrada do capital estrangeiro no país, segundo diplomata Paulo Nogueira, que avaliava o desastre dessas políticas Exteriores na América Latina.

(...) Fala-se em emagrecer o Estado para torná-lo mais eficiente. Mas o que parece se pretender, na verdade, é reduzi-lo a níveis tão ínfimos que desorganizariam a máquina estatal e podem comprometer até a sua missão clássica de provedor de segurança contra ameaças internas à ordem pública ou externas à integridade territorial. A sugestão acolhida em estudos dos organismos internacionais do FMI à ONU de condicionar a cooperação externa à redução de gastos militares e à redefinição das forças armadas pode ter mérito em alguns casos extremos, mas configura uma nova e grave incursão na soberania nacional, campo tão vital e sensível como o da formulação de política macroeconômica. (...)

Levariam a estabelecer ajustes socioeconômicos e político culturais, que aprofundaria a dependência e o subdesenvolvimento extremo e interno, que deixaria os países da América Latina ao controle dos organismos internacionais como FMI/ONU, e foi implementado com a conivência dos governos como o presidente Collor de Mello e FHC essas políticas de reformas e entrada do capital estrangeiro em setores estratégicos da economia, que desorganizava a administração direta e indireta. O controle social de ações governamentais, que não passava necessariamente pelos órgãos públicos tradicionais e nem por dentro do estado estatal como as ações das organizações não governamentais, ONGs, OSCIPs e OSS.

O estado nacional passa a eximir de responsabilidades e descentralizar às políticas públicas, e as pastas sociais, e influenciando a participação do Estado, nos avanços das ações sociais, reduzindo pelas reformas da Previdência a proteção pela Seguridade Social/LOAS. Os governos estaduais e municipais passaram a fazer uma opção privada e secundarizando a coisa pública.

A mão de obra negra sofrerá uma melhoria na qualificação, pelo ingresso aos institutos técnicos e a Universidades pelo PROUNI, e ocorrerá uma desvalorização no ganho salarial, e na perda de direitos trabalhistas, e maior controle social nas fábricas e oficinas na mão de obra por carteira assinada, e empregada nas relações internas da reestruturação produtiva na introdução no mundo do trabalho de crianças e mulheres, precários em firmas terceiras e quarterizadas.

6 JUNIOR. Paulo Nogueira Batista. O CONSENSO DE WASHINGTON A visão neoliberal dos problemas latino-americanos- Diplomata das relações exteriores editado em 1994. Brasil / DF. pág.22. (...) tais ideias, poder-se-ia até chegar na América Latina, pelo menos nos países menores, à dispensa do próprio Estado mínimo, da concepção do Estado engenda passando a manutenção da ordem pública interna a depender, quem sabe, de forças multinacionais, da ONU ou da OEA, em “operações de paz” aplicadas cada vez mais a conflitos internos do que a conflitos internacionais. São tantas as limitações que se desejam impor ao Estado, que este pareceria estar sendo objeto de uma estratégia de solapamento da própria ideia de nação em desenvolvimento, da qual o Estado nada mais é do que a sua forma jurídica organizada(...)

## O Estado de Política Social para Ressocializar às Crianças e Adolescentes das Comunidades de favelas no Rio de Janeiro

Nesta reestruturação institucional nasce o DEGASE<sup>7</sup> vinculado à secretaria da Educação e depois da Assistência Social Estadual no Governo do Brizola/ PDT cujo esmo extingue a CFBIA.

O DEGASE surge em substituição do CFBIA em 1993 e dos ex-FUNABEM para aprofundar a descentralização das ações sócio-educativas das crianças e adolescentes em conflito com a justiça criaram os CRIAMs. Em processo da passagem da responsabilidade da esfera federal para a Estadual. (SOBRENOME, ano, página)

Era estratégico para os pais e familiares manter essas crianças ou adolescentes em ocupação, e teria a obrigatoriedade de estar na Escola Pública, que se transformou em integral, no governo do Brizola, e centralizou na construção de mais escolas públicas, para o ensino básico e fundamental, como único espaço para a escolarização, e que nem mesmo no advento dos CIEPS e mais tarde os CIACs esse segundo, fundado pelo Presidente Collor de Mello, que não tinham dotação orçamentária, para cumprir seu papel estratégico de Educar para ressocializar, que era manter unidades escolares de ensino básicas e as creches, que dependia de estrutura e política pública de infraestrutura continuou com a parceria público-privada e as organizações não governamentais teve um papel fundamental nestas primeiras series básicas com estruturas escolares de fundo de quintal sem a fiscalização do estado efetiva nas favelas e comunidades pobres<sup>8</sup>.

(...) Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular (...) A ideia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas (...)

O projeto de Darci Ribeiro de uma Escola de ensino básica e fundamental instalaria a nível nacional, que pudesse dar conta da demanda social por uma ação política pedagógica nacional, construtivista, integral e participativa junto a comunidades escolares, e que o estado nacional resistiu e em pouco tempo extinguiu-a o modelo de CIEPs.

7 BÔAS. Márcia Villas. Documento da PUC sobre o Degase, ressocialização e semi-liberdade . documento digitalizado cap.4 . págs.79-80

8 MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: MídiAmix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. (...) No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional. Os CIEPs ainda existem com este nome mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter novo nome - CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs. (...)

Essa Concepção Educacional funcionou somente na gestão pública do governo de Brizola, e os governos que veio depois desmontou sua ação política pedagógica e manteve sua estrutura predial, e essa forma de escolarização no estado integral deu lugar a um só turno, e não teve uma política educacional que mantivesse a manutenção dos profissionais da educação motivados, e que só aumentou suas cargas horárias e estimulava para exercitar um plano pedagógico plural, que pudessem atender a dois turnos, e transformar a realidade social dessas crianças e adolescentes de comunidade pobres e de localidades violentas pela ação do tráfico e das ações policiais violentas.

Educar crianças vítimas da própria lógica do sistema capitalista, no crime organizado, e que era estimulada pela alienação social, e para consumir mesmo sem condição, o jovem que seria a ponta de lance para o futuro da classe trabalhadora, está escola deveria ser integral e criava ações extracurriculares, e tentava incluir as demandas sociais para dentro do espaço escolar e atuava com a assistência social na correção de jovens infratores, que acabavam adquirindo uma Educação integrada a importância de integrar as famílias proletárias a responsabilidade de adquirir uma “consciência de si para si como classe social, e Devir” para aprender a sobreviver e lutar e participar criticamente da sociedade.

Porém, a Escola Pública só não conseguiu equilíbrio com a Assistência Social, e a financeirização desse projeto pedagógico bonito no papel que na prática se tornou impossível de alcançar diante da desvalorização salarial dos professores, e outros educadores de apoio, no espaço Escola Pública ficou refém como aparelho social, que vai reproduzir a ideologia das demandas do Estado e do Governo e do consumo e dos valores morais burgueses da competição e da simbologia da pedagogia tradicional<sup>9</sup>, que busca alimentar valores das classes liberais e dominantes.

Numa época das tecnologias avançadas, de globalização e de mudanças estruturais, e os profissionais: pedagogos, assistentes sociais e psicólogas não foram capacitados para tanta demanda nas condições de aparelhamento e de material humano sem a presença efetiva do estado no processo de destinação de verbas e de orçamentos permanentes escassos essas crianças, que vão evadir desses espaços para tentar trabalhos precários ou a rua ou virão alvos fáceis para o tráfico e as gangues e que terão uma passagem nestas instituições sócio-educativas no Rio de Janeiro.

## O DEGASE, os governos e as Ações sócio-educacionais.

Segundo a professora Guimarães no I Encontro Internacional Educação e a população negra pesquisas Contemporâneas do PENESB/UFF<sup>10</sup>:

(...) Sobre a escola, como parte das estratégias de realizações de projetos e extensão de seu controle sobre regiões da cidade. No momento em que foi feita as pesquisas que dão origem ao trabalho (década de noventa), dois movimentos, narcotráfico e “as galeras” - denominação das gangues de rua constituídos por grupos juvenis (...)

Através de várias amostragens de pesquisa da época desenvolveram as reais motivações, que levaria a exemplo de um/a jovem negro/a ao entrar no tráfico ou para as gangues de rua, e os motivos era não só a violência domiciliar, e pelos fatores sociais, de desemprego de seu país, falta de condições financeira das famílias com só pai ou só mãe, e em primeiro lugar a violência doméstica entre os pais e famílias muitas vezes geria pela mãe ou pai o abandono dos mesmos, e a violência proferida pelos mesmos os maus-tratos há essas crianças de comunidades pobres de favelas do Rio.

As ações de mando das prefeituras deveriam ser integradas às ações estaduais sócio-educativa, que teve uma vocação e uma responsabilidade com políticas com o Ensino médio e fundamental, e descortinaram as brigas descontinuas das administrações públicas nas danças das cadeiras e sucessões dos partidos e as divergências políticas dos partidos de direita, e que vão direcionar suas políticas para seus objetivos partidários, e pastas sociais serão arroladas a interesses outros e não da pessoa pública e nem da coletividade social.

A má-administração da gestão pública, das ações sociais sócio-educativas que passaram a aumentar seus indicadores de violências diretas e reais dentro das instituições sócio-educativas de 11 unidades de internação fechadas e semiliberdade, e que seriam alguns modelos da descentralização dos CRIAMs administradas pelo estado, e que poderiam ter profissionais municipais nas unidades escolares básicas da assistência integrados ao estado e a esfera Federal, e nos conselhos regionais de Assistência Social, que poderiam integrar suas ações com as unidades escolares básicas, com as unidades de Saúde e com os familiares, que não conseguiram harmonia política de convergências políticas governamentais.

A administração pública depois da reforma do estado de FHC, as pastas da administração indireta será reguladas para essas ações da assistência social e educacional, que eram serviços essenciais e passaram a serem complementares e que poderiam ser divididos com a iniciativa privada e as ONGs, OSS e OSCIPs, e apesar de não terem unidade políticas sem problemas de estruturas e financeiras, pois em suas as ações sociais, tinham uma orientação neoliberal e privatista da prefeitura,

10 DE OLIVEIRA. Iolanda. In Escola, Galeras e tráfico- autora Maria Eloisa Guimaraes. Rio de Janeiro/Niteroi.Eduff. 2006. pág.137.

e no Governo do Estado que na gestão Marcelo Alencar trabalhou com as ONGs e as Fundações privadas de direito Estatal, e era sempre diferente do PDT, que era diferente do DEM de César Maia e do PMDB da família Garotinho 2003-2008, e finalizavam suas gestões com o pacto social e Frente Brasil Popular do Governo Sérgio Cabral 2009 - 2014 com Lula / e depois com Dilma em 2011-2016. Segundo o professor Doutor Dias<sup>11</sup>, de Serviço Social:

(...) ganhar as eleições ou avançar o projeto de reconstrução da sociedade e das condições de vida da população? Essa polarização real não apareceu durante o processo eleitoral em toda a sociedade a sua dramaticidade (...) jogar todas as cartas na institucionalidade sem mobilização popular é aceitar travar um embate entre Davi e Golias, em que este último tenha a priori na prática quase todas as condições de êxito (...).

Com as crises do Governo Lula havia toda uma cobrança social de que as ações afirmativas de cotas raciais na educação Superior, ainda assim abandonou o ensino básico e fundamental das escolas públicas e não incluiu na ponta a Educação que tinha indicadores estruturais de analfabetismo e evasão educacional no ensino fundamental e médio, e 2010 ocorreu uma reforma no código penal, que levou a “Bancada da Bala e das igrejas pentecostais” a disputar a revisão da ECA em aumentar a idade penal, ou seja, maioria penal, e neste contexto ocorreu uma nota técnica do IPEA sobre jovem em conflito com a Lei pelo Mapa da Violência em 2011<sup>12</sup> :

Brasil – Tipos de delitos praticados pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação/restrrição de liberdade

Tipo de delito	2011		2012		2013	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Roubo	8.415	38,12	8.416	38,70	10.051	39,90
Tráfico	5.863	26,56	5.881	27,05	5.933	23,55
Homicídio	1.852	8,39	1.963	9,03	2.205	8,75
furto	1.244	5,63	923	4,24	855	3,39
Homicídio tentado	661	2,99	582	2,68	747	2,97
Busca e Apreensão ( descmp de medida)	543	2,46	177	0,81	233	0,92
Porte de arma de fogo	516	2,34	591	2,72	572	2,27
Latrocínio	430	1,95	476	2,19	485	1,93
Lesao corporal	288	1,30	178	0,82	237	0,94
Roubo tentado	269	1,22	237	1,09	421	1,67
Estupro	231	1,05	315	1,45	288	1,14
Ameaça de Morte	164	0,74	151	0,69	1.414	5,61
Recepção	105	0,48	110	0,51	125	0,50
Formação de quadrilha	78	0,35	108	0,50	107	0,42
Dano	76	0,34	48	0,22	57	0,23
Latrocínio tentado	75	0,34	69	0,32	125	0,50
Sequestro e cárcere privado	53	0,24	46	0,21	25	0,10
Atentado violento ao pudor	51	0,23	21	0,10	82	0,33
Porte de arma Branca	9	0,04	25	0,11	36	0,14
Estelionato	6	0,03	8	0,04	3	0,01
outros atos de menor potencial apreensivo	1.148	5,20	1.419	6,53	1.191	4,73
total	22.077	100,00	21.744	100,00	25.192	100,00

Fonte: IPEA, 2015

11 DIAS. Edmundo Fernandes. Política Brasileira Embate de projetos Hegemônicos. Editora Sunderman. São Paulo. 2006. páginas 148-150. (...) Com alianças, contraditórias com o programa histórico e mesmo assim o governo abriu mão do programa histórico “da classe trabalhadora”. Porque e para quê? Para ter a confiança do mercado e realizar o programa desse mercado, leia-se do capitalismo? Os aplausos em Davos são sintomáticos. Os organismos internacionais já compreenderam a questão da miséria é grave, por isso deve ser enfrentadas com políticas ... focalistas, assistencialistas. Mas nada que altere a ordem capitalista (...)

12 Ipea - Mapa da violência com Jovens em conflito com a LEI - 2011- 2015 .

No calor do cotidiano de omissão do estado nas favelas e comunidades pobres no Rio e a ausência de serviços públicos, e a única presença do estado era a PM, e que gera cada dia mais uma guerra interna, violências, truculência e o autoritarismo, um verdadeiro estado mínimo de políticas públicas e um verdadeiro estado policial entre os membros do chefe do tráfico e o comando das PMs, sob as comunidades negras e pobres e valores invertidos de “banditismo social” é uma fábrica de impunidades e de corrupção entre autoridades governamentais no Rio.

Ocorreriam nas mediações das escolas, e questões da violência urbana social afetava profundamente as famílias, que terminam com jovens ingressando no tráfico e várias situações adversas e complexas entre as idades 10 a 14 e 14 a 18 anos, alvos fáceis de grupos ligados ao tráfico de drogas nas favelas, e sendo vulneráveis a tensões e conflitos de brigas de gangues, e a relação de poder de grupos rivais e começa no espaço da rua, e acaba na escola<sup>13</sup>.

(...) Ao contrário de sua ação nos locais efetivamente ocupados, a intervenção por parte dos chefes do tráfico em escolas situadas nas proximidades das áreas controladas se faz de forma sutil e discreta, com pouca visibilidade, através de diferentes mediadores, representantes de posições diversas em relação às quadrilhas e à escola. A situação de grupos jovens vinculados às quadrilhas exerce então importante papel como elemento provocador da interferência do dono do morro enquanto estância pacificadora dos conflitos por eles gerados (...).

E, mesmo sendo uma instituição pública onde poderia intervir sobre essa realidade não tem nenhuma forma de influenciar, pelos limites e a burocratização das formas cotidianas de lidar com a complexa realidade interna nas escolas, que deixam a desejar, e banalizam as crianças e adolescentes que ingressam no tráfico e acolher dessa criança, que passa a ser alvo de grupos criminosos, e que começa evadir das aulas e não aceitar a disciplinação e a autoridade do professor ou da direção da escola sendo levados à lista de estudantes, que serão expulsos das unidades escolas e ao invés de ter tratamento especial de tirar os mesmos da garra do tráfico, é convidado a entrar nos índices de evasão, e de fugir de realizar a única forma de conseguir uma emancipação social que é a Educação pública.

E entrar nas estatísticas mostra a possibilidades limites e impotência da ação Educadora do estado e da não intervenção da assistência social que passa a cuidar do efeito e não da causa que vai levar centenas de esses jovens não chegarem a completar o ensino fundamental completo.

O diálogo entre os profissionais da assistência, e educadores sociais e os professores no conselho de classe entre pais e familiares e a sociedade acontece para julgar e condicionar aos interesses da instituição e não uma mão dupla entre o educando e o educador como dizia Paulo Freire<sup>14</sup>.

13 DE OLIVEIRA, Iolanda. In Escola, Galeras e tráfico- autora Maria Eloisa Guimaraes. Rio de Janeiro/Niterói. Eduff. 2006. pág. 150.

14 FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Oprimidos. 17ª Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987. Pág. 61.

(...) Na verdade , porém , os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma “em seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (...).

Que muitas vezes perdem a realização ato de educar como um todo na sociedade, e não só a resposta à lógica do capital, de cumprir números de crianças e adolescentes que não vão fracassar no sistema, e perdem a noção da humanidade, e passa a funcionar pela lógica competitiva e aposta humana de salvaguardar os filhos/as da classe trabalhadora sem a Devir das futuras gerações.

Dimensão de que não há democracia direta e que há uma fragmentação social dos fazeres na educação, que ameaça e definem um julgamento final da reprovação e do fracasso dessas as crianças e adolescentes em sua maioria negras e nordestinas, que começam na escola a fracassarem e aí vão sendo envolvidas em ações deste submundo das drogas e das brigas e disputas de gangues.

Neste horizonte de atitudes vão parar nas instituições de internações para cumprir as medidas socioeducativas e a ressocialização será fundamental para as crianças e adolescentes eram oriundas de comunidades de favelas no Rio de Janeiro e de outros bairros pobres e que para as meninas apelidadas de “vadias”, e marginalizadas como crianças de rua, e que foram alvos de muita violência sexual principalmente se defendiam através das brigas ou da “masculinização” nas instituições socioeducativas. Essas crianças e adolescentes passavam pelas instituições educacionais e agora pela assistência social com uma trajetória não necessariamente: escolas, conselho tutelar e reclusão as instituição fechada ou semiaberta, e o retorno ao lar e a integração a educação para a vida desses adolescentes dependeriam da forma como seria a passagem desses atores nessas instituições que historicamente tinham uma fama de não ressocializar. E muitos serão abandonados pelos seus familiares e serão mais tarde reincidentes nas instituições como Padre Severino.

Os crimes como furto, assalto a mão armada, violências domésticas, estupros e assassinatos, que seriam a fase final de fugirem de suas famílias e na rua, construir outras relações sociais com o tráfico, e os grupos e gangues de pequenos furtos e que passavam pelas instituições socioeducativas como a (antiga Funabem), que tiveram que ser desativadas pelas autoridades como formas de renovar o DEGASE.

Os tribunais e os conselhos da criança e adolescência passaram a tutelar e orientar com MP e os órgãos da Justiça, e do estado juntamente com Assistência Social/CRAS/Conselhos, deixariam reclusos até a sua maior idade para ser considerados presos comum em penitenciárias ou reservada a administração indireta do Estado com a reforma de FHC em 1994/5, e a criação de uma rede nacional de proteção judicial e assistencial que levou acolher dentro da LEI ECA /MEC e SNAC acolhimento mais justo e a flexibilização dos jovens.

O encarceramento passou a crescer e direcionou o acolhimento das populações de rua e a ressocialização das crianças e da adolescência para as famílias, e para a sociedade civil integrada a organizações não governamentais a função da ressocialização pela educação continuada de projetos sociais e de pesquisas que

proteção à criança, que muitas egressas do sistema sócio-educacional e de familiares pobres e favelados que pedem até hoje justiça de muitas crianças, que morreram assassinadas dentro dessas instituições sócio-educativas ou completaram a maior idade de 18 -21 anos e atravessaram para o Presídio no Estado. E as administrações públicas foi financiados estatísticas para INEP/MEC da situação de evasão escolar no ensino básico e fundamental que virou crônico a evasão escolar.

E, crianças e adolescentes egressos do sistema penal sócio-educativo que são oriundas dessas regiões vulneráveis segundo dados da UNICEF /UNESCO.

A conjuntura da mudança do Estado e das pastas sociais, que no estado Mínimo Neoliberal definiu uma forma de ataques a Educação pública e a Seguridade Social como no Chile e Argentina começou na Educação nas Universidades Públicas e depois no Ensino Básico e Fundamental nas prefeituras e Estados nos anos 90 desregulamentando o estado pelas privatizações e chega com a ascensão do Governo Collor e depois FHC, que reduz do Estado nacional com a extinção das autarquias e empresas mistas no estado afetando as pastas sociais. E, FHC com as privatizações, que desenvolvendo ataques a Assistência social, redução drásticas de verbas da seguridade social, e separou a previdência social, da saúde e da assistência social. Segundo o professor Bazilio, :

(...) A segunda fase caracteriza-se pelo enorme corpo jurídico/institucional que foi criado pelo Estado brasileiro para o atendimento da infância. Este processo se inicia na década de 1920 e segue até os anos 80. As três leis específicas de atendimento a criação dos Juizados de Menores o Serviço de Assistência ao Menor e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor são produtos deste momento.

No Rio desde anos 90, vão convergir as ações do estado sob “as costas do Menor ou da família e da sociedade” imiscuindo de acolher, ressocializar e inserir na sociedade crianças infratoras e que sofreram ação burocrática e das instalações insalubres e de um processo sócio-educativo pela punição e não pela acolhida social e que modus operandi das relações histórico-cultural dessas instituições de conceituar o “aprisionar ou vigiar e punir” e não a Educar para ressocializar, as políticas sócio-educacionais de confinamento e a ação social com outras entidades como primordialmente a igreja desde o Brasil Império, e entes privadas esses processos não vão cessar com a nova fase de passar a aplicação de uma maior intervenção do estado, pela ação dos tribunais de justiça, e pela aplicação da lei da Eca que culminou na ascensão de presidentes neoliberais. E, em 1993-1994, várias rebeliões nas instituições de reclusão de jovens como Padre Severino e na ilha do governador, que levou a intervenção do governo Federal e Estadual nesta crise no sistema nacional brasileiro de assistência ao jovem infrator<sup>15</sup> e, passou a considerar a Lei nº 8069/1990, que daria uma nova estrutura contra a superlotação e as ações educacionais que fugiam das corretivas e punitivas.

E, levava em consideração a descentralização de instituições semiabertas e

15 VASCONCELOS, Teresinha Pereira. Tese de doutorado das Medidas Socio-educadora para o adolescente Infrator. Educar para nãoencarcerar. Publicado em 22 de 2013. Campo Grande. pág.10-20. (...) O propósito da medida sócio-educativa deve ser possibilitar ao adolescente um despertar para sua a responsabilidade social, proporcionando-lhe um novo projeto de vida que o liberte do submundo do crime e da marginalização, através de sua reinserção social, familiar e comunitária, que lhe garante a alimentação, educação, saúde, cultura, lazer, profissão, aliados à realização de atitudes e ações beneficiárias do Estado, sociedade e família em proveito da transformação da realidade do infrator. (...)

levariam em consideração a punição desses jovens oriunda de comunidades pobres e de favelas como também com uma baixa escolaridade, em sua maioria, negros que se revoltaram pelos maus tratos, e pelas formas violentas de castigos corporais de guardas e do abandono institucional das autoridades é nasce para as instituições de sócio-educativas. É incontestável, que as medidas sócioeducativas constituem-se numa resposta social destinada ao adolescente infrator, entretanto, na sua aplicação deve prevalecer o caráter sócio-pedagógico, que não visa meramente à retribuição ou punição pelo ato cometido, mas sim, a recuperação, de modo a evitar a reincidência.

O governo do estado fará uma intervenção e criará fundação CBFIA da infância e adolescência com intuito de descentralizar as penas sócio-educativas semifechadas e criará as Crias e estadualizará e deixará essas entidades a serviço do poder regional e local, onde as crianças entravam sós para dormir e de manhã iam para a casa lar, família e a escola seriam obrigatórias para esses setores sociais.

As ações dos agentes sociais: pedagogas, assistentes sociais e educadores sociais e instalações como conselho estadual e instituições e formações paralelas profissionais e acompanhamento psicossocial, e tentava a ressocialização dessas crianças e a inserção a família e ao seu bairro de origem teve um desdobramento com a pouca implementação de orçamento público nesta área em 1995 foi alarmante a resposta da gestão pública<sup>16</sup> trágico, pois passava a incorporar as organizações não governamentais para gerir essas instituições que deveriam ser o papel da esfera pública e de profissionais federais e estaduais. Descentralizando essas ações levariam a responsabilidades para a esfera estadual por um órgão próprio da FIA com dotações orçamentárias que levariam a gerar outras debilidades cotidianas, e que levará a desenvolver a assistência social nestas áreas sociais CRASS/ECA e as prefeituras locais. Preocupadas com o desmonte indiscriminado realizado pelo Estado brasileiro na área de assistência e proteção à infância e adolescência, diversas entidades passaram a controlar desde 1995 o “Orçamento da Criança”. Trata-se de acompanhar, através de planilhas, os gastos efetivamente realizados nas áreas de Saúde, Educação, Previdência Social, Exército e Presidência da República. Em 95, tal acompanhamento identificou que cerca de 23% do orçamento de 3,5 bilhões não foram gastos. E, os acompanhamentos voluntários das pastorais, grupos culturais e associações de bairros e representantes dos conselhos tutelares e do movimento sociais.

É possível imaginar a ampliação do exercício dos direitos relacionados no Estatuto da Criança e do Adolescente, concretizando-se cada vez mais o comando legal pertinente à proteção integral infanto-juvenil há tanto prometida, e colaborando-se decisivamente para que a Nação brasileira venha a alcançar um dos seus objetivos fundamentais: o de instalar a partir das crianças e adolescentes – uma sociedade livre, justa e solidária.

O processo de regulamentação de políticas públicas nestas novas unidades de assistência a crianças e adolescente não garantiu a desburocratização e nem novos instrumentais com equipes multi profissionais que recebessem essas crianças numa concepção de acolhimento social e dessas unidades sócio-educativas semifechadas,

16 Ibidem.

por um tempo esvaziaram os excessos de lotação e que a ação social de ter um plano geral pedagógico e direção para educar sem que tenha uma lógica punitiva e de controle pela violência institucional e desigual para esses diversos casos de infração, indisciplina permanente, fugas e delitos como furtos e agressões foram sendo cobrados pelas próprias comunidades locais que se sentia ameaçada por esses grupos sociais no processo via instituição.

E, veio numas a crescente criminalização dessas crianças agora abandonadas por suas famílias e pelo próprio estado que não investia na ressocialização e inserção ao mundo familiar ou do trabalho futuro no processo histórico-social esses atores eram oriundos de camadas pobres em sua maioria negros e negros que estavam vivendo um processo vivendo a consequência político neoliberal, desigualdade social e racial, onde suas famílias sem emprego e moradia precárias nas favelas no Rio não tinham outra forma de vida com seus filhos e filhas que conviviam com a Polícia e o Tráfico na porta de casa que muitas pesquisas já definiam as relações de guerra interna entre moradores e o autoritarismo da PM e dos setores chefes da boca de fumo com as populações que vivem nessas regiões periféricas.

Viver na periferia da cidade onde convivia com o tráfico, desemprego, violência doméstica na sua própria família e a pobreza extrema, onde muitos fugiram de casa e a única saída para emancipação dessas crianças era retorna para as famílias ou a mão do estado.

E nesta luta pela sobrevivência, onde seus pais a maioria do tempo fora do ambiente da família pela lógica do capital era a mãe e pai deveriam trabalhar mais e ganhar para o sustento da família, e muitos teriam que buscar trabalhos com difícil acesso na cidade do Rio de Janeiro, onde a mobilidade urbana de Trens e ônibus dificultavam ainda mais a sociabilidade das famílias faveladas e os altos índices de criminalidade nesses territórios e que muito país se sacrificavam para que jovens negros e negros não se envolvessem no crime e nas drogas e na evasão escolar.

Então, o papel da Educação na vida dessas crianças e adolescentes/ jovens de comunidade seria fundamental no contexto de ser uma instituição do estado, que essas crianças vivem e entram para o crime e não são percebidas pelos agentes do estado, educadores sociais e educadores da própria escola básica e fundamental e muitas vezes a própria sociedade se exime de participar de uma organização entre os moradores para em solidariedade de classe fazer ações de prevenir e aconselhar seus filhos e de seus vizinhos a não desviarem suas condutas morais e éticas.

E, são despreparados para lidar com os desvios e as complexas situações socioeconômicas e culturais dos alunos e alunas da favela, e que exigiria uma dedicação integral nas escolas e creches que os governos e as prefeituras se omitem a desenvolver atividades curriculares e extracurriculares.

## CONCLUSÃO

Atualmente, fala-se da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano que faz uma ponte entre a infância e a idade adulta. Nessa perspectiva de

ligação, a adolescência é compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade. Porém, a adolescência não pode ser compreendida somente como uma fase de transição. Na verdade, ela é bem mais do que isso. Adolescência, período da vida humana entre a puberdade e a adolescei, vem do latim *adolescência*, *adolescere*. É comumente associada à puberdade, palavra derivada do latim *pubertas-atis*, referindo-se ao conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual, que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência. Esta perspectiva prioriza o aspecto fisiológico, quando consideramos que ele não é suficiente para se pensar o que seja a adolescência.

Que o primeiro a abandonar é o estado de direito social e depois a família das crianças em conflito com a Lei e Refletindo acerca dos limites identificatórios da adolescência, voltemo-nos à história, buscando elementos que nos ajudem a pensar essas questões.

Do mesmo modo que afirmou o caráter moderno da infância, Ariès (1978, p. 46) acredita que a adolescência também nasceu sob signo da Modernidade e que a Legislação de 1990, fruto das mobilizações sociais e sindicais, pelo fim da ditadura Militar e da contrarreforma do estado que a adolescência contemporânea foi engendradora a partir de um contexto de crises e contestação social.

Segundo Abramo (1994), esse fenômeno facilitou que se plasmasse tal caracterização como a característica própria dos jovens que tem a rebeldia como um tom de sua própria resistência e luta por seus direitos humanos e sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15ª ed.. São Paulo: Ed. Cortez, 2011. p. 91-92.
- ABRAMO, H. Cenas juvenis – punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- ABREU, M. Meninas Perdidas. In: PRIORE, M. (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000. p. 289-316.
- AGUIAR, W; BOCK, A; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O.(Orgs.). Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-178.
- ARIÈS, P. A História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- Bazílio, Luiz Cavalieri . artigo : Educação, profissionalização e Trabalho. UERJ.1990.
- BÓAS, Márcia Villas. Documento da PUC sobre o Degase, ressocialização e semi-liberdade. documento digitalizado cap.4 . págs.79-80.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: CBIA, 1990.
- CALIL, M. I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. (Org). Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 137-166.
- CALLIGARIS, C. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000.
- DE OLIVEIRA, Iolanda. In Escola, Galeras e tráfico- autora Maria Eloisa Guimaraes. Rio de Janeiro/Niterói. Eduff.2006.pág.137
- DIAS, Edmundo Fernandes. Política Brasileira Embate de projetos Hegemônicos. Editora Sunderman. São Paulo.2006. págs. 148-150
- DEJOURS. Chistorphe.. Banalização da Injustiça Social . Ed.FGV.1999. pág. 21
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Oprimidos .17ª Ed.Paz e Terra. Rio de Janeiro.1987.Pág.61.
- Ipea - Mapa da violência com Jovens em conflito com a LEI - 2011- 2015
- HPPTt//Wikipédia. Sobre a Margareth Thatcher das décadas 70.
- JACOB, Eduardo. Tese da A Globalização e da crise do capital. USP.2010.págs.100-150.
- MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 11 de fev. 2017.
- SAVIANI, Dermerval. Escola e Democracia. S.Paulo. Ed. Moderna. 2010.
- VASCONCELOS, Teresinha Pereira. Tese de doutorado das Medidas Socio-educadora para o adolescente Infrator. Educar para nãoencarcerar. Publicado em 22 de 2013. Campo Grande. pág.10-20.
- LENINE, Vladimir Uilianov. Imperialismo.Fase superior do O capitalismo. São Paulo.Ed.Diário da liberdade, 2008.



# ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: Desbravando uma Unidade Socioeducativa<sup>1</sup>

Aiane Eduarda Queiroz<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo é fruto de um trabalho de campo, pesquisa qualitativa de observação participante e entrevista semiestruturada com os profissionais que atuam em um terreno pouco explorado, as Unidades Socioeducativas de Semiliberdade que recebem adolescentes em conflito com a lei. A partir da pesquisa de campo pude perceber que apesar das mesmas se constituírem legalmente como lugares de “ressocialização” para os jovens, a passagem dos mesmos neste espaço parece contribuir para manutenção dos mecanismos de rotulação, estigmatização e sujeição criminal. Neste sentido procuro citar referenciais teóricos e os confrontar ao contexto fático apreendido por meio dos métodos de abordagem. Desse exercício constato que direito e práxis nem sempre caminham juntos e que as instituições que deveriam efetivar direitos, por vezes os viola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescentes. Socioeducativo. Contexto fático.

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta de uma pesquisa de campo em uma unidade socioeducativa começou a se materializar a partir da minha participação no curso de formação dos novos servidores do DEGASE RJ. O introito da série de apresentações se baseou no histórico das legislações pertinentes ao atendimento de crianças e adolescentes ao longo das décadas. Grosso modo se iniciava com o Código Criminal do Império de 1830, que não se referia a essa parcela da sociedade, para o Código de Menores em 1979 que já distinguia este público, até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, como um marco simbólico.

Os palestrantes eram uníssonos em afirmar que até a promulgação do ECA o cenário era de criminalização da pobreza, todavia o diploma legal em vigor trouxe

1 Texto elaborado a partir de um trabalho de campo de observação a Unidade Socioeducativa. (Adaptação do artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Direito junto á FDV/CESVA-2015). Orientador: Gabriel Borges da Silva

2 Graduada em Direito pela FAA - Fundação Dom André Arcoverde/Valença.RJ). Agente Administrativo do Novo DEGASE. Especialista em Secretaria Técnica Socioeducativa.

princípios como o da Proteção Integral que incutiu a proteção dos direitos daqueles que praticaram atos infracionais, inseridos posteriormente no sistema socioeducativo.

Essa afirmação causou-me estranheza diante das impressões cotidianas, afinal tal realidade faz parte de minha vivência num bairro de periferia, que ao contrário, demonstrava que mesmo com a introdução de novos mecanismos, se mantinham a seletividade, a discriminação e a forte ligação entre violência e pobreza.

Os contornos da pesquisa de campo começaram a ser delimitados através da relação teoria e realidade. A escolha de uma pesquisa qualitativa com o uso da observação como método de aquisição de informação, surge pela amplitude da contribuição acadêmica alcançada pela articulação Direito e Sociologia, que tem o condão de aproximar dogmaticamente a realidade e inserir as normas jurídicas no universo social o qual elas buscam “regular”. “É como se precisássemos assistir à aplicação da lei para interpretar o seu funcionamento” (MARAGLIA, 2005, p.83), sendo assim, procurarei adentrar os muros da Unidade Socioeducativa e pensar além dos diplomas legais.

O trabalho de campo foi realizado em uma Unidade Socioeducativa do Estado do Rio de Janeiro, que executa a medida de semiliberdade, denominado Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), cuja lotação máxima é 32 adolescentes, entretanto se encontrava com aproximadamente 45 em regime de rotação<sup>3</sup>.

Devido à estrutura, aos indivíduos que atende e sua posição como instituição que a todo o momento encontra-se em relações de direito complexas e sensíveis, foi solicitado pela Escola de Gestão Socioeducativa, Divisão de Estudo, Pesquisa e Estágio, a apresentação de um projeto de pesquisa a qual delimitava o público alvo, as metodologias aplicadas, e a forma de extensão, ressaltando que todos estes deveriam estar em acordo às disposições constitucionais, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da lei SINASE (lei 12.594 de 2012).

O projeto foi apresentado em 18 de maio de 2015, analisado e autorizado no dia 03 de junho do mesmo ano, com a duração máxima de oito meses a contar da data da autorização. A pesquisa a campo foi permitida com as seguintes restrições: impossibilidade de fotografar, filmar, analisar prontuários e plano individual de atendimento (PIA) dos adolescentes, além de não os identificar (direta ou indiretamente), em consonância aos artigos 143 e 247 do ECA.

Autorizada, iniciei a pesquisa qualitativa por meio dos métodos de abordagens de observação participante e entrevista semiestruturada, aplicados aos profissionais da Unidade Socioeducativa e, posteriormente, a Unidade Escolar, Promotoria e Juizado.

A escolha do método de observação participante se justificava pelo vínculo empregatício que mantenho, este coincide com o início da pesquisa. Atuo no setor administrativo da Unidade, executando atividades burocráticas, como envio de relatórios aos juizados, repasse de informações aos superiores hierárquicos, remessa de lista atualizada dos adolescentes que se encontram em cumprimento de medida e rotinas de expedição e arquivamento de ofícios e comunicados internos.

3 Alguns adolescentes evadem da unidade, descumprem, têm a MSE extinta em audiência de reavaliação designadas na data máxima de 06 meses, outros são regredidos ou progredidos de acordo com sua “evolução” no cumprimento da MSE.

Antes de expor os dados e experiências obtidos pela pesquisa de campo, de forma sucinta, apresento o sistema socioeducativo, pois o concluí invisível perante a sociedade tanto quanto os adolescentes que atende.

### 1.1 AS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE SEMILIBERDADE

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) que executa as medidas de internação e semiliberdade no Estado do Rio de Janeiro foi criado em 1993 para atender as exigências insculpidas no ECA, promulgado em 1990. O ano de 1994 foi marcado por grandes transformações advindas da transferência de competência da execução das medidas da União para os Estados.

A estrutura e rotina das Unidades Socioeducativas modificaram-se drasticamente com as orientações do SINASE, (documento técnico- operacional lançado em 2006), a partir do estabelecimento de diretrizes que incorporaram o caráter pedagógico e o “socioeducar” como meta e trouxe consigo a exigência da formulação de um Projeto Pedagógico como norte da execução das medidas socioeducativas (MSE).

O princípio da Incompletude Institucional<sup>4</sup>, mitigado na internação, entretanto amplo na semiliberdade, altera a estrutura das Unidades, pois traduz a ideia de que o atendimento depende de articulações com outros subsistemas (saúde, educação, esporte, previdência etc.), ou seja, as mesmas não devem ser instituições totais<sup>5</sup>. Todavia a utilização dos demais espaços não se consolida facilmente.

A composição do corpo profissional das Unidades também é determinada pelo SINASE. As de semiliberdade são compostas por profissionais das seguintes áreas: um diretor, socioeducadores; um coordenador dos plantões dos socioeducadores; equipe técnica que engloba pedagogo, psicólogo e assistente social; equipe administrativa, que se subdivide em secretaria técnica (acompanha os processos, dinâmica de relatórios e audiências) e recursos humanos (RH pessoal); auxiliar de serviços gerais e cozinheiras. O DEGASE RJ não possui em seu quadro profissional, advogados para defesa técnica dos adolescentes, ficando sob a competência da Defensoria Pública, que durante o período de observação, não compareceu na Unidade e segundo os informantes não realiza rotineiramente atendimento dos adolescentes *in loco*. Naquele ano não havia nenhuma visita executada, nem agendada.

A medida de semiliberdade pode ser aplicada como primeira medida ou como intermediária entre a internação e as de meio aberto. No cumprimento dela ao adolescente é permitido realizar atividades externas sem autorização do judiciário e passar o final de semana com seus familiares.

4 ECA, art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O princípio da Incompletude Institucional assevera que a Unidade Socioeducativa não deve atuar de forma isolada, depende dos diversos órgãos e instâncias para desenvolver o trabalho e garantir os direitos dos socioeducandos.

5 Segundo Goffman o ser interage com diversas pessoas, lugares, esferas e autoridades. Ao ser inserido numa instituição social começa a agir de um mesmo lugar, com mesmo grupo, obrigações e regras iguais para a realização de atividades impostas. Essas instituições tendem a ser fechadas, o que simboliza seu caráter total. (GOFFMAN, 1897)

Aqueles são inseridos nas Unidades por meio de determinação judicial. A medida aplicada tem caráter pedagógico e punitivo e deve ser reavaliada no máximo a cada seis meses. A manutenção, regressão ou progressão da MSE resultante de audiência de reavaliação é baseada na “evolução” do adolescente na Unidade Socioeducativa, Unidade Escolar e nos cursos profissionalizantes a qual está inserido.

Com a chegada do adolescente é definida a Equipe de Referência e iniciada a confecção do Plano Individual de Atendimento- PIA<sup>6</sup> que contém a autoavaliação do adolescente, estabelecendo objetivos, metas e a responsabilização do mesmo e de sua família. Este documento deve ser elaborado em um prazo de 45 dias conjuntamente a síntese informativa e remetidos ao Poder Judiciário. Em 135 dias são produzidos e direcionados ao juízo, PIA complementar e atualizado, contendo resultados alcançados, impasses, novas metas e ações a serem desenvolvidas, e relatório de reavaliação da MSE. Estudo de caso com toda a equipe deve balizar os planos. O envio desses documentos pode ser flexibilizado, remetido antes do prazo quando a equipe técnica julgar necessário.

Após analisar a conformação de uma Unidade, aceno que a mesma possui sua estrutura alicerçada no processo de sujeição criminal (MISSE, 2010), pois diante do observado o sistema nasce da predefinição de quem são os potenciais agentes infratores: aquele que precisa ser educado, escolarizado, inserido em curso profissionalizante, que necessita fortalecer seus vínculos familiares e que carece de auxílio para reflexão e a construção de seu planejamento de vida. Diante disso, surgem ferramentas de trabalho como o PIA, acompanhamento familiar, matrículas e controle de frequência escolar, cota para ingresso em cursos profissionalizantes entre outros.

Esses também serão os critérios a embasar a reavaliação da Medida Socioeducativa pelo judiciário (Ministério Público, Juiz e Defesa Técnica) em audiência, definindo conjuntamente a outros itens o sentido de evolução do indivíduo dentro do sistema a ensejar uma extinção, progressão ou regressão de MSE.

Diante do exposto, proponho uma reflexão: imaginemos que um adolescente, com excelente formação cultural, com boas notas na escola e que frequenta curso técnico, pratica um ato infracional. Após todo processo legal, é aplicado uma medida socioeducativa, neste momento nos questionamos: o que o sistema tem para oferecer a esse jovem, quais seriam os critérios para análise de sua “evolução” já que o mesmo é escolarizado, capacitado para o mercado de trabalho e possui um projeto de vida? Será que para esse perfil não teríamos instrumento de avaliação e de intervenção eficazes para o atendimento?

Transcrevemos fato verídico para aprofundar o raciocínio. Reportagem<sup>7</sup> datada de 18 de maio de 2015, veiculada no site oficial do DEGASE, notícia “uma novidade em termos de ressocialização”: um adolescente que cumpre MSE de internação foi aprovado no vestibular para a graduação de bacharel em direito, sendo autorizado por um esforço conjunto entre a instituição e o juizado. A notícia gerou algumas discussões na Unidade observada, acerca da possibilidade ou impossibilidade de

6 Instituído pela Portaria Degase nº 154/2013

7 Disponível em: < [http://www.degase.rj.gov.br/detalhe\\_noticia.asp?id=4289](http://www.degase.rj.gov.br/detalhe_noticia.asp?id=4289) >

frequentar a faculdade, uma vez que os demais internos não podem sair da Unidade para realizar atividades diversas. A questão pontual a ser levantada diz respeito a como o assunto foi tratado. Haveria necessidade deste dito “esforço” conjunto, já que seria natural o estímulo para que adolescentes e jovens cursem uma faculdade? Tal fato pode demonstrar que o sistema socioeducativo e o judiciário não foram estruturados de forma burocrática e pragmática para atender a todos os adolescentes, apenas, parcela limitada deles que atendem ao perfil: distorção série idade, déficit educacional e ausência de planejamento de vida.

## 2. O TRABALHO DE OBSERVAÇÃO

A pesquisa de campo é método de aquisição de conhecimento, e sua prática requer o estabelecimento de relações, a seleção de informantes, a transcrição de textos, mapeamento do campo e uma rotina de observação diária.

Conhecendo a estrutura do CRIAAD e seu quadro profissional, estabeleci dentre eles os informantes da pesquisa, cujos critérios foram experiência profissional, formação e área de atuação.

Além desses, levei em conta ao selecionar os indivíduos, as diversas áreas de conhecimento, visto que estes possuem olhares e formas de intervenção diferenciados. Foram eleitos membros da equipe técnica especializada que atuam no atendimento direto dos adolescentes, socioeducadores responsáveis pela segurança e execução das atividades planejadas pela equipe de trabalho e o Diretor responsável pela gestão participativa e democrática.

### 2.2 A prática metodológica

Os métodos de abordagem foram executados com intuito de criar um ambiente favorável capaz de demonstrar como a atuação dos profissionais do sistema pode contribuir para a consolidação, ou não, de rótulos<sup>8</sup>, sujeição<sup>9</sup> e estigmatização<sup>10</sup> dos adolescentes em cumprimento de medida, relativizando a efetivação dos direitos fundamentais preconizados no ECA e leis esparsas. Diante da formulação do problema, elaborei algumas perguntas e deste ponto passei a observar os elementos que assinalam a influência dessas definições no ambiente socioeducativo e de que forma elas se exteriorizam.

Com intuito de demonstrar didaticamente os dados e reflexões, de forma a evitar transcrições de falas soltas e desconexas, usarei como ponto de apoio os níveis analíticos definidos por Misse (2008).

8 Rótulo- Status negativo atribuído ao desviante (BECKER, 2009).

9 Sujeição criminal- Processo pelo qual são selecionados previamente os supostos sujeitos que irão compor um tipo social (MISSE, 2008).

10 Estigmatização- As resultantes do status negativo que culminam numa identidade deteriorada (GOFFMAN, 1982).

### 2.3 Desbravando uma Unidade Socioeducativa

A construção social do crime começa e inicia na acusação social, sendo assim, é com base nela que introduzirei minhas impressões.

Na modernidade a acusação se ancora no sujeito, fazendo dele e de sua subjetividade ponto essencial. Neste contexto, ocorre a confusão entre transgressão e transgressor, o que culmina na tentativa de identificar no transgressor, motivos e explicações que o conduziu à transgressão (MISSE, 2008).

Para iniciar as reflexões extraí algumas falas obtidas por meio do método de observação: **“ele rouba para consumir as roupas de marca”, “traficam para manter o consumo”, “está na vida do crime para obter poder”**. A transgressão tenta ser explicada através dos desejos, comportamentos e necessidades supostamente pertencentes ao adolescente. Visões simplórias como estas limitam o atendimento, visto que transgressão e transgressor se resumem em si mesmo, restringindo a contextualização entre sujeito, fato, trajetória e sociedade.

Quando o objeto da acusação se baseia na transgressão, a separação entre fato e lei é menor, e as sanções independem da subjetividade, ocorrendo a análise do ato, todavia no caso da mesma se focar de maneira mais intensa no transgressor o que se passa a acusar é o baixo autocontrole, a posição de fraqueza moral, social e de caráter do indivíduo (MISSE, 2008, p.2). É neste ponto que se constroem os estigmas.

Ao reproduzir discursos como: **“eles (se referindo aos adolescentes) não foram socializados, como conseguiremos ressocializá-los?”; “os adolescentes vêm para o sistema para serem reeducados, reinseridos na sociedade”** pude perceber que meus informantes alocavam os mesmos como inferiores, com base em comparações generalistas entre o que a sociedade espera e a conduta praticada pelos adolescentes. Deste comparativo cria-se a sensação, por parte dos profissionais, de primitividade e não sociabilidade, focando as intervenções no transgressor em prejuízo da transgressão.

Da relação lei e fato citada anteriormente surgem duas situações distintas. Na primeira a lei impera sobre a norma e em consequência não se pune o sujeito e sim sua transgressão. Em segundo, quando a norma dita e reforma a lei, estando acima dela, é o sujeito quem será o foco principal da acusação e seus reflexos (MISSE, 2008).

Essa nuance contribui para seletividade da institucionalização e a inclinação a conclusões de que o direito penal, e por extensão o da criança e do adolescente, possuem cheiro, etnia, endereço e constituições familiares próprias.

Fatos distintos, presenciados no trabalho de campo, podem ilustrar a ocorrência desses dois fenômenos:

#### *1- Lei impera sobre a norma, não se pune o sujeito e sim a transgressão.*

Fatos relevantes ocorreram no período de observação, a superlotação é um exemplo, pois é fator decisivo e limitante para novos direcionamentos. Visando diminuir o quantitativo foi proposto pelo judiciário e equipe da Unidade a realização de audiências especiais para reavaliar as medidas e extinguir aquelas em que o adolescente apresentava assimilação de novas práticas e tempo de cumprimento de medida. Um dos indivíduos da Unidade

apresentava um excelente comportamento, promoveu reflexões significativas e se mostrava interessado com a oportunidade de profissionalização, sendo considerado pela equipe local um exemplo. Sendo assim foi um dos primeiros a ser citado. Narrada sua situação, os membros do judiciário informaram que ao mesmo naquele momento, não poderia ser aplicada uma extinção, porque havia cometido ato infracional análogo a homicídio. Essa decisão gerou questionamentos diversos entre os membros da equipe de atendimento técnico especializado. Do fato proponho uma reflexão: ainda que os parâmetros de avaliação, escolarização, profissionalização, reflexão, assimilação e comportamento, foram atingidos e reafirmados por falas e pareceres da equipe responsável pelo atendimento multiprofissional, o fato do mesmo ter praticado uma conduta análoga ao crime de homicídio, induz os profissionais do judiciário (promotor e juiz) a não visualizar o adolescente referência, mas tão somente o homicida, é este último quem está sendo alvo da jurisdição. É o crime homicídio que está sendo punido por tempo superior, com o argumento de resposta a sociedade, para evitar reincidências e não criar sensação de impunidade, ainda que o adolescente se comporte dentro do que o atendimento socioeducativo almeja. Sua transgressão foi determinante para manutenção de sua medida.

## *2-Norma<sup>11</sup> dita e reforma a lei.*

Alguns profissionais do CRIAAD estavam conversando acerca do sistema, um deles questionou dizendo que ao analisar um caso havia observado que três indivíduos haviam atuados juntos e com mesmo designio na prática de um ato infracional, entretanto ainda que não houvesse fatores relevantes na individualização da medida, dois deles receberam a MSE de internação e um foi inserido diretamente na semiliberdade. Diante do fato, a profissional narrou que analisou o contexto e percebeu que os de internação eram negros e o de semiliberdade era loiro dos olhos azuis e que segundo narrativa dos indivíduos o juiz da Comarca disse que o mesmo parecia um anjo. Da narrativa, meditei sobre o fato e raciocinei que independente da lei ser impessoal, de “todos serem iguais perante a ela”, ponto decisivo foi a percepção social, a norma construída socialmente, a definição do perfil físico e social do infrator que cumpre MSE. Esses fatores relativizaram a aplicação da lei.

Como o leitor pode verificar ambos os momentos apresentaram situações em desacordo aos ditames legais. Lei e fato deveriam se compatibilizar, entretanto o que observo é o tensionamento dos mesmos e em consequência a visualização da seletividade, rótulos e distorções. Este é o cenário que procuro demonstrar ao longo do trabalho por meio da exposição de falas e análises crítica dos ambientes.

Passando para o nível analítico da incriminação do sujeito, anoto que é neste momento que se acentua a incidência da lei, ainda que a norma a supere. A correta aplicação de princípios, normas constitucionais, infraconstitucionais, bem como dos tratados e convenções a qual o Brasil é signatário são capazes de viabilizar a legitimidade do processo, a neutralidade e impessoalidade.

O acesso ao judiciário e a aplicação da lei terá o caráter de reafirmar, ou dirimir, os processos que se iniciaram com a acusação social. Arbitrariedades ou desequilíbrios na incriminação do suposto sujeito autor do evento, em virtude de testemunhos ou evidências intersubjetivamente partilhadas, (MISSE, 2008, p.1), contribuem para que

11 Norma e Lei são usadas comumente como expressões equivalentes, mas norma abrange também o costume e os princípios gerais do direito. No texto a norma se refere a costume.

na fase de execução da medida haja a perpetuação de construções sociais como os rótulos, estigmas, e a sujeição criminal. Neste contexto descrevo outro caso presenciado durante a pesquisa:

Tratava-se de um adolescente que foi apreendido por meio de um mandado de busca e apreensão em sua residência. O mesmo havia evadido do CRIAAD e devido ao fato teria uma audiência para reconduzi-lo ao cumprimento da MSE. Logo que o representante do Ministério Público adentrou a sala observou que o mesmo apresentava um corte de cabelo com o símbolo da Nike. Sem maiores questionamentos a promotoria pugnou por sua internação-sanção com prazo de noventa dias, cujo argumento era a continuidade do pertencimento à facção criminosa indicada pela presença daquele símbolo na cabeça. Assinalo um ponto, até que liame esta atuação não se torna discricionária e impessoal? O uso do símbolo da Nike, por vezes possui influencia em cantores de rapper, funk e jogadores de futebol, referência para esses adolescentes. Trata-se de um estereótipo que interliga alguns símbolos populares a facções e a criminalidade.

A sujeição criminal é outro nível analítico a ser observado, sucintamente se estabelece pelo resultado da junção dos processos de tipificação, rotulação e estigmatização potencializados no ambiente brasileiro pela soma da desigualdade social, vulnerabilidade ao resistir à estigmatização e a prevalência da identidade degradada (MISSE, 2010, p.23) que culminam na ineficiência em ultrapassar a imagem reificada do “bandido”.

A construção de subjetividades, identidades e subculturas compõe a sujeição criminal, definem os sujeitos criminais como aqueles que vão além do cometimento de ações criminais, eles “carregam o crime em sua alma”.

A sujeição ganhou contornos territoriais, identificando o local de moradia como substrato capaz de influenciar crianças e adolescentes à prática criminal. Desses surgem à tese da não recuperação e da ressocialização como utopia, alicerçada no argumento de que convivendo nesses locais o sujeito é seduzido pela criminalidade e amarrado a ela. Neste sentido, o discurso social apregoa que os trabalhos realizados na instituição se desmaterializam com o reingresso dos mesmos na vivencia anterior.

Transcrevo falas de meus informantes, apreendidas na fase das entrevistas semiestruturadas que permitem identificar elementos importantes:

“Os adolescentes que estão cumprindo MSE aqui tem família debilitada, não tem base escolar vivem numa realidade marcada pelo crime, mas isso não os isenta de ter cometido crime”.

“Muitos não vão sair dessa vida, (...) só conseguiriam sair dessa situação aquele que conseguir se distanciar do local em que vive”.

“Os adolescentes não tiveram oportunidades nem escolhas...”.

“Eles cometem atos infracionais e por força da lei eles cumprem a referida medida socioeducativa pagando assim pelo erro que eles cometeram”.

“Logo, logo eles estão aqui novamente”.

Passado por todos os níveis apresentados anteriormente, grosso modo se pode concluir que a sujeição criminal se constitui como último nível, embora todos os níveis de relacionem, sendo aquele que exterioriza os desarranjos dos processos anteriores. Ela pode extravasar nos dois polos, sociedade e indivíduo da sujeição.

Não há sujeição sem incriminação, todavia o contrário não é recíproco. Alguns serão definidos como bandidos e outros jamais o serão. Elementos como **“logo, logo estão aqui novamente”**, elucidam a ideia de reincidência, que pode ser um dos indicadores da distinção (bandidos e não bandidos). A primeira frase no trecho a **“marca do crime”**, também é um indicador da ligação subjetividade à transgressão.

Todos esses elementos indicam a sujeição criminal. O termo bandido quando aplicado ao agente pode assinalar o curso ou a consolidação deste processo.

## EXTERIOZAÇÃO

Identificado à existência ou não da sujeição criminal, passarei para um segundo ponto: visualizar como isso se exterioriza na unidade socioeducativa.

É comum no pátio de convivência escutar adolescentes se autodenominando **“vagabundos”**, **“que isso não é para eles (se referindo ao cumprimento da MSE)”** **“que são vida louca”**, o que pode significar a assimilação da sujeição. O profissional deve buscar suprimir e desmistificar esses conceitos.

Observei por vezes falas como estas que transcrevo: **“eles não gostam de estudar só vão porque a promotora cobra e porque querem sair daqui”**; **“eles dizem que não tem facção, mas eles sempre têm, mentem”** **“não fica achando que ele é coitado não, se estiver querendo droga vai colocar uma faca no seu pescoço e pronto”** ou simplesmente negligenciam e deixam que essa se perpetue.

Esses fatos contribuem para uma relação de choque entre profissionais e adolescentes em cumprimento de MSE. Este último busca impor-se como a sujeição requer, reproduzindo ações violentas e construindo barreiras ao atendimento visto que se consideram incapazes de superar os rótulos e estigmas. Em contrapartida o profissional imerso em suas predefinições dificilmente encontra formas de intervenções eficazes ou se quer as tenta pela sensação de incapacidade perante o adolescente.

A instituição em alguns casos fortalece a manutenção da sujeição criminal, essa pode ser exteriorizada por meio de suas falas, comportamentos, e se consolida na emissão de relatórios e PIA remetidos ao judiciário, que como parte de um ciclo os cristaliza a partir do momento que baseia a aplicação, manutenção ou extinção da MSE nesses documentos.

## 3. CONCLUSÃO

A tensão observada entre teoria e prática demonstra que os avanços no sistema de responsabilização juvenil fruto do Estatuto da Criança e do Adolescente não são produtos de consideráveis transformações na mentalidade brasileira e do poder legislativo. Trata-se de uma imposição do processo de construção de direitos

humanos conquistados e afirmados internacionalmente pelos esforços civilizatórios exemplificados por princípios como a dignidade da pessoa humana, nossa Constituição Cidadã e a Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança.

Atrelado a isso, pude perceber que ainda que tenhamos instrumentos legais avançados, o fato de sua promulgação não significar o resultado de uma construção social de reavaliação de conceitos e práticas, culmina na exteriorização ao aplicar e executar a lei, de processos sociais como a *sujeição criminal*.

Esse é o ponto que procurei refletir, as consequências desta incidência em jovens e adolescentes inseridos no sistema socioeducativo. Diante de minhas observações ao longo dos meses de pesquisa concluo que tais processos contribuem para o desequilíbrio do sistema e a perpetuação de gravames, sejam eles a seletividade, a segregação e a discricionariedade.

O grande desafio para as instituições que recebem os adolescentes em conflito com a lei é equilibrar suas influências sociais, para que essas não adentrem de forma exacerbada no ambiente das Unidades, sendo possível desconstruir a figura do bandido.

Para isso, as Instituições de Atendimento precisam aperfeiçoar seus profissionais para que sejam capazes de “filtrar” os elementos nocivos do senso comum, todavia o que se observa são concursos cujo foco é a quantidade de servidores em detrimento da qualidade e contratações que não viabilizam o aprimoramento.

Além do mais, como expus na introdução deste trabalho, o sistema socioeducativo tem suas vigas no processo de sujeição criminal ou pelo menos na rotulação e estigmatização, pois constroem suas bases na predefinição dos sujeitos alvo, fato que interfere significativamente no atendimento, porque ele nasce defeituoso. Reverter à situação, mais do que rever conceitos e construir novas propostas, envolve questões de políticas governamentais e colide frontalmente aos interesses da elite dominante.

Longe de corrigir o contexto fático atual, o que pretendi com o trabalho de campo é identificar que esses mecanismos definidores existem e que são passíveis de penetrar no Subsistema de Atendimento Socioeducativo nas suas diversas esferas seja na apuração, aplicação e execução da medida. Quando de sua ocorrência tem o condão de relativizar a efetivação de direitos, o que os distanciam do alcance dos objetivos legais.

Refletir essa posição me aguçou a questionar sobre a necessidade de se traçar novos roteiros para o desenho institucional a ensejar a desnaturalização do adolescente que adentra o sistema socioeducativo e conseqüentemente indicar novas formas de atendimento e intervenção. Talvez não seja o adolescente infrator que necessite do sistema para se ressocializar, o sistema quem precisa dele para deste ponto começar a compreender as nuances da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

- BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução. Maria Luiza X. de A. Borges, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009 [1928].
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômio, Prisões e Conventos*. Tradução. Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, [2001?] [1987].
- MIRAGLIA, Paula: *Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude*. *Novos estudos*, [s.l.], n.72, p.79-98, jul. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002005000200005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200005&lng=pt&tlng=pt)> Acesso em: 06 maio. 2015
- MISSE, Michel. *Sobre a construção social do crime no Brasil. Acusados e acusadores: estudos sobre ofensas, acusações e incriminações*. Rio de Janeiro: Revan, 2008. Disponível em: <[http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/sobre\\_a\\_cronstrucao\\_social\\_do\\_crime\\_no\\_brasil.pdf](http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/sobre_a_cronstrucao_social_do_crime_no_brasil.pdf)> Acesso em: 03 maio. 2015.
- MISSE, Michel. *Crime, Sujeito e Sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido"*. São Paulo: Lua Nova, n.79, p. 15-38, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a03n79.pdf>> Acesso em: 26 mar.2015.

## SÍTIOS VIRTUAIS:

Disponível em: <[http://www.degase.rj.gov.br/detalhe\\_noticia.asp?id=4289](http://www.degase.rj.gov.br/detalhe_noticia.asp?id=4289)> Acesso em: 03 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.degase.rj.gov.br/documentos/PIA\\_PortariaDEGASE-154\\_PlanoIndividualAtendimento%20-%20PIA.pdf](http://www.degase.rj.gov.br/documentos/PIA_PortariaDEGASE-154_PlanoIndividualAtendimento%20-%20PIA.pdf)> Acesso em: 03. jul. 2015 .

## LEGISLAÇÕES UTILIZADAS:

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro 1988*. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 21 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)> Acesso em: 21 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)> Acesso em: 21 jul. 2015.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO



CARTEIRA DE TRABALHO  
E  
PREVIDÊNCIA SOCIAL

**...JLA**

# SOBRE A ADOLESCÊNCIA E O TRÁFICO.

## O relato de dois percursos

Paulo Eduardo Viana Vidal<sup>1</sup>

Vitor Marinho de Amorim<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo apoia-se em um relato colhido em pesquisa para a dissertação de Mestrado em Psicologia de Vitor Marinho de Amorim, sob a orientação do professor Dr. Paulo Eduardo Viana Vidal, na Universidade Federal Fluminense. Trata do relato de um adolescente a respeito da sua vinculação com o tráfico, bem como da sua perspectiva sobre seu histórico familiar. Apresenta uma articulação entre a relação do adolescente com a facção criminosa à qual se declara filiado e observações psicanalíticas de Freud e Philippe Lacadée sobre o fenômeno da adolescência em si. Propõe a filiação à facção criminosa como uma alternativa encontrada na adolescência para lidar com os desencontros inerentes a essa fase do desenvolvimento subjetivo, pautado pelo gozo excessivo residente no corpo, a quebra da autoridade parental e a procura de novos paradigmas que auxiliem na significação deste gozo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescência, Socioeducação, Psicanálise.

### ABSTRACT

The present article is based on a report collected in a research for the dissertation of Master in Psychology of Vitor Marinho de Amorim, under the guidance of Professor Paulo Eduardo Viana Vidal, at the Universidade Federal Fluminense. It deals with an adolescent's account of his involvement with trafficking, as well as his perspective on his family history. It presents an articulation between the relation of the adolescent with the criminal faction to which one declares affiliation and psychoanalytical observations of Freud and Philippe Lacadée on the phenomenon of the adolescence itself. It proposes affiliation to the criminal faction as an alternative found in adolescence to deal with the disagreements inherent in this phase of subjective development, based on excessive enjoyment in the body, the breaking of parental authority and the search for new paradigms that aid in the meaning of this joy.

1 Doutor em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor-associado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

2 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, professor do curso de Psicologia na Faculdade Sul Fluminense em Volta Redonda. Psicólogo do Novo DEGASE entre 2010 e 2015, atuando na Semiliberdade e na Internação. Atualmente é Psicólogo do Plano Operativo Municipal que forma a equipe de apoio do Plano Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei (PNAISARI).

KEY WORDS: Adolescence, Socioeducation, Psychoanalysis.

O tráfico de drogas é um fenômeno existente e persistente em nosso mundo. No Rio de Janeiro, da mesma forma que em outras grandes capitais, está intimamente associado à ação do crime organizado, encarnado nas facções criminosas. Elas ocupam territórios normalmente, mas não exclusivamente, de maior carência e omissão do Estado e os gerenciam com um regimento próprio, pautado pela força. Neste processo, enredam-se no cotidiano social, ganhando um papel constante e representativo nestes territórios e para aqueles que neles residem. Passam a organizar o espaço público, determinando quem pode circular por ele, as normas de conduta dos seus associados e também dos outros moradores. Além disso, se apresentam como alternativa de carreira para diversos adolescentes, público alvo deste nosso estudo.

As facções criminosas assumem de maneira tirânica a manutenção do espaço onde se instalam e subjagam com o poder das armas seus opositores. Por outro lado, através do próprio tráfico, os sujeito ali envolvidos também encontram acesso, sobretudo, a bens de consumo que, de outra forma, estariam vedados às suas camadas sociais. Além disso, estes sujeitos encontram na facção um grupo ao qual se unem e, não raro, integram à sua própria construção, assumindo papéis conforme a necessidade da facção, tornando-se “olheiros”, “vapores”, “soldados” e “patrões”.

Volta Redonda, cenário da nossa pesquisa, há a prevalência do Terceiro Comando Puro (TCP) e Comando Vermelho (CV), como facções mais representativas em termos de ação e força no território.

Reflexo deste contexto, o ato infracional de maior recorrência encontrado nos registros das unidades do DEGASE é o tráfico de drogas. No primeiro semestre de 2014, ao consultarmos os registros de entrada de adolescentes no CRIAAD Volta Redonda, observamos a prevalência, perto de 80%, do artigo 33, tráfico, sobre os outros. Na unidade de internação de Volta Redonda, no mês de novembro de 2015, observamos uma proporção mais modesta, sendo o tráfico responsável por, em média, 50% dos processos frente ao quantitativo de todos os outros processos juntos. Já na unidade de semiliberdade, a proporção é mais alta, tal qual constatado em 2014. Estes dados nos sugerem que a prevalência dos processos de tráfico sobre os outros oscilou conforme o modelo de medida socioeducativa e não com o tempo, 3 anos, entre os levantamentos realizados. Além disso, o discurso do tráfico e, conseqüentemente, das facções, dentro da unidade, é extremamente presente, orientando os adolescentes em sua conduta e interferindo também na própria organização institucional.

A proposta socioeducativa, fundamentada, particularmente, nas determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), enfrenta de forma já sistemática uma série de desafios quanto ao seu contexto de aplicação. Além das faltas de recursos (insumos e recursos humanos) tradicionalmente presentes nas instituições, outro desafio, talvez de maior complexidade, é a aparente baixa eficácia da nossa proposta, ou, ao menos, da sua execução. Seja devido à insuficiência de investimentos governamentais, seja

pelos impasses do próprio projeto socioeducativo, as dificuldades encontradas nos convocam a repensar nossas intervenções. Como dito, o tráfico tem um lugar de destaque na rotina institucional e na vida dos adolescentes, bem como nos encontros que tivemos ao longo da nossa experiência com eles. Por isso, tomamos esse tema como foco na nossa discussão.

Em 2014, motivados pela afirmação de uma adolescente, no CRIAAD, de que sua facção era “como uma família”, desenvolvemos uma dissertação de mestrado que se propunha a analisar essa relação entre tráfico e família na adolescência. A dissertação foi defendida em setembro de 2016, na Universidade Federal Fluminense, sob o título “A Lei Paralela: uma correlação entre o tráfico de drogas e a adolescência”, sendo aprovada na mesma data. Como parte do desenvolvimento desse trabalho, realizamos uma pesquisa que consistia em uma série de entrevistas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e, posteriormente, analisamos, à luz da psicanálise, os aspectos subjetivos envolvidos nestes relatos. Pretendíamos nos aproximar dos próprios adolescentes e encontrar algo sobre a questão do tráfico e a força que, aparentemente, exerce sobre os adolescentes envolvidos com ele. Podemos dizer que pretendíamos encontrar pistas sobre o que o tráfico, ilustrado pelas suas facções, representa para o adolescente que se vincula a ele.

É importante termos clareza de que os relatos em si e as ideias desdobradas a partir deles não encerram, de forma alguma, a discussão. Antes disso, apontam para uma apreensão muito particular de cada um dos entrevistados sobre a representatividade do tráfico em suas vidas. Entretanto, o que encontramos articulado em cada uma das falas, é o tráfico, ou a facção, como uma alternativa seguida pelo adolescente frente às dificuldades ou angústias originárias do seu contexto (Lacadée, 2007). O aspecto familiar, por exemplo, surge de maneira recorrente nos relatos, bem como outros, relacionadas ao consumo e até mesmo à própria identidade do adolescente. Este último é representado pela questão “o que é ser homem?”.

Partimos da relação entre os sujeitos estabelecida em um grupo e as forças que o mantém coeso, através dos estudos freudianos da psicologia dos grupos (Freud, 1921). O líder tem papel fundamental, desempenhando uma função semelhante à função paterna na relação com os membros do grupo. Freud articula essa função através do investimento libidinal dos sujeitos em um grupo, do amor que demandam e delegam em uma relação econômica com o grupo e com o líder.

Ao tratarmos da adolescência, nossa pesquisa nos levou a procurar, através do psicanalista Philippe Lacadée, elementos que nos auxiliassem a pensar a causa da sua adesão aos atos infracionais. Com ele, encontramos a possibilidade de articular os aspectos pulsionais da adolescência com comportamentos de risco (Lacadée, 2007). Se um sentimento de angústia referente ao seu lugar na família, no grupo ou à própria identidade era elemento constante nas entrevistas, Lacadée nos apresenta essa angústia como fenômeno intrínseco à adolescência. Não bastasse todo imperativo do gozo, no sentido Lacaniano, ao qual o sujeito se encontra exposto; na adolescência, em virtude da radicalização de suas pulsões e do seu lugar de transição em nosso cenário

cultural, tal gozo é multiplicado e a angústia gerada por ele idem, o que culmina em uma crise na linguagem (ib., 2008). Ao falar da adolescência, falamos de um sujeito cujas pulsões sexuais se encontram em ebulição devido à passagem pela puberdade.

Falamos, também, de um sujeito que está em um limbo entre a infância e a fase adulta, de modo que não se enquadra em nenhum desses dois lugares. É justamente ao se deparar com isso, o fato de não ter lugar, que o adolescente se encontra à deriva e, justamente neste momento, é que encontra o tráfico como uma alternativa. No caso, um lugar alternativo. Um lugar que, inclusive, lhe oferta acesso àquilo que ele supõe capaz de dar conta do seu desejo. Sexo, poder, drogas e etc. Lacadée, usando de Freud (ib., 2007) e Rimbaud (ib., 2008), apresenta importantes desdobramentos sobre a posição do analista diante da adolescência. Esta posição é o que fundamenta nossa proposta de intervenção no campo de trabalho com os adolescentes em conflito com a lei.

Obviamente, encontraremos maiores desenvolvimentos das questões apresentadas no trabalho que embasa este artigo. Para este momento, gostaríamos de apresentar uma das entrevistas realizadas na pesquisa. Sob nossa ótica, ela traz elementos interessantes quanto à problemática que procuramos apresentar nesta introdução.

Vale ressaltar, por fim, que a entrevista, organizada sob um roteiro semiestruturado, também carrega consigo uma série de brechas não contempladas pelo entrevistador. Ela se propõe a permitir que o entrevistado percorra em sua fala de forma livre, o que traz elementos inesperados. Temos ciência da sua parcialidade, fruto das próprias limitações do entrevistador. Entretanto, consideramos extremamente válida sua divulgação, posto que permite acesso do público leitor à voz do adolescente entrevistado.

#### **Lauro (nome fictício)**

Lauro, com 17 anos, fala, na entrevista, sobre as relações familiares. Explica que seus pais são separados. Sobre isso, tem uma fala confusa. Por um lado, diz que enquanto estavam juntos os pais brigavam demais afetando a ele e ao irmão. Diz que ficava com raiva e ia para rua. Quando fala da separação, em um primeiro momento, relata que as coisas melhoraram, porém, o fato deles se separarem também o teria afetado negativamente; preferia a família junta, tranquila. Mesmo que seu desejo não encontrasse respaldo na sua experiência, já que, uma vez junta a família, os pais brigavam. Diz que entrou para o tráfico um mês após a separação, por estar revoltado. Ainda sobre as brigas, relata que o pai batia em sua mãe, o que também era causa de revolta.

(Vitor): Eles estavam juntos e brigando, brigando, brigando. Depois eles se separaram e você?

(Lauro): Passou nem um mês direito, eu entrei pro tráfico.

(V): Menos de um mês você voltou pro tráfico. E você relaciona uma coisa e outra. Como o fato deles se separarem vira você entrando pro tráfico?

(L): (dificuldade de entender a pergunta). Ah, fiquei muito revoltado, né. Muita briga. Aí eu ficava “vou deixar minha família de lado. Vou traficar”.

(V): Essa sua revolta foi contra o que, ou contra quem?

(L): Ah, meu pai batia na minha mãe. Foi contra os dois. Aí meu pai tava morando lá na casa dele, minha mãe na casa dela. Aí eu saí de casa. Aí um cara ofereceu umas cargas lá e eu peguei. Comecei a traficar.

Chamamos atenção para sua fala, de deixar a família de lado. Isso porque, na lógica estabelecida por ele, e que reaparecerá no desenvolver da entrevista, o “deixar de lado” implica, inicialmente, em um abandono da família para entrar no tráfico. Em deixar um e então entrar no outro. Haveria aí uma dinâmica substitutiva? Deixar a família, para ele, seria condição para entrar no tráfico? Seria possível que ambos convivessem? Lauro acrescenta novos elementos quando se refere ao início do seu uso de drogas, como um dos efeitos desse contexto.

(V): Você falou de novo sobre seu pai bater na sua mãe. O que você acha disso?

(L): Não acho isso certo não. Eu ficava muito nervoso, me afetou muito.

(V): Como te afetou?

(L): Ah, afetou né. Afetou no coração. Meu pai batendo na minha mãe, minha mãe chorando quase todo dia. Discussão, briga. Aí eu saía pra rua, me ofereceram maconha e eu comecei a fumar. Em 2011 isso.

(V): Essa é a causa pela qual você começou a usar droga, né? Agora, entre usar e vender são duas coisas diferentes. Você disse que a droga tem a ver com a separação em si, né? Você falou sobre uma coisa de deixar a família de lado e...

(L): É. E só queria saber do tráfico. Tipo, o dinheiro, ousadias, tudo.

(V): Ousadias?

(L): É. No tráfico nós ganha bastante dinheiro e faz ousadia. Pega várias meninas, compra o que quiser, é assim com o dinheiro. Melhor do que essa vida família. Família, fica lá largado, sofrendo. Aí você roda, a mãe vem aqui chorando.

(V): Me chama a atenção isso que você fala de “deixar a família de lado, vou pro tráfico”. Como se você fizesse uma opção entre um e outro. E você escolhe o tráfico, naquele momento.

(L): Naquele momento eu escolhi o tráfico. Pra sair do tráfico, não tinha como.

(V): Eu estou entendendo certo, como se você estivesse escolhendo um no lugar do outro?

(Assente com a cabeça).

Sobre seu pai, Lauro conta que ele está preso atualmente. Já havia sido preso por não pagar pensão, porém foi solto em 3 meses e passou a pagar. Não sem causar grande sofrimento para a família - cita, em particular, seu avô. Contudo, sobre a prisão atual, diz tratar-se de tráfico. Perguntamos sobre como é para ele ter um pai nessas condições e ele responde “Não queria isso pra mim, também não queria isso pra ele, né. Mas ele com as escolhas dele. “. Vale ressaltar que, nesse momento, ao falar do pai, Lauro o descreve de forma diferente do que era antes. Em seu entendimento, seu pai mudou de atitude em um dado momento, passando a dialogar mais. Não aprofundamos na entrevista quais seriam as causas dessa mudança de postura do pai. Também, algo que nos chamou a atenção, posteriormente, é a semelhança de percurso entre Lauro e seu pai, no que tange ao envolvimento com o tráfico. Há uma aproximação feita pelo próprio Lauro, quando diz que “não queria isso pra mim, também não queria isso pra ele...”, onde “isso” se refere da mesma maneira aos dois, ao fato de estarem presos e também sobre o sofrimento causado na família. Já sobre sua mãe, também a descreve com uma pessoa tranquila. Entretanto, ressalta que eles conversavam pouco, que ela “só falava o necessário”. Conclui que esse distanciamento dos pais foi negativo para ele; mais uma vez, associa a falta de diálogo a uma lacuna.

(V): O que você pensa sobre isso? Sobre essa atitude deles, como era antes?

(L): Hesita - Não foi boa não, né. Se tivesse sentado (para conversar), todo dia, no meu desenvolvimento, eu não teria entrado pro tráfico.

Aqui, é preciso ter certo cuidado. Em um primeiro momento, é possível presumir que ele responsabiliza as ações dos pais pelo seu uso de drogas, pela sua revolta e pela sua entrada no tráfico. Porém, é importante estabelecer que, para além desse juízo de responsabilidades, Lauro, em sua fala, indica uma certa falha dos pais em preencherem sua função. Ele traz isso materializado na falta de diálogo ou até mesmo na falta de tranquilidade, conforme seria sua fantasia de uma “família junta, unida e tranquila”. Quais sejam as articulações que ele faz para apresentar essas falhas, se têm ou não a intenção de responsabilizar os pais pelas suas escolhas, nos parece que ele, indiscutivelmente, aponta para essa lacuna não preenchida pelos pais. Sobre a responsabilidade, perguntamos a seguir:

(V): Você entrar pro tráfico, conforme você disse antes, foi uma escolha entre ele e a sua família. E que, você escolheu o tráfico. Quer dizer, foi uma escolha que você fez, correto?

(L): Correto.

(V): E como é isso, de você pensar que se eles tivessem agido de outra forma, talvez você não tivesse entrado no tráfico, mas, por outro lado, também foi uma escolha que você fez. Então, quem foi o responsável? Quem fez essa escolha?

(L): Fui eu.

(V): Foi? Mas você fala de um contexto, uma situação que você escolheu como consequência de uma situação. E essa situação tem a ver com uma atitude deles. Então quem começou tudo isso?

(L): Como assim?

(V): Essa coisa que terminou com você entrando no tráfico. Quem você entende como responsável por ter acontecido?

(L): Hum... meus pais separado. Ela foi pro lado dela. O rapaz ofereceu pra eu pegar uma droga lá e eu peguei. Aí, já saí de casa, peguei minha mochila, já fui por conta própria.

Lauro oscila em suas respostas, alternando entre apontar a si ou a família. No final, ainda apresenta a contradição na mesma resposta, dizendo, inicialmente, que a responsabilidade era dos pais separados, porém que foi por conta própria. Conforme ele articula nesse momento, há um desconcerto, um ruído. Ele não aponta a si como responsável e como poderia? Há um contexto, que não pode ser desprezado. Contudo há sua escolha feita nesse contexto isso lhe cabe. Sua oscilação, se não responde à pergunta da responsabilidade, sugere que ele também não a delega aos pais de forma contundente, indiscutível. Responsabilidade não é uma questão fechada para ele. Não é uma questão da qual pode se esquivar, mesmo que não consiga responder.

Lauro fala do seu irmão com certa admiração. Diz que ele se mantém afastado de pessoas que usam drogas, que adquiriu três motos, apenas trabalhando, e que dá vários conselhos a ele. Enfim, fala do irmão como uma figura encarnada desse estereótipo que os próprios adolescentes desenham quando perguntamos sobre as condutas que pretendem manter ou exercer, ao saírem do regime de internação.

Trabalhar, afastar-se das drogas e das pessoas que se envolvem com elas. A admiração dele pelo irmão, talvez, aponte para esse próprio estereótipo, ou melhor, um eu-ideal para Lauro.

Convidamos Lauro a falar do tráfico. Perguntamos sobre sua facção, o CV, e ele, logo responde que “CV é união”. Sobre o significado da expressão, apresenta argumentos que são recorrentes em algumas das entrevistas com os outros adolescentes, independente das suas facções e mesmo que alguns questionem essa ideia. Mas, para Lauro, “CV é união” porque envolve uma ajuda mútua entre seus membros. Quando perguntamos sobre o tipo de ajuda, ele não sabe dizer, porém faz referência a uma ajuda à comunidade na forma de cesta básica dada pelo “patrão”, ou mesmo, por ele dar dinheiro às pessoas. Quando relacionamos o território e as facções, ele diz que pertence ao CV por ser a facção do seu bairro. E, que se tivesse nascido em um bairro sob o domínio do TCP, seria do TCP. Seu ponto de vista contraria uma ideia, ao menos em uma camada mais profunda, de que existe uma facção com ideais superiores, mesmo a facção de filiação do adolescente. Nesse caso, trata-se apenas de uma relação geográfica e contingencial. Questionando a relação entre as facções e seus valores, Lauro fala, talvez de forma um pouco cifrada, que nas relações entre as facções, em seu entender, não existe superioridade de uma sobre a outra.

(V): Então, acha que tem diferença entre uma e outra?

(L): Tem diferença que a outra facção sempre quer tomar nosso bairro. Aí nosso bairro é pesado e eles não aguentam tomar. Aí tentam outro. É sempre briga. Um quer ser mais alto que o outro. No nosso lado lá, eles nem entram.

(V): E você também não entra lá no lado deles.

(L): No lado lá já entraram.

(V): Mas foi invadindo, pra tomar?

(L): É, aí eles correram. E nós voltamos.

(V): Vocês queriam pegar eles, não o território.

(L): Aham.

(V): Então um invade a área do outro?

(L): É tipo uma luta.

(V): Nesse exemplo, os dois lados agem da mesma forma.

(L): Os dois agem da mesma forma, mas eu não sei como é o TCP não.

Ele percebe uma diferença entre as facções, mas que não chega a estabelecer grau de superioridade. Cada uma delas age exatamente como a outra, cada uma querendo ser maior. Lauro, diz não saber como funciona a facção rival, porém imagina que o seu funcionamento seja igual à sua.

Perguntamos sobre a ação do “patrão”, que Lauro havia citado. Seu relato se inicia de forma a apontar o caráter ameaçador dessa figura, que chega armado e que “abala os moradores”. Entretanto, quando perguntamos sobre o tipo de relação, se não haveria o componente do medo, ele responde que, embora haja medo, o respeito é predominante porque o “patrão” é uma pessoa da área, que conhece a todos. Indagamos sobre o que ele acha da presença do “patrão” no território, se é bom ou

ruim. Ele responde: “Sem ele ia acontecer vários roubos, assalto dentro do bairro. Sem ter patrão é isso. O bairro vira bagunça.”. É preciso apontar que, em sua fala, Lauro não responde à questão, pois não diz se é uma presença boa ou ruim, diz apenas que o “patrão” ordena aquele espaço, evitando que “vire bagunça”. Talvez ser bom ou ruim, seja menos relevante quando comparado com a ordenação trazida pelo “patrão”.

Quando fala sobre um dos efeitos da presença do patrão, cita que não é permitido assaltar no território. Perguntamos se considera, portanto, seu bairro seguro e ele responde: “Não. Seguro no meu ponto de vista. Tem outras pessoas, outros moradores, que acham perigoso.”.

Na entrevista realizada com Lauro, bem como em outras, há um caráter dúbio quando se fala na relação com o tráfico e no “patrão” na comunidade que é um personagem, que suporta em si, tanto significantes positivos, como ajudar a comunidade, ser respeitado, quanto negativos, como a severidade de suas punições e o terror causado nos moradores. No território, a presença do tráfico é capaz de trazer a tranquilidade, uma vez que encerra as disputas internas de poder, porém deixa o local exposto aos conflitos da facção, no qual rivais fazem incursões para tomar o território. A comunidade que é ajudada também precisa se submeter às vontades do “patrão”.

A relação com o “patrão” que se apresenta oscilante sob muitos aspectos, não se distancia da própria relação do sujeito com a figura paterna descrita por Freud em Totem e Tabu, especificamente na relação com o pai da horda. Seja com o pai, seja com o “patrão”, o sujeito se relaciona com ele, tendo-o como paradigma, uma figura que conhece a satisfação do desejo, que é capaz de exercê-lo plenamente, como o sujeito jamais conseguirá devido, ironicamente, à própria ação dessa figura. Por outro lado, se o “patrão” ou o pai da horda tem acesso ilimitado à satisfação dos seus desejos, também se torna ameaçador para o sujeito.

Há outro ponto interessante, quando Lauro é chamado a falar da sua visão sobre a violência no seu território. Apesar de considerar um lugar seguro, especialmente devido ao fato do patrão não permitir assaltos, afirma que existem muitas mortes no local, sobretudo devido a sanções aplicadas pelo “próprio” patrão aos transgressores das regras - intolerância à delação, é a primeira delas. Ao falar dessas mortes, afirma que são inevitáveis e, aparentemente, responsabilidade dos próprios transgressores:

(L): Ah, eles deixam na reta aí, aí nós não pode fazer nada. Você não pode impedir a violência. Vai matar lá e você entrar na frente? Depois ele vai lá e te mata, sua família. Aí a violência afeta nós. Afeta, acho, os moradores. Os traficantes não afeta não

(V): Não afetam?

(L): Não afetam. Podem matar 10 que não estão nem aí.

(V): Ah, os traficantes não se afetam.

(L): Não.

Quando ele diz que a violência não afeta os traficantes, deixa uma ideia dúbio no ar. Poderíamos pensar que o sentido da sua afirmação é que os traficantes estão imunes à violência, o que nos parece estranho. Contudo, no seguimento, explica que se trata de uma imunidade quanto ao não se afetar emocionalmente, de não se abalar com as ações.

Lauro traz um elemento bastante significativo e que se repetirá nas falas de outros adolescentes. Refere-se às normas de sua facção como “mandamentos”, “são nossos mandamentos”, diz. Porém, diferente de outros entrevistados, ele afirma que não pode falar sobre eles. Certas normas são flagrantes nas ações do tráfico, como as sanções aplicadas aos delatores ou a quem transgride a diretiva de não furtar. O próprio Lauro enuncia que esses são os mandamentos - embora não sejam todos - bem antes de dizer que não pode falar deles. Dá o nome e logo, em seguida, afirma que não pode nomeá-los.

Diante da incrível semelhança com o viés religioso, perguntamos sobre a origem desses mandamentos. Lauro apenas é capaz de dizer que foram determinados pelo fundador da facção e que eles lhe foram passados pelo “patrão”. A ignorância dele quanto ao processo de criação dos mandamentos, e a sua crença na sujeição a eles através da intervenção do “patrão” está muito próxima da relação de um fiel com seu pastor no campo religioso.

Temos um profeta, que seria o fundador a determinar normas, e seus apóstolos ou representantes, os patrões, que passam adiante a mensagem. Indagamos como ocorre essa passagem de conhecimento, se é algo semelhante a um sermão, onde os seguidores são agrupados pelo “patrão” e ele, assente. Seguindo o paralelo com a religião, parece que antes de qualquer situação e passagem direta, há um saber já instituído que atinge não apenas aos fiéis ou aos filiados.

Não é preciso ser um fiel católico e frequentar as missas para que se esteja imbuído de certos preceitos como “o não matarás”. Da mesma forma que não é preciso ser traficante para saber que é proibido “xisnovar”, ou seja, fazer delações. A cena do sermão do “patrão”, portanto, não é necessária para que Lauro tome ciência dos mandamentos, entretanto é interessante vê-lo enxergar dessa forma.

Perguntamos como funciona a saída da facção, se é problemática ou não, pois os relatos divergem entre os adolescentes. Segundo Lauro, o processo é tranquilo, caso não existam dívidas. Também acrescenta que há um caráter descartável do ponto de vista do tráfico em relação ao traficante, pois ele é rápida e facilmente, substituído. Por fim, ele diz que deseja sair do tráfico. Perguntamos sobre sua relação com o tráfico e sua perspectiva no seu funcionamento:

(V): Como a facção funciona pra você? Como você vê o Comando Vermelho? Qual sua opinião sobre ele?

(L): Como assim?

(V): Por exemplo, estamos falando aqui, de como ele funciona, as regras, tem a forma que seu patrão gerencia o bairro... qual sua opinião sobre isso? Concorda com tudo, tem coisas que não concorda? Tem coisas mais fáceis, ou coisas mais difíceis de seguir?

(L): Concordo e tem isso também, coisas mais fáceis e coisas mais difíceis. Mas nós tem que seguir. Do modo que nós é criado com a facção, tem que defender até o fim. Mas sair não tem nada a ver não. Se não estiver devendo nada.

(V): Você gosta de estar no CV?

(L): Hum... gosto mais não. Quando cumprir minha medida...

(V): Porque não gosta mais?

(L): Não, não é que não gosto do CV. Não gosto mais de traficar. Não quero mais. Quero servir de exemplo pro meu irmão, minha família vir me visitar aqui...

(V): Traficar é ruim?

(L): É bom, mas tem suas horas ruins. Com minha família, tá foda.

Lauro oscila sobre estar ou não no CV; em alguns momentos, coloca a relação como boa e, em outros como ruim. Como diz em sua fala, tem aspectos bons e aspectos ruins. Por fim, não emite, de forma consistente, um parecer sobre os diversos aspectos.

(V): Quais são as horas boas?

(L): A hora boa é quando você está vendendo, com o bolso cheio de dinheiro, aí no outro dia quer sair pra gastar com mulher, bebida, maconha, pó, loló. Tudo.

(V): E as partes ruins?

(L): É quando você roda. Quando os cana tá vindo te dando tiro, aí você tem que ir pra cima deles, tem que se defender. No CV você mata ou morre.

Novamente chama a atenção, a impossibilidade de coexistência entre o tráfico e sua família, quando Lauro diz que, “com sua família, está foda”, ao falar do aspecto ruim. Ele desenvolve sua fala sobre a relação de família e tráfico, até que perguntamos sobre sua percepção da situação familiar atual comparada à situação anterior, quando ele entrou para o tráfico. Segundo ele, há uma diferença quanto à atenção que lhe é dedicada. Antes, não recebia atenção de sua família, e seus pais pouco conversavam com ele. E que agora, está diferente.

O tópico da atenção nos soa relevante porque aponta para um lugar de reconhecimento do adolescente. Lauro se queixa de que, em casa, os pais conversavam apenas com as meninas, ficando ele e o irmão de lado. Sugere alguma invisibilidade da sua parte frente aos pais e que, no tráfico, ganha visibilidade. Segundo ele, antes de entrar no tráfico não era ninguém. Mas ao se filiar à facção, passou a andar com as pessoas relevantes, e ganhou relevância. As pessoas pararam de “entrar no seu caminho”.

(L): Agora, quem me encostar a mão, já vou na boca, pego a peça e já era. Até hoje, depois que eu fui da boca, ninguém mais tenta entrar no meu caminho.

(V): Isso você se refere ao pessoal com quem você vive?

(L): Correto.

(V): Quando você entrou na boca as pessoas pararam de entrar no seu caminho?

(L): Ficava andando com os caras que andavam pesadão, peça, roupinha, chinelinho.

(V): Antes de você entrar na boca as pessoas entravam no seu caminho?

(L): Antes eu não era nada. Tipo um ninguém, tá ligado? Não era nada da boca. Os menor sempre tentando arrumar caô.

(V): Depois que você entrou na boca...

(L): Ninguém fez mais nada.

Aqui há um processo interessante sobre a identidade assumida por Lauro. Ele ganha lugar ao entrar para o tráfico, algo que não enxergava no meio familiar e assume a identidade de traficante. Contudo, ele afirma que ao adotar a identidade de traficante, deixou algo para trás.

(V): Você deixou de ser ninguém?

(L): Deixei de ser aquele menino lá, que minha mãe sempre quis.

Há, então, uma espécie de troca de lugares, ocupados e esperados. Há o ninguém, que Lauro entende ser sua situação inicial, ignorado pelos pais. Há o traficante, identidade adotada ao entrar para o CV; identidade que lhe garante visibilidade e reconhecimento no território e o protege dos atravessamentos dos outros “no seu caminho”. Há também o menino que sua mãe sempre quis, estudioso e trabalhador; mais ou menos como ele descreve seu admirado irmão. Perguntamos que pessoa ele queria ser e ele respondeu: “Querida ser uma pessoa assim, que estuda. Meu pai falou: “estuda, trabalha e, quando tiver 19 anos, você constrói sua casa e vai ter seus filhos”. Uma vez só que ele falou isso pra mim. E eu seguia seu conselho, né.”. Ele busca na fala do pai, o tipo de pessoa que diz querer ser. Há um significante, que é recorrente nos discursos dos adolescentes e que, muitas vezes, é posto em contraposição ao traficante, é a figura do “trabalhador”. É a identidade que Lauro encontra, nas palavras do seu pai, caracterizando o tipo de pessoa que gostaria de ser.

(V): E era essa pessoa que você queria ser?

(L): Querida ser trabalhador.

Lauro retorna à pauta de sair do tráfico e, outra vez, fala sobre o “patrão”. Diz como seria fácil sair, precisando dar apenas um telefonema. Retornamos, perguntando sobre o modo como ele vê o “patrão” e ele responde de forma condescendente:

(L): O patrão lá no bairro é sempre bom pra todo mundo. Mas tem uns que querem atrasar o lado dele. Aí, sempre traz umas brigas e ele já manda sumir com o cara. Seja homem, mulher. Qualquer um.

(V): Você gosta dele?

(L): Não. Não gosto dele, não. Só gosto da minha família. Só amizade mesmo.

Em primeiro lugar, ele cita a forma positiva como vê o “patrão” e a seguir, conta que ele passa aos outros a responsabilidade de suas ações, como por exemplo, as execuções. Porém, quando questionado sobre o gostar, Lauro é taxativo em dizer que não. Voltando ao tópico do ser bom ou ruim para a comunidade, identificamos um juízo pautado em outros valores, talvez o da funcionalidade ou efetividade em manter o local organizado. Aqui também parece não haver necessidade de gostar ou não gostar. Ele faz uma clara distinção desse verbo - gostar - e o reserva apenas à família. Ele diz que não se deve confiar em ninguém, que está na Bíblia; “maldito o homem que confia no outro”, cita, apesar de nunca ter lido isso no Livro. Mas lhe contaram e, aparentemente, acredita. Ele, contudo, contraria essa orientação e confia no patrão. Confia porque, na dúvida, tem que confiar. Mas confia no que tange ao tráfico. Quando sair, diz, “nunca mais vou ligar pra ele e nem ele vai me ligar”. Lauro pode até confiar no patrão, mas gostar, ele só gosta da família.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, 13ª Edição, atualizada até 19/3/2015

BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO - SINASE, 2006

FREUD, Sigmund. **Psicologia de grupo e análise do ego**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1921)

LACADÉE, Philippe. **A Passagem ao Ato nos Adolescentes**. Revista Eletrônica do Núcleo Séphora. vol II, nº 4. mai/out 2007. Disponível em:

<[http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_04/traducao\\_02.htm](http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/traducao_02.htm)> Acesso em: 18 de ago. 2016

LACADÉE, Philippe. **O púbere em que circula o sangue do exílio e de Um pai**. Revista Estudos Psicanalíticos, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rel/v1n2/v1n2a04.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.



# RESENHA:

## Pixote, A lei do mais fraco

### 37 anos depois

José Sérgio Machado Junior<sup>1</sup>

#### INTRODUÇÃO

O filme *Pixote - a lei do mais fraco*, dirigido pelo cineasta argentino Hector Babenco, foi considerado um marco do cinema brasileiro da década de 1980. Com sua abordagem estética neorealista, a obra conta a história de Pixote, interpretado por Fernando Ramos da Silva, um menino órfão de pai que se envereda na marginalidade quando ainda mal saído da infância para a adolescência.

Babenco tentou estabelecer um grau de naturalismo que nenhum de seus filmes anteriores ou posteriores mencionou atingir, pois de acordo com o cineasta, sua maior motivação era imprimir uma realidade com a retirada de todos os conceitos pré-estabelecidos acerca do menor carente, individualizando sua condição para a perspectiva de um ser humano com aspirações anteriores a categorizações sociais.

*Pixote* foi lançado oficialmente em 1980 na cidade de São Paulo, onde a maior parte da estória se ambienta. No Brasil daquela época, período em que o país vivia o início do processo de redemocratização, uma profunda crise econômica acentuava a concentração de renda e a perpetuação do abismo de classe entre os mais pobres e os mais ricos. A transgressão adolescente crescia assustadoramente com um viés para a criminalidade. Iniciava-se nesse período, um claro movimento de cooptação de menores para o crime.

O filme abordou esse tema, participando de todas as discussões contemporâneas ao seu lançamento, que envolviam o meio acadêmico e os círculos mais intelectualizados, assim como veículos de comunicação tais como a televisão e os jornais de grande circulação. Percebendo o ambiente propício, a inquietação artística do cineasta impôs ao espectador mais um dos tantos pontos de vista sobre os problemas nacionais, contribuindo para a intensificação do debate sobre o aumento da violência ocasionado pelo crescimento da desigualdade social e do número de menores de rua.

Ao realizar aquela que ficou conhecida como sua obra mais importante, Babenco se tornou um dos pioneiros na estética da violência e do crime no cinema brasileiro, duas décadas antes de Fernando Meirelles no também aclamado *Cidade de Deus*.

Cabendo ainda lembrar que a sociedade brasileira no início dos anos 80 ainda não estava sob a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, inexistindo os preceitos fundamentais cobertos pela Carta Magna garantidora de direitos, que só

<sup>1</sup> Cineasta. Graduado pela PUC - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Socioeducador do Novo DEGA-SE. Ex-Diretor do CRIAAD (*Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente de Volta Redonda*).

viria em 1988. Historicamente, aquele período já dava sinais daquela que mais tarde viria a ser conhecida como a década perdida no caso da América Latina que vivia um processo de estagnação econômica, ao passo que se tornava a década do consumo nos Estados Unidos da América. Nada mais icônico para uma sociedade cujas maiores taxas de infrações à lei, sempre estiveram associadas a delitos contra o patrimônio.

A obra cinematográfica de Babenco foi alvo de críticas que se dividiam entre, enaltecer o papel da pobreza extrema na vida dos personagens, e observações mais conservadoras sobre a necessidade de lidar de modo mais agressivo com o tipo de desvio de conduta de menores retratado no filme.

Mas parte da inspiração de Babenco veio além da sua experiência em olhar o cotidiano desigual brasileiro. O livro do escritor brasileiro José Louzeiro “A infância dos mortos” foi declaradamente uma dessas fontes de argumento, com sua narrativa investigativa e policlesca que cobria o universo dramático das adolescentes de rua cometendo delitos. E Louzeiro por sua vez, buscou na história social sua inspiração literária.

## INSPIRAÇÃO NO REAL

Poucos anos antes da saga de Pixote ganhar as telas de cinema, um evento trágico pouco contado até os dias de hoje aconteceu em São Paulo. Esse ocorrido no ano de 1974, inspirou “Infância dos mortos” e consequentemente Babenco em suas obras, tendo sido denominado “Caso Camanducaia” ou “Operação Camanducaia”.

Nesse episódio a polícia militar paulistana recolheu dezenas de adolescentes e crianças de rua levando-os ao DEIC (Departamento Estadual de Investigações Criminais de São Paulo), tendo logo após, um oficial responsável ordenado que os garotos fossem colocados em um ônibus da polícia e levados sem conhecimento do Juizado de Menores a um local ermo, na beira de um precipício próximo ao município de Camanducaia, no interior do estado. Chegando lá, os garotos foram forçados a deixar o ônibus através de agressões e ataques de cães, tendo uma parte deles perdido a vida desta forma, enquanto outros para escaparem do flagelo, se atiravam na direção do precipício e da morte certa.

Alguns poucos sobreviventes que conseguiram fugir na confusão, retornaram para São Paulo após serem reapreendidos. Tão logo soube dos fatos, a imprensa noticiou a tentativa da polícia paulistana de realizar uma “limpeza” social na capital econômica do Brasil.

Foi portanto uma sequência de narrativas jornalísticas e literárias que abordava o menor de rua e como a sociedade da época os enxergava, que serviram de preparação para Hector Babenco pensar o roteiro de Pixote, criando sua obra de ficção. **I m p o r t a n t e** lembrar que mesmo que os chamados anos de chumbo não estivessem mais vigorando, ainda vivíamos no Brasil dos militares, país onde as práticas do encarceramento e da violação de direitos eram tão comuns, que se entranhavam no inconsciente coletivo do povo, deixando uma herança perversa que ainda hoje faz parte do imaginário de muitos indivíduos que se consideram civilizados ao fazer propaganda da violência policial, enquanto superficializam o debate sobre um problema tão complexo como a

participação do adolescente em atos infracionais.

Babenco não se eximiu de correr o risco de expor seu ponto de vista sobre o papel do Estado com todas essas contradições, optando por uma linguagem pouco preocupada com simbolismos, provocando intencionalmente reações de incômodo no espectador, sem contudo deixar de ser comercial. Esse caráter comercial do filme fica evidente por todo o apelo de distribuição que o filme possuiu com seus anúncios na televisão.

Pixote recebeu ainda inúmeros prêmios em festivais no Brasil e no exterior, tendo sido indicado ao Globo de Ouro e eleito pela Associação de Críticos de Cinema de Los Angeles e de Nova York o melhor filme estrangeiro de 1980.

Já outra parte da crítica afirmava que o cineasta pecara pela violência exagerada do filme, a qual teria sido a razão para a sua recusa em outros festivais até mais importantes artisticamente como Berlim e Cannes.

O certo é que a escolha de Babenco pelo formato mais cru, menos rebuscado e dialético com o modo jornalístico de narração dos eventos, transformou o cinema brasileiro desde então, abrindo um caminho que culminaria com outros filmes brasileiros igualmente afetos a estética do real.

## ESTÉTICA DO REAL

A violência como estética têm sido uma solução narrativa do cinema brasileiro desde Pixote, afim de promover um diálogo entre a experiência do cinema enquanto linguagem e mediação, face às expectativas que o espectador médio deposita no modelo clássico-narrativo de construir o discurso fílmico com sua busca pela impressão de realidade.

O cinema americano, dominante por questões culturais tanto quanto políticas e econômicas, construiu sua história com este tipo de discurso no qual o público embora esteja consciente da ficcionalidade da obra, traça comparativos entre a capacidade dos filmes de Hollywood face os outros filmes, nestes inclusos os brasileiros, de reproduzir com fidelidade a experiência concreta.

Essa percepção estabelece com cada elemento da mise en scène, uma expectativa de realismo ilusório, na qual o som, as cores, a velocidade na montagem e as sensações são esperadas como um contato imediato com o mundo real.

Tudo nesse tipo de cinema, chamado narrativo por preconizar o conteúdo das histórias em detrimento de experimentações na linguagem formal, parece menos antagônico com a realidade, por mais que os recursos artificiais e os efeitos especiais sejam a causa de tal impressão. O som de um tiro em um Blockbuster americano não se pareça em nada com o som do tiro de uma arma de verdade, e o fechar de uma porta não reproduz fielmente o som que ouvimos em nossas casas. Mas essa impressão de realidade sempre é a principal expectativa do espectador do cinema dos grandes estúdios.

Pixote apesar de impor uma imagem da realidade brasileira, não consegue transcender esta perspectiva histórica de uma parte do cinema latino americano um tanto quanto colonizado pelo modelo adotado nos filmes comerciais dos Estados Unidos.

Uma das razões desse domínio do cinema narrativo pautado na busca pela verossimilhança com o cotidiano, reside no fato de que o cinema enquanto experiência de compartilhamento, produz em nós um estágio psíquico tal qual se estivéssemos

sonhando acordados. Hollywood recebeu a alcunha de fábrica de sonhos com propriedade, pois foi lá que o ilusionista de carreira e pioneiro do cinema, o francês Georges Méliès, teve seus preceitos narrativos levados ao extremo do espetáculo de massas.

Inúmeras premissas teóricas nos são úteis para compreendermos o modo como aglutinamos no inconsciente tal qual a um sonho, a experiência de assistir a um filme e depois percebermos o quão próximo da realidade este chegou.

Tecnicamente falando, o fato de estarmos sentados em uma sala escura de cinema, com reprodução de imagens em movimento projetadas à velocidade de 24 quadros por segundo e a partir de impressões em películas químicas, nos faz sair dali em modo quase catatônico pós-êxtase, como se despertássemos pela manhã, nos espreguiçando após sonhar com uma porção de eventos espetaculares, ou trágicos, ou cômicos.

ZUSMAN (1994) analisa isso ao dizer que para ele o cinema amplia a capacidade de abstração do espectador, seus referenciais criativos e a sua imaginação. Assistir a um filme seria como se estivéssemos sonhando acerca de uma experiência real.

Contudo, ainda que seja um documentário, ou que esteja em qualquer tipo de categoria e gênero, do cinema verdade de Vertov, ao cinema de propaganda de Riefenstahl, o discurso do cinema é sempre ficcional. Assim, a estória de Pixote o menino pobre de São Paulo com suas aventuras marginais pelos cantos da cidade grande, nada mais é do que um arquétipo da própria sociedade brasileira, pulverizada pelas diferenças e por sua aspiração de auto-realização futura.

Babenco não se acanha em promover um apelo ao nível consciente do espectador chocando tanto em algumas cenas, mas sua obra não deixa de ser uma constatação de que o cinema enquanto linguagem desperta também as percepções ao nível subconsciente. Todas as emoções e preconceitos que acaloradamente o público do filme foi levado a expor de si mesmo, trouxeram consigo uma carga anterior de subjetividade.

Essa memória emocional que cada um carrega e que influencia a maneira com a qual vemos uma estória ser contada no cinema, é denominada pelos teóricos do cinema como “Efeito Kuleshov”, em homenagem ao cineasta e teórico russo Lev Kuleshov. Kuleshov que também era professor na Escola de Cinema de Moscou, fez na década de 20 um experimento com o público espectador, dando origem ao preceito teórico do cinema segundo o qual, sempre motivamos nossa percepção da sequência de imagens de um filme através de nossas premissas pessoais. A experiência realizada pelo russo se consistiu na justaposição de planos ou fotografias através de recursos de montagem e edição, nos quais uma mesma imagem de um ator, anteposta a outras três imagens, fez com que os espectadores relatassem condições emocionais distintas de um mesmo fotograma.

O rosto desse ator seguido da imagem de uma caixão com uma criança morta, foi descrito pelo público como uma performance brilhante do sentimento de dor e tristeza pela perda. O mesmo plano focado no ator seguida da imagem de um prato de sopa, foi vista como uma grande atuação que evidenciava a fome do personagem. E na sequência de novo a mesma imagem, seguido de um contraplano em que aparecia uma mulher, foi descrito pelo público como o perfeito retrato do desejo e da paixão entre os personagens. Tratava-se é claro, de um público menos treinado a assistir um filme do que o público que deu a Pixote uma das maiores bilheterias do

cinema brasileiro dos anos 80. Mas permanece o princípio segundo o qual o real é um tanto quanto relativizado pela trajetória prévia de cada espectador.

Por isso, Xavier (2005) relata que em Kuleshov a justaposição e o relacionamento entre os planos expressa seu significado essencial relacionado ao conjunto e a compreensão daquilo que é mostrado na tela de cinema. Nesse ponto acaba sendo produzido um antagonismo entre a proposta de Babenco em *Pixote* e sua tentativa de enaltecer o assunto tratado, com a experiência do cinema enquanto linguagem de tornar evidente com suas elipses de tempo e espaço, as angústias e ressentimentos que o espectador já possui, recriando uma infinidade de realidades produzidas não por seu caráter naturalista, mas pela subjetividade de cada um.

Como um todo, o cinema brasileiro comercial, ainda que mais pobre em recursos tecnológicos, recorre à tentativa de reproduzir o padrão americano, desencadeando aqui uma versão do cinema narrativo repleta de exploração da miséria e da violência, quando não limitada à erotização explícita. Uma saída e grande referencial brasileiro fora do circuito comercial, foi a busca pelo lúdico empreendida pelo Cinema Novo, com sua aproximação com a linguagem da poesia e dialogando com o público por intermédio de processos simbólicos.

*Pixote* contudo, não se enquadra nessa última hipótese. Embora Babenco em alguns momentos se aproxime do brilhantismo, seus recursos não ultrapassam a barreira da catarse no espetáculo. Contudo na sua procura pelo hiperrealismo, o cineasta contribuiu para dar um grau de visibilidade à problemática da infância miserável e marginalizada nas grandes cidades brasileiras, embora o olhar do cineasta argentino tenha alcançado o grande público da época, sem esmiuçar o papel da arte na discussão sobre o caráter cultural da crise social brasileira, com sua busca por um tipo de comportamento referido sempre ao padrão de consumo do primeiro mundo capitalista, fator de grande relevância para o entendimento da realidade nacional.

## **PIXOTE - UM ADOLESCENTE INFRATOR E UM SER CULTURAL**

A proposta de Babenco em *Pixote*, ao esculpir na tela doses generosas de estetização da violência, foi transformada em um dos temas favoritos para antagonizar correntes progressistas e reacionárias. Não há dúvida que o filme foi um marco emocional na história da cultura brasileira, ao passo que foi capaz de falar de sentimentos absolutamente universais. Mas também é inegável que Hector Babenco recorreu a soluções narrativas um pouco limitadas, como mencionado anteriormente.

Logo nas primeiras cenas, o filme *Pixote* estabeleceu um diálogo com a linguagem documental, apresentando a realidade de uma comunidade da grande São Paulo, como uma espécie de Prólogo da narrativa ficcional que viria em seguida. Inclusive introduzindo o personagem principal no “papel” do garoto Fernando Ramos como ele mesmo, junto à sua família e a condição na qual em seguida o espectador veria protagonizada pelo anti-herói *Pixote*.

O Brasil narrado por Babenco, era o país da desigualdade explícita, posto que no maior pólo industrial de seu território, abrigava o extremo da pobreza em sua plenitude. A exclusão, a marginalização e por fim a criminalidade, ressoavam com muita força

devido às próprias fraquezas institucionais que permitiam tamanha miséria.

Para o cineasta, o aliciamento de menores de 18 anos era consequência da fragilidade da legislação com suas brechas, pelas quais os garotos eram introduzidos no crime como uma alternativa de burla ao estado de coisas dos adultos criminosos.

Embora a discussão sobre o papel da legislação no problema dos menores infratores fosse uma condição primária na análise dos fatos, tal análise se desviava de um olhar que poderia encontrar nas transgressões marginais, uma série de condutas inseridas em um conjunto social no qual, a importância dos valores culturais não poderia ser desprezada.

Afinal de contas, a realidade brasileira não pertencia a um mundo que estava solto no ar e ela deveria ser entendida pela influência do contexto sociocultural presente na civilização pós-moderna. Onde a idéia de globalização sempre foi massificada como uma realidade concreta, sendo contudo mais um tipo de sofisma que esconde os únicos signos verdadeiramente globalizados, que são a aspiração de um consumo modelo e o padrão de comportamento decorrente deste.

Essa é uma perspectiva pouco explorada pelo cinema brasileiro quando traça um discurso sobre o tema. Mantendo esquecido o fato que, para além da fome, o menino infrator é também um ser cultural, que aspira algo que a todo tempo o padrão lhe diz que é certo, mas que sua condição, aí sim social, não lhe permite atingir.

Babenco não chega a ser uma exceção nessa abordagem mais superficial. Em seu filme ele propôs a dicotomia leis ruins versus miséria social, como sendo o aspecto quase solitário na compreensão do problema. E a partir disso a solução encontrada pelo Brasil segundo o cineasta, seria confinar os delinquentes mais jovens em reformatórios por poucos meses, para que logo em seguida o ciclo de marginalidade iniciasse um novo movimento. Desse ponto de vista, Babenco não discutiu o papel da indústria cultural.

A narrativa de Pixote evoca a libido do espectador, em detrimento de proposições mais teóricas. Submetendo a linguagem do filme aos traços dramáticos da estória e da espetacularização da realidade. Não que um filme possa ser capaz de transformar o estado de coisas caso opte pelo caminho da crítica cultural, pois o cinema pode transformar somente o próprio cinema. Mas a busca pela tipo de cinema verdade que o filme tenta alcançar, algo típico da indústria capitalista de cinema, está inserida no papel que o padronismo cultural promoveu na arte pós revolução industrial.

O teórico da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin, descreveu como a arte reagiu ao advento da industrialização da cultura. Para ele o novo modelo de arte com “a” minúsculo e alicerçado à lógica da reprodução industrial capitalista, perdeu seus aspectos intrínsecos de singularidade em comparação com a Arte tradicional. Benjamin afirma que antes da técnica mecânica assumir o protagonismo na criação, existia em toda obra de arte aspectos relacionados a “Aura” do objeto e do discurso. Isso significava que o espectador que se depara com réplicas da imagem da Monalisa, para exemplificar uma obra bastante conhecida no imaginário pós-moderno, experimenta uma significação com a obra de Da Vinci completamente diferente da que o indivíduo experimentava quando estava diante do quadro original, sem nunca ter tido contato com a imagem reproduzida do mesmo.

Uma estátua de Vênus dizia Benjamin, para os gregos era objeto de culto

enquanto que para um sacerdote da idade média era uma ídolo maldito. Mas em ambas as situações a Vênus era única, pois gregos e medievais podiam sentir sua “aura” e perceber seu caráter singular.

Embora o teórico reconheça que a arte sempre foi suscetível à reprodução, para ele a indústria cultural da qual o cinema é um expoente, trouxe a novidade das técnicas de reprodução em escala. Benjamin concluiu então que a arte não seria mais uma experiência única.

Contudo ele enxergava também aspectos positivos no chamado declínio da aura advindo com o aparecimento da fotografia e do cinema.

Uma vez que a arte era antes inacessível para as classes mais populares, agora com a reprodução, além do seu valor de culto e ritual, a arte tem também um valor de exibição, referido a sua habilidade de alcançar o maior número de pessoas.

O cinema nascido como o símbolo perfeito desse modelo industrial, carrega consigo esta idéia de dialogar com as massas, reproduzindo entre elas um discurso diverso da arte aos moldes convencionais.

Os cineastas de vanguarda sempre tentaram subverter esta lógica seminal, alguns explorando a forma, enquanto outros optaram por conceber, como Babenco fez no filme *Pixote*, um cinema como um canal para um conteúdo sobre a realidade.

Ao se debruçar sobre o filme do cineasta argentino, o espectador ou o estudioso não de se ater mais ao que conta a estória do que propriamente ao que a caracterizaria como algo diferente de uma narrativa literária ou televisiva sobre o tema.

## A ESTÓRIA CONTADA - O REFORMATÓRIO OU E A RUA

A saga do pequeno *Pixote*, um garoto da periferia da Grande São Paulo, se desenvolve com a prisão de um bando de garotos acusados dos delitos mais diversos.

Os garotos terminaram reclusos em uma instituição para infratores, onde descobriram todos os extremos da violência. Na chegada já foram recepcionados pelo inspetor de disciplina do lugar, interpretado pelo excelente Jardel Filho. A ironia da personagem do inspetor é que este que deveria ser o garantidor daqueles adolescentes, como um símbolo da atuação estatal, usava da arbitrariedade para impor física e psicologicamente diversos abusos.

Outro dos momentos mais perturbadores do filme, ocorre quando um grupo de garotos promovem um violento estupro em outro indefeso interno do lugar. E a saída encontrada pelo inspetor foi esquivar-se da responsabilidade, pois desde que tudo ocorresse do lado de fora da instituição, não importava que fim teriam aqueles garotos. Alguns dos outros personagens mais relevantes estavam internados no reformatório, como Lilica o adolescente gay, Dito o futuro líder dos garotos, além de Chico e Fumaça, bem próximos ao protagonista.

Entre as paredes da instituição, os danos causados pela exclusão social e pela falta de capacidade do Estado em prover às necessidades dos excluídos foi sendo mostrada por Babenco, com uma proposta comprometida a todo tempo com a condição humana daqueles personagens e com a grande janela pela qual o espectador foi sendo envolvido gradativamente, o olhar expressivamente triste de *Pixote*.

Na busca por um diálogo com as referências históricas da época, Babenco filmou também algumas cenas com recursos de metalinguagem, como quando alguns personagens encenam um interrogatório policial, uma situação bem conhecida por eles, em uma construção narrativa dentro da narrativa maior do filme, explorando momentos em que apareceram toda a violência do Brasil da desigualdade e do pau-de-arara rodapé.

Após experimentarem todo tipo de provação, Pixote e seus companheiros fogem para as ruas e continuam suas aventuras transgressoras. Com fome e sem qualquer perspectiva, cometem pequenos delitos para sobreviver e aos poucos vão se tornando mais amargos, embora notadamente pouco amadurecidos.

A morte, a prostituição e a descoberta da sexualidade perpassam as cenas do filme, produzidas segundo o próprio Babenco com os atores adolescentes representando os personagens com ausência de diálogos pré-estabelecidos, trabalhando as situações dramáticas e o comportamento no momento da filmagem. Com esse método um tanto quanto inovador, as sensações são percebidas de maneira mais crua, de novo em uma evocação do realismo e sem os vícios que a teorização pode causar.

Assim de improviso, a estória foi sendo alimentada pelas reações que os atores iam sentindo in loco na busca pela espontaneidade. Em meio aos quase não atores do filme, a incrível Marília Pêra brilha pela sua capacidade de se tornar imanente à condição de sua personagem, a prostituta Sueli.

A atriz é co-autora de inúmeras cenas construídas pela sua genialidade criativa. Mas sem dúvida alguma a mais brilhante de todas é a cena em que, após o desaparecimento dos outros personagens centrais da estória, Pixote sofre uma convulsão e é expulso de casa por Sueli.

Até então o roteiro previra que a cena deveria acontecer apenas com Pixote passando mal e sendo mandado embora. Mas o clímax criado espontaneamente por Fernando Ramos e Marília Pêra dá luz a um dos momentos mais icônicos do filme.

## A MÃE E O ÓRFÃO

Na resolução dramática da estória, Pixote após passar muito mal, instintivamente se recolhe no colo da prostituta Sueli que nunca fora mãe por sempre recorrer ao aborto. Com Pixote em seu colo, Sueli dá o peito para amamentar o garoto e ali os dois se encontram com o drama existencial de seus personagens. A cena é um espectro simbólico dentro da narrativa do filme tão preocupada em demonstrar um naturalismo corrente. Babenco sempre afirmou que fez o filme por causa dela, mas a criação principal ficou por conta dos dois atores, que puseram nela suas almas impregnadas das almas dos seus personagens.

Assim após o breve momento em que a prostituta entende que está em condições de acolher o menino, ela o rejeita. Em seguida e também sem a prévia previsão no roteiro, Pixote se levanta e vai até o armário, onde pega sua pistola e a carrega lançando um último olhar já em tom de despedida. Fernando Ramos conseguiu expor nesta cena toda a melancolia de seu personagem, tal qual fizera ao longo do filme, preparando o caminho para o epílogo de seu personagem e de sua própria vida.

## EPÍLOGO

Hector Babenco conseguiu com o filme *Pixote* atingir sensivelmente o espectador. Embora não tenha elaborado sua narrativa ao ponto de discutir em profundidade o papel da cultura na problemática social brasileira, recorrendo ao realismo intencional, o cineasta deixou um documento histórico de inegável importância.

O filme aborda como as práticas de poder e disciplina social, podem também fortalecer a cultura da marginalização.

Contudo, ainda que denunciando explicitamente o papel negativo do Estado no processo histórico de segregação de classe, com suas relações de dominação e controle, ele não pôde ir tão longe na sua pretensão de retirar a adjetivação que a sociedade sempre impôs sobre a infância e adolescência marginalizadas.

O lugar mítico da infância, coube ao protagonista Fernando Ramos defender, a cada apropriação realizada do conceito original. *Pixote* o personagem, possui um pouco da trajetória de inúmeros garotos que como ele não tiveram tantas opções de escolha, como era o caso do próprio Fernando Ramos da Silva que o interpretou.

Fernando carregou nas suas palavras o “dilema” de ser o *Pixote*, mesmo após o filme. Tentou continuar na carreira de ator, mas encontrou uma barreira enorme em si mesmo e na imensidão de rótulos que a elite brasileira costuma etiquetar nos mais pobres.

Ele que nunca havia sido revistado por policiais, passou por isso inúmeras vezes depois do filme. Nunca fora preso mas foi depois do filme, e após tantas tentativas frustradas de continuar sendo artista voltou às manchetes de jornais no modo comoventemente mais acessível aos garotos da mesma origem social que ele, cometendo delitos, quase que para corresponder a expectativa que a caricatura lhe impusera de ser sempre o *Pixote*.

Não há como assistir ao filme de Babenco e dissociar a trajetória de *Pixote* da trajetória de Fernando. Somos instigados a falar. Nosso olhar comunica aos pensamentos e depois verbalizamos sobre a marginalidade adolescente e as mortes que cometem e as que sofrem. Como Fernando sofreu pelas mãos da polícia, ou como sofreram os garotos do caso Camanducaia.

Por vezes os pré-conceitos se misturam no discurso popular, jorrando frases como “... vagabundo tem que morrer mesmo” ou, “... bandido bom é bandido morto”.

É possível que na mente ávida de Babenco, possa ter crescido uma expectativa de aproximação com o cinema italiano da segunda metade da década de 40 e seu retrato do pós-guerra. Mas a glamourização de clichês que a imprensa tão erroneamente se precipitou em promover, assim como hoje em dia o fazem as discussões mais rasas nas redes sociais, nos mostram que um filme é impotente diante da realidade ou mesmo diante de sua tentativa de representá-la.

Nos tempos de medidas socieducativas e das manifestações e certezas absolutas e sem ponderações no Facebook, inúmeras são as vidas que nascem como *Pixote* e terminam como Fernando, rotuladas pela opinião dos que são despoticamente mais esclarecidos.

Hoje as nossas unidades de internação são os espaços públicos de convivência e reeducação incapazes de conter o que a vida fora dos muros já criara de antemão para os fragmentos de vida, entusiasmados com o protagonismo célere que o ato infracional lhes concede face a invisibilidade de outrora.

A quebra do paradigma de gerações tão comum em sociedades sem vínculos, fica de fora se tomarmos como pano de fundo a dramática gênese de um vadio errante pelas ruas da cidade, e o que os seus olhos podem ver e como eles são vistos. Não exatamente como um flâneur, mas no encontro entre a malícia e ingenuidade em forma de solidão, tal qual a vida do personagem principal.

Como ele, outros garotos seguem raspando o asfalto com suas solas descalças, despejando nas esquinas e em cada sarjeta, apenas uma dose de arrogância na medida que têm seus corpos esvaziados de sonhos pela rotina da metrópole.

A droga, a violação do corpo, a fraternidade, a omissão e a opressão do estado, todos estes elementos conjugam-se para dramatizar uma rotina tão atual, que esquecemos de refletir sobre nosso papel na mesma.

Em Pixote a Lei do mais fraco, ora somos espectadores na busca da realidade, ora estamos apenas à espera da próxima catarse cênica, na qual nos embebedaremos de clímax para posteriormente “amaciarmos” a dureza do que existe. Ou então somos só eco de preconceitos despejando frustrações absorvidas por pares com a mesma fraqueza intelectual.

Após a cena final de alguns filmes, por vezes temos uma cena extra, que corresponde a uma espécie de epílogo aos moldes do teatro grego, com uma fala breve do ator ou do autor após a resolução dramática. Nesta fala ou imagem final, costumeiramente temos uma reflexão importante a fazer.

Em Pixote, enquanto nos ajeitamos na poltrona esperando que o filme encerre, o protagonista caminha brincando como qualquer menino, ainda que aos olhos desatentos seja só mais um bandido. Tentando se equilibrar nos trilhos como na sua vida, o personagem segue seu caminho na direção do horizonte.

Mas essa estória contada pelo cineasta de renome, uma manchete de jornal, artigos acadêmicos, reportagens televisivas, prêmios da crítica, livros ou teorizações mais elaboradas, são todos incapazes de descrever com exatidão o que sentem aqueles que não podem experimentar as maravilhas do capitalismo.

O filme está encerrado. E o apagar do fim para os pixotes e Fernandos sempre vem acompanhado pelo acender das luzes. Seja dos faróis dos carros de polícia ou dos refletores nas salas de cinema. E nós, seguimos nossas vidas normalmente.



PAÇGG  
CARLOS GOMES DA COSTA

# A JUSTIÇA RESTAUTIVA

## Entrevista com Mônica Mumme

Bianca Veloso

Táisa Ambrosio Pinto

**CONTE UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NO MOMENTO QUE VOCÊ INICIA TUDO ISSO, O MOMENTO QUE VOCÊ SE ENCONTRA COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA, ELABORA PROJETOS ATÉ OS DIAS ATUAIS.**

Sou professora, comecei minha vida profissional dentro da escola, dando aulas para crianças pequenas, depois coordenadora, fiz a coordenação geral de uma creche. E num dado momento eu entendi que seria interessante continuar pensando educação, mas fora do espaço escolar, entender a educação de uma maneira mais ampla, e comecei a trabalhar com projetos sociais. O primeiro grupo que trabalhei foi com jovens e fiquei muito encantada com a possibilidade que você tem com esse grupo de ajuda-los a descobrir o mundo a partir do olhar deles, não determinando para eles a vida que eles terão, mas buscando com eles entender em que medidas que eles descobrem suas possibilidades.

Em seguida comecei a trabalhar no CECIP que é o centro de criação de imagens popular, onde permaneci por muitos anos, aprendi muito, é uma instituição que trabalha com projetos sociais, com uma lógica bastante interessante no sentido de uma educação que é reflexiva, educação que pensa junto com aqueles que estão desenvolvendo os projetos, como que as suas vidas podem ser melhor, e foi no CECIP que eu me aproximo da justiça restaurativa. E em 2005 a justiça restaurativa chega ao Brasil através de três projetos pilotos, um acontecendo com adultos em Brasília e o outro acontecendo em Porto Alegre com os meninos em cumprimento de medidas e em São Paulo que foi o projeto que me aproximei e ele chega na parceria com a educação. Nesse momento a coordenadora pedagógica do CECIP, em uma conversa com o juiz que nos procurou para produzir materiais que é uma das linhas de ação do CECIP, faz uma boa pergunta e diz: não vamos mas só produzir materiais vamos envolver a escola nesse tema de justiça restaurativa.

Nesse momento eu ainda não estava próxima do projeto, eu coordenava os projetos do CECIP, esse seria só mais um, importante para a instituição. No entanto minha primeira aproximação com o tema me causou muita estranheza, eu não conseguia compreender bem justiça restaurativa, porque vamos fazer justiça na escola, que história é essa? A justiça está no tribunal e a partir daí foi desenvolvido esse projeto, que foi uma experiência piloto em São Paulo com três escolas em São Caetano do Sul, eu ainda realmente não estava próxima e esse projeto foi desenvolvido sobre uma coordenação que trouxe bons resultados, resultados que fazia com que valesse a pena seguir entendendo que história era essa. O que era justiça restaurativa, o que

era educação junto com esse tema, e esse projeto se expande, foi então que eu comecei a fazer o trabalho de formação. Então eu chego à justiça restaurativa, muito tranquila de dizer hoje, que eu cheguei com muitas resistências e também com tantas dúvidas tentando entender que história é essa, então em 2006 quando eu começo a fazer o processo de formação dos grupos nesse projeto já expandido já para outras regiões, Heliópolis e Guarulhos, também com o apoio da Secretaria de Educação do Estado. Eu realmente me apaixonei pela justiça restaurativa porque entendi que ali havia um caminho efetivo, um trabalho com os seres humanos. E eu confesso que naquele momento era uma grande investigação, eram mais perguntas do que respostas. Mas encontrei grupos tanto em Heliópolis quanto em Guarulhos, de pessoas muito interessadas em também achar respostas. Nesse momento encontro com dois juízes muito importantes na construção da justiça restaurativa que é o Eguiberto de Almeida Penido e o Daniel Isles, os dois foram absolutamente parceiros na construção do entendimento sobre o que é afinal essa justiça restaurativa. Daí comecei a desenvolver projetos, esses projetos foram aumentando. E no ano passado sai do CECIP e fundei um espaço, que chama laboratórios de convivência, que nasce com a ideia de reunir pessoas para pensar a convivência. Porque eu penso que ainda estamos engatinhando nessa história de convivência pacífica, precisamos ainda realmente construir saberes, competências e habilidades que nos ajude a permanecer com tempo maior num estado pacífico, de uma forma mais humana de nos cuidar e cuidar do outro. Então desde o ano passado o laboratório de convivência tem desenvolvido uma série de atividades focados em dois assuntos em especial que é a justiça restaurativa e educação para pais, que eu acho que são dois assuntos que dialogam muito bem, e que trazem respostas reais e efetivas que eu já comprovei, e então eu entro nessa história em 2006 com muitas dúvidas e hoje eu tenho muitas certezas.

## QUAL É O VERDADEIRO OBJETIVO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA?

Acho que vale contar como eu fui entendendo esse caminho da justiça restaurativa. Quando comecei a trabalhar com esse tema parecia que o procedimento, seja a técnica que se aprende dentro da lógica da justiça restaurativa, o seja as práticas restaurativas, eram o ponto central do desenvolvimento de um projeto de justiça restaurativa e trabalhar a instituição e a rede, ou seja, esses dois eixos eram complementares a esse eixo central da prática restaurativa. Durante muito tempo nós desenvolvemos trabalhos e esses trabalhos em Heliópolis e em Guarulhos começaram com a formação, quer dizer com duas pessoas que foram fundamentais no processo normativo das práticas restaurativas que foram Dominic Barther e a Vania Iasbeque, então nós desenvolvemos durante um tempo o projeto com esse contorno. Então no centro as práticas e no apoio complementar as mudanças constitucionais e sociais. Andando mais um pouco e tentando buscar novas respostas, porque um projeto em minha opinião é vivo, quando ele olha muito mais para aquilo que não está dando certo ainda do que para aquilo que já aprendemos. Assim como na hora de resolver um conflito precisamos fazer perguntas para avançar em uma mudança social também. Fui me dando conta de que sim as práticas restaurativas elas são fundamentais mas

que elas sozinhas não ou apenas com o apoio complementar, ela não traz toda a sua potencialidade. Foi então que fiz a primeira mudança nessa estrutura e comecei a colocar pelo menos em termos de desenho de projeto, os três eixos como fundamentais para o desenvolvimento de um projeto que trata do tema justiça restaurativa.

O eixo de práticas restaurativas, o eixo de mudanças institucionais e de rede social. Se você não trabalha esses três eixos concomitantemente e entrelaçados não se consegue avançar o tanto que é necessário para trazer as respostas necessárias para situações de conflito e violência. Então a partir daí comecei a me dar conta de que na verdade quando estamos falando de violência, estamos falando de três dimensões: Uma que é a dimensão relacional e a outra que é a dimensão social de um conflito, de uma violência e outra dimensão institucional comunitária. Avançando mais um pouco eu comecei a perceber que foi quando eu conheci o processo circular, que é um tipo de prática restaurativa, o processo de construção que está dentro da ideia de círculo de construção de paz, eu aprendi a olhar a convivência com esse instrumento. Ai me deu um “clic” no desenvolvimento dos projetos e na época estávamos fazendo um trabalho com as escolas municipais em São José dos Campos e me dei conta de que para se trabalhar a questão da justiça restaurativa na realidade se precisa trabalhar não a violência e o conflito mas a convivência, precisa entender todo esse universo relacional que é tão rico, que é tão plural, que é tão desafiador mas que não se restringe só à questão da violência, então temos ali a possibilidade em termo de convivência, é a possibilidade de entender como essas relações se constroem e que força tem uma relação quando ela se constrói, de você aprender competências e habilidades para fazer uma escolha consciente de produzir paz ao invés de mais violência. Então hoje eu defino justiça restaurativa entendendo esses três eixos e essas três dimensões e pensando que a justiça restaurativa e aquela inquietação inicial que era mas porque trabalhar com a justiça restaurativa se ela é uma justiça de tribunal, quando uma justiça que estou falando? Hoje eu tenho claro que a justiça restaurativa é uma justiça que resgata o valor numa convivência.

## **ELA É TRABALHADA APENAS EM TRIBUNAIS? SE NÃO, AONDE MAIS ELA PODE SER TRABALHADA?**

Ela é trabalhada no tribunal eu entendo o tribunal como espaço social e que tem sua função social de olhar para esse universo de uma convivência e ele tem seu lugar, mas é interessante talvez convidar as pessoas a refletirem assim, quando falamos em justiça pelo menos era uma coisa forte para mim, justiça era algo que estava no tribunal. Eu não conseguia traduzir justiça a um lugar bom. Eu tenho uma experiência injusta, qual é o lugar que vou buscar a justiça? No tribunal, e não é isso. No tribunal vou buscar a justiça, mas a justiça ela está em todos os lugares, ela é da sociedade, então se a justiça é da sociedade, construir uma sociedade justa e ética não se constrói no tribunal, se constrói também com o tribunal. Então a justiça restaurativa para mim ela está em todos os espaços aonde as pessoas constroem relações.

## COMO QUE VOCÊ VÊ A RELAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA E A EDUCAÇÃO?

A justiça restaurativa e a educação elas tem laços muito fortes, se pensamos que é a escola é um lugar de convivência obrigatória e sistemática, ou seja, eu não vou à escola quando quero, eu vou à escola todos os dias, eu professor, eu aluno, equipe de apoio, direção e a escola se constroem a partir das relações, uma das funções dela é ensinar conteúdos, mas ela tem ali um grupo de pessoas diversas, com culturas diferentes, com pensamentos diferentes, com entendimentos sobre a vida diferentes e em diferentes funções, então ela tem um terreno tão fértil para que possamos justamente aprender como se convive. E na hora que estamos aprendendo ou mesmo quando sabemos um pouco conviver, conflitos existem, o primeiro conflito que existe é o conflito que se tem consigo mesmo, e ele não é bom e nem ruim, ele é. A forma que como vou lidar com ele, a maneira com que eu vou transformar esse conflito em aprendizagem ou em violência aí que está a questão. Então justiça restaurativa no espaço de convivência sistemática e obrigatória ela joga à luz as possibilidades que eu tenho diante de um conflito aprender com ele.

## EXISTEM VÁRIAS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA RESTAURATIVA? E QUAL É A SUA CONCEPÇÃO?

Existem sim, eu acho isso muito bom. A primeira coisa que eu gostaria era de celebrar de que existem essas várias possibilidades de se entender o mesmo tema, e ele ainda deve ser bem investigado com essas diferentes possibilidades e entendimentos, porque senão a gente vai colocar a justiça restaurativa num padrão de entendimento e ela vem para mudar um paradigma, se a gente coloca-lo em uma caixinha ela ficará engessada e ela virá com uma roupagem nova, mas ela servirá a um padrão antigo e isso é tudo que não precisamos. Nessa experiência de anos e intensa porque você trabalha com um assunto muito delicado, transformador e desafiador e quem entra no caminho da justiça restaurativa entra no lugar de muita dedicação, hoje como eu entendo a justiça restaurativa a partir de leituras, a partir de ações e principalmente a partir do desenvolvimento de projetos que são muitos que desenvolvi e acompanhei. A justiça restaurativa para mim ela é muito mais que um conhecimento e prática restaurativa, ela não pode se restringir a definição de que é um encontro onde as pessoas desenvolvem a prática para resolver que dão conta para que possamos resolver essas três dimensões do conflito.

Se focamos o desenvolvimento da justiça restaurativa em um procedimento, em uma prática restaurativa, atingimos uma parte do que ela nos traz, reduzindo todo potencial que ela tem de trazer questões para as convivências institucionais, comunitárias e sociais, ela tem a ver com um procedimento que traz uma prática para resolver situações de conflito mas para celebrarem resultados interessantes para você se reunir e entender como que uma decisão pode ser feita com uma gestão compartilhada de ideias, essa prática restaurativa ele serve para o conflito mas para outros momentos que se precise estar juntos tomando decisões, celebrando, encontrando. Além disso, a

justiça restaurativa tem nos seus princípios e nos seus valores dicas muito importantes de como uma instituição, seja de convivência sistemática, seja de convivência pontual pode organizar a convivência entre seus pares ou seus ímpares. Mas que possa organizar esse processo que precisa de uma lógica, como que é normalmente entendemos a lógica da convivência institucional, uma lógica punitiva. Quando alguém não funciona da maneira que se espera, a punição é uma resposta e às vezes a única maneira que as pessoas entendem que podem estar resolvendo uma questão. A punição se ela funcionasse, estaríamos com uma sociedade muito tranquila porque mecanismos punitivos existem aos montes, e a reincidência e o aumento da violência é um fato na nossa sociedade. Então a justiça restaurativa na minha concepção pode e traz respostas para que a gente transite de uma lógica punitiva para uma lógica de responsabilidade e além disso a justiça restaurativa ela toca em dos assuntos mais delicados que na minha opinião está posto na hora que falamos sobre violência e conflito, que é a questão da rede de garantias de direitos fundamentais, não estou falando só em relação a jovens e crianças, estou falando em relação a todos, adultos, idosos. Que apoio a pessoa precisa para transitar de um comportamento violento para ter um comportamento diferente e tanto aquele que comete ato violento ele pode acessar qual é a responsabilidade dele, porque ele fez uma escolha, muitas pessoas passam pelas mesmas situações e não fazem as mesmas escolhas, como que essa pessoa na medida que participa de um processo circular, ela consegue ter consciência sobre sua responsabilidade, porque a punição ela é um controle sobre o outro, a responsabilidade e a expansão do entendimento dessa pessoa sobre o que ela cometeu, é um convite a ele poder trazer novas respostas. É como a justiça restaurativa nessa perspectiva da dimensão social pode trazer um apoio, não fazer por mais um apoio para que aja um exercício efetivo gradual de mudança de comportamento.

## **COMO OCORREM ESSAS TÉCNICAS, ESSES PROCEDIMENTOS DOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS?**

O procedimento como eu disse você tem um universo muito grande de práticas restaurativas. Eu conheço vários e me identifico muito com os círculos de construção da paz dos processos circulares. Como que ele acontece? Você reúne pessoas para sentarem em círculos e essas pessoas são afetados diretos, estou falando de um círculo que seja de resolução de ato violento, porque você tem um outro universo que tem outras possibilidades para você está sentando, como eu disse antes. Mas você então reúne essas pessoas que elas os afetados diretamente digo pessoas que supostamente são vítimas e supostamente que é o ofensor. E você reúne pessoas que indiretamente estão relacionadas a essa situação de violência. Que pessoas são essas? Tem um grupo de pessoas que estão diretamente ligadas a pessoas que viveram a experiência violenta mas tem também um grupo que pode estar ali, deve estar ali para se pensar juntos quais são as opções que se tem dali para a frente se você tem uma situação aonde você sabe que tem envolvido ali um ato violento ou uma questão de [inaudível]. Quem é que você pode chamar da política pública, ou seja, de um CAPS, que pode estar sentado ali para pensar junto alternativas para o futuro, você

tem a mãe do ofensor e da vítima, você tem um amigo que vai ajudar essa pessoa a estar nesse círculo, mas você também tem profissionais da rede, você tem pessoas que podem trazer concretamente caminhos na hora que você tem etapas no círculo que são feitas e que estão preparadas, se tem um guardião que é uma pessoa formada e capacitada para fazer esse papel para criar um espaço seguro, porque vai se falar de coisas importantes ali, e você parte de dois princípios importantes, o que está em jogo ali são sentimentos e necessidades. Ali não está se tendo uma prova sobre o ato, ninguém está buscando uma sentença, está se buscando construir um acordo que ajude as pessoas a exercitarem novo comportamento dali em diante. Então se recebe o grupo, esse grupo já aderiu voluntariamente a participar, não se obriga ninguém a participar de um círculo, porque seria uma contradição, é uma participação voluntária, onde as pessoas sabem o que estão fazendo ali, em seguida a essa chegada você tem uma rodada aonde as pessoas vão combinar como vão fazer essa conversa, oferecer o melhor o que elas tem de si para poder ser uma conversa que suporte a dor, a emoção, a tristeza, a raiva e você possa transformar isso em aprendizado e no novo agir em diante. Tem um momento fundamental no processo circular que é a hora que se conta histórias, não necessariamente ligadas a um fato corrido, mas histórias. Um exemplo que sempre dou que é muito bom, é: conte uma história da sua vida que na hora parecia um grande limão e virou uma maravilhosa limonada. Porque quando contamos histórias no círculo para que se possa resgatar a humanidade, para que se possa sair de um lugar onde você está vendo o outro apenas como o ofensor ou aquele que comete um ato e todo o resto que ele tem acaba morrendo, não é visto mais, para que possamos resgatar a humanidade e que aquele fato seja um fato e não a pessoa toda. E nesse resgate a humanidade na hora que se conta as histórias é muito interessante porque as vezes as pessoas que estão em confronto elas se identificam na outra história e se reconhecem na fala, após esse momento tem uma rodada ou várias rodadas dependendo da necessidade onde você toca na questão do conflito propriamente e em seguida se fecha o círculo de uma maneira a perguntar o que você precisa para resgatar essa situação e o que você oferece? E a gente constrói o plano de ação.

**VOCÊ FALA TODO MOMENTO DA QUESTÃO DO CONFLITO E DA VIOLÊNCIA. O SEU OLHAR QUE VOCÊ TEM HOJE, QUE É TODO UM OLHAR CONSTRUÍDO. É UM OLHAR DIFERENTE DO OLHAR QUE VOCÊ TINHA ANTES DE COMEÇAR A TRABALHAR COM JUSTIÇA RESTAURATIVA ESPECIALMENTE SOBRE O CONFLITO E SOBRE A VIOLÊNCIA?**

Sim, antes para mim conflito e violência era a mesma coisa, a pessoa estava em conflito ela estava em um ato violento, eu não reconhecia o conflito como algo que podia produzir novos caminhos, novos aprendizados e novas possibilidades. Para mim é claro hoje que o conflito ele faz parte das relações, como eu disse antes, as relações é eu primeiro, eu comigo mesmo e o eu como o outro. E um conflito ele produz um entendimento diferente sobre uma situação, ele pode trazer novas perspectivas. Quando é que eu acho que saímos de uma situação de conflito para uma situação de violência? Quando esse conflito não é cuidado, quando ele de alguma maneira

se repete no dia a dia, ele cria uma situação de impossibilidade de comunicação, ele começa a mexer nas emoções e começa trazer uma forma de contato com o outro que é violenta. Eu entendendo a violência de uma maneira que eu não quero reduzir, mas assim, é a negação dos direitos fundamentais, é um pedido desesperado, atrapalhado, equivocado de ajuda. Quem está cometendo um ato violento, essa pessoa não está conseguindo usar outra forma, e tem inúmeras variáveis para esse não conseguir. E eu entendo que dessa maneira a pessoa vai reproduzindo e não escolhendo outras formas, ele reproduz a violência como se fosse uma única maneira que ela tem para mudar aquela situação de imenso desconforto, volto a dizer que quando alguém comete um ato violento tem uma escolha, ninguém é vítima, não se trata de entender um ato violento reduzindo a isso, e dizendo mas coitado ele estava atrapalhado, tem uma escolha. Mas me parece que seria muito pouco produtivo continuar entendendo a violência, o ato violento, indo para o outro lugar que é dizendo: ele é um ofensor, ele é o culpado, e assim está nos extremos. Como ajudar a olhar para a violência como algo que pode ser revertido a partir de uma escuta desse ato atrapalhado, com uma responsabilização sobre esse ato, e essa responsabilização trazendo uma nova forma de agir.

### **VOCÊ FALA NO INÍCIO DA SUA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR E PERCEBE SE QUE ISSO FOI DE UMA FORMA DOMINANTE. VOCÊ ACHA QUE A JUSTIÇA RESTAURATIVA TEM VEZ NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO?**

Nesse percurso eu sempre trabalhei com a educação, mas eu também trabalho muito com a justiça, com tribunal de justiça, com pessoas que estão nas varas de infância, nos juizados, enfim nesse mundo da justiça do tribunal. E também já trabalhei com pessoas de medidas socioeducativas então hoje eu digo que sou muito feliz por esse caminho, por conta dessa diversidade institucional que estou transitando.

As medidas socioeducativas são lugares muito importantes para o desenvolvimento da justiça restaurativa, porque tem ali o exercício de ajudar os jovens que estão em cumprimento de medidas a resgatarem dois pontos importantes, um é a responsabilidade pelo ato cometido, a negação desse ato ela não transforma o que é necessário, ser transformado. Mas a culpa desse menino, culpabilizá-lo e reduzir isso à uma punição também não vai ajudá-lo a ter consciência sobre o que ele fez e ajudá-lo a ter novas escolhas. O ponto fundamental de trabalho na medida socioeducativa tem a ver com a responsabilidade. O outro ponto é a questão de resgate da humanidade, atos violentos e principalmente aqueles reincidentes vão desumanizando a pessoa, e aqueles que estão sofrendo o ato violento.

Então é importante dizer que na justiça restaurativa há um cuidado com a responsabilidade daquele que comete, mas há um cuidado muito grande com a vítima, porque em um processo tradicional a vítima é apenas uma testemunha, os seus sentimentos e suas necessidades não estão nas medidas socioeducativas a justiça restaurativa entra dando um reforço ao cumprimento da medida, uma medida responsável e que possa ser construída com a participação desse menino, de como ele vai desenvolver e experimentar por exemplo sua privação de liberdade ou como é quando ele sai e tem o PIA para ser feito, e como que ele vai estar no PIA oferecendo

ações de responsabilidade sobre o que fez e mostrando um exercício do cumprimento do plano de ação, como que ele pode fazer diferente, e aprender a fazer diferente, então as medidas socioeducativas acolhem, me parece todos os princípios da justiça restaurativa.

**NA SUA OPINIÃO SERIA UMA CONTRADIÇÃO, VOCÊ ENTENDE COMO CONTRADIÇÃO TRABALHAR A JUSTIÇA RESTAURATIVA NOS SISTEMAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE? QUE COMO FALAMOS, SEMPRE HISTORICAMENTE MARCADA PELO VIÉS DA PUNIÇÃO E DA DISCIPLINIZAÇÃO. DÁ PARA SUPERAR ESSA CONCEPÇÃO A PARTIR DA JUSTIÇA RESTAURATIVA?**

Sim, dá porque estamos falando desse eixo, dessa dimensão institucional, onde a justiça restaurativa já dá luz, todas as instituições, não só as instituições de privação de liberdade, lidam com a situação de violência com mecanismos punitivos, a sociedade lida com a violência com mecanismos punitivos, então é possível olhar para essa instituição não culpando a, quer dizer não se trata da gente estar trazendo e refletindo sobre a possibilidade de um novo paradigma e culpar as pessoas porque as instituições são punitivas. Isso foi construído historicamente, se foi construído historicamente pode ser desconstruído. Quando uma instituição de privação de liberdade acolhe a justiça restaurativa ela está colhendo procedimento mas ela tem o papel importante de olhar a maneira com que essa convivência é estabelecida, como a disciplina é trabalhada, como é quando um rapaz ou uma moça não cumpre aquilo que foi acordado com uma norma como é que se lida com isso? Existe mecanismos de responsabilidade que não são os mecanismos punitivos, essa instituição precisará repensar a sua forma de tratar aquilo que não está dentro dos padrões, que não se espera como comportamento adequado, não adianta aumentar a pena do menino, quer dizer isso na concepção da justiça restaurativa se ela não está envolvida e oferecendo as responsabilidades que lhes cabem isso não vai modificar então, isso é possível se a instituição tiver vontade de se repensar.

**VOCÊ SEMPRE AFIRMA QUE A ESCOLA PRODUZ VIOLÊNCIA. QUERIA QUE VOCÊ FALASSE UM POUCO SOBRE ISSO, SE É A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SE VOCÊ ACHA QUE TAMBÉM AS INSTITUIÇÕES COMO O DEGASE E AS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE TAMBÉM PRODUZ VIOLÊNCIA E FALA UM POUCO SOBRE ESSA VIOLÊNCIA. E ENTÃO COMO LIDAR COM ISSO?**

Acho que toda instituição, não só a escola, mas qualquer instituição ela produz violência e recebe violência, nunca numa lógica de convivência algo é unilateral, a escola produz violência, mas também produz paz, o DEGASE produz violência mas também produz paz, a família produz violência e produz paz. Nós ainda somos seres humanos contraditórios nessa produção. Eu acho que é importante dizer isso, mas também ressaltar que a escola sofre uma influência dessa violência que está no entorno dela.

No entanto dela, o DEGASE, a igreja também, acho que a imagem que consigo fazer diante dessas questões é uma imagem de uma rede conectada mesmo, ninguém tá isolado na produção de violência e nem na produção da paz. Então o que pode ser feito é institucionalizar o diálogo que não se tem nessas instituições é o único caminho para a gente começar a reverter esse ponto desafiador que é a mais produção da violência porque aprendemos a cuidar da violência produzindo uma violência maior, se não aprendermos na medida em que a produção da violência ocorre, a criar mecanismos de diálogos que isso significa escuta e fala, a convivência ela tem sido organizada historicamente por isso hoje experimentamos a convivência dessa maneira, um fala e muitos escutam, que é uma lógica muito presente em todos esses lugares, tudo bem sempre terá alguém com a função de falar, de apresentar ideias, conteúdos, e princípios, mas em que lugar que estamos construindo institucionalmente, ou seja, validando o diálogo, como fazendo parte da construção da convivência, e diálogo em roda ninguém tem o poder sobre o outro, todos tem o poder com o outro, isso é uma diferença muito grande, não adianta sentarem roda e um continuar falando e os trinta ficarem em silêncio. Por isso é um círculo, pois círculo parte do princípio da horizontalidade, e horizontalidade não desconstrói o lugar específico que cada um tem.

### **NAS SUAS AULAS VOCÊ SEMPRE APONTA QUE O CONFLITO OFERECE MUITAS POSSIBILIDADES, POSSIBILIDADES DE QUE E PARA QUE, QUAIS AS POSSIBILIDADES DO CONFLITO?**

Quando entramos em conflito alguma coisa está e desarmonia. E se eu cuidar dele eu não terei necessidade de expressar esse desencontro por meio de uma to violento. Quando eu posso utilizar o diálogo, ou seja, a minha fala e a minha escuta sobre uma questão que está em divergência, eu tenho condições de aprender sobre o que eu penso e sinto e o outro também, é a partir dessas escuta e daquilo que conseguimos obter na medida que escuta o outro que é uma compreensão mútua sobre aspectos diferentes. E que além de eu estar trabalhando em uma lógica de flexibilização das minhas opiniões, eu também estou descobrindo novas perspectivas de algo que eu não consigo enxergar, porque a gente não consegue enxergar tudo, então incluindo na convivência a possibilidade de múltiplos olhares, é transformar o conflito em uma aprendizagem.

### **NESSE NOVO PARADIGMA COMO O SOCIOEDUCADOR E O TÉCNICO EM SUA OPINIÃO DEVE SER PERCEBER?**

Ele tem um papel fundamental no contato com os jovens de ajuda-lo, e fazer um exercício de um cumprimento de medidas, e isso é desafiador. Eu acho que o papel que eles podem desempenhar nessa convivência é ajuda los a construir possibilidades de fazer novas escolhas, então se um agente educador diante de uma situação de conflito, ele consegue, ele sabe fazer um procedimento restaurativo, ele conseguiria harmonizar essa convivência, trazendo para o jovem um aprendizado. Sobre como uma escolha responsável de resolver suas questões de frustração, raiva e tudo aquilo que está envolvido em um ato violento, tem ali uma experiência que ele levaria para

os jovens, porque essa não me parece ser uma experiência que adianta eu trabalhar por meio de conteúdo apenas, eu tenho que experimentar mesmo, se eu ofereço em um ser uma atitude que é por exemplo, não eu vou agora antes de dar um soco eu vou procurar alguém para me ajudar, eu vou buscar fazer o exercício de não reagir dando um soco, eu vou gritar mas não vou dar um soco, se esse jovem consegue oferecer alguma ação concreta diante de uma situação que ele foi violento, não estamos trabalhando em um nível do convencimento e nem do controle do comportamento, estamos trabalhando a partir daquilo que foi dito pelo jovem e o agente é um apoiador nesse trabalho. Então na hora que você decide que você não vai dar um soco, quem você vai procurar para te ajudar e te apoiar? E você usa a fala em vez do soco, então você construirá experiências de desconstrução de um comportamento que é feito as vezes sem se perceber que está sendo feito.

### **O QUE SE DEVE BUSCAR ENTÃO COM ESSAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS?**

Eu acho que o que se busca é a questão da responsabilidade, é o exercício de novas escolhas, é um protagonismo daqueles que estão envolvidos no conflito, é o cuidado com aqueles que foram vítimas e também a percepção daqueles que estão envolvidos indiretamente da sua corresponsabilidade, acho que a gente falou bastante sobre a responsabilidade daqueles que escolhem um ato violento, mas a prática fala de uma responsabilidade individual, mas ela fundamentalmente fala de uma responsabilidade coletiva, as pessoas, não estão sozinhas na construção de um ato violento, tem situações que antecederam esse ato violento e que com certeza direta ou indiretamente todos nós participamos ninguém chega a um processo de desumanização sozinho. Para ele ter sido desumanizado muitas coisas ocorreram e muitas variáveis interferiram nisso, eu realmente não acredito que uma pessoa chegue num nível de desumanização a ponto de matar o outro sozinho, então numa prática restaurativa essas corresponsabilidades até subjetivas elas estão impostas na hora que as pessoas percebem a parcela que elas têm para a construção de uma nova possibilidade de convivência, então essa prática ela mexe comigo ser for o eu ofensor, ela mexe com a vítima entendendo e atendendo essa pessoa que está com medo, está com raiva, que está com dor, mas ela mexe nesse coletivo que trás também suas corresponsabilidades e trás soluções, oferece soluções para que você possa construir uma nova história, porque na realidade o que queremos é construir novas histórias, as histórias de violência já conhecemos, o que as práticas restaurativas na essência, a justiça restaurativa está querendo é construir novas histórias.

### **EM SUA OPINIÃO, TODO ESSE PROCESSO, É UM PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO OU DE CONSTRUÇÃO. VOCÊ IMPLEMENTA AS JUSTIÇAS RESTAURATIVAS EM UMA INSTITUIÇÃO OU ISSO FAZ MAIS PARTE DE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO?**

Já vi muitos lugares mudarem muita coisa, acho que um ponto que seja muito desafiador para a justiça restaurativa, é que ainda há uma necessidade das pessoas

em quantificar e eu compreendo e concordo, e estou junto nessa busca. Quantos círculos já foram feitos em tais lugares? Quantos procedimentos foram exitosos? Com plano de ação isso existe em cada lugar você tem os resultados concretos, situações que foram resolvidas com o procedimento restaurativo, instituições que começaram a rever sua dinâmica relacional, suas tramas normativas, a questão da disciplina a luz da justiça restaurativa e grupos que se reúnem para construir uma rede em uma lógica restaurativa, só que isso é um processo lento, até para que ele seja sustentável, aí está a qualidade dos resultados ainda estamos no começo dessa história realmente apesar e serem anos que muitas pessoas se dedicam a isso, você tem realmente ainda muito caminho pela frente, eu tenho um exemplo que acho que é importante contar, que é o exemplo da implementação de uma política pública na Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, esse trabalho começou em meados de 2009 com dez escolas, nessa época o trabalho foi construído eu estava junto na implementação desse projeto, junto com um grupo chamado Mediativa, depois se formaram mais dez escolas, depois mais dez, foi realmente uma implementação gradual buscando a construção de um novo paradigma. E hoje você tem um núcleo de educação para pais institucionalizado na secretaria, onde os profissionais da secretaria, composta por três profissionais, A Ana Alzira, Márcia e Mariulza que estão formando novas escolas, então não são mais pessoas da sociedade civil, instituições da sociedade civil, desenvolvendo esse projeto mas são as próprias pessoas da secretaria. Isso virou uma política pública, pessoas formando novos profissionais e trabalhando nessa lógica das três dimensões: as questões relacionais, as questões sociais, as questões institucionais. Acho que esse é um excelente exemplo, porque uma prática não vira política pública, ela vira um apolítica de governo, estou falando de uma política pública se ela não trás resultados efetivos considerando que eles precisam ser graduais.

Tem outros dois trabalhos que acho importante de serem referidos como exemplo, um é o trabalho que está sendo desenvolvido na Coordenadoria da Infância e Juventude em São Paulo, aonde cinco regiões foram formadas, juízes, promotores e equipe técnica e essas regiões começaram a ser pólos irradiadores da implementação nessas localidades do trabalho de justiça restaurativa, vale dizer que tanto em Tatuí, Guarulhos, Santos e na própria capital esses pólos irradiadores estão disseminando a proposta, o processo secular estão sendo desenvolvidos, está havendo a discussão institucional sobre essa implementação e o envolvimento de uma rente.

Essa é uma política que está em construção e a coordenadoria da Infância e Juventude, por meio da coordenação do núcleo feito pelo Drº Eriberto de Almeida Benido ele está desenvolvendo a coordenadoria por meio do núcleo que existe, núcleo de justiça restaurativa, há uma política pública ali, trazendo referência para essas regiões e em Belo Horizonte está em desenvolvimento um projeto de concepção teórica e prática de justiça restaurativa com resultados muito interessantes através do Tribunal de Justiça aonde também dois pólos irradiadores estão sendo desenvolvidos, um que anuncia que é o centro de atendimento ao jovem infrator e no JESP( Juizado Especial) aonde a partir das práticas restaurativas e também da dinâmica institucional e também a questão social, esses pólos estão trazendo a educação e outros atores, a universidade, um projeto apoiado pelo Ministério da Justiça e esse projeto que estou desenvolvendo

em Belo Horizonte, é um projeto que visa a construção de uma lógica restaurativa para a resolução de conflitos na cidade.

E qual o âmbito?

Ele começa no Tribunal de Justiça, mas já envolveu a promotoria, a defensoria, a educação, lá tem um termo de cooperação técnica assinada pelo Governo do Estado, Prefeitura, Judiciário, Ministério Público e Defensoria. O desenvolvimento e implementação da justiça restaurativa são resultados muito significativos de que realmente justiça restaurativa traz uma nova resposta.

## **QUERÍAMOS ENTENDER UM POUCO MELHOR ESSA CULTURA DE PAZ, E COMO SE PRODUZ A PAZ?**

Cultura de paz ainda é uma definição muito abstrata, falamos muito em cultura de paz, mas o que é isso? Cultura me remete a cultivo, é a forma mais simples de se entender a cultura de paz, é cultivando novas formas de se relacionar. E é um cultivo mesmo porque a cultura ainda que tenha uma maior plantação digamos, ainda que é uma cultura onde as relações se dão por meio de mecanismos punitivos e violentos para que possamos adequar aqueles que por alguma razão está julgando não estarem fazendo o que deve, e surge uma lógica de exclusão que já foi comprovado, estamos vendo os resultados do que não funciona, cada vez se precisa excluir mais pessoas durante e por mais tempo. A cultura de paz está em processo mesmo e ela é importante mesmo sendo tão abstrata, ela é muito fundamental para que esse tema torne visíveis as violências, pois se não estivéssemos falando nisso estaríamos banalizando totalmente o estado violento da convivência atual. A paz ela é muito desafiadora porque costumamos dizer que ela está lá fora, longe de nós, quem produz a violência é aquele que assalta, que grita, que bate, a violência e a paz está dentro de nós. O primeiro lugar que temos que construir a paz é dentro de nós, e dentro de nós, fazendo um exercício diante de uma situação que não gostamos, como eu me percebo diante dessa situação e trazendo uma resposta que não aumente a violência. Tem horas que conseguimos outras não, não é simples assim, ainda, mas quando falamos de verdade, isso não é tão simples assim. Construir a paz é primeiro olhar pra você, para suas respostas diante daquilo que você não gosta e quando começa a olhar, passamos a ter mais consciência sobre as nossas reações e tendo mais consciência podemos escolher produzir paz.

Um exemplo básico: recebemos um email e algo não nos deixou feliz, não o responda na hora, espera um pouco, leia mais vezes, entenda que aquela pessoa não quis escrever aquilo que você está entendendo, a comunicação é um lugar muito delicado, ela tem a força da aproximação, mas também tem a força do afastamento. Então como eu me comunico com o outro? Quantas vezes eu já disse alguma coisa e que para a outra pessoa aquilo foi uma grande agressão, será que isso não pode está acontecendo ao contrário. Não tem uma intenção, como é que eu trago outros pensamentos na hora que estou em uma situação desconfortável, que possa me ajudar a não me dar a mesma resposta, aquela resposta que eu já conheço, que é a do embate, da violência, do grito, da discordância.

Construir a paz é começar a oxigenar esse canal de comunicação, entrar outras

possibilidades, e pelo menos colocar em dúvida, pois a reação violenta é a certeza de que o outro está em combate comigo, construir paz é colocar uma dúvida na questão, calma! Será que aquilo que o outro está fazendo realmente é algo para me magoar, me destratar? Construir paz nesse momento tem a ver com o indivíduo olhar para si próprio e trazer ações a então a justiça restaurativa por meio desses princípios, entendimentos e práticas restaurativas ela traz uma resposta de reparação.

## **O QUE A JUSTIÇA RESTAURATIVA MUDOU NA SUA VIDA PESSOAL?**

Tudo, primeiro mudou porque eu achava que não era violenta, que violência estava fora de mim, a primeira coisa que me fez olhar foi essa história que eu estava dizendo, como é que eu vou escolher produzir paz e não violência, e não é um processo fácil, então mudou meu entendimento sobre mim, sobre o outro, mudou a concepção que eu tenho sobre as relações, eu diria hoje para vocês que raramente eu julgo as pessoas, e eu julgava muito e achava que não julgava. Hoje consigo olhar uma história e no primeiro momento achar uma coisa, mas logo depois achar outra, e achar também outra, e fazendo esse jogo interno de não ficar presa apenas a uma ideia rotulada, determinista sobre determinadas questões, eu acho que isso foi um ganho muito para mim, se eu começo a pensar ou falar sobre alguma coisa que pode ser contraditória, esse é um exercício desafiador pois é mais fácil se ter respostas prontas mas eu tenho entendido que isso é um ganho muito grande na minha vida porque me tira desse lugar do julgamento e me ajuda a ouvir o outro, muito mais possibilidades, e me ajuda também a perceber quando não estou ouvindo o outro, que caminho eu preciso refazer para entender que aquela pessoa não está querendo me afetar daquela maneira ou está.

Se eu estou fazendo um caminho que não é interessante como faço para refazer esse caminho e me aproximar? Me ajudou a entender também que tem situações que a gente senta em círculos para decidir que aquela relação já deu o que tinha que dar. Não precisamos achar que construir paz é estar o tempo todo com todo mundo e aceitando tudo, não, é poder falar verdadeiramente do que sinto, do que posso das minhas potencialidades, das minhas fragilidades, e chegar e entender quais são meus limites e do outro é também a possibilidade de construir relações verdadeiras, relações que se possa contar para o outro o que se sente, se pensa e ouvir também. A justiça restaurativa na minha vida não é um exercício para candidata a santa, mas é um exercício de candidata a uma pessoa melhor a cada dia.

## **EM RELAÇÃO AO CURSO, O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA, EM PRIMEIRO LUGAR DE ESTAR RECEBENDO UM CONVITE DO DEGASE QUE TODO HISTÓRICO QUE FALAMOS NO INÍCIO. E DE ESTAR ALI PODENDO FALAR COM OS PRÓPRIOS AGENTES, OS TÉCNICOS, O QUE TE CHAMOU ATENÇÃO NESSAS FALAS?**

Foi uma experiência incrível e surpreendente, porque avançamos muito e não foi tanto tempo assim. Encontrei pessoas muito abertas, e pessoas interessadas em discutir convivência e trazer para essa função que eles têm novos conhecimentos e dá uma

oxigenada nesse processo. Encontrei pessoas sérias, compromissadas com aquilo que fazem e trazendo questões pertinentes que devem ser refletidas mesmo, como que por exemplo a instituição pode ser repensada, acho muito saudável, não vi acusações, não ouvi críticas, não vi uma postura reativa, vi pessoas trazendo elementos que estão presentes em todas as convivências o que nos faz desmistificar e tirar esses rótulos, que é isso, que é aquilo, são pessoas em busca da construção de um novo saber que não nos é oferecido, porque isso é muito recente, nós fomos criados e fomos educados e fizemos nossos processos formativos educacionais dentro de uma lógica punitiva. Todos nós precisamos aprender, entendo eu que as crianças e jovens estão chegando nesse mundo, eles já vem ouvindo outras coisas, eles poderão avançar muito mais do que nós. Mas eu tenho muito respeito a todos os grupos seja no DEGASE ou em outro lugar, eu admiro muito as pessoas que estão nas instituições buscando mudar uma convivência, porque elas estão enfrentando as contradições e desafios e incertezas e uma gama de situações que tem óbvio, um tanto que é de esfera de possibilidades, então poder bom de transformação não o poder sobre o outro, mas poder sobre nós mesmos e trazer uma nova resposta, mas que a gente ainda vive a interferência desse próprio imaginário institucional hierárquico, determinista. Punitivo, eu encontrei pessoas participativas, quando digo participativa no melhor do que é participativo, atentas e escutando, mas também falando, trazendo questões, indagando inquietos, ou seja, com muito respeito ao trabalho que eles fazem. Que bom que pude ter esse encontro e penso que para avançar mais precisa de uma série de coisas, mais processos formativos, pensar mais essa instituição em uma lógica restaurativa.

### **QUAL O BALANÇO GERAL QUE A AVALIAÇÃO VOCÊ FAZ DO CURSO E DA INSERÇÃO DESSE TEMA DENTRO DO CURRÍCULO, DA GRADE CURRICULAR DO CURSO?**

Quando fui chamada fiquei perguntando como que é que isso poderia entrar e em que lugar poderia entrar isso, depois de ter encontrado os grupos eu penso que tem espaços dentro da grade curricular para se pensar um conteúdo que possa contribuir primeiro com uma reflexão sobre essa instituição e dedicar um tempo para isso, um repensar e mecanismos participativos e pensar a convivência a luz do ECA e do SINASE pois todos os dois apontam a necessidade de se trabalhar uma lógica de responsabilidade. O próprio SINASE fala das práticas restaurativas, acho que isso é um ponto importante. O segundo ponto que é possível incluir no conteúdo são aprendizados das práticas restaurativas, as pessoas aprenderem e irem identificando quais são as situações que inicialmente são válidas de se usar um processo restaurativo, não são todos no começo, isso também é gradual, é uma implementação que se constrói gradualmente, e por último pensar como o DEGASE com as suas possibilidades internas daquilo que ele já faz, fortalecer os projetos que eles tem com os jovens, da própria formação da escola, das pesquisas. Que a justiça restaurativa não chegue dizendo, estamos aqui e vocês não fazem nada, acho que não é isso, é chegar com esses saberes para interagir com os saberes que estão no curso do DEGASE.