



Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

# Socioeducação: Fundamentos e Práticas

Carmem Maria Craidy  
Karine Szuchman

Organizadoras





UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO  
GRANDE DO SUL

---

Reitor

**Rui Vicente Oppermann**

Vice-Reitora e Pró-Reitora  
de Coordenação Acadêmica

**Jane Fraga Tutikian**

---

EDITORA DA UFRGS

Diretor

**Alex Niche Teixeira**

Conselho Editorial

**Álvaro Roberto Crespo Merlo**

**Augusto Jaeger Jr.**

**Carlos Pérez Bergmann**

**José Vicente Tavares dos Santos**

**Marcelo Antonio Conterato**

**Marcia Ivana Lima e Silva**

**Maria Stephanou**

**Regina Zilberman**

**Tânia Denise Miskinis Salgado**

**Temístocles Cezar**

**Alex Niche Teixeira**, presidente



Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

# Socioeducação: Fundamentos e Práticas

Carmem Maria Craidy

Karine Szuchman

Organizadoras

© dos autores  
1ª edição: 2017

Direitos reservados desta edição:  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:  
Laura Wunsch, Gabriela Trindade Perry, Tanara Forte Furtado e Marcelo Ferreira

Capa: Ely Petry  
Projeto gráfico: Editora da UFRGS  
Editoração eletrônica: Tiago Dillenburg

Esta obra é resultado do curso “Educação no Sistema Nacional Socioeducativo”, financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2014.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



---

S678 Socioeducação: fundamentos e práticas [recurso eletrônico] / organizadoras Carmem Maria Craidy [e] Karine Szuchman ; coordenado pela SEAD/ UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

265 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

Inclui referências.

1. Educação. 2. Psicologia social. 3. Medidas socioeducativas. 4. Justiça. 5. Inclusão social. 6. Saúde. I. Craidy, Carmem Maria. II. Szuchman, Karine. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 37.017.4-053. 6

---

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.  
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0364-1

# Sumário

## **Apresentação.....9**

Carmem Maria Craidy

Karine Szuchman

## **Prefácio .....13**

Sandra de Deus

## **EIXO I FUNDAMENTOS DA JUSTIÇA JUVENIL**

### **Os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e sistema constitucional brasileiro.....17**

Ana Paula Motta Costa

### **A criança e seus direitos na américa latina: quando o passado ameaça o futuro .....33**

Emílio Garcia Méndez

### **Justiça restaurativa breves considerações sobre um novo modelo de administração de conflitos.....45**

Daniel Achutti

Raffaella Pallamolla

### **Adolescentes em conflito com a lei: o olhar da criminologia.....59**

Vanessa Chiari Gonçalves

## **EIXO II JUVENTUDE(S) CONTEMPORÂNEA(S)**

### **Juventudes na atualidade: abordagens e conceitos .....69**

Maurício Perondi

Maria Stephanou

## EIXO III EDUCAÇÃO

**Medidas socioeducativas e educação .....85**

Carmem Maria Craidy

**Letramento, alfabetização e vulnerabilidade social.....103**

Denise Comerlato

**Educação de jovens e adultos: permanência na escola .....111**

Jeferson Ventura Machado

Dóris Maria Luzzardi Fiss

**Escrita, escritura, grafismos e territorialidades juvenis .....125**

Evandro Alves

## EIXO IV MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO

**Os jovens em conflito com a lei: construindo vidas descartáveis .....139**

Alex Vidal

**A que direitos tenho direito? O direito da criança e do adolescente segundo jovens em conflito com a lei.....157**

Jéssica Freitas

**Da liberdade assistida, à assistência em liberdade.....171**

Willian Mella Giroto

Vera Ponzio

**Rodopios de uma pipa a voar: princípios e fazeres.....179**

Karine Szuchman

Paula Flores

**Medida de prestação de serviços à comunidade:  
responsabilização, educação e liberdade .....191**

Alex Vidal

Jéssica Freitas

Magda de Oliveira

**O acompanhamento de adolescentes em  
cumprimento de medida: o PPSC  
na memória dos egressos .....205**

Magda Oliveira

**Reunião de familiares do programa de prestação  
de serviços à comunidade – PPSC/UFRGS:  
um percurso de acolhimento e diálogo .....213**

Paula Flores

## **EIXO V SAÚDE**

**Paisagens assassinas em defesa da sociedade.....223**

Pedro Augusto Papini

**Diálogos com práticas de cuidado em saúde  
e demandas da educação e socioeducação .....231**

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Júlia Dutra de Carvalho

Thayane Chaves

**O acompanhamento juvenil como ferramenta  
no percurso de formação em saúde mental .....245**

Karine Szuchman

Flávia Roberta Oliveira Mathias



## SOCIOEDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Carmem Maria Craidy

Karine Szuchman

Este livro é parte de uma longa caminhada de extensão e pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul que começou em 1997, quando a UFRGS inicia como unidade de execução de medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Trabalho que ampliou sua ação nos últimos anos com a integração com o Grupo 10 do Serviço de Assistência Jurídica da Faculdade de Direito, o tradicional SAJU, e o Projeto Estação Psi do Instituto de Psicologia. A integração dos três programas resultou no PIPA – Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei, núcleo da PROEXT aprovado pelo CONSUN da Universidade. Nos 18 anos de trabalho ininterrupto, passaram pelos programas mais de 1.500 adolescentes; foram realizados vários cursos de extensão baseados na experiência e na produção do Programa que já publicou três livros, além de textos menores de orientação ao trabalho; e foram, ainda, promovidos Simpósios Internacionais. O Programa é local de estágios e campo de pesquisa para graduação e pós-graduação.

O curso de extensão que originou este livro, batizado com o nome de “Educação no Sistema Nacional Socioeducativo”, foi realizado de agosto a dezembro de 2014, pelo PIPA/UFRGS no âmbito do Programa FORPROF/SASE/MEC/FNDE, e constitui-se parte deste programa. A abordagem da programação do curso foi multidisciplinar, buscando contemplar a problemática das medidas socioeducativas nas suas diferentes dimensões. Houve, ainda, a participação de técnicos da rede de atendimento para além dos locais de execução das medidas socioeducativas de meio aberto e de privação de liberdade. A dimensão multidisciplinar esteve, assim, presente não apenas nos temas estudados, mas nos diferentes perfis dos participantes, o que foi ao mesmo tempo desafio e enriquecimento do curso. Foram trabalhados diferentes eixos teóri-

cos: **Fundamentos da Justiça Juvenil; Juventude(s) Contemporânea(s); Educação; Medidas Socioeducativas; Saúde**, Ainda que nem todos os professores do curso tenham escrito textos para o livro, ele reflete temas de todos os eixos que compuseram o programa.

No eixo I, sobre Fundamentos Legais da Justiça Juvenil: o processo de execução judicial e das medidas socioeducativas, são trabalhados os fundamentos constitucionais e legais das Medidas Socioeducativas e algumas problematizações atuais em torno da questão da Justiça Juvenil. Ana Paula Motta Costa discorre sobre os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, lembrando que estes direitos são constitucionais no Brasil. Aponta para as ambiguidades presentes na compreensão da doutrina de proteção integral, que resultam, com frequência, na violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Emílio Garcia Méndez versa sobre os problemas centrais da Justiça Juvenil na América Latina, apontando que existe “de um lado o sistema normativo baseado na legalidade e de outro o cadáver insepulto da cultura tutelar”. Vanessa Chiari Gonçalves analisa diferentes modelos explicativos presentes na criminologia e conclui que “cada sociedade constrói o tipo de criminalidade que merece”. Daniel Achutti e Rafaella Pallamolla discorrem sobre a Justiça Restaurativa como uma nova proposta em construção no mundo, que se apresenta como alternativa às formas atuais de encarceramento.

O eixo II traz o texto do Maurício Perondi e Maria Stephanou, em que trabalham as concepções contemporâneas de juventude e os movimentos juvenis. O conceito de Juventude é uma construção histórica que adquire relevância no século XX. Ultrapassa a questão etária e constitui-se como uma expressão cultural com características específicas. Não há uma única juventude, mas juventudes diversas que coexistem na sociedade complexa em que vivemos. A Juventude é vista hora como problema, hora como solução e prenúncio de futuro, hora como ideal sociocultural a ser seguido. As políticas para a Juventude, ainda precárias, necessitam ser construídas de/para/com a juventude.

No eixo III, a Educação é apresentada como um dos grandes desafios na execução das medidas socioeducativas. A concepção de Educação trabalhada pretende vê-la como um processo complexo, vivido em diferentes ambientes, com especial atenção às medidas socioeducativas e à escola.

Carmem Maria Craidy ressalta a educação como um processo de relação humana, devendo estar presente em todo o percurso do Sistema Socioeducati-

vo, como dimensão da aprendizagem dos direitos humanos. Assim, socioeducação é vista como educação. Salienta também a importância da vida escolar na integração social e na recuperação dos direitos dos adolescentes.

Sobre alfabetização e letramento, Denise Comerlato chama a atenção para a relação entre alfabetização e cultura e para as defasagens ainda presentes na educação brasileira. O texto sobre EJA, de Dóris Maria Luzzardi Fiss e Jeferson Ventura Machado, desvenda as motivações dos alunos para permanecerem na Educação de Jovens e Adultos. Evandro Alves apresenta rica experiência educativa, vivida durante o curso de extensão, que teve como estratégia a participação ativa dos alunos e ilustrou a questão do letramento e de diferentes formas de expressão.

O eixo IV pretende problematizar vivências concretas na execução das medidas socioeducativas, dar os fundamentos pedagógicos delas e examinar as experiências dos participantes, além de outras experiências que possam ilustrar a maneira pedagógica de agir na execução das medidas socioeducativas. Nele predominam trabalhos de integrantes do PPSC e do PIPA/UFRGS (Alex da Silva Vidal, Jéssica Freitas, Magda de Oliveira, Paula Flores, Karine Szuchman). Traz ainda a contribuição da Vera Ponzio e Willian Mella Giroto sobre uma das medidas em meio aberto: Liberdade Assistida.

A execução das medidas socioeducativas, como prática pedagógica, está exigindo atenção especial, já que as pesquisas demonstram que persistem visões e práticas repressivas e/ou assistencialistas sem que a Educação tenha se concretizado como a diretriz central a ser seguida.

No eixo V, o último – Saúde –, o texto de Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto, Júlia Dutra de Carvalho e Thayane Chaves apresenta conceitos e diretrizes das políticas públicas no campo da saúde para discutir práticas com a infância e juventude nas relações intersetoriais, em especial, no âmbito da educação e socioeducação, apontando práticas de cuidado que compõem esses territórios.

O texto sobre guerra às drogas de Pedro Augusto Papini problematiza tal questão aproximando a guerra às drogas das guerras em geral.

Refletindo sobre o Acompanhamento Juvenil, Karine Szuchman e Flávia Roberta Oliveira Mathias escrevem acerca da experiência vivida no cotidiano do PIPA, abordando o Acompanhamento Juvenil como ferramenta de intervenção

clínico-institucional capaz de contribuir com a criação de novos projetos de vida para adolescentes em medida socioeducativa.

Os autores e organizadores, deste livro e do curso do qual ele é resultado, esperam que o livro contribua para a compreensão da problemática que envolve adolescente em medidas socioeducativas, e das práticas dos diferentes campos de ação e políticas públicas que possam oportunizar a vivência de direitos tantas vezes negados a tal público.

Não há, no livro, a pretensão de dar soluções, mas sim de oferecer uma contribuição e de incentivar o diálogo em torno desta complexa problemática.

## SOBRE CONTRIBUIÇÕES, ESPERANÇAS E CONHECIMENTO

Sandra de Deus<sup>1</sup>

A responsabilidade de escrever sobre a obra que se apresenta, leva-me a fazer uma reflexão baseada em três aspectos. O primeiro é sobre ousadia e bom senso; o segundo ponto que desejo enfatizar diz respeito ao papel e a importância da Extensão Universitária; e no terceiro, quero tratar especificamente da obra. Inicialmente é preciso ter muita ousadia para aceitar o convite de escrever em uma obra na qual os autores, todos especialistas, fazem profundas reflexões sobre tema tão complexo como o que está sendo objeto da publicação. O bom senso recomenda que, com cuidado, não me atreva a ingressar em caminhos que talvez não saiba trilhar. Aqui, me lembro de Clarice Lispector, em sua *Cidade Sitiada*, quando diz que “... um bicho conhece a sua floresta; e mesmo que se perca, perder-se também é caminho<sup>2</sup>”.

Os artigos que se encontram nas páginas seguintes são frutos do pensar e repensar sobre um tema que a cada dia gera mais e mais implicações; são provenientes das compreensões, dos aprendizados e dos novos olhares que a Extensão Universitária torna possível. A sistematização de nossas experiências, através de publicações, é uma das mais importantes contribuições que podemos oferecer para as gerações futuras. Oscar Jara (2012, p.38) ensina que sistematizar é “refletir sobre as experiências, uma missão que recupera e reflete sobre as experiências como fonte de conhecimento do meio social para a transformação da realidade<sup>3</sup>”.

As construções e desconstruções que realizamos no presente, na sala de aula, no debate diário de um curso são necessárias para que no futuro se tenha outra perspectiva sobre a realidade. O relato dos “fazereres” extensionistas se constitui em pilar para documentos e pesquisas. O impacto e a transformação

---

1 Pró-reitora da Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Clarice Lispector. *A Cidade Sitiada*, Ed. Rocco, 1998.

3 Jara, Oscar. *A sistematização de Experiências: práticas e teorias para outro mundo possível*. Alforja, 2012

causados em grupos ou comunidades pela atividade de extensão devem ser relatados para que não seja necessário iniciar a novela com a chegada de um novo ator. O que se necessita, muitas vezes, é reescrever acrescentando novas experiências. A trajetória do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei – PIPA se constitui em um documento necessário para que não se percam as etapas importantes dos caminhos construídos na interdisciplinaridade e na disponibilidade de docentes e estudantes. Outro destaque extensionista é o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade – PPSC, que ao longo de seu funcionamento, recolhe e acolhe, tensiona os ambientes e demonstra a importância de inserir os adolescentes em outras realidades. São atividades de extensão que demonstram o comprometimento acadêmico com as demandas sociais no constante movimento, do ensinar e aprender, próprio da Universidade.

O terceiro aspecto da minha escrita é sobre a obra. Dividida em cinco eixos a obra que aqui se inicia, reflete os fundamentos da Justiça Juvenil, juventude contemporânea, educação, as medidas socioeducativas e saúde. Em cada um destes eixos, os resultados de dias de reflexão e ensinamentos podem ser compreendidos no estreito espaço dos direitos dos adolescentes, nas amplas regras e resoluções nas quais a sociedade se molda. E neste aspecto muito particular, o leitor é levado a apreciar a análise dos direitos dos adolescentes, os fundamentos da justiça juvenil, a justiça restaurativa e o olhar da criminologia sobre os adolescentes em conflito com a lei. Também encontrará abordagens e conceitos sobre a juventude na atualidade, a educação e as medidas socioeducativas, letramento, alfabetização, vulnerabilidade social, educação de jovens e adultos, escrita, escritura, grafismo e territorialidades juvenis. Um universo de temas que foram observados com lupas para não descuidar de nenhum aspecto.

Na atualidade brasileira em que vimos crescer a violência, que não me cabe apontar as causas, mas assegurar que suas consequências destroem crianças e jovens, o debate apresentado neste livro é reconfortador, oferecendo, ao mesmo tempo, um olhar técnico e amoroso sobre um universo para o qual todos sabem fazer discursos e poucos aceitam o desafio de interpretá-lo. Sou convicta de que os artigos dispostos na sequência contribuem para que a academia e a sociedade tenham cada vez mais rigor e cuidado na compreensão dos temas que envolvem a juventude, e de forma mais restrita daqueles relacionados aos jovens em conflito com a lei.

Para todos os autores que se dedicaram a refletir sobre o tema, trago um recado de Boaventura de Sousa Santos (2001, 282)<sup>4</sup>, que ao fazer a defesa de suas posições diz que

Pela minha parte, coloco-me no campo daqueles que sentem uma dupla obrigação científica e política de não se furtarem ao tratamento dos problemas fundamentais, de o fazerem conhecendo os limites do conhecimento e aceitando a diversidade e a conflitualidade de opiniões como sendo a um tempo reflexos desses limites e meio da sua sempre incompleta superação.

Para os leitores, meu desejo de boa leitura vem acompanhado de um pedido: reflitam! A tarefa é de todos nós.

---

<sup>4</sup> Santos, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o político e o social na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Eixo I

**Fundamentos  
da Justiça Juvenil**

# Os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e sistema constitucional brasileiro

Ana Paula Motta Costa<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A ausência de reconhecimento pleno dos adolescentes e de seus direitos por parte do Estado dá-se em estreita relação com a concepção social que se tenha sobre os sujeitos titulares de tais direitos. Sendo assim, ganha importância a descrição e a conceituação dos direitos de crianças e de adolescentes, positivados no ordenamento jurídico brasileiro, como estratégia instrumental na evolução da aplicação desses em conformidade com as necessidades sociais. A Constituição da República Federativa do Brasil reconhece a especificidade dos sujeitos de direitos, tendo como objetivo a redução de desigualdades e o respeito à equidade ou às diferenças. A constitucionalização dos direitos de crianças e de adolescentes representou importante mudança normativa, na medida em que se propõe a superação da antiga “doutrina da situação irregular”, que vigorava até o final do século XX na maioria dos países ocidentais, fazendo a opção pela “Doutrina da Proteção Integral”, base valorativa que fundamenta os direitos infantojuvenis no plano internacional. Vê-se que os direitos dos adolescentes positivados no ordenamento jurídico brasileiro não encontram grandes limites para eficácia normativa. De outra parte, a realidade da adolescência em questão ainda não reflete tal normatividade; portanto, o limite de efetividade está para além da norma, encontra-se no plano social, no campo de reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento dos respectivos su-

---

1 Advogada, Socióloga, Doutora em Direito PUC/RS; Professora do Departamento de Ciências Penais da Faculdade de Direito da UFRGS; Coordenadora do Projeto de Pesquisa com registro no CNPQ “A efetividade dos direitos de adolescentes em situação de violência”. Neste artigo contou-se com a colaboração da bolsista de iniciação científica (BIC/UFRGS) Victória Hoff da Cunha, integrante do Grupo de Pesquisa “A efetividade dos direitos de adolescentes em situação de violência”.

jeitos, de sua especificidade e diferença, em relação à coletividade social. Assim, a proposta deste artigo está em problematizar a realidade normativa, refleti-la e confrontá-la, desde o olhar crítico de sua contextualização social.

## **DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA COMO FUNDAMENTO NORMATIVO**

A Doutrina da Proteção Integral é a base valorativa que fundamenta os direitos da infância e da juventude, devendo ser entendida como proteção especial aos direitos da pessoa em desenvolvimento (MORALES, 2001, p. 19). Tem como pressuposto o reconhecimento normativo da condição peculiar das pessoas desse grupo etário (zero a 18 anos), que devem ser respeitadas como sujeitos de direitos. Crianças e adolescentes, a partir de então, foram reconhecidos em sua dignidade, como pessoas em desenvolvimento, que necessitam de especial proteção e garantia dos seus direitos por parte dos adultos: Estado, família e sociedade. Logo, são os adultos, no desempenho de seus papéis sociais, que devem viabilizar as condições objetivas para que os sujeitos adolescentes possam crescer de forma plena e desenvolver suas potencialidades. Proteção integral, nesse sentido, nada mais é do que a responsabilização dos adultos pelo cuidado<sup>2</sup> e garantia de condições para que crianças e adolescentes possam exercer sua cidadania, com dignidade. (MACHADO, 2003, p. 47-54, e outros autores que tratam do tema)

A adoção dessa vertente legislativa, na latino-américa, representou a superação do modelo de tratamento jurídico das “legislações de menores”, “doutrina da situação irregular”, que se caracterizava pela legitimação jurídica da intervenção estatal indiscriminada sobre crianças e adolescentes em situação de dificuldade. Tendo como foco o “menor em situação irregular”, deixava-se de considerar as deficiências das políticas sociais, optando-se por soluções individuais que privilegiavam a institucionalização (MÉNDEZ, 1996, p. 88-96). A “proteção” estatal, realizada mediante discricionariedade do juiz “bom pai de família”, frequentemente violava direitos, visto que a intervenção não era concebida desde a perspectiva dos Direitos Fundamentais. De outra parte, vivia-se

---

2 A compreensão do “cuidado” como valor jurídico, tem sido desenvolvida com inspiração constitucional e envolve, além de circunstâncias materiais, a especificidade da proteção, que significa defesa, socorro, ajuda, ter aos cuidados os interesses de alguém, portanto, inserida em dispositivos de ordem imaterial, mas que podem ser identificados racionalmente na medida em que se evidencia sua existência. (COLTRO; OLIVEIRA e TELLE, 2008, p. 112)

o “sequestro e judicialização dos problemas sociais”, eis que a medida amplamente adotada pelos Juizados de Menores, tanto para os infratores da lei penal quanto para as “vítimas” ou aqueles que se encontravam em situação geral de pobreza, era a privação de liberdade. (BELLOFF, 1999, p.15 e 16)

Tal compreensão histórica ajuda no entendimento acerca das razões pelas quais ainda se observam hoje intervenções sobre a vida de jovens no modelo da “situação irregular”. Na percepção de Emílio Garcia Méndez, trata-se da predominância de uma cultura que faz parte da “epiderme ideológica”, que perpassava o conteúdo de tais leis, que, apesar de superada no plano internacional e constitucional da maioria dos Estados Democráticos, continua presente na “epiderme” institucional e judicial, e dificulta o reconhecimento do adolescente, como sujeitos de direitos. (MÉNDEZ, 2001, p. 42)

## **OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO SISTEMA CONSTITUCIONAL BRASILEIRO**

A Constituição Brasileira estabelece sistema máximo de garantias de direitos individuais e sociais, dos quais são titulares todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua situação social, pessoal, ou mesmo de sua conduta. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Estado, a efetivação desses direitos, assegurando as condições para o desenvolvimento integral de quem se encontra nessa faixa etária (CF, artigo 227). Portanto, o estágio de desenvolvimento humano do público infantojuvenil, em razão de suas peculiaridades, justifica um tratamento especial. Além do reconhecimento da condição peculiar, como pessoas em desenvolvimento, ao positivar tais direitos, o texto constitucional busca a efetivação de outra realidade social para essa parcela da população.

De acordo com João Batista da Costa Saraiva o sistema constitucional estabelece Direitos Fundamentais destinados a crianças e adolescentes em três níveis, ou subsistemas de garantias, todos inter-relacionados entre si e parte integrante da constitucionalidade como um todo:

- o primeiro nível de garantias define como direito de todas crianças e adolescentes os Direitos Fundamentais, como vida, educação, saúde, habitação, convivência familiar e comunitária, cultura, esporte, lazer, entre outros;

- o segundo nível de garantias caracteriza-se pelo direito de proteção especial para todas as crianças e adolescentes que sejam vítima de violência, negligência e maus-tratos;
- o terceiro nível de garantias diz respeito à responsabilização e destina-se a adolescentes que cometem atos infracionais.  
(SARAIVA, 2002, p. 50 – 51)
- A cada um desses níveis de garantias de direitos correspondem políticas públicas a serem ofertadas por parte do Estado, em caráter vertical. De outra parte, a responsabilidade de efetivação de tais direitos é também da família e da sociedade em caráter horizontal. (SARLET, 2007, p. 339)

### 3.1 DIREITOS DE CARÁTER UNIVERSAL

No que se refere aos direitos destinados a todas as crianças e adolescentes, o Estado deve dar conta de sua efetivação por meio de políticas públicas de caráter universal. Assim, todas as crianças e adolescentes devem ter acesso universal à educação, à saúde, à profissionalização, ao esporte, ao lazer, à convivência familiar e comunitária, entre outros direitos e seus desdobramentos. Nesse caso, cabe a referência ao princípio da subsidiariedade<sup>3</sup>, ou seja, na medida em que a família não tenha condições de garantir a efetividade de tais direitos, cabe ao Estado o suporte necessário à sua concretização. Para tanto, além da simples oferta da respectiva política pública setorial, quando necessária, devem ser viabilizadas as condições de acesso e permanência, ou seja, de efetivo exercício dos direitos correspondentes a tais políticas públicas. No caso dos adolescentes, cabe destacar que cada um dos Direitos Fundamentais de que são titulares exige também políticas públicas que atendam às suas especificidades e necessidades. Nessa direção, cabe destaque o direito à profissionalização, como especificidade do direito à educação, o qual deve respeitar aptidões e possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências profissionais adequadas aos seus interesses e necessidades de seu contexto social. Também são importantes os direitos ao esporte e à cultura, bens jurídicos que ganham relevância e significado específico nessa etapa da vida. O direito à saúde, de

---

3 Por princípio da subsidiariedade entende SARLET, a partir de Neuner, que se trata do dever das pessoas de zelar pelo seu próprio sustento e de sua família, assegurando um espaço de liberdade pessoal e também de responsabilidade. Não se deixa de reconhecer a obrigação do Estado na satisfação dos Direitos Fundamentais. (SARLET; FIGUEIREDO, 2008, p. 36)

outra parte, deve contemplar as especificidades das mudanças físicas e psicológicas que ocorrem nessa etapa da vida, e as condições de enfrentamento de problemáticas que atingem de forma intensa os adolescentes, como a dependência psicoativa, a gravidez precoce, ou as doenças sexualmente transmissíveis. Ou ainda, cabe referir o direito à convivência familiar e comunitária, visto que as famílias costumam sofrer abalos, em razão das transformações que tendem a ocorrer em seus contextos, a partir do adolecer de um de seus membros, provocando mudanças nos papéis familiares diante dos desafios enfrentados. (SUDBRAK, 2009, p. 4)

Com tais exemplos, busca-se chamar a atenção para o fato de que a especificidade etária exige materializações diferenciadas de direitos. Trata-se da efetividade da norma: para que tenha conteúdo material, é preciso que ela observe as peculiaridades socioeconômicas e concepções culturais do momento histórico-espacial vivido. Caso contrário, estar-se-ia considerando que a simples oferta de serviços voltados para a população em geral seria suficiente, não reconhecendo a condição de pessoas com especificidades em razão da etapa da vida que atravessam e do contexto sociocultural em que estão inseridos.

### 3.2 DIREITOS DE PROTEÇÃO ESPECIAL

O segundo nível de direitos tem como correspondente as redes de proteção especial integradas por várias políticas públicas, como saúde, assistência social, educação e segurança. Nesse caso, como se trata da tarefa de garantir às crianças e aos adolescentes, proteção em situações de violações de direitos, ou risco de tal violação, devem ser acionados os serviços do Estado voltados para a intervenção protetiva. Como porta de entrada para a denúncia o atendimento a violações de direitos, a legislação prevê a atuação dos Conselhos Tutelares, os quais, entre outras funções, têm como competência a aplicação de medidas de proteção<sup>4</sup>.

Ainda que contextualizadas em um âmbito social mais amplo, sabe-se que a maior parte das violações de direitos sofridos por crianças e adolescentes,

---

4 Tendo como fato gerador, a violação, ou ameaça de direitos, por ação, ou omissão do Estado, da sociedade, ou da família, cabe ao Conselho Tutelar aplicar medidas de proteção (artigo 98 da Lei n.º 8.069/90), as quais estão dispostas no artigo 101 da mesma Lei, e desde o inciso I até o inciso VI, são de competência do Conselho Tutelar. No caso dos incisos VII, VIII e IX do mesmo artigo, a competência de aplicação cabe à autoridade judicial, conforme parágrafo 2.º do artigo 101 (Lei 8.069/90).

de caráter específico ocorre dentro da família, sendo os agentes violadores as pessoas de convivência direta<sup>5</sup>. Sendo assim, a atuação protetiva do Estado acaba constituindo-se, na maioria das vezes, em intervenção no âmbito familiar. Para tais situações, a legislação contempla vários estágios de intervenção, como as medidas protetivas aplicadas pelos Conselhos Tutelares, ou pelos juízes da infância e juventude, o procedimento para destituição do poder familiar, as alternativas de colocação em famílias substitutas, em regime de guarda, tutela e adoção, entre outras de caráter complementar.

Desde a Convenção Internacional, os documentos normativos afirmam o direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária, como um direito de fundamentalidade e relevância. Assim, na medida em que colidem direitos, como a integridade física e a convivência na família, a intervenção protetiva do Estado deve pautar-se pela observância de princípios gerais como brevidade, excepcionalidade e intervenção mínima. Cumpre destacar que o modelo de família acolhido pela Constituição Federal de 1988 já não corresponde ao modelo tradicional burguês, patriarcal, unificada pelo casamento como valor em si mesmo. Essa nova família, acolhida pelo modelo constitucional, não é protegida pelo Direito pátrio como fim em si mesmo, mas como instrumento para constituição da Dignidade Humana de cada um dos seus membros. Consequentemente, o Estado tem limites para a intervenção familiar, considerando o direito de convivência familiar e comunitária como parâmetro limitador; de outra parte, tal convivência familiar não é absoluta, ou não tem fim em si mesma. Será preservada na medida em que for instrumental para o desenvolvimento da pessoa humana, no caso dos adolescentes.

### 3.3 DIREITOS E DEVERES DE RESPONSABILIZAÇÃO

O terceiro nível de direitos e de deveres em enfoque correspondente ao tratamento a ser dispensado pelo Estado aos adolescentes autores de atos infracionais. De acordo com a norma constitucional vigente, cabe aos adolescentes que cometem atos infracionais responsabilizarem-se por sua prática. Essa responsabilidade não lhes é imputada frente à legislação penal comum, mas, com

---

<sup>5</sup> Segundo o Ministério da Saúde, 58% das situações envolvendo violência contra crianças e 50% contra adolescentes, segundo os locais de ocorrência de violências atendidos nos serviços de referência de municípios selecionados, segundo o ciclo etário, 2006-2007, (foram) aconteceram nas residências. (BRASIL. Ministério da Saúde. 2006/2007, p. 5)

base nas normas do Estatuto próprio, devem submeter-se a medidas socioeducativas de caráter penal especial.

Conforme análise doutrinária realizada por Miguel Cirello Buñol, existem duas grandes teorias que justificam a diferença de tratamento de crianças e adolescentes quanto à responsabilidade. As “doutrinas de imputabilidade em sentido estrito”, que igualam a condição do adolescente à do doente mental, fundamentando a exceção no fato de que o primeiro não teria plenas faculdades para compreender o caráter ilícito de sua conduta, atuando, portanto, segundo sua capacidade de compreensão. E as “doutrinas político-criminais”, que entendem a idade penal como uma barreira entre os sistemas de responsabilidade diante do delito, seja o sistema adulto, seja o sistema juvenil. (CIRELLO BUÑOL, 2001, p. 70-71).

A concepção doutrinária – fundada na ideia de que a definição da idade de responsabilização criminal trata-se de uma opção de política criminal –, segundo o autor acima, divide-se em outros dois grupos: os “modelos de proteção”, que declaram irresponsável o adolescente e a ele destinam medidas de proteção e de segurança; e os “modelos de responsabilização especial para adolescentes”, que contemplam sanções especiais e reconhecem, em seus destinatários, uma capacidade de culpabilidade especial<sup>6</sup>.

Essa última possibilidade foi adotada pela Constituição Federal Brasileira, em seu art. 228. Define-se, portanto, um período etário, que vai até o limite superior de dezoito anos, para que os sujeitos, que estão em uma fase de desenvolvimento diferenciada dos adultos, respondam por um sistema de responsabilidade também diferenciado dos adultos. São, assim, imputáveis perante seu próprio sistema de responsabilidade. No caso brasileiro, são imputáveis perante o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>7</sup>.

O Estatuto da Criança e do Adolescente regulamenta tal matéria, na medida em que prevê medidas socioeducativas<sup>8</sup>. A natureza jurídica de tais medidas é sancionatória, no sentido de que são aplicadas aos seus destinatários em decorrência de ato infracional (crime ou contravenção) praticado. Também pelo

---

6 Esse tema foi abordado em maior profundidade pela autora em trabalho anterior. (COSTA, 2005)

7 De acordo com o artigo 228 da Constituição Federal, “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”.

8 Conforme artigo 112, da Lei n.º 8.069/90, verificada a prática de ato infracional (crime ou contravenção penal, conforme artigo 103 da mesma Lei), a autoridade competente poderá aplicar medidas socioeducativas, as quais são elencadas nos incisos do artigo, partem de advertência até medidas socioeducativas de internação.

fato de que são impostas aos adolescentes, após a apuração da responsabilidade desses mediante um procedimento judicial, no qual cabe ao Estado, pelo Ministério Público, demonstrar a sua autoria e, ao juiz, aplicar a medida cabível, proporcional à prática cometida e ao envolvimento de seu autor.

A compreensão da natureza jurídica das medidas socioeducativas, especialmente durante o processo judicial que resultará em sua aplicação, tem por finalidade, ou estratégia, estabelecer limites concretos e legais para sua imposição pelo Poder Judiciário, visto que as sanções somente podem ser impostas aos adolescentes nas situações autorizadas pela Lei, considerando os limites e circunstâncias previstas (AMARAL e SILVA, 1998, p. 263- 264). Trata-se, portanto, de limites jurídicos para a intervenção do Estado na vida e na liberdade dos sujeitos, logo, nesse aspecto, direitos de natureza negativa, cabendo ao Estado respeitar esses limites.

O jovem que viola direito de outros passa a integrar sistema próprio, de responsabilização, que determina que ele deverá responder, perante o Estado, por suas ações, por meio do cumprimento de medida socioeducativa. Entretanto, ele continua a integrar o sistema amplo, o protetivo, de garantia de direitos universais e de proteção especial. Ocorre, na relação entre o jovem que cometeu ato infracional e a sociedade, uma divisão de tarefas: existe a tarefa de garantia de direitos e proteção especial, de responsabilidade conjunta do Estado, da Sociedade e da família, e existe a tarefa individual de autorresponsabilização perante o crime ou contravenção, praticada pelo jovem. O desempenho de uma tarefa não anula a exigibilidade da outra. Partindo-se do pressuposto de que os primeiros deveres do Estado, em relação ao jovem, são os de reconhecimento e efetivação de direitos, a intervenção deve ser exercida conforme a lógica sistemática e integrada, respeitando-se a hierarquia normativa, de modo que a ação do Estado não pode, em nenhum momento, ultrapassar os limites postos pelas garantias.

Em suma, a responsabilização dos adolescentes – nível de direitos e deveres a serem garantidos por políticas públicas de caráter especial – deve estar interligada com os demais níveis referidos. É como se a responsabilização estivesse em conexão com a proteção social especial, na medida das necessidades dos sujeitos. Ambos os níveis devem contar como pano de fundo com as políticas públicas de caráter universal.

Para além do conteúdo sancionatório inerente à medida socioeducativa, a responsabilização do adolescente em conflito com a lei deve atender ao caráter socioeducativo. Faz parte da tarefa de educar o desígnio de limites; não no sentido de submissão ou substituição na tomada de decisões, mas por meio do estabelecimento de referenciais, bem como a garantia de oportunidades para que possa responder individualmente por suas escolhas.

Trata-se de uma intervenção momentânea no curso da vida do sujeito. O jovem que cumpre medida socioeducativa tem vivência anterior, normalmente relacionada a um longo processo de violação de direitos, de modo que, algumas vezes, há um abismo de conceitos: os valores formais trazidos pela medida socioeducativa podem não fazer sentido na realidade do adolescente, pois não integram o código de conduta que permeia seus locais de vivência. Todo o sujeito nasce e cresce em diferentes planos normativos, cada qual dotado de percepções e referências próprias; há, contudo, uma apreciação diferenciada de cada um deles, que deriva de uma necessidade de adaptação ao meio. O indivíduo vê-se obrigado a transmutar entre um e outro plano, conforme for mais interessante para sua sobrevivência. Nesse aspecto, o adolescente, no momento da infração normativa, normalmente obedece a outro plano normativo. Ou seja, mesmo que conheça a ordem formalmente imposta pelo Estado, está ciente que esse modelo não é adequado para garantir sua sobrevivência econômica e social. Não há, portanto, uma homogeneidade de conceitos. Para reduzir tal distância, é preciso que a intervenção realizada pelos adultos seja concebida a partir de uma noção de respeito à cultura e ao lugar de fala do sujeito, a fim de que possa ter significado em sua vida, sendo essa a única perspectiva real de garantia de efetividade.

O princípio da legalidade garante que a intervenção na vida dos sujeitos ocorre mediante a observância da existência de uma previsão normativa para a conduta, limitando-se, assim, o poder punitivo do Estado aos termos postulados pela lei. Os adolescentes que infringem as leis, portanto, não poderão ser responsabilizados sem a instauração de um processo, o qual é voltado para a imputação de responsabilidade. Assim, para que o Estado possa intervir na vida do jovem, é preciso primeiramente que ele seja apreendido em flagrante delito, ou por ordem judicial. O adolescente é levado à Delegacia de Polícia especializada, onde é produzido um termo circunstanciado – que se trata de

um relatório que reúne todos os elementos e circunstâncias do caso concreto —, informando também as provas do ato infracional e breve revisão de sua situação familiar.

Os pais, ou responsáveis, são chamados a comparecer à delegacia a fim de acompanhá-lo e, posteriormente, comparecer também à audiência preliminar no Ministério Público. Nem sempre os responsáveis vêm ao encontro do adolescente, surgindo nesse ponto uma das problemáticas enfrentada na aplicação do procedimento legal.

Em casos de ato infracional que não representam grave ameaça à pessoa, em regra, é possibilitado ao jovem responder em liberdade, podendo retornar a sua família e à comunidade até a apresentação na Promotoria. Em situação diversa, na hipótese do ato infracional ser mais grave, ou na existência prévia de mandado de busca e apreensão em seu nome, o juiz promulga a internação provisória do adolescente, devendo ser recolhido à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

A audiência informal, no Ministério Público, embora prevista na legislação, é contestada pela doutrina acerca de sua constitucionalidade, visto que ocorre sem a necessária presença de defensor e sem as formalidades necessárias. Objetiva que o promotor possa conhecer o jovem e sua família e, a partir da análise da situação, identificam-se três alternativas para dar prosseguimento ao feito. A primeira alternativa trata-se da remissão, espécie de perdão aos atos infracionais, que só ocorre quando a infração é de natureza leve, e, em regra, poderia nem ter sido judicializada; a remissão pode, ou não, ser acompanhada de medida socioeducativa em meio aberto. Sendo homologada pelo juiz, a remissão caracteriza-se como uma espécie de acordo com o jovem. Outra possibilidade a ser escolhida pelo membro do Ministério Público, na oitiva preliminar, é a propositura de arquivamento dos autos, considerando-se a ausência de provas, inexistência do ato infracional elencado. Também, tal arquivamento deverá ser homologado por decisão judicial. Finalmente, cabe ao promotor, considerando a necessidade e a gravidade do ato infracional, supostamente praticado pelo adolescente, a propositura de uma representação. Trata-se de uma peça processual contendo os elementos da acusação contra o adolescente.

Em sequência, deverá ser aprazada a audiência inicial de apresentação, na qual o adolescente e seus familiares serão ouvidos pelo juiz. Nesse momento, novamente poderá ser proposta a remissão, ou remissão combinada com me-

didat socioeducativas em meio aberto, sem a necessidade de continuidade do processo, se assim entender o juiz. Caso contrário, se for considerado necessário o prosseguimento do processo em razão da gravidade da infração aventada – passível de aplicação de medida socioeducativa de internação –, ou mesmo necessitando-se do esclarecimento da existência ou não da materialidade dos fatos e da autoria, será designada nova audiência de instrução, na qual deverão ser produzidas provas.

Ao final das audiências, ou em prazo próximo (dentro do termo final de 45 dias caso o adolescente esteja internado provisoriamente), será proferida a sentença, a qual deverá absolver o adolescente, ou condená-lo, com aplicação da medida socioeducativa correspondente. Assim, aplicada a medida socioeducativa, em sede de remissão, homologada pelo juiz, ou após instrução processual, por meio de sentença, o adolescente será encaminhado ao seu cumprimento em instituição responsável e ao juízo competente.

Durante o cumprimento da medida, o acompanhamento processual dá-se pelo juiz de execução, que tem competência e atribuições próprias. Sua função é promover avaliações periódicas do adolescente, utilizando-se para isso de subsídios da equipe de profissionais que trabalham junto com o jovem, para que se possa avaliar o andamento da medida socioeducativa que está sendo cumprida, bem como as complicações e possibilidades advindas. Essa avaliação deve ser realizada no mínimo a cada seis meses, mas pode ser requerida a qualquer momento, seja pela defesa do adolescente, Ministério Público, familiares, equipe técnica responsável, ou pelo próprio adolescente. A legislação não define com precisão a rotina de trabalho a ser adotada, mas permite interpretar e sempre possibilitar que a avaliação ocorra de acordo com a necessidade e os interesses do adolescente.

Servem de subsídio para a avaliação judicial os laudos técnicos produzidos pelas equipes que acompanham os adolescentes no cumprimento de suas medidas socioeducativas. Surge, aqui, nova problemática: é prática comum a fusão entre atribuições diferentes dos profissionais que atuam junto com o adolescente, visto que exigem vínculos diferentes: atender ao adolescente e acompanhá-lo, no cumprimento de seu plano de atendimento; e realizar laudo técnico, indicando a possibilidade de progressão ou manutenção da medida socioeducativa em curso. O vínculo técnico da equipe-jovem volta-se ao atendimento, acompanhamento e superação, e constrói-se diretamente com o sujeito; o vín-

culo como avaliador, por sua vez, é estabelecido como autoridade que deverá atestar a conduta desenvolvida pelo sujeito infrator e voltar a subsidiar o juiz.

Não existem muitos elementos normativos que vinculem o ato infracional cometido à definição das características da medida socioeducativa a ser cumprida. A perspectiva normativa, nesse sentido, está voltada aos princípios da proporcionalidade ou equidade. Por tratar-se de referencial normativo fundado em princípios, possibilita abertura de espaço à discricionariedade do juiz no momento em que promulga a decisão acerca do futuro do jovem. Não se conta, portanto, com parâmetros precisos quanto à progressão ou não das medidas socioeducativas.

Nesse contexto, a melhor opção é a compreensão de que aos profissionais que atuam diretamente na execução das medidas socioeducativas cabe a construção do relatório judicial, mas fundamentado no desenvolvimento da medida socioeducativa executada pelo adolescente, não proferindo avaliação sobre o que seria o seu futuro, ou de sua medida socioeducativa. Mais do que isso, é essencial que os profissionais socioeducadores estabeleçam um diálogo que oportunize ao adolescente compreender as consequências de suas atitudes, positivas ou negativas, no decorrer da execução de sua medida socioeducativa, responsabilizando-se, progressivamente, pelas consequências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos deveres decorrentes dos direitos das crianças e dos adolescentes, contextualizados no projeto constitucional em que estão inseridos, é a obrigação negativa de não adotar medidas de regressividade. Ou seja, tendo em vista o objetivo constitucional de redução de desigualdades e de promoção do bem de todos, sem discriminações – conforme previsto no artigo 3.º da Carta Magna –, a centralidade do dever estatal está em incidir na realidade social, promovendo direitos, de forma a que progressivamente altere-se o quadro de violação de direitos em questão. Nesse sentido, entende Gerardo Pisarello, que o princípio da não regressividade está diretamente relacionado ao princípio da progressividade, o qual autoriza o poder público a desenvolver a política pública destinada à satisfação do direito de maneira gradual, o que não quer dizer, por outra parte, postergar de maneira indefinida a satisfação do direito em questão

(PISARELLO, 2007, p. 66). Portanto, não regredir é também uma postura com o objetivo de satisfazer direitos.

O conteúdo constitucional dos direitos de crianças e de adolescentes abrange o necessário reconhecimento da sua condição de sujeitos de direitos. Em outras palavras, como a Dignidade da Pessoa Humana é o princípio reitor e unificador da Constituição Federal e, no caso específico, tratando-se da efetivação dos Direitos Fundamentais de que são titulares crianças e adolescentes, o objetivo deve ser a concretização da dignidade e a promoção da condição de pessoa. (SARLET, 2004, p. 84-96)

Em síntese, cabe afirmar que o conteúdo constitucional dos direitos das crianças e dos adolescentes enseja responsabilidade pela sua efetivação, a qual é da família, do Estado e da sociedade. O reconhecimento jurídico dos sujeitos depende de seu reconhecimento social, porém o avanço na efetividade dos direitos, no plano social, depende da instrumentalidade dogmática, propiciada pela fundamentação necessária à interpretação e aplicação.

## REFERÊNCIAS

AMARAL e SILVA, Antônio Fernando. O mito da inimputabilidade penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: **Revista da Escola Superior de Magistratura do Estado de Santa Catarina**, v. 5, Florianópolis: AMC, 1998.

ARENDETT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

BARATTA, Alessandro. Infância e Democracia. In: MÉNDEZ, Emílio Garcia e BELOFF, Mary (orgs.) **Infância, Lei e Democracia na América Latina**. Blumenau: Edifurb, v. 1, p. 47-78, 2001.

BELLOFF, Mary. Modelo de la Protección Integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y outro para desarmar. In: BELLOFF, Mary. **Justicia y Derechos Del Niño**. Santiago de Chile: UNICEF, 1999, p. 9-21.

\_\_\_\_\_. (org.). **Infância, Lei e Democracia na Democracia**. v. 1. Blumenau: Edifurb, 2001.

\_\_\_\_\_. Reforma Legal y Derechos Económicos y Sociales de Niños: las paradojas de la ciudadanía. In: PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela (org.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. 2.<sup>a</sup> tiragem. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**, 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Impacto da Violência na Saúde das Crianças e dos Adolescentes – Prevenção da Violência e Cultura da Paz**. VIVA/SVS/MS, 2006/2007.

CEZAR, Jose Antonio Daltoe Cezar. **Depoimento sem dano**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

CIRELLO BUÑOL, Miguel. O Interesse superior da Criança no Marco da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança. In: MÉNDEZ, Emílio García; BELOFF, Mary (orgs.). **Infância, Lei e Democracia na América Latina**, v. 1. Blumenau: Edifurb, 2001.

COLTRO, Antonio Carlos Mathias; OLIVEIRA e TELLE, Marília Campos. O Cuidado e a Assistência como Valores Jurídicos Imateriais. In: PEREIRA, Tânia da Silva; OLIVEIRA, Guilherme de (orgs.). **O Cuidado como Valor Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FACCHINI NETO, Eugênio. **Premissas para a Análise da Contribuição do Juiz para a Efetivação dos Direitos da Criança e do Adolescente**, In: [http://jjj.tj.rs.gov.br/jjj\\_site/docs/DOCTRINA](http://jjj.tj.rs.gov.br/jjj_site/docs/DOCTRINA); acessado em 29 nov. 2010.

FERRAJOLI, Luigi. Direito como Sistema de Garantias. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebiades de (org.). **O Novo em Direito e Política**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito. Técnica, Decisão, Dominação**. São Paulo: Atlas, 1991.

FRASER, Nancy. Redistribuição, Reconhecimento e Participação: por uma concepção integrada de justiça. In: PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela (org.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. 2.<sup>a</sup> tiragem. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

FREIRE, Jurandir. A ética Democrática e seus Inimigos. O lado privado da violência pública. In: ROITMAN, Ari (org.). **O Desafio Ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

FREITAS, Juarez. **Discrecionabilidade Administrativa e o Direito Fundamental à Boa Administração Pública**, São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interpretação Sistemática do Direito**. 4. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

GAUER, Ruth Maria Chittó. A ilusão Totalizadora e a Violência da Fragmentação. In: GAUER, Ruth Maria Chittó (org.). **Sistema Penal e Violência**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2006.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **A velha Senhora. Revista Juizado da Infância e Juventude**, Porto Alegre: Tribunal de Justiça, v.11, p. 41, jan. 2008.

GUASTINI, Riccardo. **Distinguendo – Estudios de teoria y metateoría del derecho**, Barcelona: Gedisa, 1999.

HERRERA FLORES. La Contrucción De Las Garantías. Hacia una Concepción Antipriarcal de la Libertad y la Igualdad. In: PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela (org.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. 2.<sup>a</sup> tiragem. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

HONNETH, Axel. **Luta pelo Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**, Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MACHADO, Martha de Toledo. **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos**, São Paulo: Manole, 2003.

MÉNDEZ, Emílio Garcia. Adolescentes e Responsabilidade Penal: um debate latino- americano. In: **Por uma reflexão sobre o Arbítrio e o Garantismo na Jurisdição Socioeducativa**. Porto Alegre: AJURIS, Escola Superior do Ministério Público, FESDEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e Cidadania na América Latina**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Infância, Lei e Democracia: Uma Questão de Justiça. In: MÉNDEZ, Emílio Garcia; BELOFF, Mary (orgs.). **Infância, Lei e Democracia na América Latina**, v. 1. Blumenau: Edifurb, 2001.

MOLINARO, Carlos Alberto. **Refutación de la escisión derecho y deber. Por una radical deontología de los derechos humanos**. Sevilla: UPO, 2005.

\_\_\_\_\_. Se Educação é a resposta. Qual é a Pergunta? In: **Direitos Fundamentais e Justiça. Revista do Programa de Pós-graduação em Direito da PUC/RS**, Ano 1/n.º1, out./dez. Porto Alegre: HS Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Refutación de la escisión derecho y deber. Por una radical deontología de los derechos humanos**, Sevilla: UPO, 2005.

MORALES, Julio Cortés. El Concepto de Protección y su Relación con los Derechos Humanos de la Infancia. In: GONZALÉZ, Helena Hidalgo (org.) **Infancia y Derechos Humanos: Discurso, Realidad y Perspectivas**. Santiago do Chile: CorporacionOpcion, 2001. p. 113-137.

NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos Sociais – Teoria Jurídica dos Direitos Sociais, enquanto Direitos Fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

PEREIRA, Almir Rogério. **Visualizando a Política de Atendimento**. Rio de Janeiro: Kroart, 1998.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: perspectivas regional e global. In: PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela (org.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. 2.<sup>a</sup> tiragem. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

PISARELLO, Gerardo. **Los Derechos Sociales y sus Garantías. Elementos para una reconstrucción**. Madrid: Trotta, 2007.

PONTES de MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **Tratado de Direito Privado**. v. 5 Campinas: Bookseller, 2000.

SARAIVA, João Batista Costa, **Desconstruindo o Mito da Impunidade: Um Ensaio de Direito Penal Juvenil**, Brasília: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **A medida do tempo: considerações sobre o princípio da brevidade**. (Texto cedido pelo autor.)

\_\_\_\_\_. **Compêndio de Direito Penal Juvenil. Adolescente e Ato Infracional**. 3. ed. Porto Alegre, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

\_\_\_\_\_. **A eficácia e efetividade do direito à moradia na sua dimensão negativa (defensiva): análise crítica à luz de alguns exemplos**, 2008. (Texto cedido pelo autor.)

\_\_\_\_\_. As dimensões da Dignidade da Pessoa Humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). **Dimensões da Dignidade – Ensaio de Filosofia do Direito e Direito Constitucional**, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 22-26.

\_\_\_\_\_. Reserva do Possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti. **Direitos fundamentais, orçamento e reserva do possível**, Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2008, p.11-53.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Direitos Humanos, Dignidade da Pessoa Humana e a questão dos Apátridas: da identidade à diferença. In: **Direito e Justiça**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, jul./dez. de 2008, p. 67-81.

SUDBRAK, Maria de Fátima Oliver. **O Papel da Família e da Escola na Formação do Adolescente**. Texto produzido para fins didáticos do Curso Extensão Universitária no Contexto da Educação Continuada do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Universidade de Brasília, 2009.

TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. **Família, Guarda e Autoridade Parental**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

\_\_\_\_\_; NEVARES, Ana Luiza Maia; VALADARES, Maria Goreth; MEIRELES, Rose Melo Venceslau. O Cuidado do Menor de Idade na Observância de sua Vontade. In: PEREIRA, Tânia da Silva; OLIVEIRA, Guilherme de (orgs.). **O Cuidado como Valor Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2008, p. 335-356.

# A criança e seus direitos na América Latina: quando o passado ameaça o futuro<sup>1</sup>

Emílio Garcia Méndez<sup>2</sup>

Primeiro eu gostaria de deixar explícita, a partir de que perspectiva eu falo; diria que a minha perspectiva, para ser muito sintético, é uma dupla perspectiva: uma perspectiva histórica e uma perspectiva crítica. Por que uma perspectiva histórica? Porque nós estamos falando de crianças, mas estamos falando de direitos. E quando se fala em direitos a perspectiva histórica não é uma perspectiva apenas desejável, é uma perspectiva imprescindível. Porque os direitos não crescem como as bananas, ou como as maçãs, das árvores, os direitos não caem do céu, os direitos são produtos sociais, os direitos são conquistados, mas também perdidos. Se alguém me perguntasse se eu conheço alguma forma de perder direitos, eu responderia que conheço uma forma, não sei se é infalível, mas é muito boa. Uma boa forma de perder um direito é naturalizá-lo. Quando nós perdemos de vista a origem histórica de um direito nós estamos preparados para perdê-lo. Então a perspectiva histórica nos ajuda a enfrentar o grande desafio que nós temos no que diz respeito aos direitos da criança na América Latina, e no Brasil, em particular, tem a ver com o uso e a função da pena privativa da liberdade. Quando enfrentamos dificuldades temos uma tendência, que não é uma tendência apenas do Brasil, é uma tendência geral, de fugir para trás. É por isso que ainda nos assombram os fantasmas do nosso passado tutelar. E eles são muitos, porque ainda é um cadáver insepulto, o que é ainda pior, porque muitos desses fantasmas do passado aparecem muitas vezes como fantasmas do futuro.

Santayana, um filósofo católico idealista, tem uma frase que me parece particularmente importante de ser lembrada por aqueles que trabalham no mundo da criança e do adolescente: *Aqueles que não conhecem a sua história estão*

---

<sup>1</sup> Texto editado, por Alex Vidal e Magda Oliveira, a partir de duas palestras feitas pelo autor no âmbito do Curso Extensão Educação no Sistema Nacional Socioeducativo e do Colóquio Internacional de Justiça Juvenil, ambos realizados no ano de 2014. Publicação autorizada pelo autor.

<sup>2</sup> Professor titular de criminologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Buenos Aires.

*condenados a repeti-la*. E nós temos uma história *muito teimosa*, onde as piores atrocidades, primeiro, dos homens contra as mulheres e depois dos adultos contra as crianças, foram cometidas e, ainda hoje são cometidas, muito mais em nome do amor, da piedade e da compaixão, do que em nome da própria repressão. Hoje, isso é muito importante de ser lembrado, porque no mundo da criança e do adolescente está cheio de pessoas que, se não fossem tão preocupadas em ser boas, poderiam ser um pouco melhores.

Bom, o primeiro elemento da minha perspectiva diz respeito à perspectiva histórica, e o segundo diz respeito à perspectiva crítica. Aí, vocês estarão se perguntando: *O que quer dizer, hoje, uma perspectiva crítica?* Julio Cortázar, um grande escritor argentino, falava que as palavras são como as facas, quando são muito utilizadas perdem os gomos. Que palavra é mais utilizada que “crítica”? De qual crítica estamos falando? Então quando nos deparamos com palavras que têm “perdido os gomos” eu acho que temos duas possibilidades: ou deixamos de utilizar tais palavras, ou especificamos em que sentido queremos utilizá-las. Eu não quero renunciar a utilização da perspectiva crítica, mas ao mesmo tempo sou ciente do uso exagerado do conceito de “crítica”. Quero utilizar o conceito de crítica em um sentido muito modesto e transcender o sentido comum. Por exemplo, quando se fala que “as coisas são sempre como aparecem aos nossos olhos”, a gente precisa colocar os olhos da crítica para cogitar que “as coisas não são sempre como aparecem perante os nossos olhos”. Entender que por trás dessas aparências as coisas são um pouco diversas. Então, é com essa dupla perspectiva que eu gostaria de, muito rapidamente, contextualizar um pouco mais o tema do adolescente infrator.

Eu acredito que nos últimos 30, 40 anos nós temos tido, na América Latina, questões emblemáticas que dizem respeito à infância. Eu entendo por questões emblemáticas aquelas questões que, em um determinado momento histórico, sintetizam uma questão muito mais ampla. Acredito que nos anos 80 – século passado –, a questão emblemática da infância era a questão dos meninos de rua. Você poderia perguntar a alguém: “o que você pensa dos meninos de rua?” e você saberia o que tal pessoa pensava sobre a questão social e a questão política. Nesse sentido, a questão dos meninos de rua era uma questão emblemática. O epicentro cultural da produção teórica do tema dos meninos de rua eram dois países: a Colômbia e o Brasil. Muitos ativistas sociais de outros países ficavam com inveja dos brasileiros e colombianos, porque estes tinham

muitos meninos de rua. E se criaram duas versões. Na primeira, os meninos de rua eram a manifestação das contradições do sistema capitalista. Na segunda versão, os meninos de rua eram “pequenos Cristos”, que anunciam a chegada do outro mundo. Diante dessa analogia ativista há uma voz solitária do maior intelectual latino-americano do século XX: Darci Ribeiro. Segundo ele *O lugar do menino é na escola*. Mas passou a década dos anos 80 e o tema emblemático já não foi mais o dos meninos de rua, e sim do trabalho infantil, e o lugar geográfico de debate já não era mais o Brasil. Qual era o epicentro geográfico? Países como Bolívia, Paraguai, e Peru. Mas a década de 90 também passou. Agora, depois de superado o tema dos meninos de rua, depois de superado o tema do trabalho infantil, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o tema emblemático da infância passa a ser o tema dos adolescentes que cometeram ato infracional e já não se tem um país, como era o Brasil, ou Colômbia, ou Peru. Hoje, do México à Argentina o tema emblemático da infância é o tema dos adolescentes que cometeram ato infracional. Mas por que tanta gente tem que se ocupar de um tema como o dos adolescentes que cometeram ato infracional, se do ponto de vista quantitativo ele é insignificante? Ao final de contas, o que são os adolescentes que cometeram ato infracional se comparados com os explorados laboralmente, com os abusados sexualmente, ou com os desnutridos? Eles são muito poucos. Acredito que haja dois motivos para que nos ocupemos do tema dos adolescentes que cometeram ato infracional: um que diz respeito ao pragmatismo e outro que diz respeito à ética. O que diz respeito ao pragmatismo é que, apesar de seu caráter quantitativo reduzido, a questão dos adolescentes que cometeram ato infracional tem um caráter contaminante negativo sobre o conjunto das políticas sociais, e quem não resolve essa questão acaba não resolvendo o resto das outras questões. O segundo motivo é a dimensão ética, porque só uma sociedade que aprende a respeitar os piores é uma sociedade que aprende a respeitar a todos.

Seguindo na perspectiva histórica, podemos perceber que, mais ou menos entre 1992 e 1998, nós vivemos um momento de expansão político-cultural. É o momento em que 80% das reformas legais são feitas na América Latina. O Brasil se antecipa a esse momento e a Argentina se atrasa, porque apenas em 2005 tivemos uma Lei de Proteção. Essa etapa, que é a mais rica, a etapa das grandes reformas, começa a ter problemas no final da década de 90. Eu nunca aceitei teorias conspiratórias na história, mas às vezes acontecem coisas, sem

conexão aparente, que mudam o clima da época. Ao final da década de 90, três acontecimentos, pelo menos, devem ser reexaminados. O primeiro, diz respeito aos decretos do Fujimori, na época da Ditadura, quando o Congresso estava fechado, que pela primeira vez na história estabelece penas de 50 anos para menores de idade no Peru. No final da década de 90, tem também a política absurdamente repressiva do tema da delinquência juvenil, em três países centro-americanos: Guatemala, El Salvador e Honduras. Em 1997, nós tivemos a primeira sentença de reclusão perpétua a um menor de idade na Argentina e depois ainda vieram mais 12 sentenças. Tudo isso são marcos de uma mudança de clima da época e o início de longo período de involução autoritária. Olhando agora, esse longo período me parece ter duas fases. A primeira que vai do final da década de 90 até 2004, 2005, mais ou menos. Nesse período, nós temos o que hoje eu chamaria de “período clássico da involução autoritária”. Qual a característica desse período? Aumentar as penas e baixar a idade da imputabilidade. Na segunda fase, de 2005 até hoje, continuamos nessa mesma onda longa de involuções autoritárias, mas em outro sentido. Hoje a involução autoritária é muito mais sutil, é muito mais perigosa, é muito mais insidiosa, porque não diz respeito mais ao aumento das penas e à redução da imputabilidade penal. Diz respeito à diminuição das garantias. E quando falamos em diminuir as garantias, pensamos automaticamente que isso se dá por meio de uma reforma legal, quando, na verdade, a reforma legal é apenas uma das tantas formas de destruição das garantias. Pode-se destruir garantias asfixiando a defesa pública, por exemplo. Nós não temos paridade de armas em um processo acusatório na América Latina entre as promotorias, no caso do Brasil, e a defesa pública. Nós precisamos ter uma igualdade. De 2005 para cá essa nova onda de involução autoritária diz respeito, não a aumentar as penas e a reduzir a maioria penal, mas a diminuir as garantias. Para quê? Para utilizar a privação de liberdade, não como uma resposta séria e legítima do Estado perante os delitos graves que cometem os menores de idade, mas como uma forma de política social reforçada para os adolescentes pobres das periferias urbanas. E eu acho que nós todos, do México até a Argentina, estamos sentados em cima de uma bomba atômica social, que são os adolescentes pobres que nas periferias urbanas não estudam, nem trabalham. Então, hoje, o nosso grande desafio é, de um lado, aumentar a qualidade e a quantidade das políticas sociais para que o tema dos adolescentes que cometeram ato infracional, do ponto de vista quantitativo, seja um tema

residual e, do outro lado, utilizar a privação de liberdade como uma resposta séria e legítima a delitos graves e não como política social reforçada.

Seguindo a análise, considero que a América Latina possui, atualmente, três modelos de responsabilização para os menores de 18 anos: o modelo da Argentina, o modelo da Costa Rica e o modelo do Uruguai. Sobre o modelo da Argentina falarei, não porque sou argentino, mas porque esse modelo faz parte do que há de pior no nosso passado. O modelo de responsabilização de adolescentes da Argentina está previsto no Decreto n.º 22.278 de 1980<sup>3</sup>, que tem a assinatura de Rafael Vilela, o maior genocida da história da América Latina, e é uma das piores que temos na América Latina. Afirmo, no entanto, que o modelo argentino não faz parte do passado. Por quê? Porque o conteúdo do plebiscito votado e rejeitado no Uruguai no dia 30 de outubro de 2014, era exatamente igual ao modelo argentino do Decreto n.º 22.278 de 1980. Não era uma proposta de redução da maioria penal, mas sim um modelo que eu chamaria de “aberto”, pois ele cria a possibilidade de se condenar adolescentes a partir dos 14 anos como adulto. E como funciona o modelo argentino? Ele faz uma distinção entre os adolescentes de 16 anos a 18 anos incompletos e os menores de 16 anos. Colocam-se os que têm mais de 16 anos como relativamente imputáveis, com exceção dos delitos da ação privada e dos delitos que têm pena inferior a dois anos, segundo o Código Penal. O sistema é de uma perversão extraordinária, por isso, conseguiu sobreviver tanto tempo. Quando alguém que tem 16 anos ou 17 anos é imputado de um delito o Juiz ordena um tratamento tutelar. Sobre o conteúdo desse tratamento ninguém sabe, pois varia. Na prática, se o adolescente é de classe média e o delito é um crime hediondo, o tratamento tutelar consiste em ir ao psicólogo e depois o Juiz avalia se o tratamento deu resultado. Ressalto que para os adolescentes de classe média o tratamento dá sempre resultado. O Juiz, então, entrega o adolescente aos pais ou aos responsáveis. Porém, quando o adolescente é pobre, o tratamento tutelar muda: não se trata mais de ir ao psicólogo, mas em ser privado de liberdade numa instituição total. Além disso, na avaliação do Juiz, jamais dá resultado. Se o tratamento não dá resultado, o que acontece? O adolescente é julgado como um adulto, depois de completar 18 anos, pelos delitos cometidos quando menor de idade. Por isso, podemos escutar um Juiz argentino afirmar que *Eu jamás condenei um menor de idade*. Ele tem que aguardar o dia do aniver-

---

3 Régimen Penal de la Minoridad

sário de 18 anos, e, nesse dia, ele poderá condenar o jovem como um adulto, inclusive até com reclusão perpétua. Isso é o que acontece com os maiores de 16 anos. Mas o que acontece com os menores de 16 anos? Os menores de 16 anos – o próprio Decreto da Ditadura fala – são absolutamente inimputáveis e não puníveis. Então o que acontece? Quando se verifica que o adolescente que cometeu um delito não tem 16 anos, fecha-se o expediente penal e se abre um expediente tutelar. Se o Juiz chegar à conclusão de que o adolescente está em risco material ou moral – quer dizer, quando ele é pobre –, ele pode “proteger” o adolescente, privando-o de liberdade. No ano de 2005, na Argentina, conseguimos aprovar uma Lei de Proteção da Infância (Lei n.º 26.061, artigo 36, que determina *Entre as formas de proteção proíbe-se a privação da liberdade.*), ou seja, proíbe-se a privação de liberdade como forma de proteção, como era feito com os adolescentes pobres. Depois de aprovada a lei, nós entramos com um *habeas corpus* a favor dos menores de 16 anos privados de liberdade como medida protetiva. Nós chegamos até a Corte Suprema, e a Corte Suprema da Argentina emitiu uma nota no dia 2 de dezembro de 2008 de 20 páginas. As primeiras 19 páginas falavam contra o decreto da ditadura, e a página n.º 20 encerrava a nota dizendo que o decreto era constitucional. Quem é o autor? O senhor Zaffaroni, o grande herói, o grande ícone do progressismo latino-americano foi quem assinou a sentença que legitima um decreto da ditadura e o uso da privação de liberdade como forma de proteção. Infelizmente essa sentença da Corte Suprema tem o nome de Garcia Mendez, porque eu sou o demandante dessa sentença que agora está na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Essa é a situação na Argentina.

O segundo modelo que apresento é o da Costa Rica, que tem a lei mais dura da América Latina. Ele prevê a privação de liberdade de até 15 anos para a faixa etária entre 16 e 17 anos e de até 8 anos para a faixa etária entre 14 a 15 anos de idade. Essa lei existe há 18 anos e eu fiz parte da comissão da redação, que já foi alterada, mas são essas as regras do jogo. No entanto, essa lei que é a mais dura da América Latina, é a que produz o menor número em termos absolutos e em termos relativos, de adolescentes privados de liberdade na América Latina. Na semana passada, a Costa Rica tinha 67 menores de idade privados de liberdade. Por quê? Em primeiro lugar porque a lei só é aplicada como resposta do Estado a delitos graves. Em segundo lugar, porque a defensoria pública existe e não tem crise de identidade, não vem para colaborar com o Juiz e/ou

com o Ministério Público, mas sim para ter um compromisso irrenunciável com a defesa jurídica do adolescente. Cá entre nós: enquanto essa postura dos Defensores Públicos ainda é uma exceção nos demais países, na Costa Rica ela é a regra. Em terceiro lugar, porque existem e são aplicadas, efetivamente, as medidas alternativas à privação de liberdade.

Então, por um lado temos a Costa Rica com uma lei dura, que atualmente possui 67 menores de idade privados de liberdade. Do outro lado temos a Lei de Responsabilidade Penal Juvenil do Uruguai, do ano de 2005, nosso terceiro modelo, que poderia ser considerada uma boa lei, com exceção de um artigo resultado de um consenso “bobo”. A verdade é que para conseguir a aprovação de uma lei negocia-se qualquer coisa. Enquanto a Lei da Costa Rica determina que a medida de privação de liberdade será aplicada somente para tipos penais gravíssimos, o artigo 81 da lei uruguaia prevê que a medida de privação da liberdade – de no máximo cinco anos – poderá ser aplicada sempre que o Juiz considerá-la adequada. O resultado disso é que de um lado temos a Costa Rica com 4.500.000 habitantes, uma pirâmide populacional muito jovem, com 67 adolescentes privados de liberdade hoje. Do outro temos o Uruguai com 3.200.000 habitantes que, até a semana passada, tinha 800 adolescentes privados de liberdade. Por quê? Porque no Uruguai a privação de liberdade é uma forma bastarda de política social; é uma alternativa bastarda à política social.

É muito interessante o que está acontecendo na América Latina, de um modo geral. Em todos os países da América Latina o problema da insegurança é considerado o problema número um. Porém, no Uruguai, verifica-se uma fortíssima vinculação entre o problema da insegurança e os menores de idade, criando um consenso – a partir do que pensam os setores progressistas – de que não é possível manter o sistema de responsabilidade penal juvenil para os menores de 18 anos. A ideia é voltar ao tutelarismo discricionário para os menores de 16 anos e entregar os maiores de 16 anos ao Direito Penal. Avalio que esse é um grande perigo com o qual podemos nos deparar logo adiante.

Voltando à situação da Argentina, fui autor de um Projeto de Lei no período em que exercia o mandato de Deputado Federal, aprovado por unanimidade no Senado. Parecia-me claro não ser suficiente afirmar que a pena privativa de liberdade – como diz a Convenção – é medida excepcional e o último recurso a ser utilizado. Era necessário vincular a privação de liberdade a tipos penais graves (nesse caso, quatro) e, ainda, afirmar que somente o Juiz poderia – e não

deveria – utilizar a privação de liberdade. Previa o Projeto de Lei que a medida de privação de liberdade seria de no máximo três anos para a faixa etária entre 14 e 15 anos; no máximo de cinco anos para a faixa etária entre 16 e 17 e em casos gravíssimos de concurso real de dois delitos gravíssimos, poderia chegar até oito anos na faixa etária entre 16 e 17 anos. Esse projeto foi derrubado na Câmara dos Deputados. Por quê? Porque o progressismo argentino tem razões que a própria razão desconhece. Ele tem uma agenda puramente negativa que tem servido para manter – 30 anos depois – esse Decreto da ditadura (Decreto n.º 22.278/1980). Nesse sentido, acredito, verdadeiramente, que quando o Estado não dá respostas sérias, a sociedade acaba respondendo de uma forma brutal. Nesse contexto, acho que algumas alterações legislativas propostas hoje para o Estatuto da Criança e do Adolescente deveriam ser pensadas com muito cuidado. Aliás, eu acho que toda a lei de responsabilidade penal juvenil, deveria ter uma distinção entre faixas etárias. Não é a mesma coisa, aqueles que têm menos de 16 e aqueles que têm 16 e 17 anos, por exemplo. Também acho um absurdo como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil, que a responsabilidade penal comece aos 12 anos, é um verdadeiro absurdo, porque a responsabilidade deveria começar aos 14 e as contravenções não têm nada a ver com essa responsabilidade penal. Agora, por que no Estatuto a responsabilidade começa aos 12 anos? Porque muitas pessoas que estavam na Comissão do Estatuto, achavam que ele não tinha nada a ver com penal, que a responsabilidade dos meninos não era penal, que as responsabilidades dos meninos era social. Isso aconteceu no código penal alemão entre 1930 e 1945, durante o regime nazista. Não ser um bom alemão era um tipo penal, porque o bem jurídico protegido era a responsabilidade social. Então, por isso, que nós temos a responsabilidade desde os 12 anos.

Seguindo um pouco mais no Brasil, do ponto de vista normativo, o Brasil não tem um sistema protetivo e sim um sistema baseado no princípio da legalidade, baseado na Justiça. No entanto, nós ainda temos, de um lado, um sistema normativamente baseado no princípio da legalidade, baseado no princípio da justiça, e do outro lado o cadáver insepulto da cultura tutelar. Então, temos aqui, matematicamente falando, a explicação da crise e acho que ninguém deu uma definição mais plástica, mais maravilhoso da crise, como aquele grande pensador italiano, Antonio Gramsci, que falava: *A crise se configura quando o velho não acaba de morrer e o novo não acaba de nascer*. Então esse é o fenômeno.

Agora, uma das coisas que devemos nos perguntar é: por que o velho modelo tutelar é um cadáver insepulto? Por que tão atraente? Por que não conseguimos acabar com ele? Sabem por quê? Porque o velho modelo tutelar é um canto ao corporativismo, porque o velho modelo tutelar falava que todo mundo era responsável por tudo, e quando todo mundo é responsável por tudo, ninguém é responsável por nada. Um Sistema de Responsabilidade Juvenil não é para resolver nada, não é para resolver as questões sociais, não é para resolver a delinquência juvenil. Isso seria como falar em um congresso médico: *Está vendo, temos termômetro e ainda tem pessoa com febre*. Não. Se não é para resolver, para o que é? É para administrar de forma transparente, democrática, racional, os conflitos dos menores de idade com a Lei Penal, e é só para isso. É pouco, mas é muito. É para que não seja utilizado o Sistema Penal como uma forma de política social, para que o Sistema Penal seja utilizado como Sistema Penal. Então nós temos uma tendência à onipotência. Agora, quando nós temos a tendência a onipotência, queremos fazer tudo. Depois, como não podemos fazer tudo, não fazemos nada. Então eu acho que é muito importante ter clareza de quais são as coisas que um Sistema da Responsabilidade Penal Juvenil não pode fazer.

Parece que nós perdemos a capacidade de perceber o óbvio. Se você fala nos congressos psíquicos sobre a proporcionalidade para identificar uma medida socioeducativa é como matar um urso panda a pauladas. Acredito, assim como Churchill já dizia, que a democracia é o pior sistema de governo, com exceção de todos os outros. Nesse sentido, a proporcionalidade é o pior sistema para identificar a medida socioeducativa, com exceção de todos os outros, porque todos os outros critérios têm a ver com o coração dos Juízes, dos Promotores. Muitas vezes nós ficamos frustrados por aqueles problemas que não podemos resolver e acabamos não resolvendo aqueles que temos na frente do nariz. É isso. Eu me lembro, eu tive um maestro, Professor Alessandro Barata, um criminólogo crítico que numa Conferência na aula magna da Universidade de Buenos Aires, foi lhe perguntado: *Qual era o lugar da criminologia no processo de mudança social?* Ele falou: *Talvez assistente do quarto cozinheiro*. Qual é o principal problema do Sistema de Administração de Justiça? A falta de legitimidade; a fraqueza da defesa pública. Agora, isso não é óbvio. Muitas pessoas acham que uma defesa pública fraca é mais eficiente, porque, como o sistema faz o bem, o Defensor quer impedir o sistema de fazer o bem. Nós precisamos manter esse equilíbrio. Nós temos que identificar como causa da falta de legitimidade do

Sistema de Justiça Juvenil os problemas da defesa pública na América Latina, porque hoje não temos uma defesa pública forte e sem crise de identidade. E isso é muito importante. Os Promotores não têm crise de identidade. Eles sabem que vêm ao mundo para cursar e trabalhar pela legalidade. O problema é que nem todos os Defensores sabem que eles vêm para ter um compromisso irrenunciável com os seus clientes: os adolescentes que cometeram ato infracional. Alguns Defensores Públicos acham que eles vêm ao mundo para colaborar com os Juízes e com os Promotores.

Nesse contexto, temos duas formas complementares de olhar para as medidas socioeducativas: o olhar interno diz respeito à qualidade das medidas socioeducativas. Então quando eu vou para uma unidade de internação, aquelas perguntas que são legítimas e que dizem respeito à qualidade das medidas socioeducativas – os meninos fazem atividades pedagógicas? Eles fazem esporte? Do que se alimentam? Todas essas preocupações são legítimas, mas essas preocupações são as preocupações número um, dois, três. No entanto, há uma preocupação número zero, que vem antes de todas: por que esses meninos estão aqui? Porque este é o centro da questão: o problema da pertinência jurídica. Acredito que hoje a grande crise da medida socioeducativa diz respeito ao problema da banalização do uso da privação de liberdade. Ou nós utilizamos a privação de liberdade como uma resposta séria e legítima do estado aos delitos gravíssimos cometidos por menores de idade, ou utilizamos a privação de liberdade como uma forma tardia e reforçada de política social para os pobres: os adolescentes das periferias urbanas. Por isso, nós precisamos ter um sistema de administração de justiça que construa o adolescente infrator como uma categoria jurídica e não como uma categoria social vaga. Se nós vamos trabalhar com adolescentes que cometeram ato infracional, a primeira coisa que nós precisamos é de uma norma jurídica e de um sistema de administração de justiça que possibilite distinguir aqueles que cometeram alguma infração, ou não. E dentro dessa categoria, precisamos distinguir os infratores graves e aqueles que não são graves. Acredito que precisamos ter um sistema de responsabilidade penal juvenil que seja legítimo. Qual é a primeira função da medida socioeducativa para um menino que cometeu um ato infracional gravíssimo? Não é fazer do menino um santo; não é fazer do menino um super-homem, mas vincular ao adolescente a sua responsabilidade. Agora, se a privação de liberdade está sendo banalizada, se nós estamos fazendo um uso bastardo da privação da liberdade,

jamais poderemos trabalhar com seriedade na implementação das medidas socioeducativas.

Finalizando, o nosso grande desafio é voltar para a constitucionalização do direito da infância. Nós precisamos entender o caráter revolucionário das nossas Constituições. É disso que nós precisamos. A legalidade está do nosso lado; a legalidade está do lado dos direitos humanos na América Latina. Gostaria, para finalizar, de citar uma frase muito importante para mim, proferida por um inexpressivo político de uma Província dos Estados Unidos da década de 20: *As Constituições são correntes que os povos se jogam acima em momentos de lucidez para não ter que se suicidarem em momentos de loucura.*



# Justiça restaurativa breves considerações sobre um novo modelo de administração de conflitos<sup>1</sup>

Daniel Achutti<sup>2</sup>

Raffaella Pallamolla<sup>3</sup>

## 1. JUSTIÇA RESTAURATIVA: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS

Os primeiros trabalhos sobre justiça restaurativa refletiram, em grande medida, uma insatisfação crescente com o sistema de justiça criminal tradicional, apresentado desde um panorama sombrio e ineficaz que justificaria, naturalmente, a necessidade de adoção de um novo modelo. (MORRIS, 2002; HOYLE, 2010; VAN NESS E STRONG, 2010).

De acordo com Braithwaite (2002), o interesse pela justiça restaurativa no ocidente surgiu a partir de um programa de reconciliação entre vítima e ofensor na cidade de Kitchener (Ontário), no Canadá, em 1974. Ainda conforme o autor (BRAITHWAITE, 2002) foram fundamentais nos anos 1980, os trabalhos de Howard Zehr, Mark Umbreit, Kay Pranis, Daniel Van Ness, Tony Marshall e Martin Wright, somados aos esforços dos juízes neozelandeses Mick Brown e Fred McElrea e à polícia australiana, que fizeram da justiça restaurativa importante movimento social em favor da reforma da justiça criminal na década seguinte, quando Lode Walgrave, Alisson Morris, Gabrielle Maxwell, Kathleen Daly, Heather Strang e Lawrence Sherman iniciaram suas pesquisas a partir de uma perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, construtiva.

---

1 Este artigo é uma versão resumida do trabalho publicado pelos autores (Achutti e Pallamolla, 2014) na obra *Crime, Polícia e Justiça no Brasil*, organizada por Lima, Rattton e Azevedo (2014).

2 Doutor em Ciências Criminais pela PUCRS, com período sanduíche (2010-2011 – bolsa CAPES) na Universidade de Leuven (Bélgica). Professor do curso de Direito (graduação) e do PPG (mestrado) em Direito do Unilasalle /RS. Advogado. E-mail: daniel.achutti@unilasalle.edu.br

3 Mestre em Criminologia e Execução Penal pela Universidad Autónoma de Barcelona – UAB (2007) e em Ciências Criminais pela PUCRS (2008). Doutoranda em Direito Público pela Universidad Autónoma de Barcelona – UAB e em Ciências Sociais pela PUCRS. Professora de Direito Penal do Uniritter/RS. Advogada. Contato: raffaellapp@terra.com.br

Daly e Immarigeon (1998), nesse contexto, consideram fundamentais para a emergência da justiça restaurativa os movimentos pelos direitos civis e das mulheres situados nos anos 1960, nos Estados Unidos. Enquanto o movimento pelos direitos civis salientava a discriminação racial em todos os âmbitos do sistema de justiça e apontava para políticas de descarcerização, com ênfase na necessidade de criação de alternativas ao sistema prisional e respeito aos direitos dos presos, o movimento feminista chamava a atenção para o mau tratamento das vítimas na justiça criminal e, igualmente, estava envolvido em campanhas pelos direitos dos presos. Ambos os movimentos perceberam, assim, que possuíam pontos em comum em suas experiências de injustiça e de tratamento indiferente pelo sistema oficial.

Para Walgrave (2008), originalmente, muitas iniciativas isoladas estavam em operação, principalmente nos EUA, no Canadá e na Europa, mas não havia qualquer menção ao termo *justiça restaurativa*. Conforme Strang (2002), a expressão passou a ser utilizada apenas a partir dos anos 1990, e se referia aos “diversos programas implementados desde meados da década de 1970, caracterizados por encontros mediados entre vítimas e ofensores, focados na reparação e na reconciliação” (p. 45).

Em termos acadêmicos, Daly e Immarigeon (1998) apontam que pesquisas eram desenvolvidas paralelamente (anos 1970 e 1980) aos movimentos mencionados, destacando, dentre outros, os trabalhos acerca da informalização da justiça, do abolicionismo penal e da vergonha reintegradora (*reintegrative shaming*); as teorias psicológicas e as teorias filosóficas; as teorias feministas da justiça, a criminologia da pacificação (*peacemaking criminology*); e as teorias religiosas e espirituais.

Walgrave (2008), por sua vez, refere que as raízes mais importantes da justiça restaurativa podem ser agrupadas em três tendências: na primeira estariam os *movimentos pelos direitos das vítimas* e os *temas feministas*, que buscavam a expansão do uso do sistema penal para incluir as suas demandas; a seguir, encontra-se o *comunitarismo*, que enxerga a comunidade como *meio* (pois seria o local ideal para o desenvolvimento mais fértil da justiça restaurativa) e como *fim* (os processos restaurativos seriam construtivos para o ressurgimento da vida comunitária) para a justiça restaurativa; e, por fim, cita o *abolicionismo penal*, oriundo da criminologia crítica dos anos 1970 e 1980, que apontava para a ne-

cessidade de abolir o sistema de justiça criminal e substituí-lo por um modelo deliberativo de administração de conflitos.

Contudo, a dificuldade de precisão não diz respeito somente ao momento específico do surgimento da justiça restaurativa, mas atinge também o conceito desta forma de justiça. Pelas palavras de Johnstone e Van Ness (2007), a justiça restaurativa é “um movimento social global que apresenta enorme diversidade. O seu objetivo maior é transformar a maneira como as sociedades contemporâneas percebem e respondem ao crime e a outras formas de comportamentos problemáticos” (p. 5). Van Ness e Strong (2010) referem, entretanto, que não é possível estabelecer um consenso acerca da sua definição, bem como da verdadeira natureza do que o movimento da justiça restaurativa procura, não há um órgão encarregado de determinar *o que é e o que não é* justiça restaurativa: este campo se desenvolveu aos poucos, ao longo de um período temporal e em diferentes locais ao redor do mundo. O que é considerado *restaurativo* hoje se desenvolveu de forma independente do pensamento e da teoria restaurativa, e veio a influenciar e ser influenciado pelas tentativas de conceituações dos teóricos da área.

Dessa forma, não existe uma definição amplamente aceita sobre *o que é* a justiça restaurativa. Para Strang (2002), apesar da grande diversidade dos programas de justiça restaurativa, essencial a todos eles é o princípio da direta participação de vítimas e ofensores. Desde a percepção do *crime* como um *dano causado a uma pessoa*, e não como uma violação à lei conforme (ZEHR, 2008). Shapland et al. (2006) estão de acordo com Strang (2002) e Hoyle (2010), ao mencionar que o aspecto fundamental da justiça restaurativa é o fato de as partes considerarem e decidirem, elas mesmas, o que deverá acontecer.

No entanto, muito embora a reconhecida dificuldade de definição da justiça restaurativa, há um relativo consenso desde o conceito de Tony Marshall conforme (BRAITHWAITE, 2002; STRANG, 2002; HOYLE, 2010; WALGRAVE, 2008; SHAPLAND et al., 2006; RUGGIERO, 2011; etc.), que a define da seguinte maneira: “justiça restaurativa é um processo pelo qual as partes envolvidas em uma específica ofensa resolvem, coletivamente, como lidar com as consequências da ofensa e as suas implicações para o futuro.” (MARSHALL, 1996, p. 37)

Importante salientar, portanto, que antes de ser considerada uma ideia fechada e acabada, trata-se, primordialmente, de uma proposta conceitual que

continua aberta. Sica (2007, p. 10) refere que “a justiça restaurativa é uma prática ou, mais precisamente, um conjunto de práticas em busca de uma teoria”. Pallamolla (2009, p. 54), por sua vez, acentua que “a justiça restaurativa possui um conceito não só aberto como, também, fluido, pois vem sendo modificado, assim como suas práticas, desde os primeiros estudos e experiências restaurativas”. E essa construção ainda em aberto e em constante movimento é, paradoxalmente, um dos pontos mais positivos da justiça restaurativa, pois não há um engessamento de sua forma de aplicação e, portanto, os *casos-padrão* e as *respostas-receituário* permanecem indeterminadas, na busca de adaptação a cada caso e aos seus contextos culturais.

Reconhecendo a amplitude de percepções sobre o termo, Johnstone e Van Ness (2007) apresentam três diferentes concepções de justiça restaurativa: (a) a concepção do *encontro*, que possui uma maior ênfase na liberdade de manifestação dos envolvidos para a resolução do conflito; (b) a concepção *reparadora*, cujo enfoque é a reparação do dano causado; e (c) a concepção *transformadora*, que enxerga os mecanismos restaurativos como formas de elaboração coletiva da justiça e, a partir das intensas experiências pessoais dos envolvidos no enfrentamento e na resolução dos conflitos, proporcionaria uma transformação na forma como cada um percebe e encara o seu modo de vida.

## 2. PRINCIPAIS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Atualmente, diversas são as práticas restaurativas em execução. No entanto, de acordo com Schiff (2003), a tendência é que, na prática, desapareçam as diferenças entre as práticas restaurativas, na medida em que os programas têm se aproximado de uma visão multi-metodológica. Segundo a autora, as “abordagens tendem a utilizar elementos de diferentes processos que melhor se adaptam às circunstâncias particulares do evento e às partes envolvidas” (SCHIFF, 2003, p. 317), o que significa dizer que não necessariamente deve-se optar por uma prática ou outra, sendo possível adaptar uma prática restaurativa ao contexto sociocultural de cada caso.

De acordo com Walgrave (2008), os esquemas mais conhecidos atualmente são os seguintes: mediação vítima/ofensor; conferência restaurativa; círculos de sentença e cura (*healing and sentencing circles*); comitês de paz (*peace committees*), conselhos de cidadania (*citizen boards*), comissões de verdade, práticas na prisão

e apoio à vítima (*victim support*). Dentre as práticas elencadas, merecem destaque a mediação vítima/ofensor e a conferência restaurativa, ambas analisadas pelo mesmo autor. (WALGRAVE, 2008)

Segundo Walgrave, a mediação vítima/ofensor é considerada o arquétipo original do ressurgimento da justiça restaurativa. Ela terá início com um convite do mediador aos envolvidos no delito (vítima e ofensor), com o objetivo de buscar uma reparação, compensação ou restituição para o dano causado pelo delito. Atuando como um facilitador, o mediador não proporá qualquer acordo e tampouco buscará forçar um entendimento entre as partes – mas exercerá a sua função buscando *viabilizar* o diálogo entre os envolvidos. Atualmente, existem variações em torno à mediação, que poderá ocorrer em um encontro cara a cara (*face-to-face meeting*) entre vítima e ofensor, ou de forma indireta, com o mediador funcionando como um *mensageiro*, levando as mensagens da vítima ao ofensor e vice-versa (*shuttle diplomacy*). A maioria dos programas de mediação prevê a participação apenas dos protagonistas (vítima e ofensor), enquanto alguns permitem que membros das comunidades de apoio das partes (*communities of care*)<sup>4</sup> sejam incluídos, aproximando-se das conferências restaurativas.

Inicialmente, a noção de *justiça restaurativa* levava as pessoas a confundila com a mediação, mas, ao longo do tempo, percebeu-se as limitações desta prática, pois envolvia apenas os diretamente envolvidos no conflito e deixava outras pessoas – indiretamente afetadas – de fora. Com isso, novas práticas se desenvolveram, e hoje não mais é possível identificar a justiça restaurativa apenas com a mediação vítima/ofensor. (WALGRAVE, 2008)

Já as conferências restaurativas, também de acordo com Walgrave (2008), são encontros entre a vítima, o ofensor e os integrantes das suas comunidades de apoio, e têm como objetivo central encontrar uma solução construtiva para os problemas e para os danos causados pela ofensa. Originários das conferências de grupos familiares (*family group conferences*) neo-zelandesas de 1989, a maioria das conferências são realizadas como forma de derivação (*diversion*) por iniciativa da polícia ou do Ministério Público, e funcionam, majoritariamente, no âmbito da justiça juvenil.

---

<sup>4</sup> O termo "*communities of care*" pode ser interpretado como "comunidades de apoio", e pode fazer referência tanto ao ofensor quanto à vítima. Trata-se, de modo genérico, de qualquer pessoa elencada pelas partes como importantes nos seus contextos pessoais, e que podem, em função disto, oferecer algum tipo de apoio ao longo do processo restaurativo ou após, durante o cumprimento do acordo. A este respeito, conferir Bolívar (2012).

### 3. JUSTIÇA RESTAURATIVA E JUSTIÇA CRIMINAL: POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS JURÍDICAS

O debate sobre a posição da justiça restaurativa em relação ao sistema de justiça criminal gera bastante polêmica. Uma das questões mais debatidas é se a justiça restaurativa estaria em plena oposição à justiça criminal tradicional ou não. Alguns teóricos afirmam que os dois modelos de justiça não são totalmente opostos, pois convivem ou podem conviver paralelamente. Roche (2007), por exemplo, destaca que a dualização entre justiça restaurativa e justiça retributiva pode ocasionar uma série de problemas: (1) desconsideração da complexidade dos processos de punição fora do sistema de justiça; (2) simplificação do modelo retributivo – que não é uniforme – e que fica reduzido à vingança, mas, na verdade, está adstrito a limites, ademais, de atuar, em muitos países, com a justiça restaurativa inserida no sistema de justiça criminal; (3) incentivo à conclusão de que tudo que não for justiça restaurativa é ruim; e (4) crença na possibilidade de se extinguir qualquer retribuição e punição do sistema de justiça.

Pode-se concluir, assim, que ainda que se diga que a justiça restaurativa não responsabiliza por meio da punição, já que a reparação do dano é atingida (ou buscada) tendo por base um acordo alcançado pelas partes, é inegável que os processos restaurativos podem ser colonizados por aspectos próprios do retribucionismo, na medida em que as pessoas não deixam de ser punitivas apenas por estarem inseridas numa prática restaurativa.

Por isso, há a necessidade de que a justiça restaurativa seja acompanhada pelo Estado, ainda que minimamente, para que se evite a violação de direitos fundamentais. Contudo, isso não significa dizer que a justiça restaurativa deva ficar subordinada ao sistema de justiça criminal, e se tornar apenas mais uma forma alternativa de resolução de conflitos (a exemplo dos juizados especiais criminais) etiquetada como menos importante, e sem realmente proporcionar uma forma de resolução de conflitos que modifique as bases retributivas da justiça criminal.

Uma forma que viabiliza a preservação dos espaços e lógicas de ambos os modelos de justiça e evita, sobretudo, que a justiça restaurativa seja contaminada pela lógica punitiva do sistema de justiça criminal, é proposta por Pelikan (2003). A autora refere que o adequado seria que a justiça restaurativa mantivesse uma *autonomia condicional* em relação ao sistema de justiça criminal, ou seja, atuasse em conjunto com ele, porém com estrutura separada e certa

autonomia. A proposta de Pelikan vai ao encontro do chamado modelo de *bitola dupla* (*dual track model*) que prevê a justiça restaurativa atuando lado a lado com a justiça criminal, de maneira que reste mantida a independência normativa e funcional de ambas. Neste modelo, há cooperação eventual entre os sistemas, possibilitando que vítima e ofensor possam migrar de um para o outro, de acordo com certas regulamentações estabelecidas pelos programas de justiça restaurativa e pelo sistema de justiça criminal. Além disso, tal modelo prevê que as práticas restaurativas terão aplicabilidade em diversos momentos do processo criminal tradicional, a depender de cada programa em específico.

Nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que a justiça restaurativa deve complementar o sistema criminal ao invés de substituí-lo, um estudo publicado pelas Nações Unidas (United Nations Office on Drugs and Crime, 2006) constatou que a derivação de casos a programas restaurativos pode acontecer em pelo menos quatro estágios do procedimento do sistema de justiça criminal (sem que as regras de encaminhamento sejam necessariamente estabelecidas em lei), bastando haver descrição destas em políticas e acordos entre órgãos governamentais e não governamentais: (a) *fase pré-acusação* (ou investigatória), podendo ser encaminhado tanto pela polícia quanto pelo Ministério Público; (b) *fase pós-acusação*, geralmente antes do oferecimento de denúncia perante a justiça criminal, a ser encaminhada pelo Ministério Público; (c) *fase judicial*, a qualquer momento do processo judicial, até mesmo quando da prolação da sentença, com encaminhamento pelo juiz; (d) *fase pós-judicial*, quando da execução da pena privativa de liberdade, como complemento ou como alternativa à prisão.

Há que se destacar as críticas que surgem quando são utilizadas as duas últimas possibilidades referidas de encaminhamento a programas restaurativos (pré-sentença e pós-sentença). Sica (2007) menciona o problema da sobreposição e acumulação dos modelos restaurativos e retributivo, que ocasionaria *bis in idem* para o ofensor (pois este será sobrecarregado com o processo penal, a pena dele decorrente e mais a medida restaurativa), revitimização e incongruência sistemática, já que as diferentes lógicas do modelo restaurador e retributivo não permitem uma coexistência tranquila. Na opinião do autor,

(...) ou um caso é passível de ser resolvido por métodos restaurativos e, em caso de solução satisfatória nessa esfera, não se autoriza a deflagração do poder punitivo ou o fracasso da intervenção res-

taurativa resulta no reenvio do caso para ao sistema formal ou, por fim, a situação não se enquadra nos critérios de envio para a justiça restaurativa e deve ser tratada diretamente pelo sistema penal. (SICA, 2007, p. 30)

Conforme cada caso e de acordo com o resultado do encontro restaurativo, as consequências serão variáveis, podendo resultar na extinção do processo criminal; na suspensão condicional do processo ou da pena; na extinção do inquérito policial; ou no arquivamento da queixa, caso o ofensor cumpra o acordo. Além destes efeitos, o acordo, caso cumprido, poderá influenciar a decisão judicial: em caso de condenação, poderá reduzir a pena a ser aplicada, substituí-la ou, ainda, possibilitar a absolvição do acusado. (PALLAMOLLA, 2009)

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL

Apesar do amplo desenvolvimento internacional da justiça restaurativa, este modelo de administração de conflitos ainda é pouco conhecido no Brasil, e o espaço acadêmico para debate sobre o tema é consideravelmente restrito. No entanto, diversos programas alternativos de administração de conflitos se encontram em atividade no país<sup>5</sup>, dentre os quais alguns envolvendo o modelo da justiça restaurativa. No ano de 2005, foram implementados os três primeiros projetos-piloto de justiça restaurativa no Brasil, nos municípios de São Caetano do Sul/SP, Porto Alegre/RS e Brasília/DF. Tais projetos foram frutos de parceria entre o Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e foram viabilizados por meio do projeto *Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro*.

Informações sobre os três projetos podem ser encontradas em Raupp e Benedetti (2007) e Achutti (2014). Já informações sobre o projeto de Porto Alegre (transformado em programa no ano de 2010), podem ser encontradas

---

5 A esse respeito, conferir o levantamento realizado no ano de 2005, pelo Ministério da Justiça, por intermédio de parceria entre a Secretaria de Reforma do Judiciário (SRJ) e o Programadas Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A publicação dos resultados está disponível no sítio eletrônico do Ministério da Justiça, seção “publicações”: <http://www.mj.gov.br>. Além deste relatório, importante conferir o trabalho de Moema Dutra Freire Prudente (2012) que mapeou os projetos, programas e iniciativas voltados à administração de conflitos interpessoais em operação no país. Com o objetivo de identificar e sistematizar as características dessas iniciativas, a autora atualizou o levantamento de 2005 e aprofundou o debate sobre o tema, tendo como foco apenas os casos considerados como “inovadores” em relação ao gerenciamento tradicional de conflitos. Por fim, para uma análise sobre Justiça Restaurativa e reformas penais no Brasil, conferir Achutti (2014).

em Brancher e Silva (2008), no *site* do projeto “Justiça para o Século 21” ([www.justica21.org.br](http://www.justica21.org.br)), bem como em Pallamolla (2009). Um amplo relato sobre o projeto de São Caetano do Sul pode ser encontrado em Melo (2006; 2008). Um relato resumido sobre os projetos de Porto Alegre e São Caetano do Sul pode ser lido em Achutti e Pallamolla (2011). Por fim, breves informações sobre o projeto de Brasília podem ser encontradas em Benedetti (2009).

Ademais, há um projeto de lei em tramitação na Câmara dos Deputados (Projeto n.º 7006/2006), que, de modo geral, propõe alterações em dispositivos dos Códigos Penal e de Processo Penal, bem como da Lei n.º 9.099/1995, e busca instituir legalmente a justiça restaurativa, como forma facultativa e complementar ao sistema de justiça criminal, e delega a *núcleos de justiça restaurativa* a realização dos procedimentos, sem especificar quais as práticas restaurativas que poderiam ser adotadas.

O Projeto de Lei mencionado (n.º 7006/2006) aponta para a falta de um debate mais profundo sobre a temática, pois destoa das principais práticas restaurativas verificadas em outros países e, se não houver uma ampla discussão sobre a operacionalidade da justiça restaurativa, a alteração legislativa tal como proposta não surtirá o efeito desejado. De um modo geral, a extensa crítica realizada por Pallamolla (2009) e Achutti (2014) é exemplificativa, podendo-se resumir em três os principais problemas:

- (a) há um excesso de controle por parte do Poder Judiciário e do Ministério Público quanto ao encaminhamento dos casos e quanto ao conteúdo dos acordos, o que poderia gerar em redução significativa da autonomia das partes;
- (b) não há referência aos crimes ou contravenções que poderiam ser submetidos ao procedimento restaurativo, podendo resultar apenas no envio de casos de menor potencial ofensivo; e
- (c) percebe-se um excesso de semelhança estrutural e de linguagem dos artigos referentes à justiça restaurativa em relação à linguagem do direito penal, potencializando o risco de colonização imediata do sistema restaurativo pelas tradições e práticas do sistema de justiça criminal.

Podem ser destacados, por fim, dois entraves principais para um desenvolvimento mais amplo da temática no Brasil (ACHUTTI, 2014): primeiro, a *ausência de objetivos comuns* a serem alcançados com a aplicação da justiça restau-

rativa, que aponta para um descompasso entre os diferentes programas existentes, que, apesar de estarem estruturados a partir de um referencial teórico comum (a filosofia da justiça restaurativa), muitas vezes acabam sendo desenvolvidos de forma desvinculada da proposta central deste modelo, que envolve, basicamente, a redução do uso do sistema penal e a consequente minimização dos danos por ele produzidos. E, segundo, a ausência de uma *referência normativa nacional*, que poderia estabelecer limites e possibilidades de atuação para eventuais programas de justiça restaurativa, bem como a maneira como poderiam ser oficialmente considerados pelo sistema judicial.

Apesar da boa redação da Resolução n.º 2002/12 da ONU, o legalismo característico da cultura jurídica brasileira indica que a presença de uma lei que regulamente a justiça restaurativa no Brasil (ou que funcione como um referencial de organização) pode colaborar significativamente, senão para o avanço do tema, pelo menos para uma mais ampla discussão a seu respeito.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2014.

\_\_\_\_\_; PALLAMOLLA, Raffaella. Justiça Restaurativa. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de (orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Brazil. In: ZINSSTAG, Estelle; TEUNKENS, Marlies; PALI, Brunilda. **Conferencing: a way forward for restorative justice in Europe**. Leuven: European Forum for Restorative Justice, 2011.

BENEDETTI, Juliana Cardoso. **Tão Próximos, Tão Distantes**: a justiça restaurativa entre comunidade e sociedade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, 2009.

BRAITHWAITE, John. **Restorative Justice and Responsive Regulation**. Oxford: Oxford Press, 2002.

DALY, Kathleen; IMMARIGEON, Russ. **The Past, Present, and Future of Restorative Justice**: some critical reflections. In: Contemporary Justice Review, v. 1, n. 1, 1998.

HOYLE, Carolyn. The Case for Restorative Justice. In: HOYLE, Carolyn; CUNNEEN, Chris. **Debating Restorative Justice**. Oxford e Portland: Hart Publishing, 2010.

LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARSHALL, Tony. The Evolution of Restorative Justice in Britain. In: **European Journal on Criminal Policy Research**. v. 4, n. 4. Heidelberg: Springer, 1996.

MELO, Eduardo Rezende. Comunidade e justiça em parceria para a promoção de respeito e civilidade nas relações familiares e de vizinhança: um experimento de justiça restaurativa e comunitária. Bairro Nova Gerty, São Caetano do Sul/SP. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (orgs.). **Novas direções na governança da justiça e da segurança**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

\_\_\_\_\_; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. **Justiça restaurativa e comunidade em São Caetano do Sul**: Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. Disponível em [http://www.tj.sp.gov.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr\\_sao-caetano\\_090209\\_bx.pdf](http://www.tj.sp.gov.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf). Acesso em 20 mar. 2011.

MIERS, David. Um estudo comparado de sistemas. In: **Relatório DIKÊ – Proteção e Promoção dos Direitos das Vítimas de Crime no âmbito da Decisão – Quadro relativo ao Estatuto da Vítima em Processo Penal**. Lisboa, APAV, 2003.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Acesso à Justiça por Sistemas Alternativos de Administração de Conflitos. Mapeamento nacional de programas públicos não governamentais**. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.

MORRIS, Alisson. Critiquing the Critics: a brief response to critics of restorative justice. In: **The British Journal of Criminology**, v. 42, n. 3, 2002.

Van NESS, Daniel W. Proposed Basic Principles on the Use of Restorative Justice: recognizing the aims and limits of restorative justice. In: VON HIRSCH, Andrew; ROBERTS, Julian V; BOTTOMS, Anthony (eds.). **Restorative Justice and Criminal Justice: competing or reconcilable paradigms?** Oxford e Portland: Hart Publishing, 2003.

\_\_\_\_\_; STRONG, Karen Heetderks. **Restoring Justice: an introduction to restorative justice**. 4. ed. New Providence (EUA): Anderson Publishing, 2010.

ONU. Resolução n. 2002/12 – Conselho Social e Econômico. Disponível em <http://www.un.org/en/ecosoc/docs/2002/resolution%202002-12.pdf>. Acesso em 15 jan. 2012.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PELIKAN, Christa. Diferentes sistemas, diferentes fundamentações lógicas: justiça restaurativa e justiça criminal. In: **Relatório DIKÊ – Proteção e Promoção dos Direitos das Vítimas de**

Crime no âmbito da Decisão – Quadro relativo ao Estatuto da Vítima em Processo Penal. Lisboa, APAV, 2003.

PEMBERTON, Antony. A vítima “activa” na mediação: justiça restaurativa como forma de *empowerment* da vítima. In: **Relatório DIKÊ** – Proteção e Promoção dos Direitos das Vítimas de Crime no âmbito da Decisão – Quadro relativo ao Estatuto da Vítima em Processo Penal. Lisboa, APAV, 2003.

PRUDENTE, Moema Dutra Freire. **Pensar e Fazer Justiça**: a administração alternativa de conflitos no Brasil. Tese de Doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2012.

RAUPP, Mariana; BENEDETTI, Juliana Cardoso. A implementação da Justiça Restaurativa no Brasil: Uma Avaliação dos Programas de Justiça Restaurativa de São Caetano do Sul, Brasília e Porto Alegre. **Revista Última Ratio**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, ano 1, n. 1.

ROCHE, Declan. Retribution and restorative justice. In: Gerry and VAN NESS, Daniel W. (ed.). **Handbook of Restorative Justice**. Cullompton, UK; Portland, USA: Willan Publishing, 2007.

RUGGIERO, Vincenzo. An Abolitionist View of Restorative Justice. In: **International Journal of Law, Crime and Justice**. v. 39, n. 2, 2011.

SAN MARTÍN LARRINOVA, María Begoña. La mediación como fórmula de tratamiento de conflictos penales e sociales. In: **Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología San Sebastián**, n. 11, Extraordinario, diciembre, 1997.

SANZBERRO, Guadalupe Pérez. **Reparación y conciliación en el sistema penal**: ¿Apertura de una nueva vía? Granada: Comares, 1999.

SCHIFF, Mara. Models, Challenges and The Promise of Restorative Conferencing Strategies. In: VON HIRSCH, Andrew; ROBERTS, Julian V.; BOTTOMS, Anthony (eds.). **Restorative Justice and Criminal Justice**: competing or reconcilable paradigms? Oxford e Portland: Hart Publishing, 2003.

SICA, Leonardo. **Justiça Restaurativa e Mediação Penal**: o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

SHAPLAND, Joanna et al. Situating Restorative Justice Within Criminal Justice. In: **Theoretical Criminology**, v. 10, n. 4. Londres: SAGE, 2006.

STRANG, Heather. **Repair or Revenge: victims and restorative justice**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

United Nations Office on Drugs and Crime. **Handbook on Restorative Programmes**. Criminal Justice Handbook Series, New York: United Nations, 2006. Disponível em [http://www.unodc.org/pdf/criminal\\_justice/06-56290\\_Ebook.pdf](http://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/06-56290_Ebook.pdf).

WALGRAVE, Lode. Integrating criminal justice and restorative justice. In: JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W. (ed.). *Handbook of Restorative Justice*. Cullompton, UK; Portland, USA: Willan Publishing, 2007.

\_\_\_\_\_. *Restorative Justice, Self-interest and Responsible Citizenship*. Cullompton (Reino Unido) e Portland (EUA): Willan Publishing, 2008.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZERNOVA, Margarita; WRIGHT, Martin. Alternative visions of restorative justice. In: JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W (ed.). **Handbook of Restorative Justice**. Cullompton, UK; Portland, USA: Willan Publishing, 2007.



Vanessa Chiari Gonçalves<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

As discussões recentes envolvendo a proposta de redução da maioridade penal no Brasil têm suscitado reflexões mais profundas sobre a problemática dos adolescentes em conflito com a lei. Embora alguns estudos apontem para um percentual de menos de 2% de adolescentes envolvidos em atos infracionais, na comparação com a participação de adultos em delitos, a mídia nacional não cansa de relacionar a violência urbana com a ação dos adolescentes e, por isso, pressiona por um maior rigor em relação a essa população. Essa discussão ocorre muito mais no âmbito da política, uma vez que a Constituição da República é clara ao determinar, em seu artigo 228, que os menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis e, por isso, estão sujeitos à legislação especial, ou seja, ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para além da determinação constitucional, no que tange ao tratamento penal dos adolescentes no Brasil, não se pode esquecer as péssimas condições materiais dos estabelecimentos prisionais brasileiros, que em nada contribuem para a reintegração dos condenados à sociedade. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional até dezembro de 2009, o número de adultos encarcerados era de 473.626, sendo que esse número tem aumentado a cada ano<sup>2</sup>. Enquanto isso, em dezembro de 2011, o número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de internação – internação provisória e semiliberdade – era de 19.595. Existe uma diferença de dois anos entre as estatísticas dos adultos e a dos adolescentes. De qualquer maneira, esse número representa

---

<sup>1</sup> Graduada em Direito pela FURG, Especialista em Política pela UFPel, Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS e Doutora em Direito pela UFPR. É professora adjunta de Direito Penal e Criminologia da UFRGS e do Centro Universitário Metodista IPA. Pesquisadora e advogada em Porto Alegre.

<sup>2</sup> Disponível em <http://portal.mj.gov.br/depen>

que, dentre indivíduos privados de liberdade no Brasil, menos de 4,13% seriam adolescentes que praticaram atos infracionais.<sup>3</sup> Diante dessa constatação, não se pode atribuir aos adolescentes a responsabilidade pelo aumento da violência urbana, apontando a redução da maioridade penal como solução.

De qualquer forma, este artigo pretende apresentar algumas das teorias criminológicas que podem auxiliar na compreensão do fenômeno das infrações à lei praticadas por adolescentes.

## A CRIMINOLOGIA E SEUS MODELOS EXPLICATIVOS

A criminologia surge como área do conhecimento autônoma do direito penal no final do século XIX, no contexto da Escola Positiva Italiana. Tinha como proposta o estudo das causas da criminalidade com ênfase na perspectiva biológica e tomava como referência científica a teoria evolucionista de Charles Darwin. Nessa linha de análise, o sujeito violento era alguém mais primitivo ou menos evoluído do que a maioria dos integrantes das sociedades. Nas primeiras décadas do século XX, a criminologia será ampliada, recebendo influências significativas da psicanálise freudiana e da sociologia.

Especialmente, sobre a criminalidade juvenil, a criminologia só irá debruçar-se em meados do século XX, com o desenvolvimento das teorias sociológicas sobre criminalidade. Dentre as teorias sociológicas, merecem destaque as seguintes: teoria da anomia, teoria das subculturas criminais, teoria das técnicas de neutralização e teoria do etiquetamento.

A teoria funcionalista da anomia, desenvolvida por Robert Merton, entende o desvio como um “produto da estrutura social” e é tão normal quanto o comportamento conforme as regras. O indivíduo na condição de ser social forma-se, desenvolve crenças, objetivos, expectativas a partir da sua interação com os demais indivíduos que integram o corpo social. A estrutura social produz, portanto, motivações de comportamentos que são da mesma natureza, tanto em relação ao comportamento conforme as regras, como ao desviante. Nesse contexto, a anomia pode ser conceituada como a “crise da estrutura cultural, que se verifica, especialmente, quando ocorre uma forte discrepância entre as normas e os fins culturais, por um lado, e as possibilidades socialmente estru-

---

3 Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf>

turadas de agir em conformidade com aquelas, por outro lado”. (BARATTA, 2002, p. 63)

Como resultado da anomia, decorrente da incompatibilidade entre os fins sociais perseguidos pelos indivíduos e dos meios legítimos dos quais se dispõe concretamente, surgem cinco modelos de adequação individual, sintetizados por Merton: conformismo, inovação, ritualismo, apatia e rebelião. O conformismo corresponde ao comportamento adotado pela maioria dos indivíduos, que respondem positivamente tanto aos fins sociais a serem perseguidos como aos meios legais disponíveis para alcançá-los. A inovação corresponde à adesão, aos fins sociais, sem o devido respeito aos meios institucionais disponíveis. Aqui, se localiza o desvio, como um modelo de inovação, em que o sujeito persegue as finalidades sociais internalizadas (aquisição de bens de consumo ou de prestígio), por meios ilegais (crimes). No ritualismo, há o respeito aos meios institucionais, mas sem a persecução dos fins culturais. A apatia, por sua vez, corresponde à negação tanto dos fins culturais como dos meios legais, e a rebelião resulta da “afirmação substitutiva de fins alternativos, mediante meios alternativos”. (BARATTA, 2002, p. 64)

A teoria da anomia parece muito expressiva quando são estudadas as modalidades de atos infracionais praticados por adolescentes nos países capitalistas, marcados por uma forte estratificação social e, ao mesmo tempo, por uma intensa pressão social e midiática pelo consumo de bens e produtos. A constatação de que não se dispõe de meios legais para alcançar os bens de consumo almejados, justificaria o maior número de furtos, roubos e tráfico de drogas entre os atos infracionais praticados por adolescentes no Brasil. Realidade essa que também se aplica às espécies de delitos praticados por adultos. É importante observar, no entanto, que a teoria da anomia presta-se a explicar as ilegalidades próprias da população empobrecida, independentemente da idade dos envolvidos, e não os atos infracionais dos jovens em geral.

## **AS SUBCULTURAS CRIMINAIS E AS TÉCNICAS DE NEUTRALIZAÇÃO**

As teorias das subculturas criminais e das técnicas de neutralização merecem uma análise em separado porque são teorias desenvolvidas com fundamento em pesquisas voltadas para o público adolescente. Albert Cohen desenvolve a teoria das subculturas criminais a partir de uma pesquisa sobre a criminalidade

própria dos bandos juvenis. Nesse contexto, uma subcultura pode ser definida como um “sistema de crenças e valores, cuja origem é extraída de um processo de interação entre rapazes que, no interior da estrutura social, ocupam posições semelhantes”. A subcultura permite que o jovem solucione os seus problemas de adaptação à cultura dominante. Por não se perceberem capazes de se adaptar aos *standards* da cultura oficial, os jovens de estratos marginalizados da sociedade sofrem com problemas de *status* e reconhecimento, desenvolvendo uma baixa estima por si mesmos, que contribui para que a subcultura na qual se inserem caracterize-se por elementos de “negativismo e malvadeza”. (BARATTA, 2002, p. 73). A formação da identidade para os adolescentes é um processo difícil, em que

As referências positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher uma roupa, ainda que a analogia não seja de todo má, uma vez que o interesse por uma camisa de marca, pelo tênis de marca, corresponde a um esforço para ser diferente e para ser igual, para ser *diferente-igual-aos-outros*, isto é, igual àqueles que merecem a admiração das meninas (e da sociedade ou dos segmentos sociais que mais importam aos jovens – o que também varia, é claro). Roupas, posturas e imagens compõem uma linguagem simbólica inseparável de valores. Aquilo que na cultura *hip-hop* se chama atitude talvez seja a síntese de uma estética e de uma ética, que se combinam de modo muito próprio na construção da pessoa. (SOARES, 2005, p. 206)

A teoria das subculturas criminais demonstra que, em se tratando de atos infracionais praticados por grupos de adolescentes, existe uma espécie de código de ética ou conjunto de normas e valores compartilhados pelos membros do grupo, que auxiliam na construção de uma identidade. É a fidelidade aos valores do grupo que confere reconhecimento aos seus integrantes.

A subcultura é caracterizada pela malícia, pelo não utilitarismo e pelo negativismo dos atos praticados. Trata-se, portanto, do “prazer em desconcertar o outro; o desafio de atingir algumas metas proibidas e inatingíveis aos seres comuns; o deliciar-se com o desconforto alheio”. Além disso, embora sejam mais recorrentes as apreensões de adolescentes empobrecidos, residentes nas periferias brasileiras, em virtude da seletividade do sistema de justiça, as subculturas também atingem jovens de estratos médios e altos da sociedade, “cuja

tensões pessoais e familiares são projetadas para atos delinquentiais”. (SHECAIRA, 2004, p. 252 e 263)

Ainda no contexto dos estudos sobre a criminalidade própria de jovens surge uma nova teoria com a pretensão de complementar os estudos desenvolvidos até então. A teoria das técnicas de neutralização foi elaborada por David Matza e Gresham M. Sykes, como uma correção à teoria das subculturas criminais. As técnicas de neutralização são mecanismos de “racionalização do comportamento desviante que são aprendidos e utilizados ao lado dos modelos de comportamento e valores alternativos, de modo a neutralizar a eficácia dos valores e das normas sociais” às quais o delinquente aderiu. Conclui-se, portanto, que embora uma subcultura seja representada como uma forma de comportamento desviante, conduzida por valores e normas diversos daqueles hegemônicos na sociedade em geral, não existe um antagonismo entre os valores dominantes e aqueles pertencentes aos membros da subcultura. Isso porque o “mundo dos desviantes” está inserido na sociedade, uma vez que todos passaram por processos de socialização. Desse modo, os jovens delinquentes reconhecem, ainda que parcialmente, a ordem social dominante, a ponto de manifestarem, de um lado, “sentimento de culpa ou de vergonha” quando violam essas normas e, de outro, admiração pelas pessoas respeitadas das normas. (BARATTA, 2002, p. 77)

Dentre as técnicas de neutralização ou de justificação do próprio comportamento desviante mais comum, utilizadas pelos jovens em conflito com a lei, observa-se: a) exclusão da própria responsabilidade; b) negação da ilicitude (amenizar as consequências ou a gravidade da infração); c) negação da vitimização (desqualificação da vítima); d) condenação dos que condenam (desqualificação dos agentes da repressão penal; e) apelo a instâncias superiores (lealdade ao grupo). É importante salientar que o sujeito só adere por opção a um sistema de valores próprios de uma subcultura aparentemente, porque as condições sociais, tais como a estratificação e os mecanismos de aprendizagem, acabam por determinar a pertença de indivíduos aos subgrupos. Pode-se observar que todas as teorias desenvolvidas até aqui pretendem investigar as causas do comportamento individual em desacordo com as normas penais. O que essas teorias têm em comum é a percepção da influência da estrutura social nas atitudes de cada sujeito, uma vez que partem de estudos sociológicos. Ocorre que no

final da primeira metade do século XX, surge uma nova perspectiva de análise que representa verdadeira mudança de paradigma em criminologia.

## A TEORIA DO ETIQUETAMENTO SOCIAL

A teoria do Labeling Approach ou teoria do etiquetamento social surgiu na Escola de Chicago e foi inspirada, entre outras correntes sociológicas estadunidenses, no interacionismo simbólico, de Erving Goffman e George Mead. Nessa perspectiva, a ação “é o comportamento ao qual se atribui um sentido ou um significado social, dentro da interação”. A atribuição de significado à conduta ocorre por meio de algumas normas, que são normas sociais gerais (jurídicas, éticas) e normas interpretativas ou *metanormas* que determinam o sentido da estrutura social, permitindo que as regras gerais sejam aplicadas às situações concretas. É nesse contexto que o objeto das investigações criminológicas se amplia. Em vez de indagar das causas da criminalidade, os criminólogos questionarão quem é definido como desviante e que efeitos decorrem dessa definição de desviante sobre o indivíduo? (BARATTA, 2002, p. 87)

Entram em cena, estudos sobre a seletividade do sistema de justiça criminal e juvenil, baseados nos preconceitos internalizados na sociedade em geral e, em especial, nas atitudes dos agentes da repressão penal (policiais, Ministério Público, Poder Judiciário, monitores, agentes penitenciários). Em relação aos adolescentes, a questão do estigma e da invisibilidade do adolescente, residente nas periferias das grandes cidades brasileiras, aparece bem ilustrado na obra *Cabeça de Porco*:

Quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e qualidades, suas emoções e medos, suas ambições e desejos. Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível. Lançar sobre uma pessoa um estigma corresponde a acusá-la simplesmente pelo fato dela existir. Prever seu comportamento estimula e justifica a adoção de atitudes preventivas. Como aquilo que se prevê é ameaçador, a defesa antecipada será a agressão ou a fuga, também hostil. Quer dizer, o preconceito arma o medo que dispara a violência preventivamente. (SOARES, 2005, p. 175)

No plano do controle social punitivo, a seletividade permite que o *status* de alguém seja priorizado em relação ao merecimento. Assim, “quando os outros decidem que determinada pessoa é *non grata*, perigosa, não confiável, moralmente repugnante, eles tomarão contra tal pessoa atitudes normalmente desagradáveis” que não seriam adotadas com outra pessoa. No que tange à justiça juvenil, essas atitudes desagradáveis, carregadas de rejeição podem determinar a restrição da liberdade do estigmatizado. A partir daí, surge um novo efeito negativo: o desvio secundário e o ingresso nas carreiras criminosas. (SHECAIRA, 2004, p. 291)

A teoria do etiquetamento permite que os rótulos criminógenos atribuídos aos acusados sejam analisados e questionados. Desse modo, o enfoque da criminologia deixa de ser somente o estudo das causas da criminalidade para se estender sobre os processos de estigmatização e de criminalização de indivíduos e de condutas. Surge, assim, um novo espaço de análise que irá apontar para a desigualdade do sistema penal e para os efeitos psicológicos perversos que a etiqueta de infrator produz no sujeito que a recebe. A partir da definição judicial de desviante, há a internalização dessa identidade desviante pelo rotulado e, portanto, estabelecem-se as condições para a reincidência por meio da adesão a uma carreira criminosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas correntes criminológicas são instrumentos importantes para a compreensão da criminalidade nas sociedades complexas. O fenômeno da violência nas sociedades capitalistas e de consumo, como a brasileira, não pode ser pensado de maneira isolada. É a estrutura social que define os objetivos a serem perseguidos pela população e que, do lado oposto, estabelece a estratificação social que influi nas frustrações individuais.

Quando a criminologia estuda o comportamento dos adolescentes em conflito com a lei, aparece de imediato o sentimento de inadequação, que já é próprio dessa fase de transição para a vida adulta, mas que se intensifica diante das decepções estimuladas pelas diferenças de oportunidades e de acesso às condições dignas de existência. Cada sociedade constrói o tipo de criminalidade que merece.

**REFERÊNCIAS**

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. 3. ed. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

CONDE, Francisco Muñoz; HASSEMER, Winfried. **Introdução à Criminologia**. Tradução de Cíntia Chaves. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, MV.; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



Eixo II  
**Juventude(s)**  
**Contemporânea(s)**

Maurício Perondi<sup>1</sup>

Maria Stephanou<sup>2</sup>

## 1. AS JUVENTUDES EM PAUTA

Nos últimos anos, pelo menos nos últimos vinte anos, os jovens, como indivíduos de uma geração, têm tido destaque em diversos âmbitos: nos meios de comunicação, nos estudos acadêmicos, nas esferas governamentais, nas políticas públicas, nas discussões jurídicas e educacionais, na medicina, além de serem lembrados como exemplos em vários assuntos cotidianos sobre escola, saúde, violência, sexualidade, música, moda, corpo, comportamentos culturais, etc. Mas por que isso vem acontecendo? Os motivos são vários e aqui vamos elencar alguns deles.

O primeiro motivo é a demografia juvenil, visto que o período do final da década de 1980 até os dias atuais corresponde ao momento histórico em que o Brasil passou a ter a maior população de indivíduos jovens desde que o primeiro Censo demográfico brasileiro foi realizado em 1872, portanto, há quase 150 anos. De acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2013), nosso país possui aproximadamente 51,3 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos, o que é próximo de 27% de toda a nossa população, ou seja, mais de um quarto da população total.

Se observarmos as pirâmides etárias no gráfico abaixo, é possível perceber que é expressivo o número de jovens na demografia brasileira. Contudo, a projeção para o futuro aponta que o percentual de jovens irá diminuir signifi-

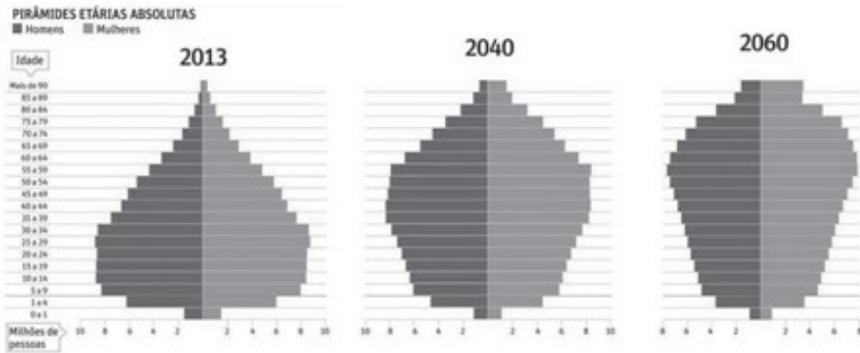
---

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do Observatório Juventudes PUCRS. *E-mail*: <mauricioperondirs@gmail.com>.

2 Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail*: <mastephanou@gmail.com>.

cativamente nas próximas décadas. Desse modo, no momento presente é que precisamos dar atenção especial a este segmento específico, tão diverso e singular, ao mesmo tempo em que denominamos no plural, juventudes brasileiras.

**Gráfico 1 – Pirâmides etárias absolutas**



Fonte: IBGE, 2013

O segundo motivo que tem suscitado muitas atenções aos jovens é a dimensão da violência, visto que, em muitas ocasiões, eles são apontados como emblemas dos problemas sociais e responsáveis pelo aumento nos índices de violência, conforme vemos mais adiante.

O terceiro motivo são os novos meios de comunicação ou a chamada revolução digital que estamos vivenciando nessas primeiras décadas do século

XXI. É difícil pensar a condição juvenil sem relacioná-la com o mundo digital, especialmente a internet e as tecnologias de comunicação. Prensky (2001) refere-se aos jovens nascidos no final da década de 1990 e início dos anos 2000, como os nativos digitais, ou seja, aqueles que, desde a infância, estão em contato com diversos aparatos eletrônicos e imersos no mundo digital. Isso significa que eles não só utilizam essas tecnologias, mas que elas também contribuem para que se desenvolva uma cultura juvenil diferenciada: jovens que aprendem, relacionam-se e se constituem como sujeito de um modo diferente dos jovens de outras gerações e, sobretudo, das gerações adultas.

O quarto motivo é o fato de que, até pouco tempo atrás, a juventude era considerada somente uma fase de transição para a vida adulta e que, portanto, não necessitava de atenção especial, visto que os jovens “em breve” se tornariam adultos. No entanto, pelo menos desde o fim da Segunda Grande Guerra

e mais fortemente nas últimas cinco décadas, as mudanças sociais e culturais em escala global oportunizaram o surgimento de uma cultura juvenil com características e manifestações próprias, além de um mercado de consumo com forte apelo aos produtos associados ao ser jovem. Isso explica, ainda, porque os jovens passaram a estar no centro das atenções e a consequente necessidade de conhecer e aprofundar quem são, o que pensam, como se sentem, como se organizam e quais seus anseios. O quinto motivo tem a ver com os desafios educacionais. Aqui, a questão que se apresenta é: Como formar as novas gerações? As instituições educativas, os professores e pais questionam sobre a necessidade de atualização dos processos pedagógicos, de modo que venham a produzir interesses e sintonias dos estudantes jovens e suas culturas juvenis com a escola. Os jovens vêm experimentando novas formas de aprender e ensinar, alterações nas relações de autoridade, de poder e de saber, pois percebem que não são mais aqueles que têm apenas de aprender os conhecimentos que os adultos têm a ensinar. Eles também ensinam muitos conhecimentos e competências à geração adulta, questionam suas crenças, e isso tudo implica um profundo movimento de repensar as práticas educativas.

Há ainda outros motivos para a atenção redobrada às juventudes em nossos dias, mas foram aqui citados aqueles considerados como mais relevantes para essa compreensão. E é bom frisar que, quando o assunto são os jovens, há diferentes modos de percebê-los, isto é, diferentes abordagens sobre as juventudes. Vejamos algumas dessas abordagens sociais e de pesquisa sobre os jovens e quais conceitos de juventudes e de culturas juvenis têm sido mais enfatizados atualmente. Vale lembrar que, por vezes, essas diferentes abordagens convivem numa mesma instituição, escola ou num mesmo coletivo de trabalho com jovens, o que pode causar algumas incompreensões, disputas e conflitos, ou mesmo alguns pontos de vista complementares que podem enriquecer nosso olhar e nossas ações acerca das juventudes e junto com os jovens. Por isso, destacamos, ao final do texto, o que tem sido discutido sobre juventudes e políticas públicas.

## 2. ABORDAGENS SOBRE AS JUVENTUDES

*Não vejo esperança para o futuro do nosso povo se ele depender da frívola mocidade de hoje, pois todos os jovens são por certo, indizivelmente frívolos... Quando eu era menino, ensinavam-nos a sermos discretos e a respeitar os mais velhos, mas os moços de hoje são excessivamente sabidos e não toleram restrições.*  
(Hesíodo, séc. VIII a.C.)

*Nossos jovens atuais parecem amar o luxo. Têm maus modos e desprezam a autoridade. São desrespeitosos com os adultos e passam o tempo vagando pelas praças... São propensas a ofender seus pais, monopolizam a conversa quando estão em companhia de outras pessoas mais velhas, comem com voracidade e tiranizam seus mestres.*  
(Sócrates, séc. V a.C.)

Estes dois pensamentos sobre os jovens datam de um período histórico deveras distante, mais de 25 séculos, mas curiosamente sugerem uma visão sobre os jovens que parece ainda ecoar nos dias atuais. Eles também revelam que, muitas vezes, o mundo adulto teve e continua tendo dificuldades de se relacionar com os jovens e de olhá-los de uma maneira positiva. O ponto de vista dos dois pensadores que ilustram a abertura desta seção enfatiza uma suposta falta que os jovens representam e aspectos negativos da sociedade em que vivem, mas que são atribuídos como se fossem próprios dos jovens daquele contexto.

Apesar de distantes historicamente, discursos similares a esses continuam se fazendo presentes em nosso cotidiano, ainda que com outras palavras e expressões, mas com o mesmo sentido de limitação do olhar sobre os jovens. Os próprios jovens reconhecem esses discursos, como é possível perceber na fala de uma jovem, transcrita a seguir:

*Passei alguns dias me perguntando o que vocês esperavam que eu dissesse essa manhã, foi então que eu concluí que a maioria das pessoas não espera nada de uma jovem aos 17 anos. Essa conclusão me levou a uma série de perguntas. Por que as expectativas sobre os jovens são tão ruins? Por que drogas, bebidas, irresponsabilidade e inconstância são palavras sempre citadas quando o assunto é juventude? Por que o número de pessoas que tem a oportunidade de estar*

*aqui onde eu estou (Assembleia Legislativa) é tão pequeno?* (JENNIFER, 17 anos, Porto Alegre – Audiência Pública na AL)<sup>3</sup>

A visão que temos dos jovens depende do olhar que lançamos sobre eles, das escutas que fazemos ao que dizem, das conversas que temos com eles e daquilo que construímos na relação com eles (PERONDI, 2010). Isso explica, por que se faz necessário refletir sobre nossas ideias e atitudes frente aos jovens. É sobre esses aspectos, precisamente, que nos deteremos a partir daqui, de modo a destacar abordagens sociais mais frequentes sobre os jovens. Nosso intuito é que esta ênfase auxilie a desconstruir alguns rótulos e concepções que explicam, por qual motivo pensamos de determinada maneira e como nos relacionamos com os jovens mais próximos e também mais distantes em nossa vida cotidiana.

## 2.1 JUVENTUDE COMO ETAPA PREPARATÓRIA

Esta é uma abordagem sobre os jovens que enfatiza a ideia de preparação para o futuro em prejuízo de uma valorização do momento presente. Desse modo, “a condição juvenil é um momento de aprendizado e formação, devendo os jovens ser educados para o enfrentamento dos desafios futuros correspondentes à vida adulta”. (CARA; GAUTO, 2007, p. 171). Este pensamento sobre os jovens os coloca numa dimensão de *vir a ser* e, por consequência, desconsidera as práticas e significados de suas vivências como sujeitos que experimentam o sentido do presente.

Daí decorre que a juventude é considerada apenas como uma fase de transição para a vida adulta e não como um momento de intensas experimentações e, portanto, que possui características, demandas e especificidades próprias da condição juvenil.

A abordagem da juventude, como etapa preparatória, repercute em políticas e projetos voltados aos jovens tendo como caráter principal um tipo de educação que visa a prepará-los para o que virá no futuro, uma espécie de moratória social (MARGULIS, 1996), ou seja, um tempo concedido aos jovens para completarem sua formação, preferencialmente sem o ingresso no mercado de trabalho, até atingirem uma suposta maturidade social.

<sup>3</sup> Audiência Pública sobre o Projeto Curta Juventude na Educação, promovido pela Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) e pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, em 21 de outubro de 2013.

Esta abordagem já se mostrou bastante limitada. Os próprios jovens percebem como é difícil fazer projetos de longo prazo num tempo de mudanças aceleradas e futuro incerto. Desejam afirmar-se como protagonistas no aqui e agora.

Também decorrem desta visão de etapa preparatória certos preconceitos de que os jovens não têm responsabilidades e não têm maturidade para assumirem compromissos.

## 2.2 JUVENTUDE COMO PROBLEMA

Provavelmente, esta seja uma das visões mais presentes e das mais enfatizadas sobre os jovens, talvez aquela que gera uma grande atenção da sociedade sobre eles. Questões como a violência, as drogas, a gravidez precoce, o desemprego juvenil, a falta de interesse pela política, etc., a partir dessa abordagem, *são comumente associadas aos jovens*.

Contudo, esta abordagem “contempla uma série de riscos, sendo os jovens as principais vítimas dos problemas sociais que ameaçam a ordem nacional, com ênfase para questões relacionadas às áreas de saúde e de segurança pública”. (CARA; GAUTO, 2007, p. 172)

Esta compreensão sobre a juventude acaba por limitar o olhar que se tem sobre os jovens, visto que ficam em evidência a falta ou a negatividade, gerando medo e afastamento. Além disso, são reforçados vários estereótipos associados aos jovens, ao invés de visões positivas, que abarquem as múltiplas dimensões da condição juvenil.

## 2.3 JUVENTUDE COMO MODELO

Outra abordagem parece totalmente contrária àquela que percebe o jovem como problema. Trata-se da percepção da juventude como modelo cultural: os jovens como modelos a serem imitados, a juventude como a fase da vida que se quer prolongar. Se em outros tempos históricos o ideal era ser adulto, atualmente o desejo recai sobre a juventude. Especialmente, a partir do advento da indústria cultural e do mercado de consumo, os jovens passaram a configurar-se como o modelo a ser buscado. Este fenômeno acontece tanto para as crianças e adolescentes que desejam ser jovens, o mais rápido possível,

como também pelas demais gerações que tendem a querer manter a aparência e estilos de vida pretensamente jovens.

De acordo com Peralva (2007), quando o jovem passou a ser o modelo cultural, a característica marcante foi a valorização da juventude associada a valores e estilos de vida que todos almejam, e não mais a um grupo etário específico. Nas palavras de Kehl (1998, p.1), ser jovem virou um slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico para todos. A visão do jovem como modelo, assim como a visão do jovem como problema, é limitada para a percepção das juventudes em sua complexidade, uma vez que enfatiza apenas uma de suas dimensões.

A existência de duas visões antagônicas sobre os jovens (problema e modelo) acaba por gerar um paradoxo na compreensão sobre as juventudes. De uma parte, “os jovens são anjos que nos maravilham” e, de outra, são “monstros que nos assustam (ou, para dizê-lo no feminino, princesas que nos encantam e víboras que nos devoram).” (FEIXA, 2004, p. 257)

O desafio que se apresenta é tentar superar estas duas visões no intuito de ampliar o horizonte de compreensão das juventudes.

## 2.4 JUVENTUDE COMO SUJEITO DE DIREITOS

Esta abordagem considera que os jovens se encontram numa fase singular do seu desenvolvimento pessoal e social, sendo considerados como sujeitos de direitos, que possuem características e demandas próprias. (CARA; GAUTO, 2007)

As políticas e projetos para os jovens são centrados na noção de cidadania e a partir de uma concepção de que são sujeitos integrais. (ABRAMO, 2005)

Ao contrário das abordagens anteriores, centradas nos desvios ou na incompletude, considerar os jovens como sujeitos de direitos leva a valorizar as potencialidades e as possibilidades que eles apresentam e desenvolvem.

O Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013) contribui para afirmação desta abordagem. Como ela é muito recente no Brasil, ainda necessita consolidação e trabalho para que superemos as visões restritivas que há sobre os jovens.

### 3. CONCEITO DE JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS

Nos últimos quinze anos, no Brasil mudança expressiva aconteceu na teorização sobre juventude, desde a sua conceituação até a ênfase na dimensão cultural, como instância que produz as juventudes tais como elas são concebidas atualmente. Os jovens deixaram de ser apenas compreendidos como se estivessem em transição para a vida adulta, ou então como se fossem apenas um contingente de indivíduos abrangidos por determinada faixa etária.

Tornou-se quase um consenso conceber a juventude em sua diversidade, tanto que o plural *juventudes* substituiu o singular e passou a ser largamente adotado. O uso do plural reage ao fato de que, nas abordagens mais tradicionais sobre juventude, os jovens são pensados como integrantes de uma cultura juvenil homogênea. Viver a juventude num mesmo tempo pode levar jovens de diferentes contextos sociais e culturais a partilharem linguagens, estilos, sentimentos, práticas e valores comuns. Mas o modo como experimentam o que os identifica como jovens é vivido de forma diferente a partir de diferentes situações em que se encontram, em especial, seu grupo social, etnia, gênero, territorialidade, religião, etc. Isso implica perceber a diversidade dos modos como os jovens vivem a condição juvenil de um mesmo tempo/espaço/cultura. Um dos aspectos centrais que geralmente se coloca no debate sobre juventude diz respeito à idade. Questões como “quando começa a juventude? Até que idade vai? Por que em outros lugares o período da juventude é maior?” são recorrentes nesta discussão. Segundo Novaes (2006, p. 105),

Os limites de idade não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho –, uma parte “deles” acaba por alargar o chamado “tempo da juventude” até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais.

Mesmo com esta dificuldade de precisar a idade correspondente à juventude é importante tomar conhecimento das caracterizações que estão sendo adotadas em diversos âmbitos. Dentre estas, encontra-se a concepção adotada pela UNESCO, que define a juventude como aquelas pessoas que têm entre 15 e 25 anos.

No Brasil, outro enfoque tem sido abordado pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e pelo Estatuto da Juventude, que apontam a faixa etária da juventude como sendo dos 15 aos 29 anos.

[...] trata-se de uma fase marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades, o que exige experimentação intensa em diversas esferas da vida. Essa fase do ciclo da vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a tarefa quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas. (ABRAMO, 2005, p. 31) 3.1 CULTURAS JUVENIS

### 3.1 CULTURAS JUVENIS

Conforme vimos, as mudanças sociais, com relação às juventudes, geram o surgimento das culturas juvenis e pressupõem a necessidade de pensarmos quais são as formas pelas quais os jovens estão situados na sociedade. Urteaga (2011) destaca que existem duas formas principais de fazê-lo. A primeira corresponde a uma *construção sociocultural* do que é o juvenil, a partir das instituições hegemônicas (família, escola, trabalho, instituições religiosas, partidos políticos, associações intermediárias, exército, indústria cultural, meios de comunicação de massa, órgãos de vigilância e controle social). De modo geral, estas instituições têm definido os jovens como sujeitos passivos, que devem preparar-se e qualificar-se para acessar, no futuro, a esfera adulta. Segundo a autora, esta projeção de lugar no futuro torna invisíveis os jovens no presente. A segunda forma é a da *construção juvenil da cultura*, que corresponde aos territórios ou espaços de sociabilidade juvenil, criados pelos próprios jovens nos interstícios dos espaços institucionais, como a escola, a indústria do entretenimento, o bairro, etc. e, sobretudo, em seus tempos livres (rua, cinema, música, festas, lugares de diversão, etc.). O diferencial desta segunda maneira é que os jovens, através da interação com seus pares, participam dos processos de criação e de circulação cultural e social como agentes ativos. (URTEAGA, 2011, p. 38)

Urteaga (2011) destaca que esta segunda maneira de compreender os jovens corresponde à noção das culturas juvenis, que teve grande impulso com os estudos do antropólogo catalão Carles Feixa, convertendo-se numa importante chave interpretativa da heterogeneidade cultural dos jovens a partir de sua participação na construção de novos espaços sociais que interagem com as culturas hegemônicas e com as próprias culturas geracionais.

O uso da noção das culturas juvenis é muito importante para a compreensão das abordagens recentes sobre os jovens, em que eles são situados de uma maneira diferenciada, com maior visibilidade e a partir da ideia de que produzem uma cultura diferenciada, são sujeitos de inovações culturais e têm condições de participar de diferentes espaços sociais, manifestando suas contribuições.

#### **4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE/PARA/COM JUVENTUDE**

O Estado brasileiro é marcado por uma deficiência histórica na proposição de políticas públicas de juventude. Até o início dos anos 2000, eram praticamente inexistentes políticas para jovens articuladas em âmbito nacional. A partir da organização de entidades de juventude e da pressão de movimentos sociais, o tema passou a ter maior importância no âmbito público.

Podemos apontar três processos de abrangência nacional que marcaram o debate sobre as políticas públicas de juventude: o Projeto Juventude, do Instituto Cidadania; a Comissão Especial Extraordinária de Juventude (CEJUVENT) e o Grupo Interministerial de Juventude.

A partir desses processos, foram realizadas audiências públicas sobre o tema e, em 2003, foram promovidos a Semana Nacional de Políticas Públicas de Juventude e o Seminário Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Tais ações motivaram a elaboração de uma estrutura para poder organizar as demandas desses movimentos, culminando, em 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do ProJovem, programa central da política de juventude. Cabe salientar que o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar um organismo próprio de juventude. Isso demonstra a dívida histórica com as políticas de juventude em nosso país.

Outro espaço criado para contribuir com a definição de prioridades de projetos foram as Conferências Nacionais de Juventude. A primeira foi realizada em 2008, a segunda, em 2011; a terceira ocorrerá no final de 2015. Essas instâncias nacionais foram precedidas por conferências municipais e estaduais, além de diversas organizações terem realizado conferências livres. Este processo tem na sua origem o pressuposto de que não basta propor políticas “para” as juventudes, é preciso fazer “com” as juventudes. Por isso, o foco são as “políticas de/para/com a juventude”.

De outra parte, reconhecemos que as conferências não garantem a ampla participação de todos os coletivos jovens, governos, instituições, como seria desejável. Contudo, muitos coletivos juvenis e muitos jovens puderam se envolver neste processo.

Recentemente (em 2013), a Secretaria Nacional de Juventude criou um espaço virtual para a participação juvenil e de entidades que atuam com os jovens. Trata-se do *Participatório*:<sup>4</sup> Observatório Participativo da Juventude, ambiente virtual interativo com o objetivo de produzir conhecimento sobre/ para/ pela juventude brasileira e de fomentar participação e mobilização social. Além dos jovens, participam deste espaço redes, coletivos, movimentos sociais, gestores, pesquisadores, parlamentares, todos que queiram contribuir e integrar-se às discussões propostas. O que é debatido pode vir a auxiliar, por exemplo, no aperfeiçoamento ou na criação de políticas públicas, legislação, produção de conhecimentos e outras questões relevantes para a juventude brasileira. É, enfim, um espaço qualificado para o diálogo, o debate e a interação de jovens, gestores, pesquisadores e demais formuladores em torno das políticas para juventude promovidas pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e por outros órgãos do poder público.

O ambiente virtual do Participatório está organizado em diversos tipos de ambientes:

- Boletins Temáticos – bimestrais, produzidos em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com análise de dados sobre temas específicos que tem impacto sobre a juventude (educação, trabalho, cultura, saúde, dentre outros).

---

<sup>4</sup> Disponível em <<http://juventude.gov.br/participatorio>>. Este nome surgiu no contexto das oficinas e diversas atividades envolvendo grande número de interlocutores, que culminaram no desenho deste ambiente virtual, cujo nome brinca com as diretrizes principais do projeto: participação social e observatório, juntando-os, daí Participatório.

- Revista Eletrônica Juventude e Políticas Públicas – publicação técnico-científica com seleção pública de trabalhos, de tiragem semestral.
- Biblioteca Digital – reúne em um único local virtual a produção bibliográfica da SNJ, do CONJUVE e também de repositórios de universidades sobre juventude.
- Centro de Documentação e Pesquisa sobre Juventude e Políticas Públicas (CEDOC-PPJ): espaço de referência para documentação do acervo da SNJ e do CONJUVE, aberto ao público e também disponível virtualmente por meio de uma biblioteca digital.
- Rede de Pesquisadores de Juventude – espaço para divulgação sobre pesquisas em desenvolvimento e articulação de pesquisadores, intuições, observatórios que trabalham com as temáticas juventude e políticas públicas.

Como vimos, as políticas públicas destinadas aos jovens ainda estão em estágio inicial de estruturação em nosso país. Ainda faz-se necessária maior articulação de forças dos órgãos governamentais, das entidades da sociedade civil organizada, da academia e da própria participação juvenil para ampliar e qualificar o seu desenvolvimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos abordar alguns dos motivos pelos quais os jovens têm sido uma geração de muitas atenções na sociedade contemporânea. Há, de fato, grande interesse pelas questões das juventudes, mesmo que não prevaleça uma perspectiva positiva, pois, muitas vezes, este interesse está centrado na preocupação que os jovens supostamente trazem para o meio social.

Discorremos sobre os vários modos de abordar as juventudes, tais como aqueles que as concebem a partir de uma visão restritiva, apenas como fase preparatória para a vida adulta, como problema ou como modelo cultural. Por outro lado, há também a percepção de que os jovens, a partir de uma visão mais abrangente, são sujeitos de direitos a caminho da autonomia. Este olhar mais positivo, que focaliza as possibilidades e não as restrições, ainda é uma construção inicial que precisa de aprofundamento, especialmente nos espaços educativos.

Outro aspecto destacado é que não podemos compreender os jovens a partir uma visão homogeneizante, como se todos fossem iguais e vivessem as

mesmas situações. Em vista disso, faz-se necessária a adoção da denominação *juventudes*, no plural, de modo a dar visibilidade à diversidade de seus sujeitos e coletivos. Este conceito parte de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, que procura compreendê-los de uma maneira mais ampla e diversa.

As múltiplas dimensões vivenciadas pelos jovens contemporâneos devem ser analisadas a partir do contexto social em que estão inseridos, visto que eles são impactados diretamente pelas condições sociais do tempo e do espaço em que vivem. Diante do mundo complexo em que vivemos, alguns aspectos relacionados com as juventudes necessitam de maior aprofundamento, tais como: o mundo da cultura e das artes, os espaços de solidariedade, o preconceito e a discriminação, o fenômeno das violências, a autoestima e a corporeidade, as vicissitudes do mundo do trabalho, as crises com a educação, as reconfigurações nas relações de autoridade e de poder, as dificuldades de elaboração e acompanhamento de projetos de vida, entre outros.

Tais demandas merecem ser retomadas e aprofundadas nos espaços educativos e com os educadores, permitindo maior compreensão das realidades juvenis e, a partir delas, a qualificação permanente do processo pedagógico que é desenvolvido junto aos jovens. Este é um caminho que pode acontecer através da formação continuada, da partilha de experiências e do aprofundamento dos conhecimentos já produzidos sobre as juventudes.

Ao mesmo tempo em que o trabalho com os jovens apresenta-se como desafiador, podemos acrescentar que é algo empolgante. O contato e o acompanhamento que realizamos junto com os jovens podem descortinar inúmeras possibilidades e esperanças. Isso porque, como afirma Arendt (2000), eles são os portadores da novidade e da renovação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. In: FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: [s.n.], 2005.

ARENDRT, Hannah. **Acondição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. Tradução de Roberto Raposo; Pós-fácio de Celso Lafer.

CARA, Daniel; GAUTO, Maitê. Juventude: percepções e exposição à violência. In. ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs.). **Juventudes**: outros

olhares sobre a diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. Coleção Educação para todos, n.º 27.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. In: **Revista Brasileira de Educação**, set. / out. /nov. /dez., n.º 24, 2003.

FEIXA, Carles. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto et al. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

KEHL, Maria Rita. A “teenagização” da cultura. Folha de S. Paulo, Caderno Mais, set. 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Documento *on-line*, 2013. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/pt/resultados>>.

MARGULIS, Mario. **La Juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

PERONDI, Maurício. Aproximando-se das juventudes de fora do meio eclesial. In: MOTA, Rubens Nunes (org.). **Juventudes: o exercício da escuta no processo de aproximação**. Brasília: CRB Nacional, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9 No. 5, October, 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>.

SPÓSITO, Marília P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPÓSITO, Marília Pontes (Coord). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

URTEAGA, Maritza. **La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos**. México D.F.: Casa Abierta al Tiempo; Juan Pablos Editor, 2011.



Eixo III  
**Educação**

Carmem Maria Craidy<sup>1</sup>

*Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negarem a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.<sup>2</sup>*

A Educação é o espaço da palavra, da interlocução, do diálogo. Segundo Hannah Arendt (1999, p.12): “os homens no plural, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos”. Se não for interlocução a palavra será imposição. Fala-se em transmissão de conhecimentos, saberes e valores, mas é impossível transmitir. Ninguém transmite saberes, o educador suscita-os, é mediador de saberes e instrumento de humanização. Neste sentido, vale dizer que educar é dedicar-se ao desenvolvimento humano. Todas as relações podem ser educativas ou ao contrário desumanizantes. O que caracteriza o educador é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também de formas de ser e existir. O ser humano não nasce programado, aprende valores e formas de ser. Aprende o direito à igualdade assim como os comportamentos de opressão e de negação dos direitos dos outros. Para respeitar o direito dos outros é preciso sentir-se sujeito de direitos, ter a experiência de vivenciar direitos. As pessoas aprendem o que vivem, não simplesmente o que ouvem ou que alguém pretende transmitir-lhes.

Esta concepção de Educação de sujeitos que têm direito à palavra é indispensável para que se compreenda a relação entre socioeducação e educação. Melhor seria dizer que socioeducação é educação. Por que então acrescentar o prefixo sócio à educação? Porque se destina a adolescentes que tiveram sua educação social prejudicada em alguns dos ambientes ou em vários em que

---

1 Professora titular aposentada da FACHED/UFRGS. Colaboradora do PPSC e do PIPA. Conselheira do CEED/RS.

2 GALEANO, Eduardo: *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2003, p.23.

viveram ou vivem, que podem ser a comunidade de origem; a família; a escola, e outras, entrelaçadas numa macroestrutura social opressiva. É preciso ajudar a recompor o que lhes foi negado. Daí ser impossível socioeducar sem trabalhar junto com a família e com a escola, principais espaços educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art.1.º, Lei n.o 9394/1996)

Na família, com frequência, é necessário resgatar laços, recompor rupturas nem sempre fáceis e muitas vezes dolorosas. Na escola, há que se recuperar defasagens, frustrações e abandonos. Na comunidade, há que se buscar espaços de inserção e de realização. Estes espaços podem ser trabalho, lazer, arte, etc. Significam inserção positiva na comunidade. Por que positiva? Porque provavelmente o adolescente que praticou ato infracional, sobretudo se for um ato grave, está integrado negativamente na sociedade, sem esperanças, sem perspectivas, ligado mais à morte do que à vida. Recuperar relações, esperanças, projetos é papel da educação. “Só se aprende o que se leva para a vida e se nosso direito é a vida, tudo o que tiver “a ver” com ela é direito nosso.” (ALVES, 2014, p.106)

A sociedade atual vive o medo da violência que significa medo de viver. Segundo Hannah Arendt (2009, p.104) “muito da presente glorificação da violência é causado pela severa frustração da faculdade de ação no mundo moderno”, o que pode ser interpretado como cassação da palavra conforme ensinou Paulo Freire.

Quem trabalha com medidas socioeducativas, sobretudo as de privação de liberdade, sabe que a tendência, pode-se dizer, mesmo, a exigência feita pelo sistema sobre o educador é de que ele “cale” o adolescente, o impeça de agir e falar, o submeta e controle – o que equivale a dizer – “o impeça de agir no mundo”. Sem palavra e sem possibilidade de agir não há sujeito, e sem sujeito não há educação. Para aprender é necessário poder dizer a sua palavra. (PAULO FREIRE, 2009/1996/2005/2005)

O excessivo rigor aplicado à responsabilização dos jovens em face dos índices de violência e criminalidade não tem correspondência com uma análise rigorosa acerca do papel do Estado e da comunidade perante crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social. Neste caso o excesso, punição dos jovens como forma de atacar as causas da violência, oculta o déficit, a violência como consequência do contexto social e de oportunidades no qual os jovens estão inseridos. (SANTOS, 2015)

Há um clamor por punição na sociedade brasileira intimidada pelo clima de violência e pelo tom alarmista dos meios de comunicação que anunciam crise em todos os setores. As instituições públicas e também as privadas não têm respondido à altura a esse clamor que resulta em propostas absurdas como a da redução da idade penal, flagrante retrocesso histórico que esperamos não se concretize. O punitivismo, entretanto, não se manifesta apenas nestas propostas aberrantes, está presente na mentalidade autoritária e repressora construída no Brasil, desde os seus primórdios escravocratas, e agravada no século passado pela ditadura cívico-militar que mancha de sangue e de arbítrio nossa história recente cujas marcas ainda se fazem sentir. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), construídos no momento de redemocratização do país que clamava por liberdade e por direitos sociais, significaram ruptura com a tradição autoritária e afirmaram, à criança e ao adolescente, como sujeitos de direitos (art.227 da Constituição Federal). Ao adolescente em conflito com a lei é reconhecido o direito ao devido processo legal, à defesa qualificada, assim como o de ser informado sobre o do que está sendo acusado (art. 227).

Apesar dos avanços legais, o Estatuto está longe de ser plenamente aplicado. Pode-se afirmar que a mentalidade educacional não penetrou nas instituições de execução de medidas, nem nas suas estruturas nem nas relações que oportunizam aos adolescentes e aos trabalhadores. Houve, sem dúvida, avanços dos quais o mais significativo foi a implantação das medidas de meio aberto<sup>3</sup>, mas mesmo estas ainda carecem em muitos casos da dimensão pedagógica na

---

<sup>3</sup> São medidas socioeducativas em meio aberto: Advertência; Reparação de Dano; Prestação de Serviço a Comunidade; Liberdade Assistida. (Art.112 do ECA)

sua execução. Os trabalhos educativos se devem a atuações individuais ou de grupos engajados na socioeducação, mas não chegam a alterar a realidade do Sistema. O Plano Individual de Atendimento<sup>4</sup>, com frequência, refere-se mais às exigências do juiz do que às necessidades e aspirações do adolescente que nem sempre é ouvido. E, o que é mais grave, há uma mentalidade corrente de que a dimensão educativa só se inicia com o PIA. Assim fica desconsiderado que desde a abordagem policial, as audiências, enfim, durante todo o processo, o adolescente que comete ato infracional vive relações que podem dar-lhe a consciência do direito, base da consciência do dever. Em todas as relações, seja com a polícia, seja com o judiciário ou com as instituições de execução da medida (de meio aberto ou de internação) ele deve ser informado sobre seus direitos e deveres, deve ter direito a ser ouvido e tratado com respeito. Isto parece óbvio, mas não é a realidade. A mentalidade punitivista/repressora e ou tutelar ainda se faz muitas vezes presente. Mas como já afirmei, há trabalhos positivos e avanços como, por exemplo, o que se reflete no depoimento de uma técnica:

“Estou fazendo uma linha do tempo da caminhada do X conosco e retomando alguns relatos realizados. Nessa busca achei um relato da M cujo título é “show de absurdos”. Li, e as histórias envolvendo nossos meninos, realmente estavam de acordo com o título, mas para minha felicidade, e creio que de todos vocês que constituem o PIPA<sup>5</sup>, percebi que dois daqueles casos tiveram um “fim melhor”.

O primeiro caso fazia referência ao X, que hoje sabemos estar sendo acompanhado pela Justiça Restaurativa que vem fazendo um trabalho muito bonito com ele e sua família e a família da jovem vítima. Nossa “sacada” em pensar a JR foi muito feliz para o caso do X, que muitas vezes se mostrava introspectivo, mas que no círculo, realizado pela JR, conseguiu falar de seus sentimentos...

O segundo caso é do Y, embora ele esteja na FASE, logo após conseguirmos a progressão de medida, que, aliás, foi uma surpresa pra todo mundo, penso que temos tido muitos avanços em seu acompanhamento, inclusive com a rede de atendimento, nosso maior desafio.

E o terceiro caso fazia referência ao D, que é impossível não se lembrar do relato do Alex, feito aqui no PIPA, sobre uma das conversas com ele, relato

---

4 O Plano Individual de Atendimento – PIA – é exigência estabelecida pela lei do SINASE (Sistema Nacional Socioeducativo, Lei n.º12594/12).

5 PIPA – Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei – Núcleo da PROEXT/UFRGS.

que é de embrulhar o estômago e encher os olhos de lágrimas; um relato que diz muito da sensibilidade de um adolescente e de um educador, que diz da relação, vínculo e sofrimento dos jovens que acompanhamos... Hoje sabemos que D está com sua família, fazendo cursos, namorando, respirando e vivendo o ar daqui de fora, que mesmo às vezes sendo sufocante, é muito mais respirável que o da FASE.

Enfim, só queria compartilhar com vocês o quanto nosso trabalho faz a diferença para esses jovens, o quanto é significativo eles poderem compartilhar conosco dos seus sofrimentos e o quanto tudo isso se torna significativo para nós. Sou mais humana graças a esses adolescentes”.<sup>6</sup>

Assim como este relato, podem-se encontrar muitas situações e trabalhos positivos, seja nas instituições de internação seja nas medidas de meio aberto. Nas situações bem encaminhadas, chama sempre a atenção, as relações de reconhecimento, a liberação da palavra do adolescente, o diálogo, o reconhecimento de seus desejos, dificuldades e possibilidades, a busca de construção de um projeto de vida. É a isto que chamamos de Educação.

A dimensão punitiva da medida frequentemente é colocada em oposição à educação. O que não se justifica. Segundo Konzen:

a medida, para o adolescente, em princípio é perda, pela privação ou restrição de liberdade. E, se é perda o sistema legal deveria assegurar ao jovem, de forma expressa e precisa, a plena possibilidade, também no transcurso do tempo de cumprimento, de se opor às formas de irracionalidade do poder, sejam elas sediadas na via administrativa ou jurisdicional. (2006, p.345)

A possibilidade de se opor às *formas de irracionalidade* do poder, ou seja, ao não cumprimento da lei é, sem dúvida, educativa. A restrição da liberdade, se imposta com a devida compreensão e capacidade de reflexão do adolescente, pode ser educativa. Como afirma Hannah Arendt (1999/2004), a consciência moral é produzida na reflexão e não pela simples interiorização de regras.

---

6 Banco de dados do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade/UFRGS.

Konzen afirma ainda:

os princípios são da Constituição, os de que ninguém será privado de liberdade sem o devido processo legal e de que aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes. (idem, p.348)

Não há dúvidas de que o processo assim vivido, com justiça e compreensão de seu sentido, será para o adolescente uma aula de cidadania.

É do autor outra afirmação que restringe a compreensão do pedagógico, o que é questionável, considerando a concepção ampla de Educação acima formulada. Diz Konzen:

O que justifica a medida é a necessidade de impor limites ao adolescente e a necessidade do coletivo social à segurança. O que não significa que o programa de atendimento que executa a medida não deva cuidar das necessidades do adolescente. O dever ser pedagógico não se constitui, portanto, numa qualidade ou propriedade da medida. (idem p.354)

Ora, considero que a necessidade de limites e a compreensão de suas razões serão altamente pedagógicas; só a arbitrariedade é antipedagógica, a justiça não o será.

Não há, a meu ver, contradição com o pedagógico na ação sancionatória, conforme poderia ser entendido a partir de Konzen. Ao contrário, ele mesmo reconhece “que o essencial seria a compreensão do justo como resultado do construído na relação dos próprios sujeitos” (2008, p.193). É a isto que chamamos de pedagógico.

A punição pode ter a função de levar o autor do ato infracional a reconhecer o quanto foi negativa a ação infracional e ser também fator de superação da culpa e de busca de novas formas de comportamento; neste sentido ela é também educativa contando que não signifique negação do sujeito, de sua dignidade. Assim será reparadora e não humilhante nem desrespeitosa para com a pessoa do adolescente. Deverá ter o sentido de tomada de consciência e não de vingança ou vitimização. A questão é o sentido que a punição adquire para o adolescente. Se for significativa será educativa.

Os dados demonstram que a exclusão da escola e/ou as dificuldades de integração nela com múltiplas reprovações é um dos caminhos para o ato infracional. Um dos maiores problemas sociais no Brasil é o dos jovens que não estudam nem trabalham, os “nem-nem” que vagam pelas ruelas da periferia sem muitas perspectivas de inserção social e são, com frequência, recrutados por gangues comandadas por adultos que proporcionam a eles uma *integração perversa*, conforme conceitua Zaluar (2014). De fato, o pertencimento a grupo criminoso confere importância e sentimento de ser “alguém” para os que não tinham referências nem esperanças. As vantagens materiais também são importantes neste recrutamento, mas podem ser menos significativas do que o sentimento de “pertencer” e de ser “alguém”.

Os dados demonstram o atraso escolar dos adolescentes em conflito com a lei.

#### Idades dos internos na FASE/RS em março de 2015

Idade	Número	Percentual
12 anos	2	0,17%
13 anos	9	0,76%
14 anos	54	4,58%
15 anos	121	10,25%
<b>16 anos</b>	<b>238</b>	<b>20,17%</b>
<b>17 anos</b>	<b>400</b>	<b>33,90%</b>
18 anos	252	21,36%
19 anos	82	6,95%
20 anos	22	1,86%

Fonte: SITE da FASE/RS – Data da coleta dos dados, 3 de março de 2015

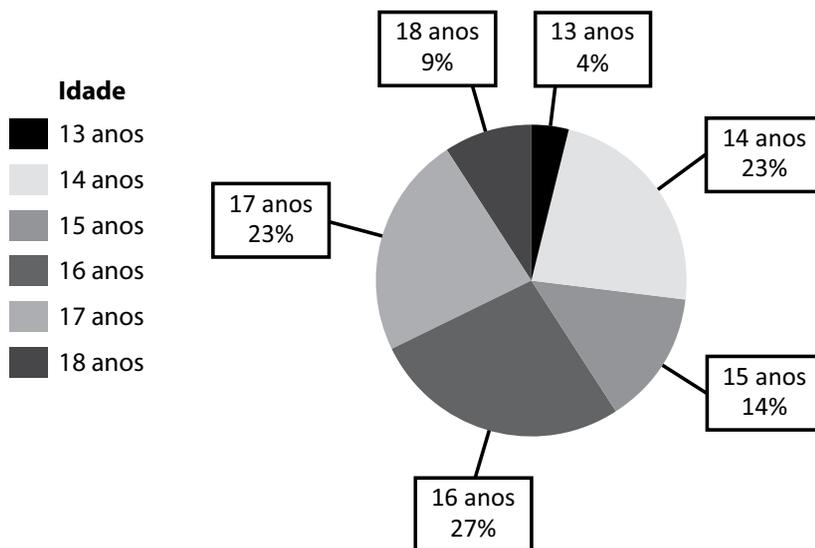
### Escolaridade dos internos na FASE/RS

Analfabeto	1	0,08%
1.º ano-Ensino Fundamental	5	0,42%
2.º ano-Ensino Fundamental	20	1,69%
3.º ano-Ensino Fundamental	29	2,46%
4.º ano-Ensino Fundamental	74	6,27%
5.º ano-Ensino Fundamental	197	16,69%
<b>6.º ano-Ensino Fundamental</b>	<b>239</b>	<b>20,25%</b>
<b>7.º ano-Ensino Fundamental</b>	<b>224</b>	<b>18,98%</b>
8.º ano-Ensino Fundamental	155	13,14%
9.º ano-Ensino Fundamental	36	3,05%
1.º ano-Ensino Médio	90	7,63%
2.º ano-Ensino Médio	21	1,78%
3.º ano-Ensino Médio	6	0,51%
Não informado	83	7,03%

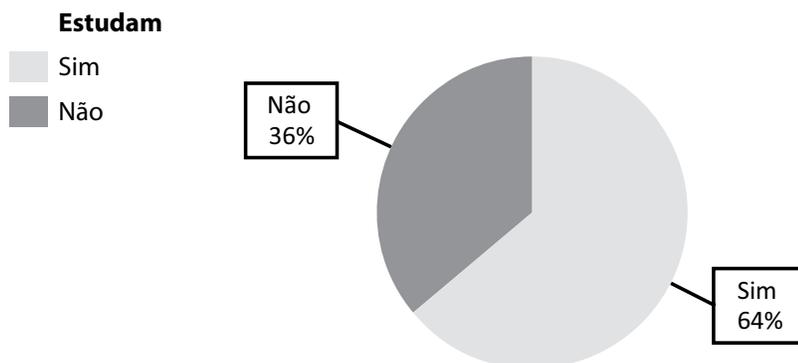
Fonte: SITE da FASE/RS – Data da coleta dos dados, 3 de março de 2015

Pode-se constatar que a maior concentração de adolescentes em relação à idade é entre 16 e 17 anos, e em relação à escolaridade é entre 6.º e 7.º ano do Ensino Fundamental. Mesmo os dados não indicando a correlação idade/ série permitem deduzir que há defasagem, já que 84,24% têm mais de 15 anos, e 66,84% têm até a sétima série do ensino fundamental.

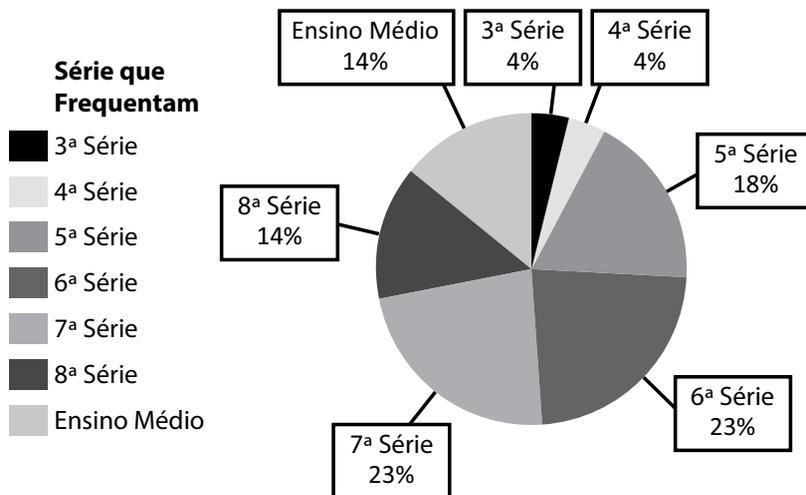
## Perfil escolar dos que ingressaram o PPSC/UFRGS no primeiros semestres de 2015



Fonte: Banco de dados do PPSC – dezembro de 2015



Fonte: Banco de dados do PPSC – dezembro de 2015



Fonte: Idem

Os dados dos adolescentes que ingressaram no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS (medida de meio aberto que tem na UFRGS um local de execução), apresentados nos gráficos acima, demonstram a mesma tendência de atraso escolar e ou de abandono da escola.

As razões do atraso e da exclusão escolar são múltiplas, mas têm muito a ver com a dificuldade das escolas em acolher esta população. A este respeito são descritas situações vividas no acompanhamento escolar a adolescentes em cumprimento de PSC na UFRGS (SANTANA, OLIVEIRA E MACHADO, 2012). As escolas recusam a matrícula sob o pretexto de não terem vagas ou simplesmente porque sabem que o adolescente em questão teve problemas em outra escola, ou que está há tempos fora da escola ou ainda porque está em defasagem idade/série. Neste sentido, o encaminhamento para EJA, quase sempre à noite, é estratégia generalizada das escolas para se “livrarem” de adolescentes que completam 15 anos e estão em atraso escolar. Como acompanhar os conteúdos em EJA fica ainda mais difícil do que na escola regular, e a ida a escola à noite oferece problemas de diferentes ordens, a evasão precoce é o resultado mais evidente. Com baixa escolaridade o trabalho fica mais difícil de conseguir e a situação de “nem-nem” tende a se agravar.

A recepção agressiva ao pedido de matrícula, as reprimendas feitas *a priori* em virtude do medo de que os adolescentes possam ter um comportamento difícil fazem que desde o primeiro contato eles se sintam intimidados, mal recebidos, sem espaço de acolhimento e tenham reações de se autoexcluírem ou de sentirem dificuldades em se integrarem na escola. Não obstante, estar na escola e aprender são desejos que encontramos em quase todos, salvo nos que se sentiram muito rejeitados e fracassados e temem enfrentar o ambiente escolar. A complexidade da vida escolar comporta desafios de diferentes ordens, seja de aprendizagem seja de relações.

O conflito e os diferentes tipos de violências escolares colocam em evidência a quebra de certos pactos de convivência, instituindo uma ordem desordenada e uma perda de capacidade de ensino e aprendizagem do aluno e uma sensação de fracasso escolar. (ABRAMOVAY, 2004, p.36)

Não obstante, a observação e as pesquisas mostram que a escola costuma ser um ambiente onde há muito menos violência do que no seu entorno, o que demonstra que a escola é um lugar de esperança. (CHARLOT, 2014)

Vale destacar que as primeiras interpretações sobre o fracasso escolar estavam circunscritas ao foro individual dos alunos, centradas na ‘incapacidade de aprender’. Entretanto, este problema toma dimensões alarmantes do ponto de vista social, e a lógica do fracasso individual dos alunos passa a ser questionada. Neste tipo de abordagem, a origem socioeconômica aparece como força explicativa. (ABRAMOVAY, 2004, p.36)

Entre a abordagem socializante e a responsabilização individual sobre o que é conceituado como fracasso escolar, há o espaço da ação pedagógica pela valorização do aluno como sujeito, pelo trabalho coletivo e participativo de todos os segmentos escolares, pela vinculação da escola à cultura superando a visão de local de mero acesso a conteúdos acadêmicos e/ou de sucesso individual. A escola não pode tudo, mas certamente pode mais do que hoje realiza. Na expressão utilizada por Marília Spósito (2008) a expansão significativa da escola que se deu nas últimas décadas no Brasil, foi uma “expansão degradada”.

Importante ressaltar que há escolas acolhedoras que conseguem ver o aluno como sujeito, oportunizar a ele a construção de conhecimentos de forma

criativa e expressar-se de maneira artística. Como exemplo, transcrevo o relatório de uma escola de Viamão, cidade da região metropolitana de Porto Alegre.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO, SETEMBRINA MARCO ANTONIO SOZO (Diretor)

2000 estudantes

600 na EJA Médio

112 na EJA Fundamental

448 no Ensino Médio Politécnico

840 no Ensino Fundamental

“Nos últimos dez anos, nenhum aluno foi expulso ou transferido compulsoriamente. Ao contrário, acolhemos na EJA FUNDAMENTAL, todos os estudantes excluídos (expulsos) por escolas vizinhas.”

## FUNDAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

“Nossa concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais tendo como origem o foco no processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência.”

“A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade.”  
(Textos do regimento)

Para ilustrar a metodologia descreve-se um dos projetos desenvolvidos na escola.

### 1. Dados de identificação

Escola: E. E. E. M. SETEMBRINA

Município: Viamão

Coordenação: Direção e Serviço de Supervisão Escolar Participação: alunos, professores, pais e funcionários.

### 2. Tema

Setembrina redescobre a América através da música.

### 3. Público alvo

Estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

### 4. Justificativa

Os Parâmetros curriculares nacionais enfatizam que o ensino da música tem por objetivo geral “abrir espaços para que os estudantes possam se expressar e se comunicar através da música, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos históricos e culturais”. A escola inserida neste contexto de formação integral do educando propõe, no âmbito da área de Ciências Humanas, a realização de uma mostra de música latino-americana que revele a presença marcante da cultura diversificada dos povos da América Latina, através das canções, danças e ritmos que eternizam a miscigenação cultural.

### 5. Objetivo geral

Proporcionar aos estudantes um aprofundamento da linguagem musical dos povos latino-americanos e a percepção viva da sua importância cultural, social e política como manifestação da verdade dos povos.

### 6. Objetivos específicos

Promover a comunicação e a expressão pela música que se dão através da interpretação, improvisação e composição;

Proporcionar, através do conhecimento musical, o convívio fraterno e solidário entre os estudantes;

Propiciar a vivência de valores como harmonia, disciplina, organização;

Promover a integração entre as áreas do conhecimento, reconhecendo que a música perpassa todos os componentes curriculares, em maior ou menor grau;

Fortalecer os vínculos culturais dos povos latino-americanos, através do estudo de sua cultura e de suas manifestações artísticas.

## 7. Procedimentos

- Escolha de ritmo latino, da música e do enredo folclórico do país escolhido;
- formação com músico ou especialista em música latino-americana;
- pesquisas;
- vídeos;
- decoração do ambiente escolar;
- confecção de cenários;
- figurinos;
- dramatizações;
- apresentações.

## 8. Ordem de apresentação

Ritmo	Turma	Horário
Maracatu	160	19h30min
Baião	161	19h45min
Tango	283	20h00min
Cueca	282	20h15min
Marinera	270	20h30min
Cumbia	273	20h45min
Milonga	280	21h00min
Joropo	281	21h15min
Salsa	272	21h30min
Bolero	271	21h45min
Merengue	274	22h00min

## 9. Cronograma das atividades

A escolha do ritmo foi feito no mês de maio (1.<sup>a</sup> quinzena) por sorteio. No mês de junho, ocorreram os ensaios sob a responsabilidade do professor orientador.

No mês de junho (dia 18) foi a apresentação para o público.

A apresentação teve caráter de mostra cultural e não foi avaliada competitivamente.

Foi exigida a entrega para a coordenação, **até** o dia **25/5/2015**, de uma **pesquisa sobre o tema**. Na pesquisa, deviam constar os aspectos geográficos, políticos e culturais do país. Também deviam constar as características do ritmo e principais artistas.

**O trabalho devia ser digitado, devendo conter: capa, sumário, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências. Fonte 12 e letra Arial ou Times New Roman.**

## 10. Avaliação

Foi considerada satisfatória, se teve a participação efetiva na atividade proposta. **A participação no Brasil, Mostra a tua Cara é um dos requisitos para o avanço na totalidade.**

O aluno que não pôde participar da apresentação no dia 18 de junho teve que justificar na coordenação. Somente foram aceitas as seguintes justificativas: atestado médico ou atestado do trabalho.

Nota:

O projeto foi desenvolvido com grande sucesso e participação de todos. Os alunos-pesquisadores que, certamente, passaram a conhecer muito da América Latina, sua cultura, história, geografia, além da música.

Falando de pesquisa sobre escolas inovadoras Abramovay (2004) escreve em carta aos professores:

Essas escolas têm em comum o fato de realizar projetos culturais, artísticos e esportivos, de cunho educacional, não só durante as aulas, mas também fora desses horários, oferecendo rica mostra das muitas possibilidades de inovação. No dia a dia, essas ações contribuem para a construção de uma educação mais prazerosa e para a prevenção e

diminuição da violência em áreas afetadas por esse problema, notadamente entre os jovens.

A autora enfatiza, ainda, que a inovação escolar, seu sucesso pedagógico e comportamental só são atingidos quando o processo educativo é assumido com a participação de todos os segmentos da escola, sob a liderança do diretor e ou do setor pedagógico. Como crítica aos aparatos de segurança (vídeos, polícia na porta, revista dos alunos, etc.) afirma “a opção por práticas dialógicas de resolução dos conflitos e a aposta na cultura como espaço/tempo de coexistência demonstram que podem ser muito mais efetivos no combate à violência do que o investimento instrumental em aparatos de segurança”. (ABRAMOVAY, 2004 p.111)

É o que nos diz Hannah Arendt ao afirmar que poder e violência não são sinônimos, ao contrário, onde falta poder, surge a violência. O poder no caso da escola é construído no trabalho coletivo e consciente em que os alunos também têm a palavra. É o poder democrático da participação.

A Condição Humana é a condição da ação e do discurso. (ARENDDT, 1999)

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

ALVES, Gabriel, F. Espaço Pedagógico. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). **Medida Socioeducativa: entre A & Z**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 104-106.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1999.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira/José Olympio, 2009.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 169, p.1353, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal, LDB, Lei n.o 9394/1996. Brasília, site MEC. Acesso em jul. 2015.

CHARLOT, Bernard. Palestra para formação de professores. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

KONZEN, Afonso Armando. Reflexões sobre a MEDIDA e sua EXECUÇÃO (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). In: **Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. ILANUD; ABMO; SEDH; UNFPA (orgs.). São Paulo: ILANUD, 2006, p. 347.

\_\_\_\_\_. **Justiça Restaurativa e Alteridade – Limites e Frestas para os Porquês da Justiça Juvenil**. Artigo originalmente publicado na Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal, Porto Alegre, v. 9, n. 49, abr./maio 2008, p. 178-198.

SANTANA, F.; OLIVEIRA, M.; e MACHADO, T. F. Desafios no Acompanhamento Escolar. In: CRAIDY, C.M.; LAZZAROTTO, G.D.R.; OLIVEIRA, M. **Processos educativos com adolescentes e conflito com a lei**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p.113-122.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Carta Aberta à Presidente Dilma Rouseff e às autoridades políticas e judiciárias brasileiras sobre redução da maioria penal. In: **Carta Maior**, 20 de julho de 2015 (Acesso *on-line* 30 jul. 2015).

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. In: **Educação & Realidade**, v. 33 n.2, jul./dez. 2008, p.83- 98.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.



# Letramento, alfabetização e vulnerabilidade social

Denise Comerlato<sup>1</sup>

Ao analisarmos com profundidade os indicadores da educação brasileira, veríamos que a desigualdade da escolaridade está diretamente vinculada às condições econômicas de certas populações ou grupos, determinada especialmente pela classe social, acrescidas do local de moradia (urbano ou rural), da faixa etária e da origem étnica ou racial. E que – apesar da expansão do sistema educacional alcançar praticamente 100% da população entre 6 e 14 anos, ainda há uma parcela significativa de jovens na faixa etária de frequência obrigatória, de 15 a 17 anos, que está fora dela.

Segundo o *Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010* (p. 106), apenas 86% da população entre 15 e 17 anos se encontram matriculadas, chegando a 76.344 jovens fora da escola só no Estado do RS (p. 108). Os dados seriam ainda mais alarmantes se acrescentássemos a defasagem escolar dos jovens matriculados, os índices de repetência e o baixo aprendizado que muitos concluintes da educação básica apresentam.

O resultado do Censo 2010, divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), foi também bastante comentado ao demonstrar que quase a metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tinha, até 2010, o ensino fundamental completo. Não por acaso, o mesmo Censo de 2010 constatou que 3,4 milhões de crianças e adolescente de 10 a 17 anos trabalhavam em nosso país.

Ao nos determos na população jovem<sup>2</sup> não escolarizada ou com baixa escolaridade, observamos com Oliveira (1999), autora de estudos sobre aprendizagem de jovens e adultos, que

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

<sup>2</sup> A Lei n.º 8.069/90 (ECA) em seu art. 2.º considera a pessoa de até 12 anos incompletos como criança e entre 12 e 18 anos como adolescente. Aqui, utilizo o termo jovem para me referir às pessoas entre 15 e 21 anos, de modo a contemplar o público de menor idade da Educação de Jovens e Adultos, sendo 15 anos a idade mínima para cursar o ensino fundamental e 18 para o ingresso no ensino médio.

[...] o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. (p. 59 e 60)

Diferentemente do público adulto – de origem rural, sem ou com pouca experiência escolar –, esse jovem tem origem urbana, já passou pela escola, mesmo que de forma desregrada e, dela, carrega sentimentos de fracasso e reprovações múltiplas. Ainda, muitos deles trabalham ou já trabalharam em serviços de baixa qualificação, ou mesmo têm experiências em atividades ilícitas, pois sendo pobres, precisam prover seu próprio sustento, senão contribuir com o sustento de familiares.

Nesse sentido, a baixa escolaridade dos jovens se apresenta como um dos fatores de vulnerabilidade social, pois é, muitas vezes, um impeditivo não apenas para alcançar um modo de vida digno, com emprego formal e qualificado, como até mesmo para sonhar com essa possibilidade. Desse modo, a população jovem pobre e com baixa escolaridade está muito mais exposta ao risco social da exploração sexual, da criminalidade e de todas as formas de vida marginal. A escolaridade, por si só, não é garantia de ascensão social, mas sem ela torna-se ainda mais difícil desempenhar uma profissão ou desenvolver um trabalho, já que a sociedade urbana se torna a cada dia mais complexa, mais competitiva, e valoriza cada vez mais os conhecimentos formais.

No entanto, esses jovens, diferentemente do público adulto e idoso da Educação de Jovens e Adultos, têm uma vivência muito maior no que diz respeito às práticas de letramento, pois se encontra vinculado à vida urbana, suas linguagens e culturas. Esse poderia ser um viés pedagógico a ser explorado, pois, valorizar os saberes e culturas dos jovens no interior da escola, além do sentimento de pertencimento, permite produzir novos sentidos às aprendizagens escolares.

## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

Atualmente, nos parece um absurdo encontrarmos pessoas, especialmente jovens, que não saibam ler e escrever. No entanto, essa aprendizagem, que

é a aquisição da alfabetização, só foi amplamente difundida no Brasil com a expansão da escola pública, o que nos remete a menos de um século de história, se consideramos esse movimento a partir de 1930. Isso significa que o analfabetismo só se torna um problema, uma preocupação dos governantes, quando a sociedade brasileira passa a se desenvolver industrialmente e, conseqüentemente, a se urbanizar e a se modernizar. Ao mesmo tempo, a alfabetização da população também está diretamente vinculada à difusão da cultura escrita na sociedade e à generalização das práticas sociais que fazem uso da escrita, fenômeno que chamamos de letramento. De modo que as sociedades são consideradas letradas quando a leitura e a escrita estão na base de todas as outras atividades. Em sociedades complexas e letradas como é atualmente a nossa, predominantemente urbana, a língua escrita é parte viva de sua organização e funcionamento. Nessas sociedades, eventos de letramento permeiam a vida cotidiana e se impõem em maior ou menor grau a todos os indivíduos que compõem a sociedade, sejam alfabetizados ou não.

O letramento, nas palavras de Tfouni (1994, p. 55)

[...] é um fenômeno sócio-histórico, e [...] investigá-lo implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado.

No caso do trabalho com jovens, como conhecer e compreender os usos que fazem da escrita? Em que momentos a escrita é um instrumento importante, relevante, necessário para as práticas sociais dos jovens?

A compreensão de Tfouni (1994), assim como de Soares (2003), pesquisadoras no campo do letramento, é de que todas as pessoas que vivem em uma sociedade letrada possuem, em menor ou maior grau, algum nível de letramento. Ou seja, não existem pessoas iletradas em sociedades que fazem uso da escrita. Mesmo sem saber ler e escrever, as pessoas identificam o que pode estar escrito, conhecem alguns de seus usos, compreendem algumas de suas funções. Nesse sentido, pode haver letramento em diferentes níveis mesmo entre pessoas não alfabetizadas.

Já a alfabetização se caracteriza como uma etapa de apropriação da escrita, o que demanda alguns anos se considerarmos os primeiros ensaios de escrita até o domínio pleno do sistema alfabético. Assim, a alfabetização corresponde

às aprendizagens acerca da língua escrita desenvolvidas nos primeiros anos do ensino fundamental.

Em sociedades letradas, o processo de alfabetização comumente se dá dentro e a partir do processo de letramento – que tem início muito antes da apropriação da escrita pelo sujeito –, continua durante o processo de apropriação da escrita, e segue em níveis cada vez mais complexos como um *continuum*, ou seja, os sujeitos continuam desenvolvendo o letramento ao longo de suas vidas; isso também em relação às diferentes tipologias e gêneros textuais (Tfouni, 1994, p. 56 e 57). Mesmo que consideremos que todos os sujeitos de uma determinada sociedade têm certo nível de letramento, é importante observar que dificilmente uma pessoa alcança níveis mais avançados de letramento sem a alfabetização. Assim, a alfabetização é uma pré-condição para um sujeito alcançar um novo patamar de letramento, e assim, se inserir mais plenamente nas práticas e usos sociais da escrita sobre as quais a sociedade funciona.

No entanto, podemos pensar, a partir de Street (2010), autor inglês e uma das principais referências nos estudos sobre o letramento, que muitas propostas de ensino colocadas em prática por escolas são métodos baseados em uma perspectiva “autônoma” de letramento, ou seja, uma apropriação da língua que não estabelece relação com as práticas sociais de uso da escrita dentro de um universo cultural. Nessa compreensão, existiriam práticas de leitura escolares que só têm sentido dentro da instituição. Copiar, responder, construir frases, fazer ditados, entre outros exercícios propostos pela escola, dificilmente são realizados fora do contexto escolar. Desse modo, a escola transforma o uso da escrita em algo artificial, geralmente com conteúdos que também não dizem respeito à vida dos sujeitos que ali se encontram.

Muitos estudantes, especialmente aqueles oriundos de grupos sociais menos escolarizados e menos letrados, cujo uso da leitura e escrita é bastante reduzido, fracassam diante de práticas descontextualizadas de alfabetização, ou levam muito mais tempo para sua aprendizagem.

Nas palavras de Street, ao se referir aos diferentes usos da escrita em contextos culturais diversos,

[...] a relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura que a escrita pode ocupar grande espaço.

Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. Portanto, estamos lá para dizer “Deixem-nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda”. [...] Trata-se de uma abordagem muito diferente para o ensino da escrita. Diferentemente de ficar de pé lá na frente com um método fazendo abc e pensando que todos são ignorantes. (STREET, 2010, p. 49)

Aqui, teríamos que investigar que práticas sociais permeadas pela escrita são significativas para os nossos sujeitos de aprendizagem. E se tratando dos jovens, não há como negar hoje a importância do uso das novas tecnologias – como mensagens via celular e uso de redes sociais – e toda a cultura urbana: a grafiteagem, tatuagens, estilos musicais como *hip-hop*, fanzine, na qual a linguagem está presente, com usos significativos da escrita para essa população. Claro que não se pode generalizar os jovens, acreditando que todos fazem parte do mesmo repertório cultural, gostos, modas, estilos. Diferentes grupos constroem referenciais próprios e devem ser compreendidos dentro de seus contextos singulares. De qualquer modo, além dos usos que os jovens podem fazer da escrita, também é função da escola ampliar o repertório de conhecimentos e, portanto, promover novas práticas de letramento muitas vezes desconhecidas para determinados grupos sociais.

Em relação às experiências de trabalho, em alguns questionamentos informais junto a estudantes da EJA, observamos que, em geral, pouco aprendem em relação à língua escrita nas atividades que desenvolvem. Infelizmente, apesar da exigência de escolarização para uma grande gama de empregos formais, o trabalho destinado a pessoas com poucos anos de estudo não coloca desafios em termos de novas aprendizagens da língua escrita. Trabalhos como entregador de jornais, gari, auxiliar de limpeza, auxiliar de cozinha, auxiliar de pedreiro, entre outros, ocupados por jovens e adultos com baixa escolaridade, muito raramente exigem o uso da língua escrita ou dela fazem muito pouco uso.

## UMA FINALIZAÇÃO LONGE DE UM FINAL

Esta breve introdução ao tema da alfabetização e letramento pretendeu trazer à tona alguns dos principais conceitos e aspectos implicados na apropriação da língua escrita, especialmente em relação à população jovem.

Pensar a escola como promotora da alfabetização e do letramento, como conceitos inter-relacionados, é fundamental para uma mudança de perspectiva do ato de ensinar e aprender. A qualificação do ensino passa por uma educação significativa para as classes populares, capaz de promover os sujeitos a agentes ativos dos seus processos de aprendizagem. Certamente, uma educação voltada aos seus interesses e necessidades, obteria um sucesso muito maior em termos de aprendizagens e construção da cidadania.

De que modo a escola e seus educadores podem conhecer mais os seus sujeitos e os usos que fazem da escrita? O que é exigido aos seus jovens educandos saber para viver em nossa sociedade? Que uso da língua escrita é realizado no cotidiano, nas relações sociais, no lazer, no trabalho? Por que alguns sujeitos têm dificuldade para aprender a ler e a escrever? Como promover a alfabetização e o letramento de modo a ampliar a leitura de mundo, tão debatida a partir de Freire, reconstruindo os saberes de vida advindos das experiências dos grupos sociais com os quais trabalhamos?

Assim, como a riqueza, os conhecimentos produzidos pela humanidade também são distribuídos desigualmente na sociedade, colocando aquele que não tem acesso a esse conhecimento em uma posição subalterna. Este é o sentido da função equalizadora da educação: colocar todos num mesmo patamar de igualdade pelo acesso e apropriação do conhecimento, necessário para a construção de uma sociedade democrática.

É preciso reconhecer que as práticas escritas também são um instrumento de dominação, tendo em vista o poder que é ou pode ser exercido por seu intermédio. E, por si só, as práticas sociais que fazem uso da escrita se tornam uma espécie de opressão para aquele que não a conhece, pois o exclui. Além do mais, a dependência de um outro para compreender o que está escrito e a função que cumpre determinada prática social com o uso da escrita, impede a autonomia e fragiliza o próprio exercício da cidadania. Deste modo, para o jovem, a falta da alfabetização e da escolarização, acompanhada normalmente da pobreza e de condições de vida precárias, agrava a situação de vulnerabili-

dade, deixando-o muito mais exposto aos riscos sociais e às muitas formas de violência presentes nas periferias urbanas.

## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, n.12, 1999.

SEDUC, **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010**. Disponível em <http://zerohora.com.br/pdf/14441635.pdf> Acesso em 21 jul. 2015.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, L. V. (1994). A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (orgs). **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.



# Educação de jovens e adultos: permanência na escola<sup>1</sup>

Jeferson Ventura Machado<sup>2</sup>

Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Nas escolas, por vezes, somos surpreendidos por propostas a partir das quais o trabalho com os saberes se faz mediado por uma perspectiva cooperativa e participativa que dá sentido à existência dos sujeitos e, também, à própria escola. O sentido a que nos referimos é o de constituição de uma sociedade solidária, acolhedora e de respeito à diferença. Em relação direta com tais afirmativas, o objeto de interesse do estudo tematizado neste artigo diz respeito aos fatores que contribuem para a permanência do educando jovem e adulto na escola. Ao evidenciá-los, pretendeu-se valorizar situações que diminuam os processos de exclusão que encontramos na escola sob a forma de evasão e compreender que movimentos significam a escola. Considerando esta situação complexa, perguntou-se: O que faz esse educando permanecer na escola? O que acontece durante a sua caminhada na escola, que faz com que ele mantenha o vínculo com a instituição?

Exploramos estas questões por meio, principalmente, de ideias presentes em Paulo Freire, agregando concepções de Luís Fernando Monteiro Mileto, Gerson Tavares do Carmo e Juarez Dayrell. O trabalho empírico envolveu a escuta de algumas das vozes da escola. Estas vozes, noventa educandos jovens e adultos, fazem parte de turmas de Educação de Jovens e Adultos (T41, T42, T51, T52, T61 e T62) da *Escola Municipal José Loureiro da Silva*, localizada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

---

1 Este artigo consiste numa versão reduzida de texto publicado na revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* em 2013 e disponível em file:///C:/Users/Doris/Downloads/1389-5904-1- PB%20(5).pdf

2 Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre -

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A evasão na EJA, segundo Mileto (2007), ocorre por fatores externos, vinculados às condições socioeconômicas dos alunos e também em função das relações afetivas familiares ou do grupo de amizades, ou ainda por fatores internos inerentes ao ambiente de ensino, no qual, alunos e professores, como sujeitos, estabelecem relações na busca de reconhecimento social e conhecimento escola. Partindo de investigações distintas, outros pesquisadores também referem prováveis motivos de evasão na EJA que, em última instância, poderiam ser compreendidos como Mileto propõe. Lioncio (2009) chama a atenção para aspectos perturbadores da relação estabelecida entre os educandos e o espaço escolar: a existência de pouca afinidade entre eles e o ambiente escolar; a lógica infantil dos currículos presente nas propostas pedagógicas para a EJA, acrescida de outros elementos que denotam inadequação das práticas aos perfis socioeconômico-culturais dos educandos jovens e adultos e às suas possibilidades e necessidades; as escolhas que os alunos precisam fazer entre a escola e o trabalho, ou seja, sua sobrevivência, em função de dificuldades criadas tanto por um espaço quanto pelo outro; e, por fim, o desdobramento imediato da evasão no trabalho em sala de aula – no momento da matrícula, uma turma se forma, professores são designados e, “ao verificar o número de alunos evadidos no meio do bimestre, os responsáveis são levados a unir as salas, devida à diminuição dos alunos frequentes. O que leva outros alunos a desistirem também por se perceberem sozinhos” (p. 2), na medida em que os vínculos assumidos com os antigos colegas são desconstituídos.

Especificamente, quanto às interfaces entre jovens ou adultos e escola, Juarez Dayrell (1999; 2001; 2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2004) se inscreve em um debate mais amplo acerca dos tempos da vida e as possíveis relações com a educação. Ele adverte, junto com Edgar Morin (1987), a respeito dos significados de se ter uma idade, das relações entre os diferentes tempos da vida e, principalmente, da naturalização com que geralmente esse tema é tratado. Agrega a essa constatação outra que fala sobre a escola: muitos educadores não se perguntam pela especificidade do jovem, pelas demandas próprias de seus processos de formação. Em uma das investigações realizada por ele, revela que os depoimentos dos jovens deixam claro que, para a maioria, a escola se realiza como uma provação, uma “chatice necessária” para um credenciamento que tem peso relativo no mercado de trabalho. As experiências escolares narradas

vêm reforçar a ideia de que: “A instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos”. (DAYRELL, 2002, p. 120)

De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Ele precisa estabelecer elos entre os muitos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Quanto à EJA, destaca-se, também, que, sob o manto do trabalho, encontraremos nuances que podem indicar caminhos sociais e educativos que nos auxiliem a melhor compreender a evasão, transformando-a, talvez, no seu contrário – a permanência. Por um lado, as conjunturas políticas e econômicas, apesar de cobrarem certificações aos melhores postos, não preconizam tempos e espaços para uma formação mais humana dos indivíduos. Do outro lado, os certificadores e a escola vivem o dilema de instrumentalizar sujeitos para assumirem postos de trabalho, reproduzindo que ideais? Não existe uma vertente exclusiva, mas muitas vezes os professores reproduzem o que as classes econômicas dominantes desejam, formando cordatos funcionários que se submeterão ao sistema vigente. Outras vezes, despertam os alunos para outro viver, em que a exigência de direitos sociais é uma possibilidade concreta e própria da condição humana. Esses dois mundos, escola e trabalho, se retroalimentam no discurso, mas se afastam sobremaneira na concretude do seu dia a dia.

Apesar de ser legítimo afirmar que dificuldade financeira e necessidade de trabalho são causas reais para se deixar de frequentar a escola, elas podem estar escondendo novo insucesso escolar do aluno que já foi, em algum momento de sua trajetória escolar, sentenciado à reprovação e à inadequação ao modelo imposto por uma pedagogia que não o acolhia na sua diferença (CARMO, 2010). Como contrarresposta a tal situação, convém destacar que, qualquer que seja o currículo idealizado, ele precisa incorporar o acolhimento do outro na sua diferença e singularidade. Mileto (2010) adverte que a

[...] construção de um sentido de pertencimento a um grupo social, identificado pela existência de elementos comuns em relação à sua própria trajetória escolar (e de vida), favoreceu significativamente a possibilidade de permanência e conclusão do ensino fundamental no PEJA da escola pesquisada. (p. 14)

Talvez, coletivamente, em um processo solidário e cooperativo, possamos reconhecer e produzir a escola, e o currículo, como espaço de criação – um currículo que dialogue com “elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas/classes de EJA” (CARMO, 2010, p. 28). Concentrando as atenções no papel da escola, desvinculando seu uso político por administrações temporárias, focando na EJA concebida a partir de princípios como, por exemplo, os de Paulo Freire, na sua dimensão libertadora e de autonomia, enfim, valorizando a cultura diversificada dos educandos, poderíamos estabelecer relações mais próximas e de significado relevante.

A evasão alija milhões de brasileiros do processo histórico de formação social e de identidade do país. O que pode unir os estudantes ao longo de sua história de escolarização, com a aquisição de habilidades e ferramentas que os auxiliem em seu processo de entendimento do mundo, para atuar nele e modificá-lo, com autonomia, talvez passe por valores solidários, cooperativos e de aceitação, que levam ao sentimento de pertencimento. Isto permite indagar se as relações humanas não seriam o principal encanto da escola, a principal e mais importante razão de permanência nela.

A concretude das experiências já vivenciadas por diversos colegas, aqui identificados na revisão dos referenciais teóricos, aponta para uma caminhada constituída por fazeres e saberes de significado emancipatório e de cidadania que, para a EJA, não é novidade, tendo em vista sua especificidade e sua trajetória histórica. A apropriação do já pensado, estudado e praticado, pelos muitos educadores que estão envolvidos com esta modalidade de ensino, adequando experiências e saberes à realidade dos sujeitos e da escola, possivelmente, ajuda a melhor compreender o quadro de evasões atual e, talvez, propor intervenções que provoquem alguma modificação nele.

## **TRAJETÓRIAS OU “SEM ESTUDO A GENTE NÃO É NADA”**

A pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012 mapeou tanto mecanismos de motivação dos alunos em retomar sua formação, relacionados à satisfação no cotidiano escolar, quanto a fatores que geram desistência, elementos que poderiam melhorar o ambiente educativo e fatos que foram marcantes durante sua trajetória escolar. A análise dos depoimentos dos educandos resultou no reconhecimento, em seus pronunciamentos, de sua motivação, ou não, para ir

à escola. Cabe destacar, especificamente, quanto ao perfil do grupo de noventa jovens e adultos entrevistados, algumas características representadas nas Tabelas a seguir:

**Tabela 1 – Sexo dos/as educandos/as entrevistados/as**

Sexo	N.º de educandos/as	%
Feminino	48	53%
Masculino	42	47%
Total	90	100%

**Tabela 2 – Idade dos/as educandos/as entrevistados/as**

Idade	N.º de educandos/as	%
15 a 17	51	57%
18 a 23	23	25,5%
24 a 27	2	2%
Mais de 28	14	15,5%
Total	90	100%

**Tabela 3 – Etapa de escolarização dos/as educandos/as jovens e adultos entrevistados**

Etapa de escolarização	N.º educandos/as	%
T4	27	30%
T5	34	38%
T6	29	32%
Total	90	100%

Nas respostas produzidas pelos educandos, conseguimos destacar três realidades: estabelecimento de vinculação entre mobilidade e escola (resposta de 55 educandos); busca de conhecimento (resposta de 23 educandos); pertencimento social (resposta de 12 educandos). A grande maioria dos educandos retoma seus estudos em busca de reconhecimento social e melhoria em

sua qualidade de vida, entretanto, as motivações se deslocam entre o anseio individual e o sentido coletivo. Suas trajetórias pessoais são importantes, mas a preocupação com família, círculo de amizades, grupo social, pertencente ou desejado, são vistos de forma diferente pelos alunos. Também de maneira diferente é percebida a satisfação com o saber e a busca por melhores postos de trabalho, com projeções de formação menos ou mais ambiciosas. Em função dessas diferenças, como especula Arroyo (2006), uma forma narrativa de trabalho com os conhecimentos parece ser o caminho importante a ser seguido de tal modo que consigamos “captar, valorizar e trabalhar os saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os adultos e jovens populares produzem em suas vivências coletivas”. (p. 32)

### 3.1 TRABALHO, ESCOLA E MOBILIDADE SOCIAL

O trabalho tanto é porta de entrada, fator motivacional para que os alunos busquem a escola no intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu poder aquisitivo, como porta de saída por incompatibilidade de horários ou cansaço pela estafante jornada de trabalho. Na pesquisa desenvolvida, quando os educandos jovens e adultos foram indagados sobre suas motivações para a vinda à escola, o desejo de mobilidade social foi a resposta mais frequente, com 55 entrevistados manifestando, em seus questionários, a busca de escolarização para galgar, na escala social, melhores postos de trabalho e melhores condições de vida:

*Bom! Em primeiro lugar quero me formar! Tenho em mente que só terminando meus estudos é que vou conseguir algo melhor em minha vida. (BARBARA, 19, T62)*

*O que me motiva a vir para a escola é a vontade de me formar e depois arrumar um bom emprego. Ir para uma faculdade e também me formar. (WESLEY, 19, T42)*

Talvez pela necessidade de recuperação do tempo perdido, referida por alguns nas entrevistas, essa busca se acelera sem levar em conta a qualidade da aprendizagem ou, o que é mais grave, alicerçada em uma concepção de incapacidade dos alunos em elaborarem, com maior “competência”, os temas e assuntos estudados pela fadiga de quem estuda à “noite” ou por dificuldades

cognitivas; uma posição de comodidade tanto do professor como dos alunos que nem sempre são desafiados a desenvolver sua capacidade de produzir conhecimento.

Destacamos, também, que a tendência dos nossos alunos da EJA é suprir as vagas de trabalho menos aquinhoadas de reconhecimento salarial e social. No entanto, não só nesses postos de trabalho mais subalternos residem as aspirações dos alunos entrevistados:

*Meu futuro, e que eu sempre levo comigo que **um dia vou chegar aonde eu sempre quis, ser advogada.*** (TAYLINE, 15, T41– [Grifos dos autores.])

*Um pensamento de ser alguém na vida, de **ser chefe de alguma empresa. Ser dono de algo** que você batalhou o ano inteiro. Isso que me motiva.* (JUAN, 16, T51– [Grifos dos autores.])

*É um motivo bom, porque eu poderei me formar para ter um bom futuro, **depois de me formar também penso em fazer uma faculdade para ficar completa a minha ficha.*** (MARCOS, 15, T42 – [Grifos dos autores.])

A EJA representa, de fato, um passo em direção a esse propósito de futuro mencionado pelos alunos? Se esses educandos perdessem essa ilusão continuariam na escola? Convém destacar que a escolarização é alvo tanto dos alunos, no seu desejo por mobilidade social, como do processo seletivo organizado pelos empregadores para preenchimento das vagas disponíveis no mercado de trabalho. Do mesmo modo, se ressalva que a possibilidade de mobilidade social, no modelo econômico vigente, é reduzida. Este modelo econômico tem produzido mais exclusão do que possibilidades outras de inclusão aos educandos jovens e adultos. (MILETO, 2009)

## 3.2 PERTENCIMENTO SOCIAL

Ao mesmo tempo em que os alunos expressam, de maneira tão contundente, essa necessidade e desejo de ascensão e mobilidade social, ficou evidente, na pesquisa realizada, uma busca por pertencimento social. Os alunos desejam pertencer a outro grupo e não ao seu de origem, mas, em contrapartida (e talvez contraditoriamente), sentem a necessidade de consolidar relações sociais também com o grupo de que fazem parte originalmente, mantendo alguns vínculos afetivos de suporte para continuar sua trajetória.

No diálogo entre os atores, a possibilidade de encontro entre os anseios e motivações, que impeliram os alunos a buscar a EJA, e o ambiente educativo, que é palco da aprendizagem, precisa efetivar-se de forma significativa. Talvez dessa maneira, as aprendizagens constituídas e desejadas pelos educandos possam auxiliar não só na sobrevivência imediata, como na transformação de seus modos de existir no mundo, tal como sugere Ernani Maria Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987). Quando a escola se torna importante para os sujeitos, nos deparamos com educadores motivados e alunos determinados a permanecerem nela: “O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atende a alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. [...] Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado”. (GADOTTI, 2003, p. 47-48)

Na pesquisa realizada, foram identificados posicionamentos que não parecem evidenciar falta de envolvimento do educando com a escola, mas interesse dos alunos numa relação maior da prática pedagógica com seus anseios de sociabilidade:

*O que motiva sua vinda à escola? Para mim, vir à escola, o que eu gosto mais é **vir pra conversar com os colegas, é conhecer mais amigos...** (JONATHAN, 16, T42 – [Grifos dos autores.]*

*Na escola, de que você gosta? E do que você não gosta? Por quê? **Gosto dos professores e dos colegas.** (GABRIEL, 18, T62 – [Grifos dos autores.]*

*O que me motiva é que em um ano **fazemos as duas séries numa só.** Isto é uma oportunidade e tanto. Eu gosto porque são apenas quatro dias de aula e*

*não exige os mesmos padrões que nas outras escolas e não gosto do recreio, por ser muito curto. Gosto da janta por ser gostosa e da atenção dos professores com os alunos.* (JESSICA, 17, T51 – [Grifos dos autores.]

Mais do que falta de interesse, ou a facilidade de cursar a modalidade de ensino EJA na escola em que ocorreu a pesquisa, relatada na fala de Jessica, essas manifestações apresentam um caminho de abordagem para a prática pedagógica. As trocas com os colegas e as atividades de socialização têm grande importância para os alunos. Talvez, em uma perspectiva de intencionalidade pedagógica, consigamos, utilizando esse interesse por momentos de socialização, abordar temas que tenham relevância tanto para os alunos como para os professores em seu planejamento curricular.

### 3.3 ESCOLA, CONHECIMENTO E MITO

Outro aspecto salientado pelos alunos foi a vinda, ou o retorno, para a escola em busca do conhecimento necessário para viabilizar projetos pessoais futuros ou imediatos. A escola, no discurso dos sujeitos entrevistados, é responsável pela educação vista, por eles, como caminho redentor e condição fundamental para a ascensão social e formação do indivíduo. Baseados no “mito” da escola, os alunos retomam ou iniciam seus estudos formais, acreditando que longe dela “não há salvação”.

Os discursos fundadores desse mito partem de vários segmentos. Os empregadores exigem a educação formal, compreendida como certificação, para habilitar o jovem ou adulto à seleção para uma vaga de trabalho disponível. As famílias, quase todas, gostariam que os filhos tivessem o “estudo” que, para eles, na sua história de vida, foi impossível ter. Os professores salientam a importância do saber e da formação. Políticos, em campanhas eleitorais, elege a educação como item principal de suas plataformas, prometem mais escolas, mais recursos, melhores salários aos professores e especial valorização da educação. Bombardeados, por todos os lados, os alunos, diante do conceito social estabelecido, creem que a escola é caminho de melhores oportunidades.

O que motiva sua vinda à escola? Em primeiro lugar eu. E pelos meus pais quero **me formar em veterinária e mostrar que eu posso e que sou capaz, mesmo minha família não dando o apoio** que eu mereço. (GABRIELA, 15, T41– [Grifos dos autores.]

*Bom, eu venho à escola para adquirir conhecimento e também porque eu preciso **para ser alguém na vida**. O estudo é muito importante **para abrir portas no futuro** e também para não ser mais uma analfabeta e não deixar os políticos fazerem o que querem no nosso país, porque para eles quanto mais analfabetos melhor. (DIULE, 17, T61– [Grifos dos autores.]*

Com certeza, a escola necessita ser reformulada, repensada. É preciso redefinir espaços e tempos, porém, sozinha ela não dará conta de todos os anseios e necessidades dos aprendentes que a procuram na esperança de escreverem sua história de outro modo. Os alunos demonstraram apreço por seus professores tanto em sua condição de ensinantes como de parceiros em suas histórias de vida. No entanto, percebemos, também, uma situação tensa relacionada diretamente às atitudes de alunos e de professores respectivamente: por um lado, alguns alunos são desmotivados diante de qualquer proposta de trabalho pedagógico, por outro lado, algumas propostas não dialogam com o cotidiano e com a bagagem cultural desses alunos. Mesmo assim, mitos à parte, os alunos destacam a disponibilidade dos professores e as consequências de suas propostas de trabalho. A visão e o posicionamento dos professores em relação aos seus alunos podem, de maneira decisiva, influenciar no seu rendimento e na constituição de identidades no ambiente educativo (DAYRELL, 2001). O professor não é apenas um apêndice na organização relacional estabelecida na escola.

***Não gosto da educação de alguns professores**, só porque acham que são professores acham que podem mandar e esculachar o aluno. (JUAN, 16, T51 – [Grifos dos autores.]*

***Um momento marcante na escola foi quando teve professores que notaram que fiquei um pouco desmotivado com certos acontecimentos**, mas tive a ajuda de professores que me motivaram a ir em frente. Pois agradeço. Isso nos motiva. Espero que não só a mim, mas a todos que querem alcançar seus objetivos. (LUIS FERNANDO, 28, T52 – [Grifos dos autores.]*

O envolvimento dos professores no ambiente educativo, fazendo, com atenção e disponibilidade, uma leitura adequada não só do processo de aprendizagem, mas das singularidades dos alunos, pode ser o diferencial para a produção de conhecimentos e para a permanência.

O papel do professor pode ser de vital importância para o sucesso do aprendizado e, conseqüentemente, para a permanência dos alunos na EJA. Na perspectiva da prática pedagógica, nos deparamos com a mesma importância. Abordagens significativas com reconhecimento, pelo jovem e adulto, de sua aplicabilidade prática, e estabelecimento de relações com a vida cotidiana preparariam, talvez, os aprendentes para o enfrentamento das dificuldades, agregando conhecimentos para melhor aproveitar oportunidades no campo do saber. Conteúdos pouco relevantes ao aluno ou assuntos que não estabelecem ponto de contato com seu cotidiano podem gerar inadequação do ambiente educativo e afastá-lo de sua formação. A escola precisa ser um ambiente acolhedor, de diálogo entre os sujeitos que a compõem.

*Nunca pensei em parar (de estudar). As pessoas param por ter de trabalhar, por falta de ânimo, **por ter medo de não passar...** (PRISCILA, 17, T62 – [Grifos dos autores.]*

*Não pensei (em parar), porque esse ano, depois de muitos anos sem estudar, resolvi tomar um rumo melhor em minha vida e nesses planos estavam os estudos. Na minha opinião, muita gente desiste porque é **muito difícil conciliar a vida com os estudos** e ter tempo para os dois. Mas é preciso passar por cima de muitas dificuldades. (ALANA, 20, T61– [Grifos dos autores.]*

O ambiente, para ser educativo precisa considerar sempre as vozes e os modos de os educandos, os educadores e todos os que vivem a escola se fazem sujeitos do coletivo escolar, visando à constituição de comunidades capazes de criar condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa. Em outras palavras, um ambiente que se (re)faz desde uma pedagogia do empoderamento articulada a projetos sociais que intentem intensificar a possibilidade humana de tal modo, que os educandos tenham a oportunidade de utilizar a sua própria realidade como conteúdo da vida que dialoga com os conteúdos escolares e os afeta: “A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo”. (MACEDO, 2002, p. 100)

Assim sendo, faz parte, dos aspectos necessários à constituição do ambiente educativo, a atuação dos professores (fazer pedagógico, percepção da vida e cultura dos alunos, olhar atento e afetivo, contínuo aprendizado e tra-

balho colaborativo). Também a atuação dos alunos, vivenciando as experiências propostas e envolvendo-se com o trabalho, participando com sua experiência de vida e buscando relacionar a escola com o mundo conhecido e, para além dele, com o mundo possível a partir de suas novas descobertas. A organização pedagógica e administrativa, no estabelecimento dos tempos e espaços, bem como na elaboração dos currículos, torna-se de verdadeira e fundamental importância nessa compreensão de ambiente educativo. Ainda o espaço físico, no qual todas essas relações, sociais e de aprendizagem, se desenvolvem, é elemento também relevante.

A partir das análises produzidas, podemos constatar a importância de um trabalho contextualizado que envolva possibilidades de apropriação, pelos sujeitos, de inúmeros bens culturais que podem ser, por eles, redefinidos num movimento de significar a sua trajetória em uma perspectiva de pertencimento do sujeito, a um caminho sem rupturas temporárias ou definitivas de seu tempo de escolarização. A permanência que desafia os processos de exclusão a partir dos lugares dos quais eles se constituem, desafia, também, educandos e educadores a habitarem esses lugares de outras maneiras as quais historicizem seus jeitos de existir na escola e fora dela.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Considerando a realidade da EJA, cabe aos professores trabalhar no ambiente educativo em uma perspectiva que permita ao aluno empoderar-se de habilidades geradoras de autonomia, tanto para a aquisição de conhecimentos como para se tornarem a(u)tores atuantes no seu meio social. Nesse contexto, a permanência dos estudantes, se contrapondo a diferentes processos de exclusão, é condição de resgate de um passado de exclusão e negação de direitos, ainda presente em nossos dias.

Na pesquisa realizada, foi possível constatar que os alunos procuram a escola, motivados por adquirir conhecimentos, pertencer a um grupo social que lhes acolha e, ao mesmo tempo, mudar sua condição de vida, conseguindo melhores postos de trabalho com a escolarização. Constatamos que o trabalho impele e afasta, cobrando escolaridade e, simultaneamente, não favorecendo os alunos em sua vinda à escola, exigindo carga horária incompatível com a presença escolar ou mesmo com sua capacidade de enfrentamento da carga

diária de atividades. O trabalho também pode servir de desculpa para uma inadequação pedagógica.

Cabe ao educador significar o que é estudado, respeitando a bagagem cultural do aluno, tornando a escola importante e parte necessária da vida cotidiana dos sujeitos que a procuram na esperança e desejo de mudança. O conhecimento relevante, o que marca e não é esquecido, ocorre num meio relacional no qual existem troca e construção participativa dos sujeitos, em ambiente de satisfação pela conquista de nova aprendizagem que é, também, uma relação de afeto. Assim sendo, há que se considerarem os aspectos necessários para a construção desse ambiente educativo emancipatório e de apropriação de conhecimentos no planejamento, fazendo com que os alunos se sintam motivados em permanecer na escola.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

CARMO, G.T. O Enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Painel: Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. 1.º **SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos: “... e uma educação pro povo, tem?”**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 6 a 9 de outubro, 2010. Disponível em [www.seeja.com.br](http://www.seeja.com.br). Acesso em 10 jun. 2011.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos de estilo e identidade. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez 1999.

\_\_\_\_\_. Juventude e escola. In: Sposito, M. (Org.) **Juventude e Escolarização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. 2004. 20 p. Disponível em [http://www.cmjbh.com.br/arq\\_Artigos/ABA2004.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf). Acesso em nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Escola e culturas juvenis. In: Freitas, M.V.; Papa, F.C. (Org.) **Políticas Públicas: a juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003a.

\_\_\_\_\_. Cultura e identidades juveniles. **Última década**. Vina del Mar, Chile, ano 11, n. 18, p.69-93, 2003b.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set./out./nov./dez. 2003c.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2003.

LIONCIO, M.P. **Principais Motivadores da Evasão Escolar no Ensino Médio EJA**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2009.

MILETO, L.F.M. **“No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir”** – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2009. 215 f.

\_\_\_\_\_. Estratégias e trajetórias de permanência na EJA – Paineis: Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. **1.º SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos: “... e uma educação pro povo, tem?”**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 6 a 9 de outubro, 2010. Disponível em [www.seeja.com.br](http://www.seeja.com.br). Acesso em 10 jun. 2011.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

Evandro Alves<sup>1</sup>

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho surge a partir de uma intervenção realizada junto ao curso de formação de educadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), atividade de extensão universitária realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre do ano de 2014. O objetivo era o de suscitar a reflexão sobre produções gráficas dos jovens com quem esse grupo trabalha, em específico, as pichações e outras produções consideradas “marginais”. Marginais não somente por não serem consideradas como “visibilidade legítima” do conhecimento escolar, mas por sua própria condição de ser realizada fora da ordem das páginas preconizadas para a escrita “da escola”.

Assim, para além das pichações, também são objetos desta reflexão grafismos realizados em outros locais que não os preconizados pela cultura escolar: escrita que segue da esquerda para a direita, no topo da página, no canto esquerdo, mas à direita da margem da folha pautada. Preenchimento de cima para baixo, uma linha seguindo a outra, e uma página segue-se a outra, com locais e datas divisando os conteúdos trabalhados, em um registro igualmente espacial e cronológico. Interessam, aqui, os grafismos que atravessam as páginas e as paredes em diagonal, foras da pauta, produzidos “ao final” e “às margens” dos cadernos. Interessam, aqui, canções, versos, desenhos, ensaios para grafites e tatuagens e outros grafismos, problematizados a partir de suas conexões com dinâmicas juvenis.

As reflexões se dirigiram a problematizar possibilidades de reconhecimento de tais grafismos, como criação expressiva que observa, tanto a códigos culturais que, muitas vezes, passam despercebidos a nós, educadores. Esses grafismos são muitas vezes considerados, a partir de nosso olhar “adulto”, como atos

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Área de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/ FACED/UFRGS).

de vandalismo, coisas “feias”, “erradas”, que não deveriam “existir” ou “serem feitas”. Não é objetivo deste texto, convencer ou “naturalizar” grafismos que, por ventura, tiverem essas conotações.

O objetivo ou o convite deste escrito é que, por um momento, ou pelas próximas páginas, estranhemos nossa própria apreciação sobre esses grafismos e os consideremos como produções. Tanto como produção singular, de um sujeito ativo na produção de conhecimento (e não necessariamente o da escola, das estratégias da vida social, na sobrevivência, etc.) e, ao mesmo tempo, imerso em um contexto histórico e social específico. Este escrito pretende contribuir para sensibilizarmo-nos, educadores, quanto esses grafismos, considerando-os em sua relação com a configuração de territórios, tanto geográficos, quanto existenciais, das formas de ser jovem, em suas diversas modulações.

Estas inquietações são importantes para pensar nas modificações de público em minha área específica de atuação: a Educação de Jovens e Adultos cada vez mais jovens, conforme aponta Brunel (2004), contando com a presença cada vez maior de jovens entre 15 e 17 anos nas turmas de EJA, demandando novas perspectivas e estratégias pedagógicas que considerem a especificidade das dinâmicas das juventudes na sociedade contemporânea. Para tanto, a proposição é considerar tanto as juventudes, quanto suas produções gráficas, ainda que sob uma perspectiva da história cultural, como produções da subjetividade, uma forma de se expressar e resistir a uma organização social que, ao longo do tempo e de diferentes maneiras, tenta reger e designar práticas e posturas, adequadas e inadequadas, a essa fase da vida.

## **ESCRITA, ESCRITURA E TERRITÓRIO**

Inicialmente, é importante considerar que o conceito de “escrita”, aqui, é mais amplo que a referente à utilização dos signos do código alfabético ocidental. Trata-se de um conjunto mais amplo de procedimentos, que iniciam antes do surgimento das letras. A história da escrita, em uma perspectiva histórica, confunde-se com a história do registro. Remonta às pinturas rupestres, aos hieróglifos, à história da constituição dos ideogramas e, dentre estas, à forma de registro através do uso de caracteres alfabéticos, característico da civilização ocidental.

**Figura 1 – Cueva de las Manos. Argentina. Pintura de 834 mãos, datada, aproximadamente, do ano 7300 a.C.**



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f4/Santa-Cruz-CuevaManos-P2210651b.jpg>

Em função dessa amplitude, talvez, o termo “escrita” seja insuficiente para lidar com a sutileza das relações entre registro e território. Poder-se-ia pensar nesses processos como sendo de “escritura”, termo que, dentre outras conotações, conforme (HOUAISS, 2001) diz respeito a “modo pessoal de traçar ou desenhar os caracteres; escrita, caligrafia” ou “prática da linguagem escrita por meio da qual um escritor se individualiza e afirma sua liberdade de escolha como sujeito, sua filiação social, ideológica, estética etc.” No âmbito da Filosofia, Derrida (2005), o termo escritura é tomado, a partir de um diálogo de Platão (Fedro) como um operador para reflexão sobre a cultura letrada, das relações entre oralidade e escrita, e seus efeitos sobre sentidos e significações.

Em suma, Derrida considera a escrita e o processo de escritura como um *phármakon*, palavra de origem grega que possui a ambiguidade de, ao mesmo tempo, querer dizer “remédio” e “veneno”. No Brasil, no âmbito das relações entre alfabetização e letramento, Tfouni (1995) retoma essa ideia para enfatizar o letramento e complexo processo social sobre os sentidos, práticas e uso da escrita, sensível a dinâmicas sociais e históricas, caracterizados como *continuum*. Nesta perspectiva, a alfabetização, considerada como o processo de aquisição da língua escrita pelo indivíduo, é componente importante do processo de letramento, mas não se trata de um mesmo processo. O letramento, dessa maneira, antecede ao processo de alfabetização e a este sucede; ou seja, a inserção

dos indivíduos na cultura letrada é anterior ao “aprendizado das letras” e segue se complexificando a este aprendizado. Por isto, é possível dizer haver pessoas na sociedade com alto grau de letramento, mas que não são alfabetizadas, bem como pode haver pessoas que passaram pelo processo de alfabetização (e de escolarização) que não possuem um grau de alfabetismo pleno, como demonstra os índices estarrecedores do alfabetismo funcional da população, em que somente 27% das pessoas com mais de quinze anos no Brasil que terminaram o ensino médio possuiriam, pela metodologia deste estudo, um grau de alfabetismo funcional pleno (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012).<sup>2</sup> A este tema retornaremos, quando da menção da forma e das origens do fenômeno urbano conhecido como pichações.

Adensando outra dimensão ao verbete escritura, retomamos o sentido do termo para uma relação mais estreita entre escrita e território. No cotidiano, para a apropriação de uma propriedade, de um terreno, de um espaço, é necessária a posse de um documento jurídico, lavrado em cartório, que, no Brasil, comumente denominamos “escritura”. Somente de posse deste documento, se pode dizer que um determinado espaço é de nossa posse. Obviamente, no contexto de uma sociedade desigual como a nossa, poucos detêm a posse do espaço desta maneira. Porém, as dinâmicas sociais que nos perpassam criam outras estratégias de apropriação do espaço: da parte dos governos e dos detentores do capital econômico, temos moedas, assunção de códigos escritos e numéricos, de unidades de peso, de medida, brasões familiares (Heráldicas), éditos, leis, mapas, bandeiras nacionais e, atualmente, marcas de empresas multi e transnacionais. Da parte de uma cultura popular, contos orais, receitas, benzeduras, festejos, rituais, entre outros. Embora seja tentador, mergulhar nestes temas e de como dinâmicas –“signo (oral e/ou escrito) território”– se inter-relacionam ao longo do tempo, exigiria um estudo de maior fôlego e fugiria dos objetivos deste escrito.

Porém, cabe salientar, a partir de estudos da denominada “Nova História”, dentre os quais se destaca o estudo de Ariès (2011), que as formas dos

---

2 A caracterização de alfabetismo funcional pleno, para este instituto, diz respeito à capacidade do indivíduo com mais de quinze anos “compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos”. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012)

jovens se fazerem ver, bem como a forma pela qual eles são vistos em determinado tempo e espaço, ainda que “naturalizadas” pela vida prática, são construções sociais. Encontram-se, ao se delinear uma linha discursiva daquilo que poderia chamar de uma “história dos jovens”, pontos que divergem, mas outros que guardam similaridade com o tempo em que vivemos. Tratemos da questão das margens, retomando aspectos da Idade Média, na comparação com as pichações. Pastoureau (1996) chama a atenção para o fato de que era comum, na Europa do século XIV, que as imagens de jovens nas representações pictóricas da época nunca fossem no primeiro plano, mas sempre à margem, à periferia destas imagens. Sobre isso, o autor afirma que:

Transgressão social e transgressão pictórica vão juntas aqui como se, uma vez saída do quadro da imagem, a juventude pudesse dar livre curso a todas as suas extravagâncias. No horizonte dessa metade do século XIV, o historiador pode, com efeito, relacionar o que mostram essas cenas marginais (marginais por sua colocação, mas essenciais quanto ao funcionamento das imagens) e o que prelados e moralistas reprovam na juventude contemporânea: turbulência, ruído, gastos imoderados, luxo, excessos no vestir. Dissolução, irreverência, imoralidades de toda ordem e de toda natureza. É nessas marginais, verdadeiras válvulas de escape tanto para a imagem quanto para a sociedade, que se pode ver aquilo de que falam em profusão os sermões dos bispos e os discursos das autoridades leigas: os jovens “se inflamam”, brigam, são indisciplinados. «abusam de seu corpo», buscam a “vã glória”, “ultramamam a tudo e a todos.” (PASTOUREAU, 1996, p. 254)

Essa “visibilidade às margens”, das formas de se ver o jovem na Idade Média, poderia ser pensada na sua reconfiguração para a pichação como uma “escrita marginal” na contemporaneidade. Sobre a pichação, especificamente, estudos como o de Fernandez (1990), apontam que as pichações não seriam meras demonstrações de indiferença à sociedade, do tipo “os jovens não querem nada com nada”, enunciado muito comum ao se falar dessa fase da vida na contemporaneidade. As pichações seriam, para Fernandez, mais um ato de resistência de inteligências que se percebem “aprisionadas” ante as convenções sociais, sempre a lhe dizer o que fazer, como se portar, onde escrever, etc. É necessário um mergulho nos fluxos culturais, não necessariamente cronológicos ou disciplinares, para dimensionar os sentidos das pichações e de outros grafismos nos dias de hoje, a partir das falas dos protagonistas, os pichadores.

Cabe recordar que não é intenção deste escrito fazer uma apologia ou pregar uma “descriminalização” da pichação, compreendida legalmente como uma “transgressão”; mas, de igual monta, trata-se de compreendê-la também como produções expressivas, perguntando-se o que elas teriam a dizer. Para tanto, este estudo se vale de depoimentos de pichadores, sobre as origens e as motivações que levam a esta manifestação, dos quais podem surgir alguns indícios. Para tanto, nos valem do documentário *Pixo*, realizado em 2009, sobre os pichadores da cidade de São Paulo, bem como de uma entrevista concedida por Djan no Programa Altas Horas.

### ALGUMAS DINÂMICAS DA PICHÇÃO COMO MANIFESTAÇÃO EXPRESSIVA

Djan, um dos entrevistados do documentário, categoriza os tipos de pichação da cidade: *tem os cara que faz só muro; tem os cara que faz janela; tem os cara que faz mais prédio; tem cara que faz escalada; tem cara que faz tudo. Mas o fundamental, pelo menos aqui em São Paulo, independente das categoria, é o cara ter bastante pichação.*

Sobre as origens da manifestação, Choque diz que :

*Essa pichação como a gente conhece hoje em dia em São Paulo não é a primeira. A primeira é a pichação mesmo é a pichação política, contra a ditadura, no começo da década de [19]60 (...) ocunhoera só político. Não tinha a preocupação estética com as letras. Era uma estética legível, para qualquer alfabetizado ler. Depois (...) vieram as pichações poéticas. No começo da década de [19]80, sendo um desdobramento da pichação do movimento punk, também de cunho político, vem a pichação de São Paulo, mais focada no ego do pichador (...).*

Outro aspecto é que a pichação não deixa de ser um tipo de mergulho no *continuum* dos fluxos sociais do letramento. A origem das letras, segundo Choque, outro entrevistado, comenta sobre as origens da forma das letras utilizadas:

*(...) na década de [19]80, esses jovens eram muito influenciados pela cultura do heavy-metal, punk-rock, hard-core, rock (...) eles se inspiraram (...) no logo das bandas, bandas de rock. Por sua vez esses logos foram inspirados nas runas. Os pichadores se apropriaram dessa escrita e criaram em cima, (...) não é uma simples cópia das runas (...) os pichadores criaram em cima disso. O pichador, quando vai criar a logomarca dele, ele busca uma originalidade neste*

*leiteiro para estar chamando atenção nas ruas. Então, não é só rabisco. Existe um processo (...) criativo muito bem elaborado para ele criar a marca dele.*

Em uma relação entre escrita e apropriação/delimitação de território, Choque ainda comenta que:

*A cidade de São Paulo se tornou um verticalizador das letras, ou seja, a escrita da pichação de São Paulo vai seguir as linhas guias da cidade. É como se São Paulo fosse um caderno de caligrafia gigante e os pichadores vão preenchendo este espaço.*

Sobre as motivações da pichação, em entrevista ao Programa “Altas horas”, Djan (2009) afirma que:

*A pichação é o grito mudo dos invisíveis. É um ‘corre’ existencial mesmo. Os pichadores são na maioria, jovens da periferia que vão ter pouca opção de se destacar (...) nas quebradas onde eles moram. Porque se o cara não tiver um carro, uma moto, uma roupa bacana, dificilmente ele vai se integrar. E na pichação, há uma inversão de valores, em que você é valorizado pelo que você faz na rua (...). Na pichação é assim, o que vale é se destacar na paisagem urbana da cidade. (...) Os pichadores mais antigos dão preferência a lugares deteriorados, onde a marca dele vai permanecer por mais tempo. Mas a molecada que não tem uma certa dimensão disso, eles picham em qualquer lugar. (...) Antigamente, [as estátuas] eram mais pichadas. Atualmente, os pichadores estão dando preferência a outros alvo: topo de prédio, lateral de prédio (...).*

Quanto a um suposto compromisso ético em um pichador não sobrepor sua marca a de outro, Cripta Jan comenta:

*(...) existe o lance do respeito. Porque, do mesmo jeito que você se arrisca para fazer sua marca, o outro que vem ali, se ele ‘atropelar’ sua marca, ele vai estar desrespeitando. E você colocou ali, muitas vezes, sua integridade física e jurídica para deixar sua marca e vem outro cara e passa por cima. Quando isso acontece, normalmente, rola um desentendimento.*

Mas, para além dos desentendimentos, Choque comenta a respeito dos points, encontros de pichadores, nos quais autógrafos são trocados entre os pichadores:

*Geralmente, quando os pichadores vão aos encontros, os chamados points, eles trocam autógrafos entre si, que são as ‘folhinhas’ que, na verdade, é uma mera folha de sulfite A4, com a assinatura do pichador. Isso é uma forma de um*

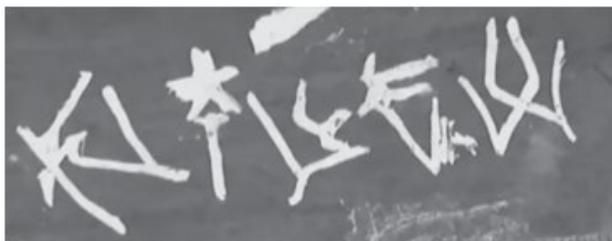
*estar reverenciando o outro, mostrando respeito. E eles pegam essas ‘folhinhas’ e colecionam em pastas de plástico, como se fossem um álbum de figurinha. E isso tem um valor muito forte dentro da pichação, porque isso na verdade, é o único documento histórico da pichação, porque ela é uma intervenção efêmera, ela vai sumir, ela vai ser apagada uma hora.*

Ao mesmo tempo, um dos entrevistados revela somente entender as grafias das pichações, mas não saber ler, apesar de ter escolaridade:

*Letra de forma... letra de forma, né mano, mas eu não entendo truta. Passei oito anos na escola, oitava série. E tipo essas daí [aponta para um texto escrito num muro] eu não entendo, entendeu? Eu só consigo só ler pixo só, agora essas letra aí eu não entendo, tá ligado? Sou meio analfabeto, mas a pichação dá pra entender, até pelas letras, né mano. Que nem, e ‘um... uma renova [tenta ler a frase e não consegue: ‘Um novo nome. Um novo tempo chegou’]. Corte na cena. Mesmo personagem, outra parede, agora coberta de pichações]. ‘Biscoito’ ali ó. ‘Ponta’, ‘Zói’ e ‘AGN’ [identifica rapidamente, em grafia conforme a imagem abaixo. O mano sempre joga umas pedras pros manos também, entendeu? [Corte a cena, surgem outras paredes, com pichações] “IRTN”, ‘MDB’. “Cariri”, “Pavilhão 9” (...)*

Novo corte de cena. Aparece parede com o grafismo abaixo:

**Figura 2 – “Rilex”. Pichação em uma parede**



Fonte: Pixo (2009). Fotograma

O entrevistado segue:

*Aí tá escrito ‘Rilex’ mano. Até minha mãe sempre falava: ‘Você não sabe ler, mas sabe fazer ‘pixo’. Ai eu falava: ‘mas até isso eu não sei’.*

Assim, encontramos toda uma complexidade social nas dinâmicas de uma manifestação consideradas como “menor” ou “sem importância” pela socieda-

de. Nessa primeira aproximação, um primeiro conjunto de enunciados sobre essa manifestação traz um sistema de códigos e posturas, a pesquisa estética, as mudanças históricas nos sentidos e no ato da pichação, as relações intergeracionais entre os pichadores, a questão da autoria, diferentes inserções na cultura letrada, desde a troca de ‘autógrafos’ entre pichadores até sujeitos que conseguem ler o *pixo*, mas não as letras de fôrma, entre outros temas. Aprofundar essas nuances e contextualizá-las para o âmbito do estado Rio Grande do Sul seria um exercício interessante para futuros escritos.

Porém, neste trabalho, a pichação poderia ser entendida como a “ponta do *iceberg*”, manifestação mais pública, por ser mais visível, de outros grafismos, talvez não tão regrados, mas igualmente presentes no cotidiano da Educação Social. Paredes de banheiros, tampos de classes, as margens e as últimas páginas de cadernos, onde se depositam canções, desenhos, ensaios, versos, esboços, que não passam despercebidos dos educadores, mas que, por variadas razões, acabam não sendo considerados, em suas dinâmicas de produção e manifestação, como dinamizadores da prática pedagógica.

O convite seria repensar o currículo dos processos educativos a partir deste “laboratório gráfico” para que as aprendizagens dele decorrente tenham potencialmente mais sentido para os que dele participam. Em outras palavras, repensar o currículo a partir das práticas de escrita e leitura existentes na realidade dos jovens, e buscar dialogar com essas expressividades, a partir de nossa escuta sensível de educador, para a construção mais coletivizada de saberes e aprendizagens. Talvez daí se derive estratégias que dialoguem com as culturas juvenis, ou conforme aponta Carrano (2007), para uma EJA que seja além de uma “segunda chance” da mesma escola para os jovens que, por diferentes motivos, não usufruíram o direito à Educação no tempo preconizado em Lei.

## **CRIANDO GRAFISMOS COM EDUCADORES SOCIAIS**

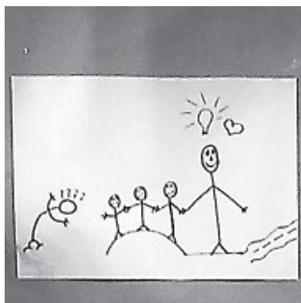
A partir das reflexões presentes nas seções anteriores, propôs-se um pequeno exercício no Curso “Formação de Educadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)”, envolvendo, guardadas as devidas proporções, não somente uma situação similar à produção de grafismos, como da busca estética pela elaboração desses. Forramos o espaço com papéis pardos e folhas A3 e, em grupos, os educadores tinham de elaborar grafismos que dis-

sessem de seus motivos para estar/permanecer/ingressar/conhecer a atividade de Educador Social. Após, realizou-se uma pequena apresentação do processo de criação, dificuldades enfrentadas e alguns significados do grafismo produzido. Como a análise detalhada das produções realizadas, com o devido detalhe, se destina a outro estudo ainda a ser realizado, faz-se apenas uma apreciação geral.

Os grafismos, em um breve resumo da apresentação dos educadores, diziam respeito, sobretudo, as formas de acolhimento, de cuidado, não somente com o sujeito em medida socioeducativa, mas também com a sociedade, para a equalização das desigualdades sociais que geram processos de exclusão socioeconômico-cultural, que podem contribuir em muito para levar o jovem ao conflito com a Lei. Aludiu-se, também, à necessidade de formação e de inovação nas práticas de acolhimento. Um dos grafismos foi para além da folha A3, espalhando-se pelo papel pardo. As falas dos educadores apontam que foi uma intencionalidade do grupo, pois o cuidado com o adolescente não deveria se dar somente nos limites de uma instituição, representada aqui pelo papel A3 em branco, mas ser estendida para além desses limites, na formação de uma rede coletiva de atendimento no ambiente social. Por isso, o desenho se expande para o papel pardo.

### **Figura 3 (1 a 5) – Imagens produzidas pelos educadores sociais na formação**

1



2



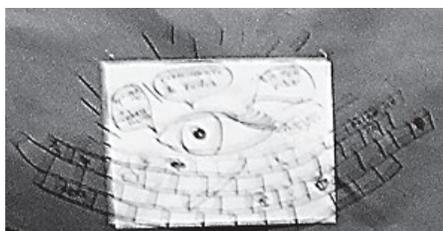
3



4



5



Fonte: Autor

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se considerar, a partir da discussão sobre as pichações e outros grafismos, tanto em seus formatos quanto em suas formas de apresentação na sociedade contemporânea, como formas de produção expressiva. Formas que buscam, a seu modo, intervir e se apropriar do espaço urbano, afirmar/resistir/configurar territorialidades, existenciais e geográficas, das formas de ser jovem e de se fazer ver ao ambiente social de sua época, sempre conflituosa com a forma da sociedade “dos adultos” os *design*, os etiqueta, os fazem ver.

Considerar as potencialidades desses grafismos (pichações, poemas, desenhos, ensaios, versos, etc.), presentes nas paredes, mas também, nos ambientes das instituições, (salas de aulas, pátio, banheiros, etc.), bem às margens e ao fundo como nos cadernos escolares. Como produzir práticas pedagógicas com estes registros, tematizá-los e problematizá-los, é nosso desafio como educadores. Para tanto, é necessário repensar o currículo dos processos educativos nos quais a juventude está inserida, buscando, pelo diálogo, a criação de espaços públicos nos quais conhecimento e saberes transitem, estudantes e educadores em mútua aprendizagem. Mas, para tanto, precisamos cada vez mais de exercício de compreensão, considerar as dinâmicas sociais dessas manifestações e, sim, de alguma maneira, (re)experimentar essas produções gráficas, que bem podiam estar presentes nas histórias de juventude de nós, educadores sociais. Talvez essa seja uma, entre outras maneiras, de lembrando os apontamentos de Carrano (2007), desenvolver formas de escuta de si e do outro; como estratégia pensar em um processo educativo flexível, de forma a considerar as diversidades e as especificidades dos sujeitos da EJA, bem como, em nosso caso específico, os múltiplos sujeitos da juventude.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Portal Em Diálogo Ensino**

**Médio**, 2007. Disponível em <[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)>. Acesso em 8 abr. 2015.

DERRIDA, J. **A Farmácia de Platão**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DJAN, C. Pichação. São Paulo: **Altas horas**. Entrevista concedida a Sérgio Groisman. 19 dez.2009.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed editora, 1990.

HOUAISS, A. Escritura. In: HOUAISS, A. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio De Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=escritura>>. Acesso em 14 ago. 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF 2011/2012 – Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. **Instituto Paulo Montenegro**, 5 fev. 2012. Disponível em <[http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)>. Acesso em 10 ago. 2015.

PASTOUREAU, M. Emblemas da Juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI, G.; SCHMITT, J. **História dos Jovens**. Tradução de Paulo Neves. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 1996. cap. 6, p. 245-263.

PIXO. Direção: João WAINER e Roberto T. OLIVEIRA. [S.l.]: [s.n.]. 2009. 61min.

TFOUNI, L. V. A escrita – remédio ou veneno? In: PRADO, E. C.; AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. **Alfabetização Hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 51-70.

Eixo IV  
**Medidas  
Socioeducativas  
e Educação**

# Os jovens em conflito com a lei: construindo vidas descartáveis

Alex Vidal<sup>1</sup>

*Tudo começou, quando policiais invadiram o minimercado do vô dele e roubaram vodka, dinheiro, comidas etc., além de urinarem no local. Foi um verdadeiro saque dos policiais, que lembra muito a atuação de uma milícia. Nesse dia, o jovem estava dentro do minimercado, onde trabalhava, porque dormira depois de usar o computador que tinha lá. Após esse episódio, ele e o avô contrataram um advogado e prestaram queixa contra os policiais; a partir disso, foram alvo de ameaças constantes dos policiais, que terminaram invadindo a casa do pai dele, quando o algemaram, espancaram o jovem, o enxertaram (colocaram drogas como se fossem dele) e o levaram para o DECA (Departamento Estadual da Criança e do Adolescente). Levando-o para o DECA, exigiram que ele não falasse a verdade e assumisse o ato (tráfico). O jovem silenciou e foi internado no ICS (Instituto Carlos Santos, local de internação provisória, enquanto aguarda julgamento) onde ficou mais de 20 dias. Na audiência do PJJ, ele nos contou que o próprio promotor comentou com a juíza que os policiais se contradisseram e aparentemente “queriam ferrar com o adolescente”. Mesmo assim, a juíza responsável não absolveu o Jovem. O condenou. Teve medida de PSC e LA<sup>2</sup> por seis meses. (Entrevista Inicial do Jovem X em dezembro de 2013 – [Arquivo do PPSC/UFRGS])*

O relato acima, escrito por um colega que atuou no PPSC em 2013, registra a resposta do adolescente recém-chegado ao programa para o cumprimento de medida sobre as circunstâncias em que ocorreu o ato infracional.

Este caso não é único. Trabalho há mais de cinco anos com jovens em medidas socioeducativas,<sup>3</sup> e durante esse período, tem sido fácil perceber que, muitas vezes e em muitos lugares, os adolescentes têm seus direitos violados. E não apenas pela polícia e pela Justiça, mas pelas políticas públicas em geral –

---

1 Historiador e Mestre em educação pela UFRGS. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Liberdade Assistida.

3 São jovens que têm uma medida imposta pelo Estado (justiça) devido a alguma infração da lei.

escola, serviços de saúde – que os excluem. Não são vistos como sujeitos com plenos direitos e não são respeitados como cidadãos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Percebo também, como podemos ver no relato acima, que o alvo não é apenas os jovens ligados de alguma forma à criminalidade, mas também às pessoas que vivem na periferia em geral. O relato feito pelo adolescente é apenas um entre muitas outras situações que vêm acontecendo nas periferias de Porto Alegre.

No entanto, não quero que os leitores pensem que se trata apenas de um problema de segurança. A questão é muito maior; é pensarmos por que a polícia é o único agente do Estado a estar presente na periferia? O que faz esses mesmos policiais não utilizarem seus cassetetes quando estão num bairro de elite de Porto Alegre? Por que só adentram em casas desse mesmo bairro com mandado judicial, enquanto na periferia arrombam a porta de qualquer moradia, na hora que decidirem, inclusive pela madrugada? Por que alguns são considerados cidadãos e outros não? Essa cidadania menor, ou não cidadania, é ultrajante perante um Estado de direito. Por que, mesmo após um processo histórico de muita luta para se garantir direitos a todos os cidadãos, parece haver uma resistência, e determinadas categorias (podemos incluir classes sociais também) não têm esses direitos respeitados, mesmo que isto esteja definido à tinta na legislação?

Minha intenção neste artigo é exatamente trabalhar essa hierarquização de seres humanos e seus direitos. Mostrar que os discursos que estigmatizam têm uma função na manutenção dessa hierarquia. Neste texto, trabalhei mais especificamente sobre o estigma do jovem em conflito com a lei, ou como é mais conhecido o “menor infrator”, e a forma como é utilizado para criminalizar todos os jovens da periferia, com o objetivo de desacreditar, deslegitimar, inferiorizar e submeter toda uma classe social.

## **ALGUMAS LINHAS SOBRE O ESTIGMA**

É difícil definir o que seja estigma, de encontrar como se dá seu funcionamento e seus limites. Em primeiro lugar, porque ele está enraizado na sociedade como um discurso de verdade. Ele está misturado nas nossas práticas e julgamentos cotidianos, faz parte de nossa cultura, ou está muito bem misturado a ela. Difícil analisar onde começa e onde termina.

Segundo Goffman, estigma é uma marca produzida socialmente, relacionada a algum atributo considerado negativo, que praticamente desumaniza o seu portador. Essa marca social, relacionada a algum estereótipo, é vista como uma desvantagem, uma diferença quanto ao que se considera o normal. Muitas vezes, como no caso desta pesquisa sobre jovens em conflito com a lei, um perigo para sociedade. Os jovens em conflito com a lei seriam, então, uma categoria estigmatizada, um grupo indesejado, combatido, excluído; um grupo que, por meio de algumas políticas de Estado, se busca transformar para “melhor”, tornar novamente aceitável, ou isolá-lo da sociedade e até eliminá-lo.

Norbert Elias, no seu livro *Os estabelecidos e os Outsiders*, chama a atenção em como o estigma pode ser lançado por uma categoria ou grupo a outro e criar uma barreira emocional, uma relação entre superiores e inferiores, difícil de ser removida. Para exemplificar, ele utiliza o exemplo do racismo nos Estados Unidos:

A legislação estadual e federal dos Estados Unidos vem reduzindo cada vez mais a incapacidade jurídica do grupo antes escravizado e estabelecendo sua equiparação institucional ao grupo de seus antigos senhores, como concidadãos de uma mesma nação. No entanto, o preconceito social, as barreiras emocionais erguidas, pelo sentimento de sua virtude superior, especialmente por parte dos descendentes dos senhores de escravos, e o sentimento de um valor inferior, de uma desonra grupal dos descendentes de escravos, não têm acompanhado o ritmo dos ajustes jurídicos. (ELIAS; SCOTSON, 2000, P. 25)

Elias revelou a estigmatização como uma relação de poder. O estigma social imposto de um grupo poderoso a outro, costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. Em seu estudo sobre uma pequena cidade na Inglaterra, Elias percebeu esta ação de um grupo residencial antigo sobre outro grupo recém-chegado. Com o sucesso na estigmatização do outro grupo, os mais antigos conseguiram manter um controle social, reservando para seu tipo os cargos mais importantes das organizações locais, excluindo firmemente os outros moradores. *Afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social.* (Idem, p. 24)

Além das funções de afastamento, desarticulação e manutenção de um determinado estilo de vida, o estigma tem também, segundo os autores, a função de dominação. A dominação depende muito da diferença de poder entre os grupos: “A estigmatização, portanto, pode surtir um efeito paralisante nos grupos de menor poder. Embora sejam necessárias outras fontes de superioridade de forças para manter a capacidade de estigmatizar.” (ELIAS; SCOTSON, 1994, p. 27). Ou seja, a força de um estigma depende muito dos vários meios de poder superior de um grupo. A coesão, o poder político, econômico, tecnológico e emocional são prerrogativas para o sucesso ao se lançar um estigma sobre outro grupo de forma brutal a ponto de legitimar uma dominação. Segundo Elias e Scotson, esses grupos de *outsiders*, quando têm uma submissão inelutável, vivem efetivamente sua inferioridade de poder como sinal de inferioridade humana. O estigma se torna tão forte, tão denso, tão naturalizado e geral, que esses grupos acabam internalizando esses discursos e muitas vezes aceitando sua inferioridade como verdade. A função do estigma, então, é a de manter um determinado estilo de vida e de regras.

Falei rapidamente sobre o que é o estigma e a sua função na sociedade, e agora é interessante entender como ele funciona. O estigma é uma força que distorce ou transforma uma relação entre grupos e, conseqüentemente, entre indivíduos. Ele é construído por um emaranhado de discursos que estão presos na dualidade bom/ruim. Ou seja, se tu és ruim, ou inferior, automaticamente eu sou bom, sou superior. Ao invés de perceber a multiplicidade dos sujeitos, ele os simplifica.

Embora os discursos estigmatizantes simplifiquem as pessoas, isso não quer dizer que o discurso em si é simples ou raso. Geralmente, ele se apoia em estudos, em dados e experiências. Lembremos que, para o discurso ser aceito, ele deve, primeiramente, convencer, deve “cheirar” a verdade. Para Foucault, os discursos de verdade são aqueles que trazem consigo efeitos de verdade, e é a partir deles que somos julgados, condenados, classificados cotidianamente, impelidos a tarefas e destinados a certa maneira de viver, um modo de vida. (FOUCAULT, 2005, p. 29)

Na modernidade, os principais discursos de verdade são aqueles embasados e certificados nos saberes, são eles que legitimam essas diferentes narrativas e versões de fatos como verdadeiros, como realidade. Ou seja, esses discursos funcionam, são ações, têm efeitos práticos. O seu discurso legítimo, discurso

de verdade, será o discurso da regra, o discurso do que é natural, o discurso da norma. (FOUCAULT, 2005, p. 45)

## CIDADANIA E SUBCIDADANIA, HIERARQUIZANDO SERES HUMANOS

Para ser uma categoria estigmatizada, Goffman diz que as pessoas devem ter uma característica considerada negativamente pela sociedade, e que a partir dessa característica são vistas como seres humanos inferiores. Para o autor, há três tipos de estigma. O primeiro são as abominações do corpo, características que podem ser de nascimento, como a surdez, ou adquiridas durante a vida, como a perda de algum membro. O segundo tipo são as culpas de caráter individual. É sobre essa que me detenho neste trabalho; não é um estigma necessariamente visível e é mais ligado à moral. O terceiro tipo compreende os estigmas transmitidos pela linhagem, como determinada raça/ cor/etnia, religião, nação etc.

É interessante pensarmos que o adolescente em conflito com a lei tem uma característica negativa, subjetiva e não visível para as outras pessoas (moral). Mesmo assim, de alguma forma, ela parece ser presumível. A figura do jovem em conflito com a lei parece se misturar com a do jovem da periferia das grandes cidades. Invariavelmente, é da pobreza que o perigo parece surgir.

A partir de vários estudos não resta nenhuma dúvida que os jovens que cumprem medida, de meio aberto ou fechado, são os que moram na periferia. Penso ser importante estudar como o estigma dos jovens em conflito com a lei permeia as classes oprimidas e quais os efeitos que essa relação provoca. Neste momento, é interessante trazer para discussão o livro de Jessé Souza, *A construção social da subcidadania* (2012). Nele, o autor estudou a naturalização das desigualdades sociais e a criação de uma subcidadania no Brasil. Poderemos, então, entender o contexto que constantemente vem reforçando a ideia das classes mais pobres como inferiores e o papel que o estigma tem nesse cenário.

Jessé Souza coloca os negros, os dependentes rurais brancos ou de qualquer outra cor, despossuídos e pobres das cidades em geral para formar o que ele chama de “ralé nacional”. Para ele a nova ordem social competitiva e capitalista não é neutra, e possui sua hierarquia,

ainda que implícita, opaca e intransparente aos atores, e é com base nela, e não em qualquer resíduo de épocas passadas, que tanto ne-

gros quanto brancos, sem qualificação adequada, são desclassificados e marginalizados de forma permanente. (SOUZA, 2012, p.162)

Segundo Souza, no Brasil existe uma produção social constante de uma ralé que é estrutural, que implica a existência de redes invisíveis que ligam a sociedade e “desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos, e isso sob a forma de uma evidência social insofismável [...]”. (SOUZA, 2012, p.172)

Souza chama a atenção, em seu trabalho, para percebermos qual a maneira como se constrói a noção de que uma pessoa é mais cidadã ou vale mais do que outra. O autor se apoia no estudo de Reinhard Kreckel sobre a “ideologia do desempenho”, como o padrão socialmente utilizado hoje, no capitalismo, além da propriedade econômica, como forma de medirmos o valor de uma pessoa. Para Kreckel, a ideologia do desempenho baseia-se na “tríade meritocrática”: qualificação, posição e salário (SOUZA, 2012, p.170). Ou seja, quanto maior a qualificação, melhor a posição social e a posição dentro do trabalho, e maior a remuneração. Essa ideologia nos permite entender e racionalmente aceitar por que um médico, por exemplo, ganha muito mais do que um lixeiro, por que é possível que um arquiteto ganhe um salário muito maior que do um peão de obra. O raciocínio é simples: eles estudaram mais, esforçaram-se mais e possuem uma posição que exige maior qualificação, merecendo, assim, receber um salário maior. Mas isso não tem apenas um efeito financeiro; por ser mais qualificado, por possuir uma posição de maior prestígio e possuir mais recursos econômicos, o médico e o arquiteto também são vistos como pessoas mais importantes, mais respeitáveis, moralmente mais confiáveis do que o peão de obra e o lixeiro. Ou seja, não é apenas o salário que é maior.

Podemos notar que a ideologia do desempenho está totalmente centralizada na ideia do trabalho. Certamente, isto não será nenhuma surpresa, se pensarmos que é uma ideologia instituída pela burguesia. Antigamente, por exemplo, no período das grandes monarquias, a ideologia dominante precinzava o sangue como a grande forma de distinguir os seres humanos. Quanto mais próximo fosse o parentesco de alguém à família real, melhor a sua posição e prestígio. A ralé era discriminada por não possuir o sangue azul da nobreza. Inclusive muitos dos novos ricos, na época das grandes navegações, acabavam por comprar títulos de nobreza para serem melhores aceitos, pois as suas posses econômicas, por mais elevadas que fossem por si sós não garantiam uma

posição de grande *status* na sociedade. Nessa época, o trabalho era visto como uma tarefa do pobre, ou dos súditos. Pessoas destacadas socialmente não trabalhavam; inclusive viam a ideia de trabalho como repugnante. A burguesia, como primeira classe dominante que trabalha, instituiu o trabalho, como não podia ser diferente, uma função central na sociedade; inclusive, já mencionei, como forma de distinção entre as pessoas. Segundo Souza, a “tríade torna também compreensível porque apenas através da categoria do trabalho é possível se assegurar de identidade, autoestima e reconhecimento social.” (SOUZA, 2012, p.170)

A questão, aqui entendo, não é o trabalho em si, mas o trabalho ser utilizado como meio de exclusão, o trabalho a ser utilizado como forma de construir uma hierarquia valorativa entre pessoas e legitimar as desigualdades. Boaventura de Souza Santos também fala de como o trabalho “tem sido utilizado pelo capital global como modo disfarçado de transformar o trabalho em critério de exclusão, o que sucede sempre que os trabalhadores não conseguem, com seu salário, ultrapassar o limiar da pobreza.” (SANTOS, 1999, p.62)

Sendo assim, não apenas esses seres humanos são desvalorizados em relação a outros, mas isso justifica a sua permanência em uma situação de pobreza e vulnerabilidade.

Norbert Elias também dialoga de forma interessante sobre essa questão do trabalho. Ele explica que a partir da divisão do trabalho e principalmente com a crescente especialização que se desenvolve na sociedade, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autoconfiante e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as exigências feitas a seu autocontrole. O autor demonstra que, durante a história, um número cada vez maior de funções relativas à proteção e ao controle do indivíduo, previamente exercidas por pequenos grupos, como a tribo, a paróquia, o feudo, a guilda ou o Estado, vai sendo transferido para Estados altamente centralizados e cada vez mais urbanizados. (ELIAS, 1994, p.102)

Atualmente, desde o nascimento, o indivíduo é treinado para desenvolver um grau “bastante elevado de autocontrole e independência pessoal.” A competição se torna cotidiana e natural, aprendendo-se desde cedo quando algo é visto com aprovação e causa de orgulho. Aprende-se que é “desejável distinguir-se dos outros por qualidades, esforços e realizações pessoais; e aprende a encontrar satisfação nesse tipo de sucesso.” (ELIAS, 1994, p.120)

Ao mesmo tempo, há rígidos limites estabelecidos quanto à maneira como o sujeito pode distinguir-se e os campos em que pode fazê-lo. Fora desses limites espera-se exatamente o inverso. Ali, não se espera que a pessoa se destaque das outras: fazê-lo seria incorrer em desaprovação e, muitas vezes, em reações negativas muito mais fortes. O autocontrole do indivíduo, por conseguinte, é dirigido para ele não sair da linha, ser como os demais, conformar-se. (ELIAS, 1994, p.120)

Quanto mais a sociedade exige esse autocontrole, quanto mais complexa e abrangente é essa continência dos instintos e ao mesmo tempo exigindo um desempenho correto dos papéis e funções quando adultos, “maior se torna a divergência entre o comportamento dos adultos e das crianças”. Acaba por ser prolongado o tempo necessário para se preparar os jovens para papéis e funções de adulto (ELIAS, 1994, p.104). Além do autocontrole, esse período de tempo maior de preparação também tem a ver com a grande especialização dos trabalhos. Necessita-se de maior acúmulo de conhecimentos e experiências para se realizar atividades cada vez mais complexas e específicas.

Seguindo essa pequena exposição de Elias, podemos pensar que, de fato, os jovens não crescem com as mesmas condições sociais e materiais. Sendo assim, enquanto alguns têm tempo e recursos para se especializarem, para acumular conhecimento e diferentes experiências, outros têm sua infância e sua adolescência reduzidas. Esses não dispõem de longo período para se preparar, em relação tanto ao conhecimento quanto ao exercício do autocontrole conforme as regras sociais. Essas circunstâncias causam a inadaptação das classes baixas ao mercado de trabalho, como explica Jessé Souza, o que tem como consequência a marginalidade. Esses grupos vivem, como consequência, a ausência de reconhecimento social, um autodesprezo mutilador, o que, não raro, leva à aceitação da situação de precariedade como legítima e até merecida. (SOUZA, 2012, p.180)

E vale destacar que, segundo essa ideologia do desempenho trazida por Souza, dependemos apenas do nosso trabalho e, por meio dele e do nosso esforço, temos possibilidade de ascensão social, caso façamos por merecer. Esse princípio do desempenho e da disciplina é hoje um consenso e continua a ser reforçado das mais diferentes maneiras, tentando trazer todos para dentro da norma. As pessoas que não aceitarem esses pretextos, não conseguem alcan-

çá-los, não se adaptarem, ou não os tiverem internalizado apropriadamente, “serão percebidas, tanto pela sociedade incluída como também pelas próprias vítimas, como um fracasso pessoal.” (SOUZA, 2012, p.155)

Acredito que a discussão desenvolvida acima auxilia a entendermos porque, em determinados locais da cidade, a polícia tem a função de controle, repressão, sendo-lhe permitido o abuso de poder, enquanto que em outros sua função é promover a segurança dos moradores. Porque alguns grupos sociais são excluídos das políticas públicas, ou, então, se tornam seu objeto como forma de controle; porque não têm sua região contemplada no orçamento dos governos, esperam em filas nos hospitais, têm seus filhos excluídos das escolas, ou com alto índice de desvio na relação idade/ano escolar. Porque são em sua esmagadora maioria os jovens da periferia (principalmente negros) que frequentam os presídios e são assassinados de forma violenta sem que haja qualquer tipo de investigação.

## EFEITOS DO ESTIGMA EM JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

*Ressaltou que não atendem a “esse público” e o que havia sido concedido era uma exceção para o PPSC. Perguntei como se daria se um adolescente da comunidade buscasse atendimento na clínica e, por acaso, ele tivesse cometido um ato infracional? Como a clínica encaminharia? Falou que não há como trabalhar com alguém que omite um fato destes. Ela voltou a dizer que é necessário ligarmos pra ela, dizer qual ato infracional foi cometido pelo jovem e, então, depois de discutir o caso com a equipe ela vai ver se tem condições de atender ao caso; se ela tem uma equipe para atender ao caso. Falei que se tratava de uma triagem. Ela não gostou. Insisti alegando que ela estaria decidindo sobre atender ao adolescente ou não com as informações que eu lhe passei por telefone. Ela não entende que isso seja uma triagem. Disse-lhe que o que leva os juris a buscar atendimento, não é o fato de terem sido autores de um ato infracional, mas outras demandas. (Relato de Acompanhamento – [Arquivo PPSC/UFRGS])*

O relato acima é sobre o encaminhamento para uma clínica de Porto Alegre, que dispõe de um serviço público, aberto à comunidade. O PPSC/ UFRGS já havia conseguido um atendimento na clínica e estava tentando conseguir outro atendimento para um adolescente que havia iniciado a sua PSC há pouco tempo. Nesse relato podemos ver como o ato infracional surge como uma

questão central para as pessoas que entram em contato com esses jovens. É uma característica muito forte, que chama muito a atenção, causa grande desconfiança e perigo. Esse fato faz com que esses jovens sejam afastados, ou, quando aceitos, cria-se um ambiente de suspeita e desconforto, no qual não se sentem acolhidos, fazendo com que, muitas vezes, eles mesmos decidam abandonar o serviço em que estavam inseridos.

Talvez a exclusão desses meninos e meninas da escola seja um dos principais indícios do quanto eles são vistos e empurrados para a margem da sociedade. O direito à educação é considerado um direito social fundamental da pessoa humana. A Constituição de 1988 trata, ainda, a educação como um direito público e subjetivo, ou seja, um direito intrínseco a todas as pessoas e como um serviço público possível de ser reivindicado e cobrado.<sup>4</sup>

*(...) fiquei suplicando uma vaga na escola para o adolescente do PPSC para essa funcionária que eu já conhecia... então ela abriu uma planilha assustadora com tantos nomes esperando esse ingresso... aí comecei a desfiar o rosário... contei tudo o que temos vivido, com essas situações ao solicitar as vagas para os jovens em medidas socioeducativa e como não temos conseguido (...). Ela colocou o nome do jovem que eu estava acompanhando nessa planilha, numa longa fila de espera (...).*

*(...) ressaltai novamente para ela: são solicitações que vêm como medida protetiva... e fui fazendo a ladainha... que a gente vive, aí... ela trouxe que há uma única lista, que é essa, e que os que vêm encaminhados pelo PEMSE são avaliados antes de entrar na escola pelo serviço de orientação - uma entrevista com eles e seus responsáveis para ver o comprometimento e tal... ela me orientou a deixar o adolescente como uma indicação da UFRGS, mas não citar nesse momento que era do PEMSE... que ela achava melhor... (Relato de Acompanhamento – [Arquivo PPSC/UFRGS])*

Esse relato foi feito a partir de uma tentativa de conseguir vaga para um adolescente que cumpria medida de PSC na UFRGS, numa escola no centro de Porto Alegre. As barreiras para os jovens em medida estão sempre relacionadas com a desconfiança em relação a sua responsabilidade e com o perigo que pos-

4 No artigo “Direito à Educação no Brasil e Dívida Educacional: e se o povo cobrasse?”, Alceu Ferraro, utilizando dados censitários sobre o número de anos concluídos no Brasil até o ano de 2000, faz um cálculo da dívida educacional que o Estado deve a 119, 6 milhões de pessoas, chegando ao número de 325,5 milhões de anos de estudos que não foram realizados na idade própria. (FERRARO, 2008, p. 273)

sam representar. Nessa escola, vemos que os adolescentes encaminhados pelo PEMSE (Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto), antes de se decidir se serão matriculados ou não, devem passar por uma entrevista, junto com os pais, para se avaliar o seu comprometimento com a escola e os estudos. Não estamos olhando aqui para um direito: esses jovens, para ingressarem na escola, devem merecer, e mais, devem convencer que estão determinados a seguir as regras da escola e se concentrarem nos estudos. Parece que as escolas fazem uma seleção, assim como muitos serviços públicos, deixando os “indesejáveis” para o final da fila, ou então, na lista de espera – a espera de ter seu direito concretizado.

Há algum tempo, eu escuto a expressão “uns têm mais direitos que outros”, ou seja, os jovens em questão teriam “menos” direitos. No entanto, não se pode ter mais ou menos direito a alguma coisa. Não se pode ter direitos num dia e no outro não tê-los. Não é algo que se possui, não é algo material, que se pode usar de vez em quando, ou apenas quando necessário, que às vezes funciona e em outras nem tanto. Ter direitos é ser reconhecido como igual perante as leis e a sociedade. Ou se é aceito como cidadão, ou não. No momento em que algum grupo começa a ser deixado no final da fila, na lista de espera, ou simplesmente excluído por uma característica que possui em comum e pela qual é considerado como inferior, podemos claramente afirmar que estamos diante de um grupo sem direitos. Ele não tem menos direitos; ele é, sim, tratado como menos humano, e tem algumas concessões, quando possível.

## **O JOVEM EM CONFLITO COM A LEI, A PERIFERIA E O ESTIGMA**

Minha intenção neste momento é trabalhar a relação entre o estigma do “infrator” e as classes oprimidas, revisitando algumas questões que principalmente Elias e Scotson trouxeram para reflexão no livro *Os estabelecidos e os Outsiders*.

O estigma do jovem em conflito com a lei foi construído durante o século XX no Brasil e está relacionado diretamente com a pobreza. É um estigma lançado sobre as classes mais baixas, como forma de legitimar todo o controle social e policial que sofrem. A vigilância, nas regiões periféricas, favelas e demais regiões onde os oprimidos habitam, pelas forças de segurança, parece estar naturalizada. De que outra forma poderia se tolerar uma invasão policial

nas residências, com ou sem mandado, se não for pela segurança de todos? Que justificativa teriam os policiais para vagar pelas ruas armados, se não o medo da população em relação aos criminosos, os verdadeiros inimigos internos, que poderiam estar espreitando a cada esquina?

Os diferentes estigmas que foram lançados sobre as periferias, justificam uma série de tecnologias que as vigiam, conduzem, iludem, oprimem, humilham, classificam, sugam até a última gota de suor. Vistas com indiferença quando seguem a norma, são criminalizadas quando pisam fora da linha. Este é um dos principais papéis do estigma, como já vimos. O estigma do “menor infrator” está junto desse pacote. Se olharmos atentamente, iremos constatar que as pessoas a encherem os presídios, assim como os jovens que estão em medida socioeducativa, em meio aberto ou fechado, são das zonas pobres das grandes cidades, ou seja, existe uma seleção do sistema de justiça.

Neste momento eu pergunto: O estigma do “infrator” é lançado apenas nos jovens que cometem alguma infração à lei, ou sobre toda a periferia? Em realidade, o que sugiro é um efeito duplo do estigma, que coloca uns como perigosos e outros como suspeitos ou perigosos em potencial. Sigamos o raciocínio.

A partir do estigma, Goffman desenvolve o conceito de *identidade social virtual*. É uma imputação que se faz ao indivíduo de acordo com um retrospecto social em potencial, ou seja, de acordo com o que imaginamos do indivíduo devido a algumas de suas características. O que ele na realidade possui e que seria o seu verdadeiro eu é a *identidade social real*.

O que deve ficar marcado é que a *identidade social virtual* trata de uma simplificação do sujeito a partir de informações sociais iniciais (os signos) e que é a partir dessas informações que, muitas vezes, tentamos encaixar o indivíduo dentro de rótulos pré-definidos, que estão disponíveis num acervo mental da sociedade.

Como construímos a identidade social virtual? Como tantas pessoas distantes umas das outras podem enxergar a mesma identidade virtual em um indivíduo? Todos nós carregamos uma informação social e a revelamos por algumas de nossas características, mesmo sem intenção, como a expressão corporal, as roupas, os acessórios e a fala. São signos. Assim, quando vemos um jovem de periferia usando um moletom com capuz, boné, calça larga, tênis de marca e corrente brilhando no pescoço, interpretamos estes signos como um alerta

de que esse indivíduo pode ser perigoso e possivelmente um “delinquente”. A partir de sua roupa, modo de andar e falar, construímos sua identidade virtual dentro de um estereótipo pronto e estigmatizado.

É fácil perceber que os símbolos sociais (informações sociais nas quais se baseia a identidade social virtual), em que o acervo mental de nossa sociedade reconhece o jovem “criminoso”, são muito parecidos com os símbolos sociais usados pelos jovens da periferia. Isso porque são praticamente os mesmos, já que se fixou a imagem de “menor infrator” à de “jovem da periferia”. Ou seja, torna-se muito fácil confundir os dois. Isso talvez seja comum em estigmas vinculados à moral e à norma, pois não são estigmas evidentes visualmente. Por exemplo, estar em conflito com a lei não é um estigma visível, e isso cria uma abertura para que alguns símbolos sociais específicos, como aqueles pelos quais são conhecidos os “infratores”, nos chamem a atenção para suspeitas. Não coincidentemente, esses símbolos sociais são compartilhados também por jovens que vivem nas periferias de grandes cidades. Cria-se, então, uma suspeita: ao vermos um jovem da periferia, supõe-se com frequência que ele pode estar envolvido em algum tipo de criminalidade.

Num trabalho muito interessante – *Guerra, mundão e consideração: uma etnografia das relações sociais dos jovens no Serviluz* (2010) –, Leonardo de Sá faz uma etnografia das práticas culturais dos jovens moradores da comunidade do Serviluz, na orla marítima da cidade de Fortaleza. É uma favela considerada das mais violentas e perigosas da cidade e, por isso, ocupada pelas forças policiais do Estado. O autor procura entender como é, para esses jovens, tornar-se pessoa dentro de uma favela percebida pela cidade como um lugar de devassidão, violência e criminalidade. Leonardo de Sá explica:

[...] esta tese é a descrição da vida social de jovens pertencentes a famílias afro-ameríndias descendentes e de povos mestiços de pescadores, marítimos, estivadores, surfistas, trabalhadores do mar, biscoiteiros, operários sem qualificação, pequenos comerciantes, mas também de prostitutas, ladrões, assaltantes, sequestradores, pistoleiros e traficantes de drogas e de armas, que formam uma massa de trabalhadores, de um lado, que representa a grande maioria numérica da favela e os bandidos que representam uma parcela numérica ínfima, entre um a dois por cento da população total, segundo estimativas do trabalho de campo. (SÁ, 2010, p.21 e 22)

Mesmo que os seus dados tenham demonstrado que os que estariam de fato envolvidos na criminalidade eram poucos dentro da favela, o estigma permanecia para todos que lá morassem, assim como afetava a construção da identidade dos jovens. Esse dado é muito importante, pois foi por meio dele, e de outros semelhantes, que pude perceber uma característica relevante do estigma: a sua natureza difusa e de certa maneira dispersa. Sendo assim, o estigma tem um efeito duplo: ao mesmo tempo em que atinge a imagem de determinado grupo, também coloca, sob suspeita, outros que compartilham informações sociais parecidas. Ela cria os perigosos e os em perigo (ou suspeita) de ser. Por isso, podemos dizer que o estigma é uma força difusa, que não é específica ou precisa, mas que, em realidade, respinga em outros que estão ao redor dos estigmatizados, expondo-os também em situação de desconfiança. No entanto, não podemos ser ingênuos de pensar que, por ela ser difusa, ela não seja bem direcionada. Fica muito claro que o discurso que reforça o estigma do jovem em conflito com a lei tem como endereço certo não apenas os jovens, mas a periferia em geral. No entanto, tenho que ressaltar novamente que essa característica difusa do estigma só acontece quando ele está ligado à moral, quando não está visível. Estigmas que tratam das abominações do corpo, ou de transmissão de linhagem, em princípio, não apresentam essa característica por serem facilmente identificáveis.

Norbert Elias e John Scotson nos trazem um exemplo semelhante no estudo, que já apresentei no início do artigo, de uma cidade pequena na Inglaterra. Ele explica que os antigos residentes tinham um estilo de vida comum e um conjunto de normas já estabelecido. O fluxo de recém-chegados ao seu bairro era sentido como uma ameaça ao seu estilo de vida. Eles cerraram fileiras, então, para proteger sua identidade grupal e afirmar sua superioridade (ELIAS; SCOTSON, 1994, p.25). Sendo assim, o grupo recém-chegado ficou estigmatizado como desorganizado e de não seguir as normas sociais. Uma das informações sempre levantadas contra esse grupo de recém-chegados era que seus filhos estavam sempre envolvidos em confusão e desordem e muitas vezes eram presos. A ação desses jovens, vistos como “delinquentes”, acabava servindo como um discurso legitimador da inferioridade das famílias do grupo recém-chegado, e colocava em suspeição os jovens do local, envolvidos ou não. No entanto, ao checar os dados das infrações da lei dos jovens na cidade, Elias e Scotson percebem que são muito semelhantes. Em primeiro lugar, os números

são bem pequenos, e os índices de violações da lei no grupo dos estabelecidos são apenas um pouco menores que os dos *outsiders*. Os autores, então, sustentam que a imagem dos estabelecidos tende a se pautar por uma minoria dos “melhores”, tem uma tendência para a idealização do bom. Enquanto os *outsiders* tendem a ser representados por uma minoria dos “piores”, tende a uma idealização do ruim (ELIAS; SCOTSON, 1994, p. 171). Os estigmas parecem funcionar nesta lógica, sempre imaginamos a idealização do que é visto como “pior”.

Seguindo o raciocínio, podemos perceber também que o número de adolescentes em medida socioeducativa é relativamente baixo em relação à população total da mesma faixa etária no Brasil. Segundo o Levantamento Anual do Sistema Socioeducativo de 2011, eram 19.595 adolescentes em medida de meio fechado<sup>5</sup> e 69.650 adolescentes em medidas de meio aberto<sup>6</sup>, sendo que, no mesmo ano, tínhamos um total de 20.666.575 de adolescentes (entre 12 e 17 anos) em números absolutos no Brasil. No Rio Grande do Sul, eram 952 adolescentes cumprindo medida no meio fechado e 4.231 cumprindo medida no meio aberto, no mesmo ano de 2011. Realmente, são números muito pequenos. No entanto, os discursos de ódio, policialescos, punitivistas, de lei e de ordem, seguem circulando forte na sociedade brasileira, de forma que criminaliza os jovens da periferia, os transformando em monstros brutais que estão escondidos em cada esquina, causando mais medo na população, e consequentemente, reforçando o estigma que paira sobre suas cabeças.

A partir desse efeito duplo do estigma, coloca-se toda a região da periferia sob suspeita. Justifica-se tanto a invasão da vida privada das famílias que lá vivem, como a vigilância feita pelos médicos, assistentes sociais, professores e policiais. No caso do estigma do “menor infrator”, todos os jovens da periferia acabam sendo vistos como criminosos em potencial. Alguns mais, outros menos, dependendo de seu comportamento. Essa suspeição sustenta a permanência da polícia nessas regiões. O fato de a polícia, ocasionalmente, aprisionar alguns desses jovens, sejam culpados ou não, impulsiona a necessidade de se manter a vigilância e a repressão, ao mesmo tempo em que se fortalece o estigma do “menor infrator”, com as características ou informações sociais idênti-

---

5 Estão contabilizados adolescentes em medida de internação, Semiliberdade e Internação Provisória.

6 Estão contabilizados adolescentes em medida de Liberdade Assistida, Prestação à Comunidade e Advertência.

cas às do jovem da periferia. É um ciclo por onde o poder flui e reforça tanto o estigma quanto os mecanismos de controle por ele legitimado.

Isso também permite que se tornem realidade relatos em que o jovem da periferia é incriminado pelos policiais. Não é incomum escutarmos dos adolescentes que foram enxertados (enxertar é quando a polícia apresenta drogas ilegais como sendo de alguém para poder levá-lo preso). Ou seja, são pegos pelos policiais, mesmo sendo inocentes. Com o estigma pairando sobre a região, a condenação se torna mais fácil. A imputação ilegal de um crime é facilitada devida à noção de que os pobres têm tendência à criminalidade. Podemos lembrar, da mesma forma, o caso do pedreiro Amarildo de Souza que desapareceu depois de entrar numa viatura policial. Para que se esquecesse da história, a polícia divulgou que ele teria ligações com traficantes da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro, como se isso servisse para que as pessoas não se importassem mais com o seu desaparecimento forçado.

## LINHAS FINAIS

Existe uma hierarquia social. Existem os cidadãos e os não cidadãos. Como já dito, essa desigualdade social está maquiada por uma ideologia capitalista que é dominante. Só por isso são tão amplamente aceitas as verdadeiras violências cometidas cotidianamente nesse sistema. Talvez um dos passos necessários para começar a mudar essas desigualdades sociais esteja, exatamente, em se levantar o véu de ilusões que cobre os pilares que as sustentam.

Portanto, a questão da cidadania e das desigualdades deve ser tratada de forma ampla na sociedade, não apenas na escola, na academia, mas também pelos movimentos sociais, comunidades, partidos políticos, sindicatos, na justiça, ONGs e mídia, assim como dentro das próprias políticas públicas – em sua concepção e execução. Ser cidadão é algo que as pessoas devem sentir e, no momento em que nos encontramos, é preciso lutar para isso, e não há outra maneira que não seja de forma coletiva e em todos os âmbitos sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Dispõe sobre as Medidas Socioeducativas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar, 2000. 224 p.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158 p.

SÁ, Leonardo Damasceno. **Guerra, mundão e consideração**: uma etnografia das relações sociais dos jovens no Serviluz. 2010. 296f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2010.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2012.

SANTOS, Boaventurade S. (1999). Reinventarademocracia: entreopré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: Heller, et al. (orgs.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: contraponto.



# A que direitos tenho direito? O direito da criança e do adolescente segundo jovens em conflito com a lei

Jéssica Freitas<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Mesmo a mídia, por vezes, insinuando que os adolescentes utilizam o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) como arma em sua defesa, no trabalho como bolsista de extensão pelo Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS (PPSC), percebi que, em muitas ocasiões, eles não se reconhecem como sujeitos de direitos, parecendo não ter clareza sobre seus direitos e deveres como pessoas ainda em formação. Partindo dessa impressão, analisei o conceito de “direito” estabelecido pelos adolescentes a partir do que foi evidenciado em suas falas em função das provocações endereçadas por mim a eles: Vocês consideram que têm direitos? E, se têm, que direitos são esses? Os mesmos direitos daqueles adolescentes que não cometeram nenhum tipo de infração?

## 2 PPSC: CRÔNICAS DO COTIDIANO

[...]os procedimentos, os métodos e as próprias questões de partida, adotados para realização da pesquisa estão ligados à criação de elos, links, conexões entre objeto pesquisado e o próprio pesquisador.

Édio Raniere<sup>2</sup>

---

1 Licenciada em Pedagogia. Integrante da equipe de trabalho do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da UFRGS e do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA). Oficinando e sendo oficiada junto com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no PPSC

2 RANIERE, Édio. *A Invenção das Medidas Socioeducativas*. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 196f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Falar do trabalho no/do PPSC/UFRGS, falar sobre a vida dos adolescentes que dão vida a esse Programa, falar do acompanhamento que técnicos, professores e estudantes fazem, falar das oficinas. Eis os desafios assumidos por mim diante de uma escrita acadêmica que, nela mesma, aparece, em muitas ocasiões, de forma “fria” e “crua”. Como produzir uma escrita que seja capaz de elucidar, da forma mais verídica possível, os sentimentos vividos em um trabalho humanizador? Como dar vida a uma escrita dura e rígida?

Pensando em formas de escrita nas quais se percebam os ruídos do cotidiano no PPSC e seus significados para os adolescentes em conflito com a lei é que pretendo revisitar as experiências vividas por mim, enquanto bolsista de extensão, assim como as falas dos adolescentes, a partir das práticas no PPSC, através de “Crônicas do PPSC” nas quais constituo um diálogo entre o cotidiano e as referências bibliográficas.

## 2.1 A QUE DIREITOS TENHO DIREITO?

“Direito? Eu não tenho! Direito é pra pessoas direitas!”<sup>3</sup>

Por ser a oficina socioeducativa<sup>4</sup> um espaço de “[...] diálogo a respeito do momento juvenil na interface com os trajetos que produziram a relação com a infração” (FLORES; LAZZAROTTO, 2012, p. 65), a questão dos direitos, na maioria das vezes os violados pelo Estado, aparecem de forma constante nas discussões e conversas. Normalmente, os adolescentes já chegam anunciando o tipo de ato infracional. Não raro, o ato infracional vem colado com a violência física e psicológica produzida por parte do Estado desde o momento da apreensão até a audiência. Em função disso, minha análise sobre o entendimento dos adolescentes acerca de seus direitos se deu a partir das conversas que ocorrem nas oficinas semanais no qual a temática foi direcionada para o questionamento: “A que direitos eu tenho direito?”.

3 Fala de um adolescente quando questionado sobre seus direitos.

4 A Oficina Socioeducativa é uma metodologia de trabalho adotado pelo PPSC numa perspectiva de acompanhamento coletivo, sendo a porta de entrada do adolescente para o cumprimento de sua Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), ou seja, após a entrevista inicial realizada com o adolescente e a família, o jovem é encaminhado para as oficinas, que ocorrem semanalmente.

Terça-feira. Manhã de sol. Chego no PPSC às 8h30 para organizar algumas coisas para a discussão que aconteceria sobre direitos. Ligo os computadores e a impressora. Escrevo no word, em letras maiúsculas em fonte times 170, as palavras: “DIREITO” e “PARA QUE(M)?”. Faço a impressão. Como a discussão estava prevista para ocorrer durante o café da manhã, colo as palavras na lata de achocolatado e no leite. A mesa para o café começa a ser organizada. Às 8h45, uma batida na porta. Matheus, um adolescente novo que iniciaria sua história na oficina, chega:

– Oi, vim pro serviço.

Jéssica: Oi, Matheus, tudo bem? Ainda não iniciamos, pode esperar lá fora que eu te chamo.

Concentro novamente a atenção na mesa, duas facas e duas colheres são colocadas sobre a mesa, assim como um pote de doce de leite. O pão de forma é colocado no forninho elétrico para ser consumido quente e torrado. O cheiro do pão começa a ser convidativo. Às 9h, os adolescentes são chamados para dar início à oficina. No corredor aguardavam Arthur, Lúcia, Gustavo e Matheus. O grupo começa a se organizar em torno da mesa grande de reunião, onde os alimentos para o café já estão postos.

Artur: Bah, que cheiro bom!

Jéssica: É o pão que já vai ficar pronto. Matheus, tu já te apresentaste para o grupo?

Matheus: Não.

Jéssica: Gente esse é o Matheus, ele está iniciando aqui no PPSC.

Matheus: Eu não gosto de ser chamado de Matheus. Jéssica: E como que tu gostas de ser chamado?

Matheus: De Pit bull.

Nesse instante, chega na sala Carlos, um dos adolescentes mais ativos nas discussões realizadas em grupo.

O pão é retirado do forno e colocado no centro da mesa. Sofia, então, começa falando sobre a pesquisa que venho realizando e que, durante o café da manhã, eu gostaria de conversar um pouco com eles.

Sofia: Galera, a Jéssica está fazendo uma pesquisa sobre o que é Direito, eu achei muito legal a pesquisa dela porque ela quer saber de vocês o que consideram como Direito e não ficar pensando apenas com os intelectuais adultos, mas com vocês que ainda são adolescentes.

Jéssica: Pois é gente, como alguns de vocês já sabem eu faço Pedagogia e estou para me formar. No término da faculdade eu devo realizar uma pesquisa em alguma temática que me interesse, aí entram vocês! Eu já trabalho há algum tempo aqui no PPSC e tenho feito algumas observações sobre o que vocês dizem sobre ser o “direito que vocês têm”, mas nunca tive a oportunidade de conversar diretamente com vocês, e hoje eu gostaria de iniciar nossa conversa, perguntado pra vocês “o que é direito?”

Carlos: Ah, a gente tava vendo isso na escola, o professor de história estava vendo isso com nós, tem aquela história lá do direito de tálão...

Jéssica: Ah, que legal, Carlos, tu estás vendo isso nas aulas de história... a ideia é a gente seguir pensando nisso... eu fiquei pensando nas coisas que vocês trouxeram quando estávamos voltando para a UFRGS, depois da circulação que fizemos com o ônibus da Linha Turismo<sup>5</sup>, vocês trouxeram as formas que foram apreendidos, sobre a violência policial<sup>6</sup>.

---

5 Na oficina anterior fizemos o trajeto da “Linha Turismo de Porto Alegre”, uma vez que a temática do ano das oficinas (2014) gira em torno da cidade de Porto Alegre.

6 Por respeito a cada um dos adolescentes participantes dessa pesquisa, foi necessário omitir vários trechos da conversa em que descrevem a fragilidade dos seus laços sociais e seus direitos

Nesse momento, Matheus, o adolescente novo que iniciara, começa a falar das suas “carrerias”<sup>7</sup> e de suas vivências com a violência; traz sua vida para a roda, nos inquieta, nos aquieta, nos provoca, nos desacomoda... somos levados, guiados por sua vida, a pensar as formas da nossa vida e quanto ela pode ser frágil...

Para tanto, utilizei o conceito de direito segundo uma perspectiva cultural, em que a construção do direito se dá como produto sociocultural, ou seja, um direito que é pensado em uma determinada época, em um determinado local, para uma determinada classe social. Faço, assim, referência a Costa (2012, p.67) para propor o direito “[...] como resultado de produção política, cultural e social cujo conteúdo normativo reflete o momento característico de cada agrupamento humano”.

Naquela oficina, a própria oficina se deu a partir da conversa, das experiências trazidas pelo Matheus, da sua vivência com a violência narrada em depoimentos densos e tensos. O café, que começou com os direitos inerentes a eles como adolescentes, terminou com os direitos violados, direitos fragmentados, direitos não adquiridos, direitos não vivenciados. Matheus (d) enunciou situações complexas e atravessadas por muitas variáveis. Quando perguntado se ele se reconhecia como um sujeito de direitos, ele revelou sua vida numa fala na qual esses direitos violados são recorrentes:

Matheus: [...] se pode confiar mais nos traficantes do que na polícia...

Matheus: Ah, o cara fica pensando que a qualquer momento a polícia pode vir. O cara fica atordoado. Depois eu fiquei pensando que tudo que tu já fez, um dia volta pra ti. Bah, ó, eu já entrei em casa de pessoas e bati nas mulheres, crianças, adolescentes. Quem estava no lugar levou uma, e agora é a minha família que pode passar por isso. Mas eu já avisei a minha mãe que se ele vir pra cima dela eu invado aquilo lá e um de nós sai morto.

Matheus: [...] uma vez um cara pegou o meu irmão e bateu muito nele, deixou o guri de cama, eu fui atrás dele, fiquei dias vendo o movimento dele, pelas ruas que ele passava e tal, até que um dia eu peguei ele.

---

7 Gíria utilizada pelos adolescentes ao fazerem referência ao envolvimento com o ato infracional

Em sua fala, percebe-se o quanto Matheus estava envolvido em situações que o colocavam como um violador de direitos, porém, a sua situação atual o levava a refletir sobre o que poderia vir a ocorrer com sua família, comparando momentos anteriores, em que foi o agressor, com o seu momento atual de possível agredido: “[...] eu fiquei pensando que tudo que tu já fez, um dia volta pra ti”. Porém, se a história desse adolescente for reduzida a ele como o grande violador de direitos, sem se pensar no seu contexto de vida, a análise tende a ser superficial e simplista por silenciar a respeito de todo o emaranhado social em que ele se encontra. Considerando os dados trazidos pela família na entrevista inicial realizada e pela própria história de vida enunciada por Matheus, pode-se questionar se uma medida protetiva<sup>8</sup> não teria um significado e uma incidência maiores em sua vida, tal como ponderado por Craidy (apud FLORES, 2012, p. 24):

[...] contando com os dados de 1200 adolescentes que por ele passaram (PPSC), podemos afirmar que para a maioria deles o mais necessário seriam medidas protetivas e estas, em geral, são insuficientes ou ausentes. Basta ver o perfil dos adolescentes em medida socioeducativa. Pelo menos metade não frequenta regularmente a escola e a grande maioria está em defasagem idade série. Muitos estão envolvidos com drogas e mesmo quando querem dificilmente encontram tratamento adequado. Grande parte não conta com o apoio familiar consistente e não encontra nos abrigos o acolhimento necessário.

No caso específico de Matheus, o jovem se encontra na 3.<sup>a</sup> série, sendo que participou do programa “Acelera, Brasil”<sup>9</sup>, o que já implica em estar em defasagem idade série, uma vez que tem 17 anos. Em uma fala sua, fica explícito, também, o quanto uma política protetiva se faz importante: “Como eu faço para me internar em uma clínica?”. Na mesma oficina em que ele fez esse questionamento, Matheus falava do uso cada vez mais constante de drogas ilícitas.

8 Segundo o art. 98, da lei nº 8069/90, as medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados. Algumas medidas protetivas são: encaminhamento aos pais ou responsáveis; orientação, apoio e acompanhamento temporário; matrícula e frequência obrigatórias em escola; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; abrigo em entidade; colocação em família substituta

9 Trata-se de um programa de correção de fluxo escolar, tendo como objetivo contribuir para que os alunos, em um ano, alcancem o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possam avançar em sua escolaridade. Alunos do Acelera, Brasil chegam a realizar duas séries em um ano letivo, de acordo com seu aproveitamento, já que não se trata de promoção automática. ([http://senna.globo.com/institutoayrtonsonsenna/programas/programas\\_acelerabrasil.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp))

Tais violências vividas por esse jovem, assim como pelos demais que participaram das oficinas que são objeto de reflexão neste trabalho, estão diretamente ligadas ao tráfico de drogas, temática que ocupa grande espaço em suas conversas. Situações são colocadas, pensadas, refletidas, comentadas e devolvidas. Matheus trouxe a sua história de vida, sua experiência com a violência vivida e presente no seu cotidiano. Por que trouxe essa situação para uma discussão em que o foco era direito? Talvez porque os adolescentes não consigam nomear o que é um direito, mas consigam pensar sobre ele a partir dos exemplos da vida prática: “Ao invés de uma ideia abstrata de justiça ou de democracia [...] guiam-se por uma ideia retirada de suas próprias experiências [...]”. (ZALUAR, 1985, p. 140)

Também se pôde perceber a importância desse elemento da vida prática quando Arthur explicou o significado da palavra direito: “Ah, tipo quando o cara vai parar na FASE, ele tem direito que o patrão<sup>10</sup> dê um apoio para a coroa”. Nessa fala, percebe-se que o conceito de direito está intimamente ligado aos direitos na comunidade, o direito que a eles é garantido quando são pegos (internados na Fase) por tráfico. Nesse caso, o adolescente fala de uma assistência que deve ser acionada a fim de garantir amparo à sua família. Porém, não se trata de uma assistência do Estado. O tráfico, nessa situação, é compreendido como espaço de trabalho que gera direitos, porém, sem percentual de insalubridade pelo risco de vida que correm (ZALUAR, 2004). Dessa forma, o direito colocado por um Estado maior parece não fazer sentido nesses contextos, tornando-se necessária a implementação de um direito específico a partir do qual as “[...] regras de conduta seriam as verdadeiras formas jurídicas, pois são absorvidas de forma voluntária pelas pessoas, não resultam de decisões de tribunais [...]”. (COSTA, 2012, p. 73)

Os exemplos de direitos mencionados pelos adolescentes não se referem a direitos constitucionais, a direitos que a eles são garantidos por serem adolescentes, por estarem em uma fase de desenvolvimento. Ao contrário, falam, expressam, testemunham direitos violados, não sabem conceituar direito e, para isso, utilizam suas experiências. Eles não falam sobre aquilo a que têm direito, mas falam a respeito dos direitos que não têm.

Outro elemento que se fez presente nesse grupo de oficina é o *status* que deve ser bancado por aquele que já está envolvido com o crime. Matheus faz

---

10 Sujeito responsável pelo gerenciamento do tráfico de drogas

parte desse processo: em seu primeiro dia de oficina, anunciou que preferia ser chamado de *Pit bull* do que pelo nome. Ele chega em um novo espaço querendo se colocar, “fazer uma banca” para o grupo, mostrando o quanto é perigoso. Quando perguntado sobre o motivo do apelido, explica:

- [...] tava [em um abrigo] eu e meu irmão, aí me deu uma coisa de ir escovar os dentes no banheiro, quando cheguei lá tinha dois gurizão colocando a cabeça do meu irmão no vaso, aí eu fiquei louco, quebrei tudo no banheiro, vaso, pia, tudo que eu vi pela frente, aí os guri falaram “Ali, olha ali, parece um *Pit bull*”, aí fico o apelido.

Enquanto mencionava tais fatos, parecia se orgulhar do que colocava. Queria mostrar para o grupo de adolescentes que era “bandidão”. Mais tarde, em uma conversa individual, fala sobre certo sentimento de angústia por algumas situações vividas, fala inclusive de pesadelos. Nesse momento, conseguimos compreender os enunciados do jovem, passamos a percebê-lo numa trama pela qual ele gostaria de se desvincular, diferente do que é colocado por ele no grande grupo. Esse momento individual se torna de grande importância, pois demonstra que, na verdade, o jovem estava sofrendo com tudo o que já tinha acontecido, porém, em um grande grupo, um grupo que até então o desconhecia, necessitava afirmar sua imagem já constituída de *Pit bull*, pois o

Etos da masculinidade, muito forte na cultura da rua, constrói-se, entre eles, sem o contraponto do feminino e impõe a necessidade de responder às provocações e humilhações de modo violento. Para conseguir o respeito de seus colegas e a admiração das mulheres [...]. Segue-se a exibição constante da disposição para a briga [...]. (ZALUAR, 2004, p. 62)

Nessas conversas, nas quais sustentar o ato infracional através do “orgulho” pelo cometimento do mesmo ganha destaque, a posição que temos que tomar, como educadores e oficinairos, se torna uma questão complexa. Nesse momento, ocupamos a linha tênue que existe entre o moralizar e o problematizar. Flores (2012, p. 74) faz uma reflexão sobre essas formas:

Aqui com essas falas, e na verdade, durante a oficina somos colocados frente a frente com a questão “o que fazer com isso, com essa fala?”. Como colocar em análise, a partir desse espaço da oficina, o próprio ato infracional? [...]. Temos como prática questionar as situações, e

problematizar com os adolescentes sobre as situações/contextos que os levaram ao cometimento do ato infracional. *Buscamos refletir sobre essas situações afirmando que as mesmas não são “naturais”,* pois há um plano de produção sócio-histórico e entender que esse plano é coletivo. Afirmar que estamos em rede, conectados uns aos outros. E que podemos discutir a partir das oficinas que “outras formas” pode-se dar para as situações que eles vêm enfrentando isoladamente. Desse coletivo, podemos imaginar saídas. (Grifo meu.)

Pensando nesse coletivo, no pensar juntos, é que produzimos, em outro momento, um cartaz em que os adolescentes registraram palavras/frases que caracterizassem os seus direitos. No cartaz, a palavra “direito” estava no centro.

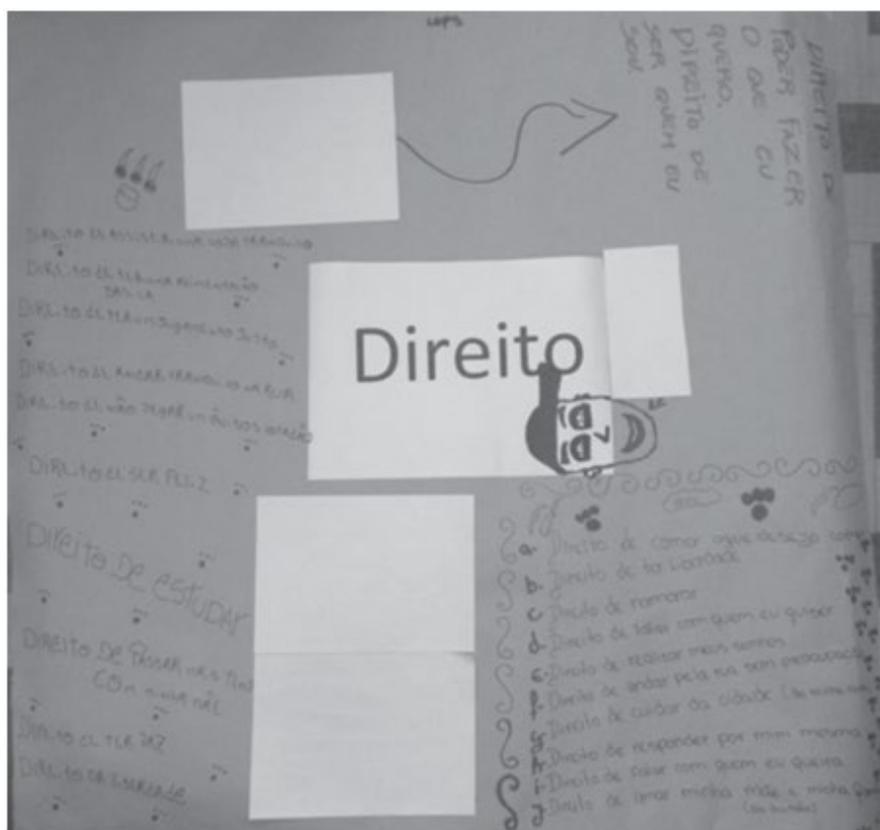


Foto: Arquivo da Autora

Antes de começarem a escrita do cartaz, questionei os adolescentes sobre o que era direito. Segundo Arthur, “[...] direito é usar do bom e do melhor, pode ser pobre mas tem direito de usar do bom e do melhor”. Importante destacar que esse jovem assume, em seu discurso, ter ingressado no tráfico para conseguir dinheiro para consumo de roupas e lazer. Nessa fala, Arthur traz o consumismo como direito associado ao direito de ter dinheiro e de poder usufruir deste nas suas necessidades como jovem, uma vez que a globalização da cultura transformou os jovens em consumidores de produtos especialmente fabricados para eles, tais como roupas e músicas. (ZALUAR, 2004)

A discussão sobre direito segue até o momento em que os jovens começam a falar sobre os “Inferninho do Centro [Porto Alegre]”<sup>11</sup>. Falam da dificuldade em entrar nesses locais por serem adolescentes. Eu, então, questiono se eles têm alguma ideia sobre o motivo de existir uma lei que proíba menores de idade a frequentar certos lugares, a resposta, muito objetiva é: “Muita putaria” e “Arrastão na saideira”. Mais tarde, quando novamente questiono se esses eram os motivos, Arthur diz: “Não é por isso, é que se tem uma batida (policial) quem é que vai se incomodar? O dono do inferninho. Vai pegar por corrupção de menor”.

No princípio da discussão, os jovens conseguiram perceber que o “inferninho” é um lugar inseguro e que, portanto, correm riscos por estar frequentando o ambiente. Porém, deslegitimam essa fala ao concluir que não podem frequentar a festa para não dar problema ao dono do lugar. Essa nova colocação possibilita evidenciar que os jovens não se percebem, novamente, como tendo direitos, como tendo direito à proteção física e emocional, antes disso consideraram a proteção do “dono do inferninho” como principal justificativa para sua não entrada no local. Essas falas me provocaram a pensar sobre o conceito que eles têm sobre a sua própria condição de adolescentes, sobre o conceito “de menor” que carregam.

Quando começam a escrita do cartaz, uma das primeiras coisas a que Arthur se refere é o direito de assistir aos jogos. Mais tarde, quando terminava sua lista, ele pergunta: “Posso colocar o direito a assistir a essa porcaria de Copa?”. Fica evidente o quanto estava ouvindo e percebendo as movimentações do país a respeito de ser sede da Copa do Mundo, não apenas a mudança macro, mas

---

11 Gíria utilizada pelos adolescentes para se referir à festa noturna cujo ingresso é de baixo valor.

também as mudanças micro, as próprias modificações da cidade e do morro para receber os turistas que chegam.

As listas foram unânimes em afirmar sobre o direito de circular com um mínimo de segurança, o que se pode identificar nas palavras: “liberdade”, “paz”, “andar tranquilo na rua”, “poder fazer o quer”, “poder ser quem é”. Tendo essa percepção, problematizo com os jovens, após a escrita, se aqueles direitos se referiam a direitos garantidos a eles no cotidiano. Carlos foi enfático: “Claro, que não!”. Novamente pergunto: “Na lista, quais são os direitos que não são garantidos?”. Arthur cita o “ônibus lotado” e o “andar tranquilo pela rua”. Questiono o que significa esse “andar tranquilo”. Todos começam a falar da polícia, das abordagens, dos paredões, dos choques. Concentram a atenção nas suas experiências negativas com a instituição policial. Eu, então, penso no medo que se instaura, quase sempre, atribuído ao outro, ao que é diferente. Medo que não poupa ninguém:

[...] mais um elemento desagregador se infiltra em uma sociedade partida que precisa agora “descobrir” quem são os autores de seus medos, de quem é a culpa, essa em geral atribuída ao outro. E quem é o outro a ser responsabilizado? São as elites que não enfrentam as questões sociais, é a polícia que é despreparada, violenta e corrupta, são as comunidades pobres que abrigam o tráfico que espalha terror na cidade, é a imprensa que estampa essa fragilidade em suas manchetes, é qualquer um dentro destes novos e modernos estereótipos institucionalizados pela fragilidade das relações sociais. (D’OLLIVEIRA, 2007, p. 34)

Penso, também, nas contradições da sociedade: enquanto a classe média e alta pensa estar segura com uma polícia intensificada que as protege dos “vagabundos”, esses jovens, tidos como “vagabundos”, têm seu medo e insegurança creditados à instituição que minimamente deveria garantir a segurança de *todos*.

Outra referência a direito que provocou reflexão foi a de Arthur: “Direito a um julgamento justo”. A que tipo de julgamento esse jovem se referia? Logo pensei nos julgamentos da justiça, no seu ato infracional, na sua medida socioeducativa, no cumprimento da sua PSC. Mas será mesmo que se referia a esse tipo de julgamento? Ou será que falava nos muitos julgamentos que enfrenta de uma sociedade que continuamente fecha os olhos para adolescentes que vivem em uma situação igual a sua? Ou será que não se referia às duas coisas – à justiça

e à sociedade, que parecem ser distintas, já que a representação da justiça é a figura de uma mulher com uma venda em seus olhos, cujo principal objetivo é evitar privilégios, seja quem for o sujeito? Mas para que(m) se está fechando os olhos na busca de evitar privilégios? Para que(m) se está defendendo valores do que é justo? Para que(m) se pensa o direito?

Termino o trabalho da mesma forma que iniciei, com um questionamento, questionamento esse que não tenho a presunção de responder, mas que tenho como objetivo continuar instigando, problematizando e desacomodando, não apenas o outro, mas também a mim, educadora e sonhadora de uma sociedade mais justa e igual.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, tinha eu o objetivo de investigar o conceito elaborado por adolescentes em conflito com a lei sobre direito, visando, igualmente, a dar voz a esses jovens, não falando SOBRE eles, mas conversando COM eles. Para isso, utilizei as oficinas socioeducativas do PPSC. Consegui, nesse tempo de trabalho, ouvir as vozes desses jovens, que clamam por ser ouvidos, porém, não posso desconsiderar que esse objetivo foi principalmente conquistado pelo fato de fazer parte do grupo de oficinairos e, portanto, já ter um vínculo construído com esses jovens.

Com as falas dos adolescentes, pude perceber que, quando questionados sobre os seus direitos, não conseguem nomear, atribuir, especificar quais são e o que é um direito. Porém, partem de suas experiências pessoais para exemplificar os direitos que, todo momento, são negligenciados e negados. Dessa forma, não falam partindo de uma perspectiva do que TEM direito, mas a partir do que sabem NÃO TER direito. Tal percepção fez com que eu refletisse sobre o meu papel como educadora nas oficinas socioeducativas e no trabalho que desempenho com esses adolescentes.

Falar, mencionar, dizer, refletir, pensar, problematizar os direitos desses jovens deve fazer parte da educação na socioeducação, deve integrar, de forma efetiva, os trabalhos realizados com esses adolescentes, uma vez que a ação educativa tem sempre uma dimensão política. Sendo democrática, deve apostar na capacidade dos sujeitos de reflexão e de participação na própria construção inserida na construção do mundo (CRAIDY, 2014). Dessa forma, trabalhan-

do com os direitos que esses adolescentes possuem, os mesmos passaram de participantes passivos de sua construção no mundo, para um protagonismo e uma tomada de consciência sobre o seu lugar na sociedade. Assim, o papel da medida socioeducativa poderá ter um significado muito maior na vida dos jovens, fazendo sentido, “cabendo” no seu cotidiano e influenciando nas suas tomadas de decisões.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Maria Josefina. *Liberdade Assistida*. In: LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini et al. **Medidas Socioeducativas entre A&Z**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal n.º 8069 de 13 de Junho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Lei Federal n.º 12594 de 18 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006.

COSTA, Ana Paula Motta. **Os Adolescentes e seus Direitos Fundamentais**: da invisibilidade à indiferença. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos. **Medidas Socioeducativas da Repressão à Educação**: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria. *Educação*. In: LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini et al. **Medidas Socioeducativas entre A&Z**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

D'OLLIVEIRA, Mônica. **A Violência Urbana Como Espetáculo Midiático**: o papel da imprensa na disseminação da cultura do medo. Rio de Janeiro: 2007.

FLORES, Paula Santos. **Oficina Socioeducativa**: oficina com adolescentes em medidas socioeducativas. Porto Alegre, UFRGS: 2011. 109 f. (Dissertação – Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FLORES, Paula Santos; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. *A Oficina Socioeducativa*. In: CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de (org). **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012.



# Da liberdade assistida, à assistência em liberdade

Willian Mella Giroto<sup>1</sup>

Vera Ponzio<sup>2</sup>

A população brasileira, com idade de zero a dezoito anos, passa a ser compreendida, legalmente, como crianças e adolescentes sujeitos de direitos e na condição peculiar de estarem em desenvolvimento com a promulgação da Lei n.º 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente. Essas mudanças marcam diferença em relação às práticas punitivo/corretivas ancoradas no Código de Menores vigente desde 1927. O ECA introduz uma mudança de paradigma quando faz diferença entre Medidas Protetivas e Medidas Socioeducativas, rompendo com a “Doutrina da Situação Irregular” que tratava da mesma forma crianças e adolescentes com uma política para os “menores”, atendendo em um mesmo serviço ou espaço, menores infratores, abandonados e órfãos. Por outro lado, com essa mudança na lei pode-se incorrer na ideia de que adolescentes que cometem atos infracionais não demandem de medidas protetivas e/ou acolhimento quando muitas vezes o ato infracional é decorrente de desigualdades, necessidades não atendidas e violações que perpassam o funcionamento da nossa sociedade.

Com o advento do Estatuto, diferentes medidas socioeducativas<sup>3</sup> podem ser aplicadas ao adolescente quando ocorre a prática de ato infracional desde que consideradas as devidas etapas do processo judicial. No presente capítulo, discutiremos a Liberdade Assistida (LA) como medida socioeducativa de meio aberto. Sua duração é prevista em seis meses podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida (Art. 118, parágrafo 2). Esta medida tem

---

1 Psicólogo. Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS).

2 Socióloga. Especialista em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes. Coordenadora do CREAS Partenon de Porto Alegre/RS.

3 Existem seis medidas socioeducativas no Brasil, a saber: Advertência, Reparação ao dano, Prestação de serviços à comunidade, Liberdade assistida, Inserção em regime de semiliberdade e Internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 1990)

sido aplicada de diferentes modos: como uma única medida, associada com a medida de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), bem como em Progressão, após período de internação em estabelecimento socioeducativo como uma das formas para acompanhamento do adolescente em meio aberto, evitando assim seu retorno à internação. Brito (2007) aponta que o atendimento em liberdade a pessoas com infração penal remete às instituições *probations*, em que reformadores cristãos supervisionavam os infratores durante o século XIX. Pela via do castigo e da penitência, era necessário que o infrator comparecesse a um estabelecimento com a finalidade de comprovar que estava trabalhando ou estudando.

O objetivo da Liberdade Assistida consiste em estabelecer um processo de acompanhamento, apoio e orientação ao adolescente (BRASIL, 1990), o que é realizado por meio de diferentes metodologias. Lançando mão de diferentes dispositivos pedagógicos, culturais e esportivos e, sobretudo, do diálogo, procura-se potencializar a produção de sentidos com o adolescente em atendimentos individuais. Pode-se, ainda, incluí-lo em grupos e/ou oficinas.

Ao orientador socioeducativo é demandada a promoção e a inclusão social do adolescente e de sua família, fornecendo-lhes informações e inserindo-os em programas de assistência social. É esperado, também, do orientador, a supervisão da relação do adolescente com a escola, a inserção deste no mercado de trabalho e sua profissionalização (BRASIL, 1990, art. 119). Desse modo, a intervenção socioeducativa perseguida pela LA enfatiza diferentes eixos da vida social do adolescente: família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade, no curto período de tempo da medida e na intensidade do tempo de adolecer.

## **DO ASSISTIR À LIBERDADE, À ASSISTÊNCIA EM LIBERDADE**

Com a criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), as medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade passam a ser operacionalizadas pelos Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), serviço que integra a Média Complexidade da Proteção Social Especial (PSE) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O SUAS materializa e operacionaliza o presente na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, n.º 8.742/1993). Com essa lei, a Assistência Social vem se estruturando como

política de Estado, possuindo caráter não contributivo, sendo dever do Estado e direito do cidadão que dela necessitar (BRASIL, 1993). Juntamente com a Saúde e a Previdência Social, a Assistência Social configura o campo da Seguridade Social (MDS, 2004) em um movimento de retirada de seu histórico caritativo, benemerente, tutelar- assistencialista, clientelista e focalizado da proteção social.

Com a PNAS, a Assistência Social passa a ser um sistema único se estruturando em rede, dividindo-se em Proteção Social Básica (materializada nos Centros de Referência em Assistência Social – CRAS) e Proteção Social Especializada (PSE), dividida em Média Complexidade e Alta Complexidade, o que exige uma articulação entre esses diferentes estabelecimentos da rede socioassistencial em suas diferentes modalidades de proteção. A Média Complexidade do SUAS destina-se ao atendimento a indivíduos e a famílias cujos direitos foram violados e o vínculos não foram rompidos, comportando serviços que exigem mais flexibilidade nas soluções protetivas e demandam acompanhamento individual. Além do Serviço de Proteção Social a Adolescente em Cumprimento de Medida Socioeducativa de LA e PSC, no CREAS são ofertados os seguintes serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; e Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. (MDS, 2009)

Para executar esses diferentes serviços, a equipe do CREAS conta com diferentes trabalhadores, a saber, coordenador, assistentes sociais, psicólogos, advogado, sociólogo, educadores sociais, dentre outros profissionais de nível superior ou médio (NOB-RH/SUAS, 2006). Essas diferentes formações convocam a um trabalho interdisciplinar o qual potencializa o acompanhamento psicossocial dos usuários. Nesse sentido, a LA pode ser executada pelos diferentes trabalhadores conforme a disponibilidade dos recursos humanos e as demandas do processo de trabalho.

A PNAS organiza o trabalho em rede da Assistência Social com as seguintes diretrizes: descentralização político-administrativa, controle social, territorialização e a matricialidade sociofamiliar. Podemos observar que a territorialização vai ao encontro da descentralização do atendimento a crianças e adolescentes preconizada no ECA, vinculando-o à esfera municipal do Estado. O princípio da territorialidade implica que o adolescente seja atendido pelo CREAS mais

próximo ao local de sua moradia, o qual se encontra articulado aos demais setores das políticas públicas, potencializando a inserção social do adolescente. A territorialidade, além disso, convoca o trabalho intersectorial exigindo com que o orientador socioeducativo realize uma articulação com a rede de equipamentos e serviços de outras políticas públicas tais como Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, entre outras, bem como da sociedade civil, a fim de integrar as ações voltadas para o adolescente e sua família, produzindo uma medida que seja efetivamente educativa e emancipatória. Além disso, se seguirmos a diretriz da matricialidade sociofamiliar da Assistência Social, podemos pensar em estratégias de intervenção junto à família, amplificando as potencialidades e auxiliando no enfrentamento das dificuldades encontradas pelas famílias dos adolescentes.

Para orientar as medidas a serem tomadas na LA, objetivos e metas devem ser construídos *com* o adolescente e sua família para a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA). Este se configura como um instrumento de planejamento, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente durante a execução das medidas socioeducativas de PSC, LA, semi-liberdade e internação. Ele deve ser construído, sob a responsabilidade da equipe técnica, com o adolescente, contemplando, ainda, a participação dos pais ou responsáveis. Entre os itens que o PIA deve contemplar: “os resultados da avaliação interdisciplinar; os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e as medidas específicas de atenção à sua saúde” (SINASE, 2006). Se o PIA possibilita uma atenção integral ao adolescente, há que se ter presente que a eficácia de uma medida socioeducativa em meio aberto não depende exclusivamente do adolescente e de seu orientador socioeducativo, por ela implicar um trabalho com a rede de atendimento a fim de sustentar o acolhimento do adolescente e sua família para além da medida.

Podemos pensar a LA como oportunidade de o adolescente receber um atendimento integral, tão preconizado pelas Políticas de Saúde, com o acesso a direitos fundamentais básicos, ao mesmo tempo em que a compulsoriedade faz da LA ser uma prática de controle da vida do adolescente. No entanto, para ser incluído na política social da Assistência Social e acessar direitos fundamentais básicos, o adolescente precisou primeiro cometer um ato infracional. Essa dú-

bia relação é apontada por Yamamoto (2010) que afirma que o adolescente é vítima, tendo em vista que possivelmente teve seus direitos violados, mas entra no sistema como violador. Assim, dois aspectos da medida jurídico-sancionatório, demarcando a obrigatoriedade de cumpri-la, e o educativo, condicionado à garantia de direitos e desenvolvimento de ações educativas vão tensionando a execução das medidas socioeducativas, e desse modo, a relação que se produz entre o adolescente e o orientador socioeducativo.

## **FIAR COM A LIBERDADE NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS**

Por ser efetivada a partir de encontros entre o orientador socioeducativo e o adolescente, a LA é uma medida que apresenta uma dose de flexibilidade e adequação a singularidade de cada adolescente, sendo recomendada por diversos órgãos internacionais. A fim de garantir o acompanhamento contínuo do adolescente, é adotada uma sistemática de frequência mínima semanal durante, no mínimo, seis meses. Nesse curto período de tempo, o orientador socioeducativo precisa atender ao adolescente, realizando, ainda, uma articulação com sua família e demais serviços, além de ser um interlocutor com o Sistema de Justiça. A construção do vínculo é um desafio a ser enfrentado na execução da LA entre o orientador socioeducativo e o adolescente que pode querer estar livre da medida que deve cumprir, tendo em vista o caráter compulsório desta.

Os primeiros encontros entre o adolescente e o orientador socioeducativo no qual estes começam a se conhecer é marcado pela elaboração do PIA. Nesse primeiro momento, o orientador socioeducativo precisa acolher o adolescente e sua família através da escuta. A partir da construção do vínculo, é preciso potencializar o caminhar pelas redes de atendimento do adolescente conforme suas demandas e interesses. Isso pode ser realizado pelo mapeamento da rede na qual o adolescente circula e já circulou a fim de disparar um ingresso ou retorno aos serviços de políticas públicas setoriais, bem como de programas socioassistenciais, tendo em vista que somente a vinculação entre o adolescente e seu orientador socioeducativo não assegura a inserção social daquele.

Ao sustentar o acolhimento do adolescente nos serviços, é preciso que a rede não o estigmatize, bem como, que o adolescente possa se sentir inserido nela, o que não ocorre sem conflitos e desafios para todos os atores envolvidos no processo socioeducativo. Além disso, assistir à liberdade de um adolescente

não se restringe somente à inserção em diferentes programas e políticas públicas, disponibilizados pelo Estado e sociedade civil, implicando o desenvolvimento de uma autonomia em relação aos rumos de sua trajetória de vida.

Para pensar a construção e o manejo do vínculo do adolescente e o orientador socioeducativo, apontamos para o cultivo de um *ethos* da confiança. Sade, Ferraz e Rocha (2013) propõem esse conceito para pensar a construção e o manejo dos vínculos com os participantes no processo de pesquisa de campo. A confiança, baseada na indeterminação, passa a ser entendida como dimensão intensiva da consciência em que essa encontra seus limites, em uma zona de permeabilidade entre interior e exterior, promovendo a atualização de forças inéditas no campo de consciência, e, desse modo, novas possibilidades de ação. O *ethos* da confiança indica a constituição de um plano de experiência compartilhada que possibilita às singularidades dos encontros multiplicarem as conexões entre os diferentes sujeitos intrincados em um processo, tal como é o cumprimento da Liberdade Assistida.

Con-fiar implica fiar com e tecer com, indicando a necessidade de composição e criação com o outro/outrem. Este processo de produção compartilhado amplia a zona de indeterminação, fazendo com que o poder de agir amplie trajetórias inventivas de outros modos de ser e estar no mundo. Sendo assim, estamos em face da impossibilidade de definir, de antemão, as possibilidades e os limites de confiar, somente podendo acessar seus efeitos.

Trazendo essas reflexões do *ethos* da confiança para a Liberdade Assistida, podemos pensar que o desafio para o orientador socioeducativo é a criação dessa zona compartilhada, que o articule e o vincule não só ao adolescente, mas também sua família e as redes de atendimento. O caráter não privativo da liberdade da medida socioeducativa faz com ela seja ainda mais complexa, impondo desafios para todos os agentes sociais que lidam com as dificuldades e as provocações de lidar com as problemáticas sociais, buscando evitar a escolha mais fácil que incorre na privação da liberdade.

Apostando na fala franca de uma relação horizontalizada e estabelecida na verdade, busca-se construir uma relação outra do adolescente com seu contexto, bem como dele consigo mesmo, possibilitando a ele uma reflexão a respeito de suas escolhas e de seus atos, no quais se inclui o ato infracional que deu origem à medida. Exercer a liberdade, assim, implica a possibilidade de escolher que medidas tomar para produzir uma existência e se reconhecer nela, se

pensarmos que os sujeitos livres são “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem se apresentar” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Praticar a liberdade implica, ainda, o exercício ético, no qual se encontra indissociado, o cuidado com ele e o cuidado com o outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, apontamos mudanças nos marcos legais colocando em novo estatuto a infância e adolescência: sujeitos de direitos na peculiar condição de estarem em desenvolvimento. Além disso, pudemos acompanhar os movimentos que fizeram com que as medidas socioeducativas em meio aberto sejam executadas junto com a Política Nacional de Assistência Social. Desse modo, o lugar do orientador de LA encontra-se em uma encruzilhada micro-política podendo estar a serviço dos modos de controle da liberdade ou a favor dos movimentos de expansão da vida do adolescente.

Ainda que a compulsoriedade da LA apresente alguns desafios para o seu processo educativo, apostamos neste segundo, o qual exige práticas de acolhimento, construção do vínculo e medidas a serem tomadas. Acolher, estabelecer o vínculo e realizar encaminhamentos não são movimentos que se fazem separados e linearmente, sendo necessário se realizarem durante todo o acompanhamento da LA. Desse modo, afirmamos a processualidade da LA, já que ela vai se (re)fazendo a cada encontro entre adolescente e orientador socioeducativo nos movimentos entre o que foi planejado no PIA e o que efetivamente se realiza no tempo da medida. Soma-se a isso, a necessidade de sustentar com as redes de atendimento ao adolescente e suas famílias movimentos de acolhida para além do tempo da medida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.472 de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a **Organização da Assistência Social e dá outras providências**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Resolução 119 de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências**. Acesso em: – SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS NOB – RH/SUAS**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.954, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a **Execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional**.

BRITO, Leila Maria Torraca de. Liberdade assistida no horizonte da doutrina de proteção integral. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v.23, n.2. p. 133-138, 2007.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. Em FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. Em FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 281-298, 2013.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe., 2010.

# Rodopios de uma pipa a voar: princípios e fazeres

Karine Szuchman<sup>1</sup>

Paula Flores<sup>2</sup>

## 1. O PROGRAMA

O Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA) busca a realização de um trabalho em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei n.º 8.069/1990 e Lei n.º 12.594/2012), considerando os desafios atuais que circundam a infração juvenil e que se ligam à produção social da violência e à necessária articulação intersetorial de políticas públicas para dar conta desta demanda. Tem como objetivo desenvolver um atendimento integral ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa a partir de práticas interdisciplinares e interdepartamentais de extensão e na articulação intersetorial de políticas públicas.

A proposta de criação do PIPA nasceu do trabalho realizado pelo Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Faculdade de Educação (PPSC/FACED/ UFRGS). Criado em abril de 1997, a partir de um convênio entre a Reitoria da UFRGS e o Juizado da Infância e da Juventude, o PPSC constitui uma unidade de execução de medidas socioeducativas para adolescentes, atuando como parceiro do Programa municipal responsável pela execução das medidas de meio aberto em Porto Alegre (PEMSE). Na condição de referência da medida, executa a medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), encaminha os adolescentes

---

1 Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Psicóloga. Professora da rede municipal de Porto Alegre. Mestre em Educação pela FACED/ UFRGS. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

para setores da Universidade onde são orientados por servidores voluntários na realização de tarefas que visam à integração do adolescente na equipe de trabalhadores, mas também oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para trabalhadores e adolescentes construídas na relação entre os eles. Desde a sua criação, o PPSC/UFRGS já recebeu mais de 1.500 adolescentes, desenvolvendo uma intervenção direta e com a rede de políticas públicas, bem como produzindo conhecimentos vinculados ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência Social (NUPEEEVS). A necessidade de um trabalho de atenção integral ao adolescente levou a articulação interdisciplinar do PPSC com Grupos de Extensão já existente na Universidade: o Estação Psi do Instituto de Psicologia e o G10 do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária, Faculdade de Direito.

O Grupo ESTAÇÃO PSI, *Estudo e Ação em Políticas de Subjetivar e Inventar*, é um programa de extensão do Departamento de Psicologia Social e Institucional, no Instituto de Psicologia da UFRGS. O objetivo é realizar ações de extensão no contexto de execução de medidas socioeducativas, pela assessoria e formação em psicologia social e institucional, para atender a adolescentes e a equipes participantes da rede de atenção em políticas públicas no atendimento de demandas da saúde nas relações intersetoriais com a educação e a assistência social. Articula estágios curriculares de psicologia e residência em saúde mental coletiva.

O G10 – Grupo de Assessoria a Adolescentes Selecionados pelo Sistema Penal Juvenil que compõe o SAJU (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária) desenvolve um trabalho de assessoria jurídica com acompanhamento interdisciplinar voltado a adolescentes que respondem a processo de ato infracional. O trabalho do grupo busca possibilitar que adolescentes que ingressam no sistema socioeducativo, na condição de “estar em conflito com a lei”, da parcela menos favorecida, tenham seus direitos reconhecidos e protegidos.

Depois de já formalizado o PIPA, um quarto grupo passou a compor esse guarda-chuva de programas. Nascido a partir da demanda da Associação de Mães e Amigos dos Adolescentes em Risco (AMAR), por um trabalho de escuta dos familiares dos adolescentes é criado o Coletivo Fila. O grupo que se propõe a fazer intervenções na fila em que familiares de adolescentes que estão em internação provisória na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) aguardam para visitá-los. Por meio de trabalho interdisciplinar, visa a construir

um espaço de acolhida, escuta e retirada de dúvidas jurídicas, a partir de proposições coletivas que vão desde conversas informais até oficinas.

A perspectiva interdepartamental e interdisciplinar busca potencializar ações que enfrentam as lógicas que tendem ao isolamento de áreas e disciplinas na formação. As equipes formadas por docentes, técnicos e estudantes desenvolvem o exercício de diferentes profissões em um trabalho coletivo e interdisciplinar nas práticas com adolescentes em conflito com a lei. Os estudantes dos cursos de Direito, Pedagogia e Psicologia desenvolvem ações sistemáticas, contando com a presença de estudantes das Artes, Ciências Sociais, História e Serviço Social; suas participações se dão na condição de bolsistas de extensão, bolsistas de pesquisa, bolsistas voluntários e/ou estagiários. O Programa também se propõe ser um espaço de pesquisa, contando com a atuação de pesquisadores de iniciação científica, de mestrado e doutorado.

A extensão é um dispositivo de análise crítica e ética da formação, promovendo o ensino e a pesquisa na interação com a comunidade na rede de políticas públicas de Porto Alegre. Além do atendimento ao público, promovido nessas ações de extensão, o caráter acadêmico das práticas desenvolvidas na interface com o ensino e a pesquisa tem possibilitado a qualificação do estudo quanto à metodologia de intervenção para a execução de medidas socioeducativas. Ainda, como parte da Universidade, o programa tem a função de produzir conhecimentos que contribuam na formação e atualização de trabalhadores que operam as políticas públicas voltadas à juventude. Nesse sentido, o PIPA promove cursos e eventos buscando o diálogo com aqueles que trabalham na ponta do sistema, uma vez que entendemos a formação continuada como peça fundamental para desnaturalizar e problematizar ações cotidianas com os adolescentes.

## **2. UM PERCURSO – A INTERDISCIPLINARIDADE**

Optar por uma visão ampliada do trabalho com medidas socioeducativas, que não reduzisse o tema ao monopólio de um especialismo, apontou a interdisciplinaridade como metodologia, impondo-se como desafio cotidiano para os interlocutores nesse campo. Por compreendermos a construção interdepartamental e interdisciplinar como uma necessidade para operar junto aos

adolescentes, aos profissionais e às políticas públicas, faz-se necessário inventar estratégias de intervenção e análise que traduzam essa visão.

Vislumbramos, como horizonte, a criação de um plano comum, que não diz de uma exclusão das diferenças, pelo contrário, aponta para trabalhar com elas, compartilhando da ideia de Barros de Barros (2012, p.11):

Comum não é uma identidade, não se confunde com povo, nem é uniformidade como as massas; são as diferenças internas que devem fazer comunicar as diferenças e agir em conjunto. Aqui um paradoxo: uma multiplicidade social se comunica e age em comum ao mesmo tempo em que reverbera diferenças. Esse comum se faz como rede heterogênea, dispersa, complexa e multidirecional.

É preciso, portanto, desdobrar o paradoxo, compondo essa rede heterogênea com as especificidades e singularidades de cada saber, seguindo a afirmação da autora de que coletivo e singularidade não se excluem. A prática interdisciplinar se faz presente em cada uma das atividades do programa, potencializando as ações pelos diferentes olhares que a compõem. O campo da socioeducação escapa às ferramentas do especialismo. A pista deixada para adentrar neste campo multifacetado é a experiência da construção coletiva do trabalho a partir do encontro de diferentes áreas do conhecimento.

O que força a ação do PIPA, o que produz vento para que a pipa suba e faça imagem de rodopios, é o encontro dos três departamentos que o compõem: Educação, Psicologia e Direito. A ação busca ampliar o índice de transversalização entre essas grandes áreas, visando a aumentar o grau de comunicação nesse campo das políticas públicas voltadas aos adolescentes.

Alguns balizadores do nosso percurso metodológico interdisciplinar: Nossa experiência em equipe tem sido convocar todos da equipe para «pensar com». No encontro com esse adolescente, provocar conversas no sentido de olhar para a experiência de estar compartilhando um tempo, no caso o tempo da medida, mas também analisar os efeitos desse espaço/tempo, de estar com outras pessoas e viver essas relações com a equipe, com a comunidade acadêmica/Universidade, com suas Escolas, com sua comunidade, com sua família, com a cidade, com outros adolescentes. Propor um espaço para pensar como está produzindo conhecimento de si em toda essa situação, acompanhar sua própria relação com seu ato de aprender e de desejar aprender.

A relação com a instituição escolar é analisada, porém, nossa intervenção exige que esse foco se amplie na direção de provocar um pensar sobre si, um exercício de estar com o outro, uma responsabilidade de fazer vínculos e de cuidar deles. Problematizar esses processos de aprendizagem e do aprender, quando o adolescente está em privação de liberdade e dentro do meio aberto – verificar e acompanhar todo o processo –, acionar a rede estadual e municipal de educação quando necessário, fazer a discussão do adolescente em conflito com a lei nesses espaços escolares e em espaços não escolares.

A Educação, segundo Carmem Maria Craidy (2014), inicia com o dar-se conta do inacabamento que caracteriza o humano como um ser em busca. Como uma ação intencionada, a Educação se concretiza no processo pedagógico e, proposta pelo educador, a ação educativa tem sempre uma dimensão política que poderá ser autoritária ou democrática, jamais neutra, mesmo se complexa e atravessada por contradições.

Outro balizador é a discussão da saúde e da saúde mental – um olhar para a rede de saúde que deve estar presente e ativa na vida desse jovem, independente da forma de medida que ele cumpre (meio fechado ou meio aberto). Segundo Dutra e Safi (2014), estar atento à saúde mental na execução da medida socioeducativa é ultrapassar o tempo dessa e analisar a demanda no percurso de vida do sujeito que segue para além da medida com as formas de viver na rede e na cidade. Configura-se assim, a intervenção que denominamos como Acompanhamento Juvenil: uma escolha de intervenção clínico- institucional para estar com o adolescente nesse percurso medida/vida. Parte desse esforço é também lançar o olhar para todos os serviços que compõem uma rede de atendimento integral, apontar as incompletudes institucionais, acionar as parcerias e composições na própria ação e em todo o caminho que o adolescente já percorreu – acompanhamentos anteriores da própria saúde e demais acompanhamentos. Dessa forma, colocam-se em análise as formas de atendimento e de acompanhamento do adolescente.

Dentre esse processo de acompanhamento, temos o balizador do processo penal juvenil: a Defesa. Segundo Costa (2014), quando nos referimos à defesa temos duas instâncias: autodefesa e o direito à defesa técnica. Uma defesa técnica, de acordo com os instrumentos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), deve partir da contestação da representação do Ministério Público, especialmente quanto à explicitação da existência ou não

de ato infracional, cuja definição, conforme art. 103 do Estatuto é de crime ou de contravenção tipificados na Lei Penal. Costa (2014) afirma que cabe à defesa afirmar os princípios estatutários da excepcionalidade e da brevidade da medida de privação de liberdade (art. 121 do ECA), a qual somente pode ser aplicada de acordo com a leitura literal e restrita do art. 122 do Estatuto. Ainda, deve pleitear que se leve em consideração o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, à proporcionalidade da medida em relação ao ato infracional e ao dever do juiz de aplicá-la apenas quando não há outra medida mais adequada. (art. 122, § 2.º do ECA)

Assim, a defesa técnica de adolescentes deve trazer para o processo a condição peculiar do adolescente defendido, em seu favor. A individualidade da defesa deve contemplar a contextualização da realidade de vida do sujeito adolescente, seu contexto familiar e cultural. Cabe à defesa trazer ao processo a proposição de um plano de responsabilização que atenda às necessidades do adolescente, fundamento de seus direitos. É importante o adolescente conhecer e ter acesso aos próprios procedimentos do que lhe acontece e do que lhe está garantido dentro da perspectiva da doutrina de proteção integral – afirmar o «devido processo legal» como um direito e fazer-se possibilidade para que isso seja garantido e que o adolescente se sinta acompanhado por uma equipe de defesa.

### 3. PRINCÍPIOS DE NOSSO TRABALHO

A partir do encontro dessas três áreas, produzimos níveis de composição que no dia a dia do trabalho acionam políticas de enfrentamento às situações de precarização da própria vida desses adolescentes. As ações cotidianas extrapolam o viés tarefairo de cada programa no momento em que olhamos para além da medida socioeducativa, o que significa levar em consideração o contexto em que vive o adolescente. A construção do ECA, ao afirmar os deveres da sociedade para com as crianças e os adolescentes, iluminou o conjunto de direitos que devem fazer parte da vida desses jovens, demandando assim, a criação de políticas públicas que garantam o acesso a tais direitos. Como ilustra artigo 4.º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

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

A construção de um plano comum, tecido a partir do cruzamento das experiências dessas três áreas – Educação, Psicologia e Direito –, foi o que permitiu a criação da metodologia de **defesa interdisciplinar**. Para além da defesa jurídica do caso, visa-se à defesa de direitos dos adolescentes e de suas famílias, que são constantemente violados, criando condições de possibilidade de afirmação e exercício de sua cidadania, para que eles se sintam como sujeitos de direitos, exigindo o devido processo legal, exigindo respeito e acesso ao que o ECA e a Constituição Federal preconizam.<sup>3</sup>

Por trás de toda e qualquer ação do programa estão alguns princípios balizadores. Primeiramente, a afirmação da **Vida desses adolescentes**. Antes de enxergarmos a infração cometida, o adolescente em desenvolvimento e até mesmo o sujeito de direitos, olhamos para as vidas que pulsam nos encontros com a juventude; é por elas que seguimos trabalhando, apostando na potência que há para construção de outros caminhos possíveis. O cuidado com o adolescente é tecido com uma relação de respeito e dignidade, movendo uma construção de práticas de liberdade; o cuidado conosco/com o trabalhador é para abrir nosso olhar para as singularidades de cada vida que acompanhamos, fazendo em cada acompanhamento uma nova receita.

Uma vez que nos movemos em direção à vida desses adolescentes, as ações do programa têm como princípio balizador **o jovem no centro do processo**. Ao considerarmos o adolescente que chega para cumprir medida socioeducativa como sujeito de direitos e de desejos, colocamo-nos a seu lado em um “fazer com”, indicando um processo conjunto e coletivo. Tecemos os encontros em direção à produção de autonomia desses jovens, da garantia de um exercício que o legitime no encontro com o outro, produzindo espaços de fala, de conversa, de orientação e entendimento sobre a própria medida socioeducativa, sobretudo ao que lhes acontece ao ingressar no sistema jurídico.

---

3 Art. 227 da Constituição Federal: “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.” (Redação dada Pela Emenda Constitucional n.º 65, de 2010.)

Aos poucos, vamos produzindo com esses adolescentes, no plano individual e coletivo, fios que os conectam com sua própria potência de estar no mundo, de cuidar de si, de olhar para seu contexto (bairro, escola, serviços por onde circulam, cidade, país...), provocando um exercício de sentir outras possibilidades de ser e estar para além do jovem infrator.

O desenvolvimento de um **atendimento integral** ao adolescente pauta-se em consonância com o atual paradigma da Doutrina de Proteção Integral. Com a criação do ECA e o abandono da tese da Doutrina da Situação Irregular, o adolescente que comete ato infracional não é visto mais como o “menor infrator” que precisa ser retirado das ruas, em um processo que misturava caridade e assistência. Na Doutrina da Proteção Integral, o ponto de vista é de que adolescentes e crianças são todos pessoas em desenvolvimento, cujos direitos devem ser reconhecidos integralmente e cuja satisfação de necessidades deve ser prioridade dos governos (SARAIVA, 2002). As crianças e os adolescentes deixam de ser considerados objetos do processo para tornarem-se sujeitos deste, com direito e deveres próprios para suas faixas etárias. Agora a população adolescente demanda um atendimento com ações coordenadas de diferentes áreas, exigindo das equipes análise atenta e cuidadosa, percebendo-o como um sujeito em formação, que está experimentando e exercitando sua autonomia na relação com os adultos que o cercam.

Ao propor dentro da própria medida o exercício da liberdade, buscamos **fortalecer as medidas em meio aberto** como PSC e LA (liberdade assistida), visando à proposição de um sistema de responsabilização que prioriza a pessoa em detrimento do ato infracional, uma das notáveis diferenças entre o Código Penal e o que prevê o ECA. Há um contraponto que se efetiva no meio aberto, já que não se trata de um sujeito isolado que deverá responder sozinho por sua conduta, há, portanto, o reconhecimento de que sua ação está em relação com a sociedade, o Estado e a família.

Nesse contexto, abre-se espaço institucional e social para outras formas de responsabilização como alternativas à restrição máxima de direitos que é a privação de liberdade. Como o PIPA, acreditamos em formas de intervir e conduzir um acompanhamento que afirme a liberdade e os direitos desses sujeitos, e para tanto é necessário que os adolescentes estejam em suas relações cotidianas, que sigam estabelecendo seus vínculos, acessando, quando necessário, os serviços da rede de educação, saúde, assistência, ou seja, existindo

em sua comunidade e demandando, desses serviços e dos adultos, cuidado e atenção. Tirá-los do cenário e isolá-los servirá somente para abrir lacunas, estancar processos de relações e de modos de existir que seguirão independente da vontade alheia.

Nossas ações priorizam a inclusão desses jovens em seus processos de responsabilização, de proposição de um exercício de “fazer com” e de pautar políticas públicas que prevejam a criação de espaços para essa juventude dentro de seus territórios, produtores das situações concretas e complexas que esse mesmo sujeito terá de lidar. Trabalhar o meio aberto é também estar com o adolescente no desafio de se posicionar frente a essas realidades e esses cenários, refletindo sobre suas escolhas dentro das possibilidades existentes e as que podem se abrir.

#### 4. UM MODO DE FAZER

As principais ações cotidianas do PIPA dizem respeito a atividades vinculadas a cada um dos grupos que o compõem; são elas:

1. Defensoria de adolescentes que respondem a um processo judicial de ato infracional – a defesa baseia a sua atuação na construção de diretrizes para a ferramenta da defensoria interdisciplinar, os casos contam com um acompanhamento de estudantes do direito, da psicologia e da educação, além de advogados;
2. Execução de medida – aos adolescentes que acolhe, o PPSC proporciona atividades em diferentes setores da Universidade (diferentes equipes e tipos de atividades) e um acompanhamento para além da medida de meio aberto de prestação de serviço à comunidade, em que o grupo oferece aos adolescentes oficinas socioeducativas, oficinas de informática e vídeo, de livre adesão; buscando estabelecer um vínculo com a família dos adolescentes, são realizadas reuniões mensais com os familiares, também de livre adesão;
3. Acompanhamento Juvenil – atividade com adolescentes que visa à análise do percurso de vida, considerando os modos como se relacionam com seus projetos, vontades, conflitos e rede de pertencimento na experiência com a cidade;

4. Intervenções na fila de familiares que aguardam a visita de adolescentes que estão em medida socioeducativa de internação na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE);
5. Atividades de formação profissional— o Programa investe em atividades anuais que priorizam a troca de experiências entre os grupos vinculados à Universidade e os trabalhadores da rede das medidas socioeducativas (operadores do sistema socioeducativo).

Ao aproximar e produzir um espaço de acolhimento, o PIPA propõe-se a partilhar práticas com e entre os operadores dessas políticas; gerar na vida cotidiana da Universidade novo olhar sobre a problemática em questão e ampliar o processo de sensibilização para participação da comunidade acadêmica na oferta de vagas para o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC); desenvolver ações educativas para consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente e implantação do SINASE; potencializar a extensão como dispositivo de ensino em ações interdisciplinares com estudantes de graduação e de pós-graduação da pedagogia, psicologia e direito na interface com as políticas públicas; propiciar a realização de pesquisas na área de abrangência das demandas do campo socioeducativo; contribuir com a construção de ações intersectoriais na rede de atenção aos adolescentes em políticas públicas; produzir materiais (livros, artigos, etc.) que contribuam para a teorização sobre o campo socioeducativo e para a formação dos atuantes deste campo; organizar eventos: cursos, colóquios, seminários que promovam a formação dos profissionais do campo socioeducativo e a discussão das políticas públicas integradas neste campo; e, desenvolver e qualificar metodologias de atendimento para execução das medidas socioeducativas de meio aberto.

## 5. UMA DIREÇÃO

A Universidade cumpre seu papel à medida que, não apenas aproxima-se da realidade social, mas produz conhecimento e experiência. Ao tecer esse movimento de aproximação com temas tão singulares e importantes socialmente, como o contexto dos adolescentes em conflito com a lei, produz também um campo de embate político e problematizador de práticas e forças que compõem esse cenário social brasileiro, que olha e diz dessa adolescência e juventude, que olha e problematiza essas políticas e práticas. Como Universidade, ao lançar-

mos esse olhar para fora – extensão e pesquisa –, também estamos sendo vistos e olhados, estamos nessa composição, sofremos interferência, produzimos uma história de tantos anos vinculada a uma militância, vinculada a vários discursos, produzindo um modo de fazer política como instituição pública, pertencente a todo esse contexto.

Compartilhando essas experiências, o PIPA estende suas linhas e com elas vai rodopiando redes pela cidade. O campo vai sendo construindo a cada novo encontro e assim, modificando o cenário das práticas em medidas socioeducativas pela cidade. Os serviços, os profissionais e os adolescentes passam a ser protagonistas na costura dessa teia. A troca entre a Universidade e os serviços oxigena os seus atores possibilitando mais invenções para o desenvolvimento de ações com os adolescentes, os trabalhadores e para a construção de políticas públicas.

Menos que fazer aparecer um modo de saber, de pensar e fazer política partilha-se uma prática, um modo de fazer pesquisa e extensão e, como uma instituição que acompanha e faz parte de todo um processo social de coletivização do conhecimento e das experiências, muito mais do que de produção desses. O desafio é o de se fazer espaço de passagem, de cruzamento e partilha diante de uma pauta social tão séria e delicada que tem sido a de cuidar dos jovens do Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARROS de BARROS, M. E. Políticas Públicas e a Construção do Comum: interrogando práticas PSI. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v.2, n.2, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 169, p.1353, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 191, p.3, 19 jul. 2012.

COSTA, Ana Paula Motta. Defesa. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). **Medida Socioeducativa**: entre A & Z. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 72-74.

CRAIDY, Carmem. Educação. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). **Medida Socioeducativa:** entre A & Z. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 94-96.

DUTRA, B.; SAFI, S. Saúde Mental. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). **Medida Socioeducativa:** entre A & Z. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 238-241.

SARAIVA, J. B. C. **Direito Penal Juvenil – adolescente e ato infracional:** garantias processuais e medidas socioeducativas. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

# Medida de prestação de serviços à comunidade: responsabilização, educação e liberdade

Alex Vidal<sup>1</sup>

Jéssica Freitas<sup>2</sup>

Magda de Oliveira<sup>3</sup>

O tema “justiça juvenil” ampla, mas superficialmente explorado pela mídia, constitui-se em conteúdo complexo, ainda pouco presente nos currículos de formação nas academias, em especial, nos cursos de graduação em Direito e Pedagogia. Entre os vários aspectos que envolvem o tema, a questão sobre a possibilidade, ou não, de uma medida socioeducativa constituir-se uma experiência pedagógica tem adquirido importância central nas discussões e produção de argumentos utilizados, tanto para pensar a qualificação da execução das medidas e dos seus trabalhadores, quanto para propor a redução da maioridade penal no Brasil.

Do ponto de vista da área da educação, considera-se que, embora o cumprimento da medida por parte do adolescente autor de ato infracional seja compulsório, ser responsabilizado pelos seus atos tem, sim, uma função pedagógica que contribui para o desenvolvimento do adolescente como sujeito social, sendo necessário, no entanto, que a aplicação da medida seja adequada à circunstância do adolescente e proporcional à gravidade do ato praticado, assim como deverão ser legítimos os procedimentos que antecederam a sua aplicação. Segundo a lei, a submissão a uma medida socioeducativa deve estar fundamentada não só no ato infracional, mas, também, no tratamento adequa-

---

1 Historiador e Mestre em educação pela UFRGS. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Licenciada em Pedagogia. Integrante da equipe de trabalho do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da UFRGS e do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA). Oficinando e sendo oficiada junto com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no PPSC.

3 Pedagoga. Mestre em Educação pela UFRGS. Coordenadora do PPSC. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

do e individualizado possível a cada adolescente conforme preconiza o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE/2006).

Porém, para além da aplicação da medida como resposta do Estado à conduta infracional, é preciso considerar que tal decisão dispara um segundo momento na vida do adolescente, que diz do processo de *cumprimento da medida*, ou seja, para além da observância sobre a adequação na aplicação é preciso que a execução se constitua em um processo educativo, o que pressupõe planejar e avaliar a proposta socioeducativa e a qualidade das relações às quais o adolescente estará submetido. O SINASE, proposto pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) em 2006, estabelece os parâmetros e as diretrizes para a execução das medidas socioeducativas no Brasil, prevendo um alinhamento conceitual, estratégico e operacional por parte dos programas e instituições que atuam na execução das medidas. Em janeiro de 2012, entrou em vigor a Lei n.º 12.594/12 que instituiu o SINASE e regulamentou a execução das medidas no território brasileiro. Segundo a Lei, as medidas socioeducativas têm por objetivos (1) a responsabilização do adolescente; (2) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais e (3) a desaprovação da conduta infracional (Lei Federal n.º 12.594/12, art. 1.º, § 2.º). Guardadas as especificidades de cada medida descrita no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n.º 8.069/90, art. 112), os programas socioeducativos criados pelos Estados e Municípios deverão apresentar os parâmetros de funcionamento e a estrutura dos serviços em conformidade com esses objetivos e com os princípios dos Direitos Humanos. (SINASE, 2006)

No caso da medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), as unidades de execução<sup>4</sup> – por meio do convênio com o programa do seu município<sup>5</sup> – serão responsáveis por construir uma proposta de acolhimento ao adolescente em cumprimento de PSC, prevendo as atividades laborais que ele irá desempenhar; a referência e o orientador socioeducativo<sup>6</sup> que terão a responsabilidade pelo trabalho e as estratégias de acompanhamento.

O Programa de Prestação de Serviços à Comunidade, da UFRGS (PPSC/UFRGS), que há quase duas décadas realiza o trabalho de acompanhar adoles-

4 Lei Federal n.º 12.594/12, art. 1.º, § 4.º

5 Para os casos em que a execução das medidas de meio aberto já tenha sido municipalizada, conforme determina a Lei Federal n.º 8.069/90.

6 Ver SINASE (2006), item 6.3.1.2, página 56.

centes em cumprimento de medida de PSC na Universidade, tem trabalhado efetivamente na construção de uma pedagogia das medidas socioeducativas, produzindo conhecimento acerca da experiência como forma de contribuir para a qualificação das práticas empreendidas no campo socioeducativo em Porto Alegre e no RS; nesse sentido, avalia-se, com suma importância, que esse artigo possa compartilhar saberes acumulados pelo programa ao longo dos seus 18 anos de existência, assim como propor ao leitor uma reflexão mais aprofundada sobre a potência pedagógica da medida de PSC, contraponto/alternativa às medidas, que se orientam pela privação da liberdade dos adolescentes.

## 1 MEDIDA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE

De acordo com o Estatuto:

A prestação de serviços comunitários 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.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. (Lei Federal n.o 8.069/90)

De acordo com o SINASE (2006), cabe aos programas municipais dar suporte institucional e pedagógico às unidades de execução da medida de PSC que devem identificar atividades compatíveis com as habilidades dos adolescentes; b) garantir que os adolescentes tenham educadores (referência e orientador) que os acompanhe qualitativamente; c) fazer avaliações periódicas; d) supervisionar a frequência dos adolescentes; por fim, e) garantir que os locais de prestação de serviços compartilhem dos mesmos princípios pedagógicos do SINASE. (SINASE, p.56)

Observa-se que o disposto no Estatuto e no SINASE não tem como função definir “o quê” fazer para efetivar a função educativa da PSC, o que exige dos próprios trabalhadores das unidades de execução a construção de uma

proposta de trabalho de caráter pedagógico a partir dos recursos materiais e humanos disponíveis na instituição. As normativas nacionais<sup>7</sup> e internacionais<sup>8</sup> – das quais o Brasil é signatário – orientam a construção dos “Parâmetros da Gestão Pedagógica do Atendimento Socioeducativo” (SINASE), que deverão “orientar e fundamentar a prática pedagógica”<sup>9</sup> de todo e qualquer trabalho no campo socioeducativo. Tais parâmetros oferecem pistas importantes sobre *o quê* e *o como* empreender a prática cotidiana de trabalho. Para o PPSC, os anos de experiência na execução da medida de PSC – em consonância com a legislação vigente – resultaram no acúmulo de conhecimento e na formulação de princípios que poderão fomentar e inspirar outras experiências desse campo de atuação.

## 2 OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO TRABALHO NO PPSC

### 2.1 O ACOLHIMENTO DO ADOLESCENTE E SUA FAMÍLIA

Ao chegar na unidade de execução, onde cumprirá sua medida de PSC, é importante que o adolescente se sinta parte do lugar e parte da equipe de trabalho com a qual desenvolverá suas tarefas e, para tanto, é necessário que ele seja acolhido pela instituição. A chegada é sempre um momento difícil, pois vários sentimentos podem estar presentes: raiva, tristeza, vergonha, medo, etc. Tais sentimentos podem estar relacionados ao fato de ter que cumprir uma medida, mas, também, a momentos que antecederam a sua chegada à unidade. É comum relatarem situações de violência sofridas que começaram, normalmente, na apreensão policial e que culminaram na audiência, quando não foram devidamente informados sobre o quê estava acontecendo e tão pouco ouvidos – nem o adolescente, nem seu responsável. Nesse sentido, é necessário compreender que o comportamento do adolescente no acolhimento possa estar muito mais relacionado a essas vivências traumáticas do que à unidade de execução. A experiência de ter seus direitos desrespeitados, desperta no adolescente, muitas vezes, um sentimento de injustiça que poderá surgir no primeiro encontro, e o educador precisa ter consciência disso e entender que algumas

7 Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente.

8 Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança; Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.

9 Resolução 109/2006, capítulo 6, item 6.1. Diretrizes Pedagógicas do atendimento socioeducativo.

reações não estão endereçadas a ele. A previsão de um espaço e de um momento específicos para o acolhimento permitirá que o adolescente, aos poucos, se sinta mais valorizado e seguro para compartilhar aspectos importantes da sua história que se constituirão em *conteúdo pedagógico* a ser trabalhado pelos executores da medida. É sabido que, ainda que esse primeiro contato não seja suficiente para conhecer o adolescente, trata-se de uma aproximação estratégica que, na maioria das vezes, é a semente de uma relação de confiança que sustentará o diálogo entre educadores e adolescentes durante e (por que não dizer?) após o cumprimento da medida.

## 2.2 PREVALÊNCIA DA AÇÃO SOCIOEDUCATIVA SOBRE OS ASPECTOS MERAMENTE SANCIONATÓRIOS

O principal aspecto a ser considerado na execução da medida de PSC diz respeito ao tipo de atividade reservada para o adolescente. Muitas unidades de execução, sabidamente, restringem o trabalho do adolescente à realização de tarefas de higienização do espaço ou de conservação do pátio, o que inclui lavar chão, lavar louça, varrer e capinar, na maioria das vezes. O adolescente, por sua vez, percebe que essas tarefas são desenvolvidas sem uma exigência mínima de qualificação, ou, na pior das hipóteses, são tarefas que os membros da equipe não desejam realizar, repassando-as para os adolescentes em seus turnos de trabalho. Aqui, não se trata de discutirmos sobre tarefas mais ou menos dignas – como poderiam pensar alguns leitores –, mas refletir pedagogicamente sobre a adoção de tais procedimentos por parte da unidade de execução, questionando, entre outras coisas: qual a possibilidade da tarefa realizada pelo adolescente constituir-se uma experiência de aprendizagem? A aprendizagem das tarefas contribui para a construção de novos projetos de vida? A realização das tarefas contribuirá para fortalecer a autoestima do adolescente e a sua realização pessoal? A experiência de trabalho vivenciada no cumprimento da medida poderá trazer novos sentidos para a vida do adolescente? São questões fundamentais para avaliarmos como a medida será vivida pelo adolescente: experiência pedagógica que – de fato – possa trazer mudanças positivas e significativas para a sua vida, ou punição que objetiva, tão somente, castigá-lo e submetê-lo a determinados trabalhos que quase nunca o fazem pensar e cuja realização não lhe causa orgulho.

## 2.3 RESPEITO À SINGULARIDADE DO ADOLESCENTE

Embora as unidades de atendimento socioeducativo devam ter uma metodologia de trabalho definida e clara que oriente a prática dos executores da medida de PSC, é de fundamental importância saber que cada adolescente é único e que a sua história individual traz subsídios importantes para o acompanhamento, que é sempre particular. O Plano Individual de Atendimento (PIA), definido pela lei como “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (Lei Federal n.º 12.594/12, art. 52 e 53), deverá ser construído com a efetiva participação do adolescente e seus responsáveis. Acrescenta-se que esse planejamento inicial deverá ser revisado sempre que necessário e, ainda, que há ações previstas para o acompanhamento, que são estruturantes em relação às demais, ou seja, são necessárias para que o adolescente possa seguir em frente na direção de outras conquistas não menos importantes. Nesse sentido, aquele que acompanha deverá identificar e respeitar as condições e o tempo do adolescente de pôr em prática o seu PIA e de estabelecer uma nova relação consigo mesmo, com a família, com a droga, com a escola, enfim, com a sua vida. Muitas mudanças pretendidas ao longo do acompanhamento – previstas no PIA – são alcançadas pelo adolescente após a conclusão da medida, ou seja, o tempo da medida não corresponde necessariamente ao tempo da mudança, embora ela possa ter sido iniciada a partir do trabalho realizado pelos socioeducadores.

## 3 AS TRÊS DIMENSÕES DA MEDIDA DE PSC

Para o PPSC, pensar a execução da medida de PSC, requer pensar a em três dimensões: a responsabilização do adolescente pelo ato infracional; o trabalho propriamente dito que caracteriza a medida de PSC e o acompanhamento – individual e coletivo – do adolescente. Ressalta-se, no entanto, que as três dimensões estão separadas aqui com o objetivo de melhor refletirmos sobre cada uma delas, sendo indissociáveis na prática.

### 3.1 RESPONSABILIZAÇÃO

Como resposta do Estado ao delito, a medida socioeducativa aplicada exclusivamente àquele em situação peculiar de pessoa em desenvolvimento,

pretende contribuir para o desenvolvimento do adolescente e para a sua não reincidência. Para tanto, a função educativa da medida, em relação à sua função punitiva, deve ser priorizada nas ações dos executores da medida – orientadores e referência socioeducativo. Esta afirmação refere-se a dois aspectos especialmente. O primeiro deles diz respeito à natureza das ações dos socioeducadores que devem primar por uma intervenção intencionada e planejada, que visa a alcançar o desenvolvimento do adolescente: uma intervenção pedagógica. O segundo aspecto refere-se a uma possibilidade – maior ou menor – do socioeducador de, a partir dessa ação intencionada, incidir sobre a circunstância do adolescente que contribuiu para o envolvimento com a prática infracional, ou seja, o nível de vulnerabilidade – social e pessoal – em que se encontra. Tal circunstância inclui a história pessoal vivida pelo adolescente, o seu meio e as relações estabelecidas, as oportunidades de escolha – ou a falta delas – e a capacidade do adolescente de responder às exigências e aos apelos de uma dada realidade. Pensar a responsabilização do adolescente implica, ainda, pensar que a medida socioeducativa incidirá necessariamente sobre o direito à liberdade do indivíduo. Por ser compulsória e prever uma série de obrigações sobre as quais o adolescente terá responsabilidade, é correto pensar que os executores da medida de PSC restringem a liberdade do adolescente que acompanham; o que caracteriza a dimensão *punitiva* da medida. Já a dimensão *pedagógica* orienta-se pela exigência de que os executores da medida tenham como prioridade trabalhar pela garantia de todos os demais direitos do adolescente, estendidos a qualquer pessoa humana que em nada tem a ver com o *mérito* do adolescente. Vale ressaltar, que a aprendizagem sobre o respeito aos direitos do outro é construída a partir de uma expectativa de que os próprios direitos serão respeitados, o que entendemos por reciprocidade. O SINASE “constitui-se de uma política pública” (SINASE, 2006, p.23) que compõe o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e, nesse sentido, deverá estar em permanente relação com o Sistema de Justiça e Segurança Pública, o Sistema Educacional, o SUS e o SUAS. Cabe aos executores da medida trabalhar na articulação dessas diferentes políticas no sentido de garantir ao adolescente o acesso a seus direitos, em muitos casos, sistematicamente negligenciados ou violados, o que acarreta efeitos concretos na sua circunstância individual.

### 3.2 ACOMPANHAMENTO

Ao contrário do que se possa pensar, a medida de PSC não deverá restringir-se à dimensão do trabalho como forma educativa. O *acompanhamento* do adolescente e o desenvolvimento do seu PIA deverão estar previstos na prática dos socioeducadores e, para tanto, cada unidade deverá prever os recursos humanos necessários.

Mas o quê se entende por *acompanhamento*?

Acompanhar um adolescente em medida socioeducativa diz da disponibilidade dos educadores da unidade de execução de medida de *estar com* e *fazer com* o adolescente, ou seja, estar disponível para a circulação que as demandas do jovem poderão suscitar. Diferente de *encaminhar* existe, no acompanhamento, um grande potencial na relação que se estabelecerá entre educadores e jovens, podendo criar-se um vínculo afetivo de suma importância para o próprio cumprimento da medida.

O atendimento do adolescente começa a ser caracterizado como *acompanhamento*, quando existe uma *relação* sendo estabelecida entre adolescente, educador e demandas vindas do adolescente, ou seja, se faz necessário um lugar de escuta do adolescente, no qual se sentirá à vontade para colocar suas questões, percebendo o educador como um possível agente na busca de alternativas para o enfrentamento da sua problemática.

No PPSC vivenciamos o acompanhamento como uma metodologia central do trabalho, que se dará de duas formas: coletiva e individualmente. O *acompanhamento* coletivo refere-se ao grupo das oficinas socioeducativas. Esse grupo é constituído por dois educadores mais os adolescentes que chegam para o cumprimento da medida, sendo esse lugar considerado a porta de entrada para o cumprimento da PSC no PPSC/UFRGS.

A oficina é um lugar cuidadosamente pensando para que haja o diálogo a partir de diversos assuntos. É um encontro entre os diferentes, quando a palavra está acessível a todos, seja educador, seja adolescente. É interessante perceber a forma com que os adolescentes fazem uso desse espaço, trazendo suas experiências de envolvimento com a prática infracional, questões familiares, a relação com o feminino, com a sexualidade, enfim, assuntos diversos. O educador deve estar atento para perceber o que os jovens solicitam desse espaço e, sempre que necessário, que construa a oportunidade do encontro individual. O *acompanhamento individual* é um momento importante para o adolescente, uma

vez que se constitui como espaço reservado, quando questões pessoais podem ser trabalhadas de forma singular. Percebe-se, a partir da experiência de trabalho, que as conversas no individual e as conversas no grande grupo produzem diferentes sentidos, uma vez que no grande grupo há o encontro com os demais adolescentes e no individual há apenas o encontro com o educador. No grande grupo, as histórias são selecionadas, histórias essas que os deixam em destaque diante dos demais, que os tornam “maiores” e “melhores”. Já na conversa individual é possível perceber a vulnerabilidade do adolescente e compreender, então, certos discursos colocados no grande grupo. Esse é um momento estratégico em que adolescente e educador são levados a refletir sobre fatos importantes da vida.

O acompanhamento individual não se traduz apenas em sentar para uma conversa, mas também na circulação pela cidade, ou seja, muitas vezes, é nas conversas individuais que os adolescentes solicitam que se esteja *com* eles. Isso fica em evidência quando comentam sobre as dificuldades financeiras e a necessidade de conseguir o primeiro emprego; a vontade de voltar a estudar e as negativas da escola; quando o fato de não ter uma carteira de identidade começa a ser um problema. Essas dificuldades trazidas podem tornar-se o eixo central do acompanhamento uma vez que, no *estar com*, novos sentidos vão sendo produzidos e uma relação de proximidade começa a ser estabelecida entre educador e adolescente. Assim, a demanda gerada durante o acompanhamento – o percurso até o órgão que confecciona o documento, ou a ida à escola em busca de vagas – podem gerar outras formas de (re)conhecer o jovem, de conhecer sua vida e assim saber – como unidade de execução de medida – a melhor forma de fazer a diferença para aquele adolescente.

Enfim, deve-se considerar que a circunstância que traz os jovens à unidade de execução de medida – o cometimento do ato infracional – faz com que esses, muitas vezes, se apresentem de forma dura e combativa. Porém, quando percebem que o espaço foi pensado, planejado e problematizado para acolher a sua chegada, sentem-se respeitados, sentimento que serve de base para qualquer relação humana.

### 3.3 TRABALHO

O trabalho é a dimensão da PSC que dá sentido a vida do adolescente para o cumprimento da medida (que é obrigatório). Neste espaço, queremos compartilhar o que o PPSC/UFRGS entende como trabalho e o que estabelece como objetivos para a medida de PSC junto a cada um dos diferentes setores da UFRGS que recebem os jovens para o cumprimento da medida. Importante salientar que o PPSC faz uma supervisão dos setores que recebem os jovens, ou seja, o trabalho não acontece exclusivamente no PPSC, mas principalmente em outros locais da UFRGS. As atividades a serem desenvolvidas são as mais variadas: entrega de documentos oficiais, trabalho de secretaria, trabalho com informática, acabamento gráfico, reciclagem de papel, trabalho com cerâmica, com fotografia e vídeo.

Primeiramente, considera-se *trabalho* qualquer atividade, física ou intelectual, em que a força humana é aplicada com algum fim. Entende-se o trabalho – na sua forma mais ampla – não limitado ao mercado de trabalho formal nem à perspectiva profissionalizante, mas como atividade que é constituída de relações humanas, de aprendizado, de novas experiências e que produz novas formas de se relacionar com os outros, com o mundo e consigo mesmo. O sentido do trabalho é a construção de um mundo humano. (HANNAH ARENDT, 1999)

O principal objetivo do PPSC/UFRGS é que o jovem vivencie uma experiência de trabalho positiva, mas o trabalho, por si só, não garante que isso aconteça. Por isso, há que se ter toda uma preparação por parte da equipe que o recebe, assim como um acompanhamento constante sobre o andamento da medida. Quatro aspectos aparecem como fundamentais para o alcance desse objetivo.

O primeiro deles diz respeito à organização do setor e do trabalho. Ao jovem devem ser aplicadas as regras do setor, assim como o é para cada trabalhador: pontualidade, assiduidade, qualidade na realização das atividades, respeito entre os colegas, ou seja, o jovem deve experimentar a sensação de ser um trabalhador daquele setor e daquela equipe. O setor também deve sempre prever atividades para o adolescente, evitando que fique ocioso, sem expectativas exageradas, é claro. É muito importante também, o jovem entender, não apenas a sua atividade, mas ainda perceber a finalidade desta dentro do contexto maior de trabalho, a fim de que aquilo que realiza tenha sentido para ele.

O segundo aspecto diz das relações que se estabelecem. O orientador<sup>10</sup> da medida de PSC é o adulto que passa mais tempo com o adolescente durante a medida e é extremamente importante que eles estabeleçam uma relação de qualidade. Nesse sentido é imprescindível que o orientador – assim como os demais colegas – não enxergue o jovem a partir do ato infracional, e sim a partir do que ele traz consigo, uma história de vida única. Importante que esteja aberto para escutar e dialogar sobre os mais diferentes assuntos que possam surgir durante o cotidiano de trabalho. Os trabalhadores que atuam junto ao jovem nas atividades, devem ter a consciência de que se constituem um modelo para o adolescente e por isso é importante manter uma postura ética e coerente.

O terceiro aspecto refere-se à atividade propriamente dita. O tipo de trabalho que o jovem irá realizar pode ser muito importante e, às vezes, torna-se interessante e fundamental inventar novas atividades considerando-se sempre que possível os limites e as habilidades do jovem. A atividade poderá proporcionar ao jovem uma nova experiência, onde ele possa vivenciar outras formas de ser, outras formas de atuar, e conseqüentemente formas diferentes de ser visto. Essas experiências são fundamentais para o enriquecimento da PSC, para o aprendizado de novas técnicas, e aumentar o repertório dos adolescentes para encarar o mundo do trabalho formal.

O Quarto, e último aspecto, diz respeito à singularidade de cada jovem. É preciso conhecer o jovem que chega para cumprir a medida e perceber sua especificidade. Nesse sentido, torna-se fundamental avaliar as alternativas disponíveis de setores e atividades, buscando fazer da medida socioeducativa uma experiência positiva, provocativa e transformadora. Para alguns jovens, talvez seja mais importante vivenciar um ambiente organizado, com regras claras e objetivas; para outros poderá ser mais significativo experimentar atividades mais criativas; enquanto outros poderão se beneficiar de um ambiente mais comunicativo, no qual possam conversar sobre diferentes assuntos. Para isso, é importante que a equipe do PPSC preveja espaço e tempo para discutir os casos e avaliar o desempenho e a relação do jovem com cada setor. Entretanto, é importante ressaltar que o único parâmetro para avaliar o jovem, deve ser sempre ele mesmo, dentro do tempo e dos diferentes espaços.

---

10 Segundo o SINASE (2006, p.56) o orientador da medida “é o profissional do local de prestação de serviço diretamente ligado ao exercício da atividade realizada pelos adolescentes”. No PPSC, o orientador é um servidor do setor que recebe o adolescente, que se dispõe voluntariamente a acompanhar o adolescente na realização das tarefas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medida socioeducativa de PSC no PPSC/UFRGS inaugura a oportunidade de estar com o adolescente e é isso que move a equipe: a oportunidade. A partir do caso e da sua singularidade, vai-se construindo estratégias para estabelecer uma relação de confiança e afeto com outro ser humano. Mesmo que a execução da medida pressuponha a restrição da liberdade do indivíduo, em situação peculiar de pessoa em desenvolvimento – dimensão punitiva da medida –, é função dos socioeducadores trabalhar pela garantia de todos os demais direitos dos adolescentes, incidindo, assim, sobre a sua circunstância. O PIA deve servir como mapa a ser explorado pelo adolescente e seus orientadores, mas o trajeto – marcado por tropeços e avanços – deve considerar as escolhas do adolescente e aquilo que lhe é possível no momento. Construir alternativas para que o adolescente possa fazer escolhas também é papel dos socioeducadores. O *acompanhamento*, diferente do *encaminhamento* visa a *estar com* o adolescente na construção da sua autoconfiança e segurança para seguir. Nem sempre o resultado do trabalho daquele que acompanha vai materializar-se ali, diante dos seus olhos, mas o adolescente leva consigo as “ferramentas” que construiu durante o cumprimento da medida e vai usá-las, sempre que precisar, para enfrentar as dificuldades que a vida certamente lhe trará. O trabalho dos socioeducadores – orientadore referência<sup>11</sup> socioeducativos – é apostar na capacidade do adolescente de fazer esse enfrentamento, e esta aposta justifica todo o investimento feito durante o acompanhamento. Acreditar que a mudança é possível é o ponto de partida para a realização de um trabalho socioeducativo de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AREDNT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1999.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 169, p.1353, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento**

---

11 Segundo o SINASE (2006, p.56), o referência socioeducativo “é o profissional de nível superior ou com função de gerência ou coordenação nos locais de prestação de serviço comunitário que será responsável geral tanto pelos adolescentes prestadores de serviço comunitário, quanto pelo funcionário guia” ( o orientador da medida). No PPSC a função de referência é exercida pela coordenação do programa juntamente com os demais integrantes da equipe.

**Socioeducativo – SINASE.** Dispõe sobre as Medidas Socioeducativas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, ano 191, p.3, 19 jul. 2012.



# O acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida: o PPSC na memória dos egressos

Magda Oliveira<sup>1</sup>

Em 2012, sob a coordenação da professora Carmem Maria Craidy<sup>2</sup>, deu-se início a uma pesquisa que pretendia verificar a situação vivida pelos adolescentes que cumpriram medida socioeducativas de PSC na UFRGS, entre os anos de 2009 e 2010, com especial atenção sobre o significado que a medida teve para cada um. Durante a pesquisa, a equipe teve a oportunidade de rever alguns adolescentes e ouvi-los sobre diferentes aspectos. A partir de um recorte da pesquisa, este texto pretende compartilhar algumas reflexões dos oito adolescentes entrevistados sobre a experiência de terem cumprido medida de Prestação de Serviços à Comunidade, no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS – o PPSC – o que inclui lembranças sobre o acompanhamento, os educadores e as experiências vividas.

## ACOMPANHAMENTO: AFETO, CONFIANÇA E DISPONIBILIDADE

Ainda que a discussão sobre a dimensão educativa da medida esteja restrita aos profissionais e estudiosos do campo socioeducativo, não escapou aos olhos dos adolescentes que a medida socioeducativa – em alguns espaços e para algumas pessoas – não passa de uma forma de punição. Tal ideia aparece claramente quando falam sobre as oportunidades que lhes foram oferecidas durante o cumprimento da medida, com consciência de que elas representam uma estratégia de acompanhamento do PPSC, para além da execução propriamente dita.

---

1 Pedagoga. Mestre em Educação pela UFRGS. Coordenadora do PPSC. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 A professora Craidy, professora titular aposentada Faculdade de Educação da UFRGS, foi a criadora do PPSC e coordenadora do Programa por mais de 14 anos.

É bem importante deixá destacado que assim... Tem lugares que o cara vai fazê comunitário e o cara só vai pagá a medida que tá devendo pra justiça. Aqui não. Além de tu vim pagá tua medida, vocês em si tentam resgata o adolescente - que nem vocês dizem, dão encaminhamento pro colégio, mostram curso aqui e ali. Isso aí é bom! (A.P.M)

A disponibilidade do adolescente aparece como elemento importante na construção das relações entre educador e socioeducando e no alcance das ações planejadas, considerando que a interação necessária ao processo educativo não se efetiva apenas por uma decisão do executor da medida. Quando perguntado se havia percebido alguma influência do trabalho do PPSC sobre sua vida,

PH.C.C. respondeu que estabeleceu uma relação superficial com a equipe, envolvendo-se pouco nas atividades: *Não porque eu não ía muito nos lugar. Vocês me convidavam pra ir no churrasco e eu (respondia) não. Tô sereno. Aí vocês me convidavam pra fazer os negócio e (eu respondia) não. Tô legal.*

Conforme Oliveira & Santana,

Fazer companhia a alguém pressupõe certa distância entre aquele que acompanha e aquele que é acompanhado, o que os coloca ao mesmo tempo juntos e separados. (...) O acompanhamento tem a importância, a duração e a intensidade que o acompanhado lhe concede. Não está inscrito no campo das determinações, pois aquele que acompanha só o faz mediante a licença daquele que é acompanhado. (2014, p.23)

O tempo necessário para que o adolescente estabeleça uma relação de confiança com a equipe difere de adolescente para adolescente. O momento vivido pelo adolescente o coloca mais, ou menos disponível para o estabelecimento de vínculo com a equipe: sua idade, a circunstância em que ocorreu o ato infracional e o seu julgamento; o nível de envolvimento com a prática infracional; o comprometimento da família com o seu desenvolvimento; a relação com a escola, etc. Dois anos após ter concluído sua medida no PPSC, PH foi internado na FASE, em virtude de nova infração, para o cumprimento de uma medida de meio fechado e seguiu sendo acompanhado pela equipe do programa. A relação estabelecida entre PH e o membro da equipe que seguiu no seu acompanhamento foi especialmente diferente da experiência vivida anterior-

mente, dessa vez, produzindo sentidos e perspectivas para P.H., em função de uma disponibilidade não alcançada no cumprimento da primeira medida.

## AS OFICINAS SOCIOEDUCATIVAS: MOMENTO DE OUVIR, DIZER E APRENDER

Ao serem perguntados sobre do que se lembravam do período em que cumpriram medida socioeducativa no PPSC, todos os adolescentes/jovens entrevistados citaram as oficinas socioeducativas<sup>3</sup> promovidas pelo programa. Os encontros foram lembrados inclusive pelo único jovem que não frequentou as oficinas na época: “Ah! Eu lembro umas vezes que tinha uns guris que faziam umas coisa lá, não me lembro quem é que fazia uns negócio lá” (P.H.C.C). Para aqueles que participaram assiduamente do encontro, aspectos comuns e particulares foram aparecendo sobre as atividades, os colegas e os educadores. As diferentes lembranças foram remontando a história do que vivenciaram no grupo evidenciando, por vezes, as próprias características da proposta que compõe a metodologia de execução da medida no PPSC.

Um dos aspectos bastante citado pelos adolescentes diz respeito ao “encontro” propriamente dito, à oportunidade de estarem juntos e de construir coletivamente, princípio que orienta o planejamento das oficinas socioeducativas. Estar com seus pares, é de fato algo muito importante para o adolescente: as amizades, as risadas, a “zoeira”, as brincadeiras, todos esses aspectos apareceram com força nas narrativas, às vezes, de forma saudosista.

Ah, o trabalho em equipe mais aqui. Tipo aqueles negocinho que a gente fazia de pintar, fazer os desenho e coisa e tal, todo mundo colaborando junto. (...) foi ver o trabalho em grupo que todo mundo tava fazendo. Não é que nem na escola que um fica fazendo e todo mundo fica olhando. É. É triste no colégio”. (C.B.F)

A possibilidade de aprender algo e/ou de realizar algo, também aparece na fala dos adolescentes ao recordarem as oficinas. Alguns afirmam que ao invés

---

<sup>3</sup> As oficinas socioeducativas constituem-se como uma estratégia de acompanhamento coletivo dentro da metodologia de acompanhamento do PPSC. As atividades são desenvolvidas semanalmente no PPSC e reúnem todos os adolescentes que cumprem medida na UFRGS. A participação nas oficinas é a porta de entrada no Programa. Depois de três participações o adolescente é encaminhado ao setor e a continuidade da participação nas oficinas passa a ser uma escolha do adolescente. Ver mais em: FLORES, P; CHAVES, T. Oficinas Socioeducativas. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). Medida Socioeducativa: entre A & Z. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 178-180.

de estarem na rua, ou em casa dormindo, estar nas oficinas era uma alternativa importante, seja pela oportunidade de falarem de si mesmos e de escutar o outro, ou pela realização de atividades mais práticas<sup>4</sup>: “Ah, legal, tenho até hoje a camisa que eu fiz, minha mãe que usa agora. (M.A.M.C)”. O encontro, cuidadosamente descrito por alguns, é lembrado pela conversa, pelo diálogo, que ora aparece entre adolescente e educador e ora aparece entre o adolescente e seus pares. Falar sobre si, sobre as coisas que vivia, são aspectos presentes na história que contam sobre as oficinas.

Entre 2009 e 2010, os educadores responsáveis pela oficina abriam o encontro com uma rodada de conversa, onde cada adolescente contava para o grupo sobre o que viveu enquanto deslocava-se para o PPSC, com detalhes que incluíam: como e a que horas acordou; o que viu; o trajeto do ônibus até chegar à UFRGS, e tudo o mais que julgasse relevante. O *trajeto*, como era chamada a atividade, ficou na memória da maioria dos entrevistados.

(...) nem tomava café, já acordava e já saía olhando pra tudo, saía no portão, olhava pra rua via quem tava descendo, cuidava no ônibus se o motorista tava de bom humor, via se tinha espaço pra mim sentar. Pra chegar aqui na UFRGS e explicar o trajeto. Gostava também que tinha umas artes pra fazer, eu desenhava numas madeiras, que eu fazia o desenho mais bonito, os nego se matando. (F.C.C.)

A oportunidade de compartilhar aspectos do seu cotidiano e da sua rotina, numa roda de conversa composta especialmente por outros adolescentes, parece ter atribuído importância às vidas que compuseram aquele espaço/tempo, o que explicaria o *trajeto* ter sido citado por todos os adolescentes entrevistados que frequentaram as oficinas naquele período: “Eu curtia, era tranquilo... daí eu me lembro até hoje”. (L.B.)

Visivelmente, a oficina consolidou-se como espaço de respeito e diálogo entre os participantes. A conversa que “rola” e as diferentes “verdades” que coabitam o ambiente são tomadas pelos educadores como conteúdo de reflexão e a partir da problematização do que os adolescentes afirmam, vão garantindo que as verdades sejam reexaminadas. As afirmações são transformadas em interrogações sobre a vida, a morte, o tempo, as certezas, os medos, e os adolescentes vão tentando respondê-las a partir das suas próprias experiências e isso

4 Em 2009, os adolescentes aprenderam a utilizar a técnica do estêncil produzindo estampas para suas próprias camisetas.

faz com que divirjam, duvidem e estranhem. A oficina, então, vai se afirmando como espaço possível, seguro e que inspira confiança. F.B., um dos entrevistados, desejava dizer aos demais adolescentes sobre o quanto “era bom ler”, mas avaliou: “se eu disser, eles não vão dar bola, mas se eu disser na oficina...”

Quanto aos educadores – responsáveis pelas oficinas socioeducativas na época – também foram lembrados pelos adolescentes e, na maioria absoluta das vezes, foram chamados pelos seus nomes, demonstrando uma proximidade não vencida pelo tempo transcorrido.

## **PPSC: CONTRASTANDO O DENTRO E O FORA**

Muitos adolescentes vivem “presos” em suas comunidades de origem. O envolvimento com o tráfico, ou a identificação com certo território por grupos rivais restringe a circulação por outros espaços, reduzindo significativamente suas experiências e a convivência com outros grupos. Observa-se que o cumprimento da medida fora da comunidade – no caso do PPSC, em região mais central da cidade – cria a necessidade de se deslocarem para outro ambiente e fazer outras experimentações. A partir das entrevistas, é possível verificar o quanto foi importante para os adolescentes encontrarem no PPSC pessoas que confiassem nas suas capacidades e que outras experiências pudessem ser vividas ou tomadas como possíveis de serem vividas. O PPSC aparece simultaneamente na fala dos adolescentes como um espaço de proteção e possibilidade de mudança.

Para os adolescentes há uma distinção entre o espaço escolar e o PPSC. A realidade da vila marcada pelo tráfico e pela violência desconsidera os muros da escola e instala-se como elemento comum no cotidiano dos alunos.

Porque daí quando tu vai pro colégio de manhã, já tem gente fumando maconha na frente, já tem as guriinhas pulando muro pra ficar com os caras, pra sair de carro, matar aula. Então que adianta ir no colégio pra... (F.C.C.)

Em contraste, o PPSC é descrito como espaço onde outras conversas e outras experiências são vividas. É como se falassem de uma realidade alternativa que vai se construindo paralelamente à realidade que vivem em suas comunidades.

Ah, e aqui é tri, é um ambiente bom. Aqui é um ambiente que eu vejo assim que te desliga, o cara fica só na vila, na vila, na vila, o quê que tem de bom na vila? Na vila só tem droga e correria e nego falando que vai assaltá e o outro falando que bah o outro tá preso, não tem uma notícia boa ninguém vem em ti “oh tem curso lá, tem um emprego lá. Ninguém. É só coisa ruim, daí o cara tá no meio tá na rua, daí vai de ti, né que quer entrá no meio, só escuta, passo por aqui saiu ali. Aqui mesmo dá pra vir ainda depois das medida, da pra vir ainda, o cara vem porque é um lugar bom, o cara se desliga das coisa ruim. (A.P.M.)

A ideia de duas realidades paralelas diz de uma consciência – por parte dos adolescentes – de que fazer parte do PPSC e viver as experiências propostas não significa necessariamente uma mudança na sua circunstância. Alegam que ao voltarem para casa, à rotina e às relações com o meio onde vivem os reabsorve provocando um tensionamento entre as duas realidades e – por que não dizer – entre dois projetos de vida.

Aqui o cara... Aqui a pessoa era uma pessoa diferente, sabe? Aqui era diferente, mas quando tu saía assim, tu voltava pra rua e era outra coisa. Aqui tu pensa muitas coisa boa pra ti. Tu pensava fazer curso, pensava trabalhar. É difícil. Até o cara conseguir tudo, mas daí quando tu saía pra rua, tu assim meio que te dava uma apagada, mas tu sabia o que tu tava fazendo, mas tu não tinha noção do que tu tava fazendo. Às vezes tu tinha, sabe? Mas tu não tinha um repuxo em ti pra ti não andar naquele caminho. Daí tu ficava em dúvida, mas a dúvida de lá às vezes te vencia porque tu vivia ali. (J.S.C.)

Por outro lado, é importante considerar que esse tensionamento entre duas supostas realidades pode representar o início de uma mudança inspirada nas experiências e planos realizados no PPSC, durante o cumprimento da medida e que o conflito vivido pelos adolescentes coloca em análise aquilo que antes apresentava-se como única possibilidade de inserção no mundo. Segundo A.P.M. “Amadurecê é expandi a mente, é olhá as coisa de maneira diferente. Não é só pensá em fazê. Antes de fazê, entende e pensa.”

A relação com o PPSC é referida pelos adolescentes em diferentes momentos das entrevistas. As coisas que lembram, citam, rememoram, falam de um vínculo mantido com o Programa – apesar do tempo – e de uma relação respeitosa construída a partir de uma medida socioeducativa, mas jamais restrita a ela. Lembram-se de situações, nomes de educadores da equipe, dos orientadores com quem conviveram nos setores onde realizavam suas tarefas, e, em especial, lembram-se das oficinas socioeducativas e da experiência de estarem juntos. O contraste proposto pelos adolescentes entre o PPSC e a realidade vivida na comunidade de origem – o dentro e o fora – evidenciam o quanto a falta de oportunidades marca suas vidas. Uma vez vivenciando outras experiências, em outro contexto de relações, percebem também alternativas de inserção e relação com o mundo e, a partir daí, o conflito. Ressalta-se, no entanto, que não estamos falando de uma “escolha” simplesmente. Estamos falando de uma realidade imediata difícil de ser enfrentada e que a experiência no PPSC, embora importante, não tem o poder de provocar uma mudança direta nas condições existenciais de cada adolescente. Vislumbrar outras possibilidades é um bom começo e pode construir no adolescente a capacidade de crítica sobre sua circunstância, mas isso ainda não é a mudança. A mudança requer investimento sério nas políticas públicas para a juventude e alternativas de inserção suficientes para que possam, aí sim, fazer escolhas.

## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M.; SANTANA, F. Acompanhamento. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). **Medida Socioeducativa**: entre A & Z. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 21-23.



# Reunião de familiares do programa de prestação de serviços à comunidade – PPSC/UFRGS: um percurso de acolhimento e diálogo

Paula Flores<sup>1</sup>

O presente texto propõe-se a apresentar o espaço que denominamos Reunião de Familiares. Configura-se ao longo de oito anos como uma estratégia socioeducativa compartilhada no contexto do PPSC/UFRGS, um espaço de escuta e de conversa com as famílias, um exercício de estar na presença do outro, o encontro com outros modos de existir, outros modos de ser família.

As famílias sempre foram pensadas no percurso do PPSC e acompanhadas de diferentes formas desde a criação do Programa em 1997. Nesses oito anos, foi proposta como uma reunião que aconteceria dentro de um plano orientador, ou seja, espaço com equipe definida, com proposta de planejamento e ações; espaço de acolhimento, em que o próprio grupo vai se constituindo como analisador do que ali se produz.

O Programa de Prestação de Serviços à Comunidade – PPSC/UFRGS (Faculdade de Educação) que, juntamente com o Grupo de Extensão em Psicologia – Estação Psi (Faculdade de Psicologia) e o Grupo G10 do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária – SAJU (Faculdade de Direito), produzem um trabalho de extensão que se propõe uma metodologia de defensoria interdisciplinar no atendimento de adolescentes em conflito com a lei, constituindo com os cursos Pedagogia, Psicologia e Direito o Núcleo de Extensão do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei – PIPA.

O PSC/UFRGS, atuando como parceiro do Programa municipal responsável pela execução das medidas de meio aberto em Porto Alegre (PEMSE/FASC), está conveniado como uma unidade executora de medida socioeducativa em meio aberto no município de Porto Alegre. Como unidade executora

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Professora na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Mestre em Educação pela FAGED/UFRGS. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

da medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) recebe adolescentes encaminhados pelos CREAS das regiões Partenon e Lomba do Pinheiro.

Nossa equipe, após acolhimento do adolescente nas oficinas socioeducativas, encaminha-os para setores da Universidade, onde transcorrerão as atividades referentes à execução de sua medida socioeducativa, ou seja, os adolescentes trabalham quatro horas semanais em algum setor que firmou parceria com o Programa, desenvolvendo diferentes tipos de trabalhos (Pró-reitorias; Prefeituras dos *Campi*; Projetos de Extensão da Universidade; Gráfica; Secretarias; entre outros). Segundo o artigo 117, do ECA (2012, p. 57) “a prestação de serviços comunitários 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 programas comunitários ou governamentais”.

Os adolescentes são encaminhados diretamente dos CREAS das regiões mencionadas, que após agendamento comparecem para uma entrevista inicial acompanhados de um responsável. Esse primeiro contato da entrevista é o momento de um primeiro acolhimento, em que apresentamos o Programa e quando temos uma primeira conversa com o adolescente e seu familiar; aqui se inicia uma relação com adolescente e família.

Na entrevista inicial, convidamos o familiar para participar do espaço que denominamos Reunião de Familiares, um espaço que não é obrigatório. Conversamos que essa participação pode, também, se dar em outro momento, conforme seu interesse e possibilidade, que tem uma sistemática de ocorrer mensalmente com diferentes discussões, no turno da noite, e apresentamos o calendário anual com as datas para que possam acompanhar e optar se for da sua necessidade. São convidados todos os familiares de adolescente que estão em PSC. Também contamos com a presença de familiares de adolescentes egressos que optam por seguir conosco nas reuniões.

Nossa percepção, nesse primeiro encontro, já nos afirma o espaço de conversa com os familiares como importante estratégia de acompanhamento e de diálogo. Conforme Oliveira (2012) “percebemos na entrevista que os familiares ou responsáveis trazem muitas expectativas em relação ao Programa. Acreditam que a medida socioeducativa e a passagem pelo PPSC vão operar grandes transformações na vida do adolescente e que os problemas ficarão para trás”. Algumas falas de nosso arquivo que traduzem o que a autora relata:

...Apareceu aqui com a mãe. Chegou muito resistente, e a mãe falava alto e reclamava do comportamento do filho. Perguntou (a mãe) quantas vezes por semana ele teria de vir, e eu respondi. Disse (a mãe) que lamentava não ser todos os dias, pois era disso que ele necessitava. (Arquivo do Programa, 2012)

Eu perguntei com quem ele morava. O adolescente me disse que mora com muita gente, 14 pessoas, dentre elas dois filhos de uma tia, que faleceu este ano, e que sua mãe acabou adotando. (Arquivo do Programa, 2012)

De acordo com o SINASE, quanto à abordagem familiar e comunitária, tem-se, como objetivos da medida aplicada ao adolescente, assegurar a participação da família, da comunidade e das organizações da sociedade civil voltadas à defesa dos direitos da criança e do adolescente. É fundamental, nessa ação socioeducativa, “construir uma efetiva rede de atendimento social, público e comunitário para encontrar soluções e encaminhamentos das necessidades dos adolescentes e seus familiares”. (BRASIL, 2006, p. 62)

Nesse sentido, conforme Fonseca (2005, p. 50-59), uma maneira adequada de caracterizar a forma como os laços familiares são entendidos dentro desse novo paradigma, seria descrevê-los como relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuas. A presença desse tipo de relação – afetividade, cooperação e reciprocidade – entre um grupo de indivíduos passa a ser vista como a principal forma de identificar uma família, valorizando esses aspectos, antes secundarizados nas definições de família.

Como afirma Fonseca (2004, p. 92), não existe apenas uma norma familiar. O conceito de normalidade familiar é definido por circunstâncias históricas, sociais, étnicas e culturais, sendo uma construção social que varia conforme o contexto. Entretanto, apesar da normalidade familiar não existir de fato, é uma idealização fortemente presente na vida social e, por consequência, na legislação e nas políticas públicas.

Em nossas reuniões, nesse ano de 2015, temos até agora como familiares: um padrinho adotivo; uma avó que afirma não ser a responsável o tempo todo, mas que perdeu apenas uma reunião até agora e chegou à seguinte, toda se explicando; mãe com o padrasto (ambos vêm à reunião); uma mãe e um pai (ambos na reunião); uma tia que tem a guarda dos sobrinhos; quatro mães que

têm e cuidam seus filhos sozinhas e contam com pessoas próximas para esse cuidado; uma mãe e um pai (mas só ela conseguiu vir até agora); pai viúvo que relata em todas as reuniões suas dificuldades em ter filhos adolescentes e cuidar da própria casa e trabalhar; entre outras configurações familiares que vão passando pelas reuniões e nos afirmando essa multiplicidade de jeitos e formas de se constituir uma família.

Famílias que vão se apresentando como experiência possível, e também um modo de se experimentar como uma família na sua singularidade, com toda sua possibilidade no enfrentamento com a vida, a cidade, os serviços públicos, a rede de saúde, a socioeducação, as demandas de seus adolescentes e crianças, a rede escolar, o tráfico, suas comunidades, a violência, o beco, a vila, enfim, com todos esses pequenos recortes de uma vida e da interação com um cotidiano que vai se produzindo nesse vai e vem, nesse dia a dia.

Em muitas conversas durante as reuniões, questões aparecem como “eu fiz desse jeito com meu filho”; “eu acho que esse ECA veio só para atrapalhar, agora não podemos nem olhar estranho para eles que o Conselho bate na casa da gente”; “eu não sei mais o que fazer para ele me escutar, eles agora só querem saber dos *kits* para o baile, não param mais para conversar com a gente e tudo vira briga”; “eu vejo que o N. está muito diferente do que ele era, está até me escutando mais de uns tempos prá cá...”; “eu já enchi minha casa de grades, mas não adiantou nada, quando eu vi minha filha estava grávida, estou me sentindo traída por ela”; “eu sou tua vizinha, mas eu vim no outro ônibus, não sabia que esse passava aqui”; “desculpem o atraso mas esperei até o último momento para vir de moto, mas a chuva engrossou muito e tive de sair correndo para pegar o ônibus, mas não queria não vir hoje”. Uma mãe orientando um tio adotivo, quando esse diz que na próxima data de reunião ele estaria na escala de seu trabalho que inviabilizaria sua vinda “mas tem um mês ainda, tenta negociar com eles agora que tu consegue vir na próxima, hoje eu cheguei no horário, mas estou avisando minha patroa há uma semana que precisaria sair uma hora antes para chegar aqui...” ( Falas do Diário de Campo das reuniões de familiares de 2015.)

Conforme Passos (2004), nesses encontros com os familiares há muitos vetores que estão aí determinando um efeito nessas vidas, efeitos subjetivos que nos interessam olhar e acompanhar, efeitos produtores de um plano heterogêneo. Então, tem, obviamente, o modo como se organiza a família, mas

tem também o modo como se organiza a economia do país, da cidade, o modo como se organizam os formadores de opinião na mídia, o modo como se organiza a relação com o espaço urbano. E tudo isso passa pela família, ela como plano coletivo de produção social, e apostamos que a produção grupo Reunião de Familiares é uma forma de aticamento desse plano coletivo, que vai se constituindo ao longo desses anos de acompanhamento e atenção às famílias. As formas como essas cenas e situações são absorvidas e encaradas pelas famílias na sua heterogênesse são partilhadas ali no grupo, e que ao conversarem sobre suas diferentes experiências e situações aproximam e fortalecem diferentes formas de enfrentamento das situações vividas, compartilham formas de lidar.

Atualmente, embora a legislação vigente no Brasil tenha avançado sobre a temática família, segue havendo um modelo familiar que é constantemente veiculado implicitamente pelas políticas estatais, o que entra em contradição com enunciados que explicitam a aceitação da pluralidade. (FONSECA, 2004, p. 95)

Segundo Costa e Goldani (2015, p.89), o resultado de tal contexto é que uma parcela significativa das famílias existentes na sociedade, não correspondendo ao modelo veiculado, é, de alguma forma, desqualificada por não corresponder à imagem de família cultivada. As formas de organização familiar que fogem dos estereótipos socialmente difundidos são frequentemente discriminadas, sendo classificadas como desestruturadas e inadequadas.

Essas autoras fizeram uma pesquisa em que mostram uma análise qualitativa de jurisprudência, e obtiveram como resultado da pesquisa que a situação familiar de adolescentes acusados de cometer ato infracional é considerada, pelo Poder Judiciário, como um fator relevante na decisão da medida socioeducativa a ser aplicada. Por exemplo: sob a justificativa de que as famílias não têm condições de desempenhar o papel protetivo que lhes cabe e que os adolescentes tanto necessitam no momento, o poder judiciário lhes atribui sentença de semiliberdade, o que contraria todos os preceitos da Doutrina de Proteção Integral e o paradigma da responsabilidade penal juvenil, pois assume um caráter protetivo à medida que deveria ser sancionatório. Adolescentes recebendo medidas socioeducativas de privação de liberdade com a justificativa de condições externas e da família, e não levando em conta o ato infracional.

Isso surgiu no primeiro encontro da reunião de familiares de 2015, em que a mãe de um adolescente egresso, quando vai se apresentar e contar que

seu filho está cumprindo medida de privação de liberdade, conta, chorando, uma conversa com a técnica do local onde ele está:

... ela (a técnica) fez toda uma conversa que ele está mais seguro ali, mas eu quero o meu filho comigo, na minha casa, e se eu tiver que proteger ele eu saio do lugar que moro, não quero mais ele preso, e agora me ligaram que ele está no isola porque se envolveu numa briga lá dentro, e não consigo nem falar com ele por telefone... (Arquivo Programa, 2015)

A avó de outro adolescente que vem frequentando as reuniões de 2015 relata:

... os santos e a juíza me ajudaram, ele foi preso, foi bom, levou um susto, eu não tenho condições de ficar com ele, e a mãe dele não quer saber dele, assim ele ficou lá e depois saiu bem 'calminho', está até trabalhando. (Arquivo Programa 2015)

É difícil essa concretude de arbitrariedades em nossas práticas na socioeducação. Vivemos um sistema socioeducativo e jurídico brasileiro que tem em seu cenário, coexistindo, ambas as doutrinas: da situação irregular em que menores eram presos por estar em situação de abandono e de desigualdade, como uma resposta e controle do Estado. E a doutrina da proteção integral que encontra muitos problemas e desafios ainda, tanto de interpretação do ECA quanto na sua implementação.

Segundo Scheinvar (2006, p. 55), a família tem se convertido em um dispositivo de privatização do social na medida em que ela passou a ser o alvo privilegiado na cobrança a que é submetida pelo controle social. No entanto, a família não é produzida/convocada no sentido de analisar, debater, propor e intervir, enfim, nos processos em que se vê imersa.

Nosso último encontro da Reunião de Familiares, que foi em julho deste ano, teve como pauta a Redução da Maioridade Penal, em que nos vimos com a necessidade de fazer essa discussão com os familiares. Abrimos um espaço para pensar como colocar em análise, como sugere Scheinvar, com as famílias, isso que estamos vivendo no Brasil, isso que está endereçado às suas casas, essa intervenção estatal com os adolescentes do nosso país, nos questionar o que está acontecendo mesmo? Primeiramente, pensar essa avalanche midiática e também pensar a questão da redução da maioridade penal.

Abrimos a proposta com uma imagem, a fotografia de Wanderson da Costa Cruz que se chama “Depois da chuva, brincadeira”, foto finalista do concurso Encantos da Favela (2010). Essa foto traz o reflexo de um menino num balanço, esse reflexo é um espelho d’água no chão e o fotógrafo consegue fazer a imagem no intervalo de uma chuva.

Ficamos uns minutos em silêncio contemplando a imagem e depois abrimos para uma conversa sobre o que víamos ali. Vieram diferentes meninos, adolescentes e situações. Veio até o pátio alguém que viu na foto o balanço e lembrou que no seu pátio tinha balanço para seus meninos quando pequenos. Compararam um passado, com o hoje, um passado em que as crianças corriam nas ruas, disse um pai “hoje... a bala corre solta, ninguém na rua, e sem falar quando tem toque de recolher” (Arquivo Programa, 2015). Enfim, fomos fazendo essa ponte entre a imagem e o nosso contexto atual de cidade, de política e discussão sobre a Redução da Maioridade Penal.

Primeiramente, todos se posicionaram, expuseram seus argumentos, depois fomos apontando os pontos da nossa posição como uma unidade de execução de medida em meio aberto e do quanto acreditávamos e apostávamos que o meio aberto tem potencial para fazer enfrentamentos nas situações de embate com a violação dos direitos, que o meio aberto tem mais possibilidades de acionar serviços, encaminhamentos da manutenção dos vínculos, etc.

Uma conversa se fez nesse dia, todos os adultos que estavam ali tinham quantidades de informações sobre o que estava acontecendo, e posições e dúvidas e questionamentos e proposições e diferenças e assim fomos tecendo uma conversa.

Para o mês de agosto, seguiremos nessa conversa, teremos um vídeo que apresentará a parte histórica e o percurso que o Brasil vem fazendo em suas políticas sociais, da legislação e da assistência à infância e à adolescência, um vídeo narrativo desse processo que culminou no Sistema da Proteção Integral.

Para Scheinvar (2006, p. 56), a família é mais um espaço de privatização do social em um sistema estruturado a partir da iniciativa privada. A sua transformação também passa pela construção de outras relações que tenham como fundamento o pensamento e a prática coletivos, por meio dos quais ela possa participar de seus próprios processos em uma condição de autora, e não em um cenário de infantilização, em que apenas é cobrada, e não convocada, a construir outras perspectivas.

Fazer junto com as famílias a produção desse espaço de conversas e trocas nos aproxima muito, pois nos colocamos todos a cuidar do espaço e a cuidar do que ali é refletido e falado. Respeitamos as posições e problematizamos nossos pontos de vista.

Criar esse espaço coletivamente e fazê-lo a cada encontro produz uma escuta compartilhada, as famílias nos acolhem e nos escutam, nós vamos aprendendo diferentes formas de escutá-las e de compartilhar com elas nossos avanços e nossos impasses como unidade de execução e de adultos de referência para esses jovens que estão conosco.

Também, aproximar e fazer conversa entre Família e Socioeducação (conversas sobre a medida, dúvidas, informação de como vai acontecendo o desenrolar da medida); propor espaços de participação da família na socioeducação (programas do CREAS, reuniões, fóruns, eventos em que a família possa estar pensando junto com a política); produzir um pensar sobre ser família para além das formas sociais que temos historicamente acompanhado; que a família vem absorvendo (desnaturalizar formas como verdades únicas, consumo de um modelo de família), principalmente, quando estamos falando de família pobre no Brasil, ou seja, a família pobre no nosso país vem sendo alvo de intervenções estatais ao longo de nossa história, assumindo uma posição de culpabilização e de desqualificação. É necessário acolher, aproximar, cuidar, respeitar e aprender com essas famílias para que se efetivem relações de cuidado.

Todos nós, na reunião de familiares, somos convocados como “autores sociais” para pensar nossas formas de agir com os nossos filhos, com os adolescentes de nossas cidades, e com as políticas públicas voltadas à juventude brasileira. Assim, seguiremos fazendo enfrentamentos e nos questionando: que outras formas de participação social, podemos inventar para legitimar, em nossas práticas institucionais, cotidianas e caseiras, a garantia e a afirmação de direitos?

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 169, p.1353, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 191, p.3, 19 jul. 2012.

COSTA, A. P. M.; GOLDANI, J. M. A influência do contexto familiar nas decisões judiciais a respeito de atos infracionais de adolescentes: o intervencionismo familiar ainda se faz presente? **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 87-103, jan./ jun. 2015.

FONSECA, C. L. W. Fabricando Famílias. In: CABRAL, C. (org.). **Acolhimento Familiar: experiências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

FONSECA, C. L. W. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde Loucura**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 50-59, maio/ago. de 2005.

OLIVEIRA, M. M de. A entrevista inicial. In: CRAIDY, C. M. (et al.). **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 55 – 64.

PASSOS, E. Clínica e Subjetividade: descobrindo o sujeito no enfrentamento com a violência e o uso de drogas. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 7.ª REGIÃO. **Conversando sobre adolescência e contemporaneidade**. Porto Alegre: Libretos, 2004, p. 45.

SCHEINVAR, E. **A família como dispositivo de privatização do social**. Disponível em [www.psicologia.ufrj.br/abp/](http://www.psicologia.ufrj.br/abp/). Acesso em 1 jun. 2015.

Eixo V  
**Saúde**

Pedro Augusto Papini<sup>1</sup>

Não é novidade que a conhecida guerra às drogas faz parte de um sistema falido de tratar o tema das drogas; há um artigo de 2002 que faz essa crítica e que já se chama “nada de novo no *front*” (BATISTA, 2003), e que denuncia o fracasso do aparato proibicionista e bélico dos estados para lidarem com a situação. Em 1971, o então presidente dos Estados Unidos da América, Richard Nixon, declarou guerra às drogas; e na época, todos os países minimamente cupinchas dos Estados Unidos adotaram tal postura frente à leitura dos malefícios das drogas para a sociedade: ou seja, a guerra às drogas passou a ser uma política internacional. Assim se estende até hoje.

Já que o “nada de novo no *front*” é de 2002, trago uma estatística mais recente sobre tal *front*. As leis proibicionistas das drogas têm como fruto hoje, por exemplo, o assassinato de 1.500 pessoas por ano pela polícia no município do Rio de Janeiro. (BATISTA, 2010)

Neste texto não falaremos propriamente da guerra às drogas, mas utilizaremos o problema da guerra às drogas para falar de outra guerra, que é, ao que nos parece, a mesma guerra: a guerra das raças. A guerra das raças como trama e segredo da guerra das drogas.

Antes de falar da guerra das raças, olhemos para a imagem descrita a seguir.

O céu é azul com gordas nuvens brancas. A alvura inflada se marca pelo forte tom de anil do fundo. Abaixo destas grandezas – que ocupam a metade da foto – damo-nos de frente a um imenso campo cujo horizonte são serras longínquas cobertas de verde. Próximo do observador que saca a foto, em um grande descampado: uma árvore grande e só desponta do chão que a rodeia ao vasto em gramíneas. Abaixo da terra, algo que não se vê na foto, que está além de seus re-

---

1 Mestre em psicologia social e institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

cursos visuais, mas que após a informação, não se para de ver. Acontece que ali, trata-se de um campo minado.

A artista Alice Miceli fez uma longa pesquisa que teve como resultado um ensaio fotográfico chamado Paisagens Assassinas. Atraída pelo interesse em situações silenciosas, como diz um comentador, a artista chegou o mais próximo possível de campos minados, e um dos resultados é a imagem descrita acima.

As minas terrestres antipessoais talvez sejam das coisas mais miseráveis já inventadas pelo que se chama homem moderno. São frutos das guerras, e demarcam fortemente a sua permanência. Estima-se que existam 110 milhões de minas terrestres espalhadas pelo mundo.

Há um aforismo que Michel Foucault desenvolve em seu curso intitulado Em Defesa da Sociedade (2010) que diz assim: “a guerra é a continuação da política por outros meios”. Coisa que Foucault capciosamente aponta o contrário, a inversão da frase. Para nos trazer uma reflexão sobre o biopoder e o racismo de Estado Foucault diz que, em verdade, podemos pensar não que a guerra é o exercício da política por outros meios, mas sim o contrário: que a política é a continuação da guerra.

É conhecido que após uma guerra se constroem as leis que regulamentam e mantêm a paz. Para a paz, se faz as leis. Mas o referido autor, desenvolvendo o aforismo citado diz que a paz é a engrenagem surda da guerra social.

E qual a relação disso com as drogas? Quem morre com a guerra das drogas?

Daria para pensar que as drogas funcionam como um sistema ‘flutuante’ de raça. Ou seja, elas têm a capacidade de outorgar características arbitrárias e generalizadas a certos sujeitos que fazem uso dela, formando um tipo. A famosa raça – “drogado” – provoca na imaginação do outro, coisas que não são diferentes das fantasias xenófobas dos nazistas para com os judeus, ou dos medos dos brancos sobre os negros que consta inclusive em leis brasileiras da época do império.

Detenhamo-nos um pouco neste exemplo das leis brasileiras imperiais. A história do Brasil tem, faz tempo, suas leis que fazem uma guerra de raças e que já assinala tipos e práticas associadas à degenerescência, produzindo um imaginário do medo de uma população sobre a outra.

Vera Malaguti Batista (2010) fala da memória do medo que na nossa história justifica e acentua violências de Estado. Tal coisa é muito nítida quando

a autora nos mostra cenários da cidade do Rio de Janeiro da primeira metade dos anos 1800, quando o império veio ao Brasil. Neste tempo, no espaço que um dia virá a se chamar Cidade Maravilhosa, se espalha uma cultura do medo em uma cidade-africana que nesta época se vê frente ao tensionamento higienista da formação de uma cidade-europeia sob uma cidade-africana, e em que o aparato criminal do estado vai cada vez mais enredando os escravos. Sobre a criminalização, Batista (*idem*) diz que “funcionou historicamente como fetiche e metáfora encobridora da intensa conflitividade social”.

A mesma autora (*idem*) nos aponta estudos que mostram que os escravos aproveitavam as horas mais quentes do dia (enquanto seus donos dormiam) para a sua vida social e seus “difíceis ganhos fáceis”: atividades econômicas e pequenos comércios que praticavam pelas ruas da cidade. Tais movimentações denotam um caráter de ocupação da cidade que enreda medo em uma cidade-europeia.

Batista (2010) nos mostra uma historiadora da época que faz alusão à comida quente vendida pelas africanas no porto e nos distritos comerciais. Era o angu, cuja força erigiu as casas de angu ou casas de zungus. Nos jogos arquitetônicos de modernização urbana, as vendedoras de angu deixaram de vender o alimento na rua para vender em casas fechadas que foram chamadas de casas de angu ou depois popularmente denominadas zungus.

A autora nos situa que a maior parte das investigações na primeira metade do referido século era dirigida aos zungus, que “eram considerados sistematicamente como refúgio de escravos e covis de desertores, vagabundos e receptores de objetos roubados” (*idem*).

Não é à toa que nos dicionários brasileiros (esses pacificadores de palavras) os termos angu ou zungu apresentam sentidos pejorativos: desordem, sujeira, esconderijo. Batista (*idem*) nos mostra como o angu alimento constituiu-se também em metáfora da cultura popular de origem negra-africana: heterogênea, confusa, díspar. Desordem e perigo para uns, reconstrução de laços comuns e ancestrais para outros.

O decreto de novembro de 1825, que criou os cargos de comissário, lhe atribuíam: impedir ajuntamentos, reprimir a vadiagem, cadastrar os capitães do mato, erradicar os quilombos e açoitador em locais públicos.

Hoje, não são raras as notícias em jornais que tratam dos assassinatos banais: “matou por um moletom”. Conhecemos muitas histórias assim emen-

dadas da explicação pífia: “estava drogado” ou “foi pra comprar droga”. A banalidade de um assassinato que por vezes se justifica por estar drogado (ou com muita vontade de comprar drogas). Então “estar drogado”, este suposto elemento alquímico da personalidade. O sujeito que comete o assalto e o assassinato não é tido como vacilante, nervoso, medroso, assustado, cheio de ódio ou com saudade de alguma coisa perdida e jamais reconquistável, não, ele estava é drogado.

Isso diz respeito da função drogado em uma guerra pela vida. Pela vida de alguns. Voltando para o Rio de Janeiro do início do século XIX, Batista (idem) diz que o medo de um mundo portador de caos e desordem que os ajuntamentos de escravos suscitavam na mídia e na população europeia se refletiu no terror e truculência dos métodos da Guarda Real de Polícia, fundada em 1809. No Rio de Janeiro da época (1810 a 1821), 80% dos julgados eram escravos, 95% nascidos na África.

\*

De 1994 a 2012 ocorreu um aumento de 324% da população carcerária do Brasil. Quando em 1994 tínhamos 169 mil presos, hoje saltamos para aproximadamente 574 mil seres humanos entulhados em cadeias. Em 1994, o comércio ilegal de entorpecentes passou a ser crime hediondo (somando-se à lista constitucional onde consta também a tortura e o terrorismo).

As leis nos parecem a consagração da paz. Mas não, as leis, diz Foucault, surgem dos campos de batalha, dos corpos agonizantes do amanhecer. Transformar o comércio ilegal de drogas em crime hediondo faz parte desta paisagem.

Sobre raças, ainda vemos hoje também toda uma biologia mítica em jogo (e que tem muito a ver com as origens do racismo de estado). A mensuração da vida por parte do Estado coincide com a mensuração da vida por parte da ciência, e seus objetivos no século XVIII e XIX, quando os estados passam a lidar basicamente com as estratégias que fazem viver a população, são muito semelhantes.

A tentativa de localizar a violência em uma raça; violência que deve ser estirpada a todo custo em prol de uma população. É isso que nos faz pensar quando vemos a dissertação de mestrado (TERRA, 2009) de um atual deputado federal que costuma falar de drogas e de ciência. No trabalho acadêmico, o autor tenta achar indícios de que o comportamento violento tem fundo, causa e origem orgânica; isso traduzível em imagens cerebrais. Busca fantástica de cores

em signos de um retrato do cérebro. Fábula cientista, romance policial barato cujo fim é sempre previsível e sensacionalista.

Neste sentido, a busca do fundo biológico também é a pacificação perversa de uma luta.

Foucault (2010) fala que no século XVII aparece a ideia de “uma guerra interna como defesa da sociedade contra os perigos que nascem em seu próprio corpo e de seu próprio corpo”; é onde acontece uma grande reviravolta do histórico para o biológico, do constituinte para o médico no pensamento da guerra social.

Precisamos defender a sociedade, defender de alguém, defender a sociedade de alguém que não faz parte desta sociedade, é inimigo dela. Um exemplo nítido disso no Brasil é a permanência de uma polícia que além de polícia é uma polícia militar: cujo objetivo é o combate de um *inimigo interno*.

A política é a continuação da guerra por outros meios.

(Me pergunto: o que aconteceria se o racismo se tornasse crime hediondo? A polícia invadiria as casas, usurparia computadores, torturaria em busca de racistas?)

Seguindo a nossa perspectiva foucaultiana, podemos dizer que vivemos em regimes biopolíticos. O biopoder, portanto, circula pelas estratégias que fazem viver; e o biopoder é o paradigma dos estados modernos que nascem e se justificam no intuito de proteger a vida.

Soa-nos muito natural pensar que a função do estado e as estratégias das nações é a defesa da vida, a manutenção da vida. De que modo, portanto, o estado consegue se transformar em um estado assassino? Uma resposta é: do mesmo modo, pela defesa da vida.

Podemos pensar no racismo da criminalidade: o bandido ou o vagabundo ou o craqueiro. E Foucault (idem) nos fala que se a criminalidade foi pensada em termos de racismo, foi igualmente a partir do momento que era preciso tornar possível, num mecanismo de biopoder, a condenação à morte de um criminoso ou seu isolamento. O racismo assegura a função de morte na economia do biopoder.

A função de morte do Estado, portanto, não se exerce senão no sentido de defender a vida. A raça dos dependentes químicos, cuja designação nos termos é puramente biológica, é uma raça da qual o Estado precisa defender os outros (defender do suposto contágio, defender da suposta violência, defender dos

crimes que supostamente estas pessoas cometem). Não é, portanto, surpresa que, por vezes, se fala em epidemia de drogas do mesmo modo que se fala de epidemia de dengue.

Mas uma coisa é eliminar o mosquito da dengue, a outra, são os agentes transmissores das drogas. Como fazê-lo? Como o estado, que defende a vida, pode se ocupar em fazer morrer? Em que momento é tão fácil matar?

Ocorre que tais mortes são legitimadas como pacificadoras. Insistimos então que Foucault fala que a política é a continuação da guerra por outros meios. E que as leis surgem após o amanhecer dos campos de batalha com os corpos agonizando no crepúsculo da manhã.

A sociedade em sua estrutura política é organizada de maneira que alguns possam se defender contra os outros, ou simplesmente ainda, defender sua vitória e perenizá-la na sujeição.

“A lei não nasce da natureza, junto das fontes frequentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo” (FOUCAULT, 2010). E Foucault diz que isto não quer dizer que a sociedade, a lei e o Estado sejam como que o armistício nessas guerras, ou a sanção definitiva das vitórias. A guerra é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra.

Assim, podemos começar a visualizar como a guerra das drogas fala de uma guerra das raças. A guerra que só pode ser perpetuada se for para defender a vida.

Para um desenho mais explícito, façamos um exercício de tempo/ espaço. Talvez seja mais fácil pensar em um lugar bélico distante de nós, que é preciso atravessar o oceano e cruzar desertos para chegar. O território, hoje conhecido como Israel, onde, nos lugares em que é permitido a convivência pacífica de árabes e judeus, os árabes – em sua maioria – são os que estão trabalhando nos caixas de supermercados e varrendo o chão das lojas; e onde a guerra é defendida pela defesa de alguns; e onde de 500 a 700 crianças árabes são presas por ano e, após os doze anos são julgadas em um tribunal militar (CASTRO, 2015). Poderíamos continuar uma vertiginosa lista para mostrar que aqui o discurso da raça e da guerra é nítido. “Judeus” e “árabes” lemos nas notícias e nos discursos dos governantes, dos militares e dos terroristas.

Em Israel, recentemente, houve um atentado em que foram assassinados três adolescentes judeus; um grupo extremista do lado judeu queimou vivo um adolescente árabe em “resposta”. Continuando sangrentos e racistas deslocamentos de tempo e espaço, voltemos para o Brasil e lembremos maio de 2006, quando ocorreram diversas rebeliões em presídios no nosso país lideradas pelo grupo chamado Primeiro Comando da Capital; para quem lembra apenas de transportes coletivos em chamadas na televisão, vale a pena ressaltar o macabro saldo desses dias. Houve a morte de 564 pessoas. Nos primeiros dias morreram 51 civis e 32 agentes públicos. No momento posterior conhecido como “onda de resposta” foram executados mais 454 civis e 26 agentes públicos. Quase a totalidade dos inquéritos policiais, envolvendo a morte de civis, foi arquivada pelo Poder Judiciário, a pedido do Ministério Público. Por outro lado, as mortes de agentes públicos foram esclarecidas. Existiu uma investigação seletiva, na qual os familiares das vítimas civis não tiveram direito de saber as reais circunstâncias, executores e motivações das mortes de seus entes queridos (COMISSÃO ESPECIAL CRIMES DE MAIO, 2015). As execuções foram aleatoriamente feitas nas periferias das cidades e a maioria dos mortos civis são jovens, homens, negros, pardos.

O problema das drogas então, este tão mais perto de nós. Da guerra das drogas (assegurada pelas atuais leis de drogas), que na verdade é justificativa pacificadora de uma violenta guerra das raças. A guerra às drogas faz com que por vezes, em prol de certa paz, sejamos armas, que nossas palavras sejam metralhadoras, que nossa escuta seja um escudo e que estejamos envoltos em silenciosos campos minados, quando nossas ações tratam um usuário de drogas como esta raça que não é a nossa e que é uma sub-raça.

Por fim, lembro aqui da letra de uma música de guerra. Ela é muito significativa sobre o tema que vimos traçando neste texto. É outro deslocamento de tempo e espaço, pois é uma música cantada durante a primeira guerra mundial. Quando soldados ingleses massacrados fugindo de uma batalha e caminhando 40 km por dia tinham como único alento cantar. E cantavam uma música que dizia exatamente assim (já traduzido):

*estamos*                    *aqui*  
*porque...*                *estamos*  
*aqui*                         *porque...*  
*estamos*                    *aqui*  
*porque...*                *estamos*  
*aqui*                         *porque...*  
*estamos*                    *aqui*  
*porque...*

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis**: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

\_\_\_\_\_. Memória e medo na cidade do Rio de Janeiro. **Revista O Olho da História**, n.º 14, Salvador, junho de 2010.

CASTRO, Flávia. Entre duas narrativas. *Revista Piauí*, n.º 103, abril de 2015. COMISSÃO ESPECIAL “CRIMES DE MAIO”. **Resolução RE** n.º 16/2010. Relatório sobre os crimes de maio de 2006. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cddph/relatorios/relatorio-c.e-crimes-de-maio>. Acesso em 28 abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TERRA, Osmar Gasparini. Relação entre o comportamento agressivo e/ou violento e alterações na neuroimagem: revisão sistemática. Dissertação (mestrado em neurociências) Programa de pós-graduação em Clínica Médica e Ciências da Saúde Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, RS, 2009.

# Diálogos com práticas de cuidado em saúde e demandas da educação e socioeducação

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto<sup>1</sup>

Júlia Dutra de Carvalho<sup>2</sup>

Thayane Chaves<sup>3</sup>

## INICIANDO UM DIÁLOGO COM NOSSAS PRÁTICAS

Nossa reflexão visa a situar conceitos e diretrizes das políticas públicas no campo da saúde para discutir nossas práticas com a infância e juventude nas relações intersetoriais, em especial, no âmbito da educação e socioeducação. Assim, construímos a presente reflexão a partir de linhas já produzidas em alguns escritos relacionados às práticas com adolescentes em medida socioeducativa e com a formação de equipes que trabalham com políticas públicas neste atendimento. Ao trabalharmos neste contexto, com a rede de políticas públicas da grande Porto Alegre<sup>4</sup>, identificamos a necessidade de debater de modo mais específico as possibilidades de exercício de práticas de cuidado.

No decorrer desta reflexão buscamos a análise de Foucault (2004) a respeito da finalidade do cuidado de si e das práticas que compuseram a relação entre os modos de nos constituirmos sujeito e os nossos modos de viver. O

---

1 Psicóloga. Doutora em Educação. Docente no Departamento de Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de extensão Estação Psi e integrante da equipe de coordenação do Núcleo de Extensão e Pesquisa do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Psicóloga. Preceptora na Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva (EducaSaúde) e pesquisadora colaboradora no Grupo de Extensão Estação Psi e Núcleo de Extensão e Pesquisa do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

3 Psicóloga. Colaboradora do Grupo de extensão Estação Psi e do Núcleo de Extensão e Pesquisa do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 As autoras trabalham em contextos que atendem adolescentes em medida socioeducativa na rede de políticas públicas em saúde, educação, assistência social e direitos humanos. Integrantes do Núcleo de Extensão e Pesquisa PIPA (Programa interdepartamental de práticas com adolescentes e jovens em conflito com a lei) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

autor produziu rigorosa análise sobre as racionalidades que sustentam determinados modos de conceber o sujeito, afirmando verdades que passam a orientar práticas punitivas e de exame dos modos de viver, as quais se entrelaçam aos saberes da psicologia e da pedagogia (FOUCAULT, 1987). O efeito dessas práticas constituiu o sujeito de um discurso orientado pela norma e vigilância do outro, disciplinando a existência. Mas qual seria a possibilidade de problematizarmos essas formas instituídas que tornaram o conhecimento um modo de disciplinar e normatizar?

Com esta pergunta buscamos discutir a própria existência das disciplinas nas quais nos alojamos, confrontando as formas de intervir com crianças e adolescentes e analisando como são produzidas/consumidas as práticas de cuidado. O conhecimento, constituído como técnica de disciplinar, pode ter nos aproximado de uma concepção de verdade das condutas e nos distanciado de quem nos tornamos entre modos de cuidar e subjetivar. Apontamos como uma via potente para esta análise de nossas práticas a discussão do campo da saúde coletiva, pois possibilita entrelaçar as práticas de cuidado e de si com os fazeres educativos e socioeducativos na rede de políticas públicas.

### **CONFIGURAÇÃO DE UM “PROBLEMA” ENTRE CONHECER E CUIDAR**

Entre as linhas que percorrem nossa experiência, encontramos questões relacionadas ao modo como acontece a articulação entre as políticas públicas e as demandas infantojuvenis. Diante de situações de crianças e de adolescentes que não aprendem, conforme prescrito pela organização pedagógica instituída, percebemos diferentes associações na construção e análise deste problema: manifestações de sofrimento psíquico, situações familiares que se guiam pela falta de cuidado, situações comunitárias com poucas experiências que afirmam pertencimento social e evidenciam práticas de violência, atitudes reativas e agressivas das próprias crianças e adolescentes, restrições econômicas e precariedade de serviços, entre tantas outras questões emergentes.

Nesse contexto, surge a interrogação sobre o que fazer e a produção de “uma resposta” que tende a ser orientada por lógicas que se preocupam mais com o diagnóstico para excluir este problema do âmbito de atuação, deste ou daquele profissional que recebe a solicitação para fazer algo. Assim, encontramos uma prática de isolamento dessas crianças e adolescentes que se apresen-

tam como “problema”, em programas e políticas específicas, a partir de uma atuação individual de profissionais centrada em encaminhamentos. A rede encaminha e não compõe o mapa para caminhar compartilhando análises e ações.

A manutenção dessas práticas está orientada por lógicas tutelares e disciplinares, com cunho prescritivo, que famílias, adolescentes e crianças devem cumprir, sob pena de se tornarem um problema de polícia e um problema de justiça. Segundo Prado (2012) esses procedimentos que transbordam as fronteiras do jurídico e se transversalizam pela sociedade, atuam como regulação e governo cotidiano das condutas dos indivíduos, um processo de judicialização da vida. Feita a exclusão, desse ou daquele que anuncia o desajuste, regada por certezas orientadas por prescrições de condutas, cabe constituir o encaminhamento no âmbito da saúde e/ou da socioeducação desses que têm se tornado um problema policial/jurídico. O processo de encaminhar localiza somente no indivíduo a solicitação e o desenvolvimento de um atendimento, de uma medida, de um procedimento. Assim, as solicitações apresentam “a criança” ou “o adolescente” como “o problema”, nos levando a uma análise circunscrita a esse indivíduo ou a esse público que associa determinadas condutas como esperadas, portanto, normatizadas em um padrão de saúde ou doença e de aprendizagem ou desaprendizagem.

Alguns analisadores ajudam a pensar como essa demanda policial/ jurídica e de normatização ocupa nossas práticas quando desenvolvemos o trabalho da saúde mental com adolescentes que cometeram atos infracionais. Um dos analisadores diz respeito à distância entre adolescência e serviços de saúde mental, conforme detalhada análise realizada por Couto e Delgado (2010). A distância, no que diz respeito à dita dificuldade de adesão dos adolescentes, indica que ao tomarmos o trabalho com eles e elas de modo prescritivo, pautado por um procedimento padrão de como atuar nas políticas públicas com os demais públicos, perdemos a oportunidade de explorar aquilo que é trazido pelo adolescente, seus gostos, suas audições e suas percepções de mundo.

Transitamos da dita dificuldade de adesão por parte dos adolescentes ao hiato cultural e etário existente entre profissionais e adolescentes. Do ponto de vista cultural, trabalhamos com adolescentes que, muito pouco, incorporaram algumas formalidades, fatos, conhecimentos que pressupomos ao atendê-los. Dificuldades que pensamos inimagináveis como, por exemplo, não saber fazer um documento, ou não saber ser um estudante; certas apropriações muito da-

das para a maioria dos técnicos que passaram por formações e tiveram acesso ao capital cultural que lhes tornou competitivos no mercado de trabalho. Do ponto de vista etário, temos a antiga discussão sobre o conflito de gerações. Um exemplo muito comum é o gosto musical de adolescentes. Material rico para o trabalho nas políticas, mas que é pouco valorizado, ou utilizado só como adorno, ou desculpa para intervenção, sem ser tomado como um modo de se produzir e produzir um mundo no qual o adolescente pode se reconhecer e ser reconhecido em sua expressão.

Na dinâmica intersetorial ao acompanhar adolescentes conforme metodologia chamada acompanhamento juvenil<sup>5</sup>, a qual tem como princípios o fazer com o outro e a circulação nos estabelecimentos que regem a vida dos adolescentes, percebemos um impasse na relação com a escola quanto à recepção de adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Num primeiro momento, o impasse pode ser considerado impeditivo para a nossa ação, e nessa perspectiva faz escapar percepções e possíveis intervenções entre falas que dizem de adolescentes que não são recebidos na escola. Entretanto, o impasse é sinalizador de que algo precisa ser acompanhado, constituindo uma análise processual no que diz respeito à relação da escola com as situações de medida socioeducativa. Ao nos colocarmos com o adolescente em uma visita à escola percebemos em um dos acompanhamentos que sua relação com a escola estava transbordante – professores com medo de suas agressões, pois efetivamente o adolescente se colocava de modo muito reativo. A construção possível entre não poder ficar na escola em que sempre estudou, e parar de estudar, foi a conversa com a diretora que contribuiu na busca de outra escola, na qual o adolescente poderia construir outra relação. Essa construção, não foi tomada sem que a escola que o adolescente pertencia fizesse parte, se colocasse como rede de apoio na construção de outro espaço para estudar, já que ali não era possível. Foi necessário aprender sobre como encaminhar, caminhando com o adolescente e a acompanhante, sobre como permanecer na escola refletindo sobre outros adolescentes que demandam construir trajetos diferentes dos prescritos, e ainda, sobre como caminhar na escola compondo mapas com interlocutores externos.

Esses fatores são apresentados sobre a rubrica de “distância” no texto de Couto e Delgado (2010), os quais dificultam que o adolescente reconheça os

---

5 Conforme artigo de LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Júlia Dutra de; BECKER, Julia Lângaro.

serviços da rede de atenção em diferentes políticas públicas, para além das prescrições mais tradicionais desses serviços. Nesse sentido, os profissionais desses serviços também podem não reconhecer os serviços como possíveis integrantes dessa equipe intersetorial e em rede para compor um atendimento compartilhado. Profissionais da escola, por exemplo, podem identificar serviços de saúde mental somente para solicitações de diagnóstico e atendimentos de crianças e adolescentes considerados problemas, ou que demonstram dificuldade de aprendizagem. No caso da procura de adolescentes, esse não reconhecimento como parte dos recursos possíveis para recorrer em caso de necessidade, produz até uma escassez da procura. A distância entre usuários, equipes, serviços e políticas, vai configurando a concentração do atendimento numa prescrição a ser cumprida de forma solitária pelo indivíduo, e por este ou aquele profissional que atende a em determinado momento de encaminhamento.

Essa delicada relação que faz distanciar fica bastante evidenciada nas ocasiões em que um atendimento em saúde tende a se confundir com o cumprimento de uma medida socioeducativa, ou quando o tratamento e a punição assumem a mesma forma. Os argumentos para **obrigar** este atendimento se acomodam sob a égide da proteção. Como vamos construir essa relação, se não construímos o sentido deste atendimento com aquele que demanda cuidado? A determinação de mais uma tarefa a ser cumprida pelo adolescente pode estar desconsiderando, inclusive, o momento de vida característico deste período que implica construir, com o adulto, relações de compromisso e autonomia. Que oferta podemos fazer na qual seja construído um espaço educativo e de cuidado para acolher a demanda do adolescente e problematizar os modos de controle e punição?

Nossa proposta para produzir o diálogo com essas questões aponta como pista a discussão dos conceitos de saúde e das estratégias de intervenção que vão sendo construídas em zonas de vizinhança entre políticas públicas e práticas de cuidado.

## CONCEITOS PARA COMPOR UMA ANÁLISE: POLÍTICA, SAÚDE COLETIVA E PRÁTICAS DE CUIDADO

Neste tópico nossa intenção é evidenciar como a construção da política de saúde na articulação com o cuidado dos modos de viver, constitui-se num

arranjo de práticas que oferece possibilidades para criarmos formas de intervir diante da problemática apresentada no contexto infantojuvenil. Para tal percurso cabe indagar: de que concepção de política de saúde estamos tratando?

No Brasil, possuímos legislações que partem de pressupostos de uma democracia participativa. A Lei n.º 8080/1990 (BRASIL, 1990b), conquistada a partir de luta dos movimentos sociais, emerge com princípios que devem reger nossas práticas quando ocupamos e produzimos a Saúde Pública. Em seu terceiro artigo esta lei referencia como determinantes e condicionantes da saúde a interação de diferentes elementos: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Vale elencar, ainda, os princípios que serão referência, posteriormente, para orientar outras políticas públicas: integralidade da atenção, descentralização das políticas, regionalização/territorialidade e participação social. Esses princípios não colocam em questão apenas a saúde, mas uma proposta de construção de Estado que todo momento vive a tensão entre demandas de um sujeito de direito e bem-estar social, e um sujeito de consumo/produção para a lógica econômica do capital. Portanto, o SUS (BRASIL, 1990 b) se constitui como luta permanente, que tem como proposta outro modo de produzir a experiência pública e se relacionar de modo coletivo, tramando uma participação construtora que se alia e compromete-se com as forças capazes de transformar a sociedade.

Nesta perspectiva, a noção de saúde envolve repensar as dimensões da vida, propondo um deslocamento do olhar que foca na doença, para a promoção de saúde (PAIM, 1982), buscando produzir conhecimentos, práticas e atividades profissionais com caráter interdisciplinar e transdisciplinar, no qual o biológico e o social se entrelaçam para relacionar-se com grupos sociais e suas demandas de saúde, diferindo da lógica que segmentariza o sujeito e o cuidado. Conforme Nunes (1994), a saúde coletiva – constituída nos limites do biológico e do social – ainda tem a tarefa de investigar, compreender e interpretar os determinantes da produção social das doenças e da organização social dos serviços de saúde. Entretanto, conforme analisa Campos (2000), na concepção de saúde coletiva está em questão a multiplicidade de saberes e fazeres que contribuem para transformar o modelo de atenção e a lógica dos serviços de saúde, considerando uma visão de mundo fundada na radical defesa da vida das pessoas com as quais se realiza uma intervenção, ou seja, a produção de saúde.

Portanto, a noção de saúde coletiva emerge, no Brasil, no final da década de 70, num processo que buscava produzir práticas de saúde que afirmassem a íntima relação entre saúde e a estrutura social. (LABBATE, 2003)

Nesse sentido, podemos vislumbrar o lugar de conhecer e produzir saúde, não como aplicação de um saber, mas como interação de aprendizagem viva. Ao nos propormos conhecer esse campo da saúde coletiva estamos implicados no encontro com a alteridade. A articulação entre a produção de conhecimento e o cuidado em saúde priorizam modos de intervir vinculados ao que experimentamos com usuários e nas relações com o nosso trabalho no percurso histórico das lutas que constroem a sociedade brasileira. Partindo dessas problematizações da saúde coletiva podemos situar a saúde mental coletiva como a composição de um campo de conhecimento que produz ações para atender àquele que enuncia o sofrimento psíquico, demandando um cuidado que acontece articulado aos modos de receber e dar acolhida, tomando-o em consideração, criando um vínculo para que a ação e a produção de saúde faça sentido. Conforme destaca Fagundes (1995, p. 1-2), trata-se de um processo desencadeador “de transformações nos modos de pensar, sentir e fazer política, ciência e gestão no cotidiano das estruturas de mediação da sociedade, extinguindo e substituindo as práticas tradicionais por outras capazes de contribuir para criação de projetos de vida”.

Na construção deste modo de pensar e intervir com a saúde mental é preciso demarcar a Reforma Psiquiátrica, que afirma a substituição do modelo asilar – calcado na noção de tutela de quem adoece e na centralidade do estabelecimento hospitalar – pelo modelo comunitário, que tem a questão da autonomia/participação do usuário como norte ético e orientador das ações a serem construídas e a necessidade de uma ação intersetorial. Segundo Dutra e Safi (2014) a Reforma Psiquiátrica no Brasil, movimento que surge a partir do final dos anos 70, modifica a forma de atendimento em saúde mental dos hospitais psiquiátricos, guiados pela lógica de isolamento e medicalização do sujeito, indicando o tratamento e convívio em sociedade, com a família e a comunidade e diferentes setores profissionais, o que demanda outro modo de construir as práticas de médicos, psicólogos, enfermeiros, educadores, terapeutas ocupacionais, entre tantos outros.

Ao abordarmos as formulações das políticas de saúde mental e das políticas da infância e da adolescência encontramos marcadores históricos que

orientam a busca de mudança das diretrizes dessas políticas nos anos 70 e 80. Nas políticas voltadas para a criança e para a adolescência passamos do Código de Menores de 1979<sup>6</sup> (BRASIL, 1979/2014), orientado pela doutrina da situação irregular, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990a), em que é afirmada a doutrina de proteção integral, prevalecendo a concepção de um sujeito de direito guiado pelo exercício da cidadania. Podemos traçar paralelos nessas transições: passamos de uma lógica tutelar que tem como maior expressão a internação/institucionalização (hospícios e orfanatos) para atenção no território de modo descentralizado com modelos substitutivos de atenção psicossocial e proteção integral; de critérios nosológicos categorizantes (patologia, classe, idade, raça) – e por vezes de cunho moral – para a atenção à singularidade do usuário e a valorização da diversidade.

A Lei n.º 10.216 (BRASIL, 2001) institui as diretrizes do novo modelo assistencial da política em saúde mental, tomando a situação da internação apenas nas situações nas quais os recursos, extra-hospitalares, não se mostrarem suficientes. Portanto, aquele que apresenta o sofrimento psíquico grave pode e deve ser acolhido de outra forma, conforme a política de saúde proposta que define uma Rede de Atenção Psicossocial (BRASIL, 2011), que tem, como um dos dispositivos essenciais de atenção à saúde mental no processo de substituir o hospital psiquiátrico, o Centro de Atenção Psicossocial – CAPS. No que se refere ao atendimento infantojuvenil está previsto o CAPSi, direcionado ao público da infância e da adolescência, envolvendo um conjunto de ações: a realização de triagens detalhadas para este público; intervenções que devem propor criação de espaços de convivência e de oficinas de protagonismo, com maior atenção à criação de formas de intervir relacionadas às produções culturais dos adolescentes; o acompanhamento com as famílias; as tentativas de auxílio às escolas, entre tantas outras possibilidades que poderão ser construídas conforme a demanda. No que se refere ao adolescente em medida socioeducativa, que apresente indícios de transtorno ou deficiência mental, encontramos, tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990 a), como na formulação do Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2012), algumas diretrizes para esse atendimento. Estas diretrizes indicam que o adolescente deverá ser submetido à avaliação por equipe técnica, que fornecerá subsídios

---

6 Lei n.º 6697 de 10 de outubro de 1979 que institui o Código de Menores. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm). Consulta em 4 abr. 2014.

para o tratamento terapêutico mais indicado. Excepcionalmente, a execução da medida socioeducativa poderá ser suspensa a fim de que o adolescente seja incluído em programa de atenção integral à saúde mental, preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental – os CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) –, sendo a internação, em qualquer de suas modalidades, indicada, quando os recursos, extra-hospitalares, se mostrarem excepcionalmente insuficientes. Em relação a adolescentes com transtorno mental grave, ainda mantidos dentro de uma casa de atendimento, em função de cumprir medida de internação, deverá ser avaliada a substituição da medida imposta, com encaminhamento para tratamento adequado fora da unidade, consideradas as peculiaridades de cada caso.

Destacamos que a saúde mental coletiva tem como preocupação a promoção de saúde, não restringindo suas ações às situações que apresentam sofrimento psíquico grave. Compôr as ações educativas em suas diferentes articulações intersetoriais (cultura, esporte, trabalho) constitui um trabalho processual a ser construído conforme a análise de demanda de usuários em suas diferentes situações psicossociais. Neste sentido, outros dispositivos<sup>7</sup> de atenção em saúde podem compôr com as práticas socioeducativas – em meio aberto e em meio fechado – as quais têm como pressuposto a ação intersetorial, envolvendo várias possibilidades que podem ser acionadas:

**Matriciamento de equipes:** apoio presencial sistemático às equipes solicitantes para suporte técnico em saúde mental, com discussões de casos e do processo de trabalho, atendimento compartilhado, ações intersetoriais no território, em processo de cogestão;

**Redução de danos:** conjunto de ações em saúde e direitos humanos, inter e intrassetorialmente, que busca minimizar danos de natureza biopsicossocial decorrentes do uso de substâncias psicoativas, ampliando o cuidado e o acesso a serviços de atenção;

**CAPSad** – Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas: ações direcionadas às demandas relacionadas ao uso de álcool e outras drogas;

**Núcleos de Apoio à Saúde da Família:** equipes compostas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento que atuam de maneira integrada

7 BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. PORTARIA GM/MS n.º 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental. Brasília, 2011

e apoiando os profissionais das equipes de Saúde da Família, das equipes de Atenção Básica para populações específicas.

No que se refere à política de saúde mental infantojuvenil brasileira, Couto e Delgado (2010) destacam que o princípio intersetorial se impôs desde o início como a condição de possibilidade para construção de um sistema de serviços capaz de responder às diferentes ordens de problemas envolvidos no cuidado e tratamento de crianças e de jovens.

Dentre os instrumentos para garantir atendimento singular ao adolescente em medida socioeducativa, por meio da intersetorialidade, está o Plano Individual de Atendimento – PIA (BRASIL, 2012), instrumento pedagógico fundamental para garantir a particularização no processo de atendimento, atentando para a história e demanda do adolescente, bem como para o acompanhamento entre diferentes políticas a ser realizado. Já na política de saúde mental, temos o Plano Terapêutico Singular – PTS (BRASIL, 2007) que pode ser definido como estratégia de cuidado que articula um conjunto de ações resultantes da discussão e da construção coletiva de uma equipe multidisciplinar que leva em conta as necessidades, as expectativas, as crenças e o contexto social da pessoa ou do coletivo para o qual está dirigido.

Encontramos a noção de singularidade como uma zona de vizinhança e de diálogo entre o plano individual de atendimento e o plano terapêutico singular. Como as equipes atuantes nesses planos exercitam esta zona de vizinhança ao trabalharem com o mesmo usuário? Temos a possibilidade de construir uma estratégia comum, estando em questão a maior articulação entre profissionais, serviços e políticas, os espaços coletivos para agenciar essas ações e a escuta do usuário, observando seu lugar central na orientação da análise da demanda e da execução desses planos. Acolher, escutar, conversar, aprender um modo singular de produzir práticas de cuidado no exercício de relações que nos tornam sujeitos da política que emerge desse encontro.

Passamos a perceber que é necessária uma análise compartilhada do que se apresenta como problema de saúde, considerando a singularidade desse sujeito e a complexidade das relações que produziram essa solicitação, passando do problema para uma análise de demanda e de gestão de responsabilidades que envolvem a proteção infantojuvenil. Deslocar a posição de encaminhar o problema para caminhar com a análise desta situação aponta para a necessidade de modalidades de intervenção que exigem o tempo de sua construção, ou

seja, um tempo de aprender com o processo. Ao propormos a concepção de saúde coletiva como orientadora de nossa reflexão, consideramos a produção social de nossas práticas e modos de viver, portanto, um processo educativo e de cuidado. Para tanto, existem diferentes dimensões que devem ser atendidas quando pensamos nessa história a ser construída em nossas práticas, conforme indicam Ceccim e Feuerwerker (2004): a atenção ao usuário – foco deste artigo: a gestão do trabalho, a educação permanente, a participação popular com o controle social.

## MOVIMENTOS DE SOCIOEDUCAR E CUIDAR ENTRE POLÍTICAS

A escolha por pensar a saúde coletiva e as práticas de cuidado emerge de uma análise permanente a respeito do modo como se apresentam as demandas relacionadas ao “problema juvenil”, no âmbito das medidas socioeducativas e nas relações com as diferentes políticas públicas, remetendo esse enunciado a um lugar de verdade que institui o problema no adolescente. Nossa reflexão busca produzir um movimento crítico de como o modo disciplinar de conhecer nos distancia da possibilidade de análise e de construção de práticas de cuidado. Assim, passamos a construir um exercício de aprendizagens que cria condições para um diálogo ampliado na heterogeneidade de práticas que constituem os modos de conhecer e cuidar. Conforme refere Foucault (2004) o “cuidado de si” e as “práticas de si”<sup>8</sup> compõem uma complexa questão para a produção do conhecimento sobre a vida de nossos dias, em especial no contexto das ciências humanas, dos fazeres e saberes que orientam as práticas abordadas no percurso deste texto.

Podemos apontar, ainda, que a política de atendimento socioeducativo constitui um dispositivo de análise intersetorial, pois sua efetiva ação diz respeito às trajetórias de adolescentes que ultrapassam o tempo de uma medida socioeducativa, enunciando um tempo de afirmar o sentido de viver entre políticas. São adolescentes que viveram uma história com a experiência das políticas públicas no território onde moram e, nesse momento, passam a produzir

---

8 Michel Foucault destaca que a constituição de um *status* de sujeito definido pela plenitude da relação de si para consigo, foi tema importante em toda a história da prática de si e da subjetividade no mundo ocidental. Na obra “A hermenêutica do sujeito” o autor percorre as práticas de si e o movimento da filosofia, na cultura helenística e romana, na busca de sua definição em torno da “arte de viver” (*tékhnē tou biou*) e da constituição de si como o objeto de um cuidado. (FOUCAULT, 2004)

tensão em relação ao modo como essas políticas funcionam no decorrer da execução desta medida, bem como despertam a atenção sobre como ocuparão o lugar de um usuário jovem e adulto. Se a garantia de direitos e a proteção não se efetivaram como deveria até o momento da medida, o sistema socioeducativo terá o desafio de articular as políticas da Justiça e Segurança Pública, da Assistência Social, da Educação e da Saúde para movimentar a prática protetiva. A experiência da saúde coletiva é inspiradora para compor este campo socioeducativo em seu caráter interdisciplinar e intersetorial. Para tal, é necessário indagarmos a verdade cristalizada de que esse adolescente já tem um trajeto traçado pela infração, o descaso e a violência. A prática do cuidado implica o exercício com a vida que nos move em que a presença da verdade é exatamente um disparador para indagar sobre sua criação e mutação.

O que estamos propondo é que avanços e mudanças concretas em práticas setoriais arraigadas dependerão de que, frente a um caso complexo, diante de uma situação real de impasse, os setores envolvidos reconheçam seus limites (e este reconhecimento depende de que tenham claros sua função e mandato) e convoquem outros atores, constituindo ações potentes que, tendo como ponto de partida um caso, extraíam orientações úteis a muitos outros, de tal forma que sirvam de baliza para a construção das redes locais e do sistema público de assistência. (...) A intersetorialidade, tal como pensada aqui, não guarda em si uma racionalidade própria que em exterioridade aos próprios setores os colocaria em ação. Ela requer a intervenção de uma **presença viva** para sua constituição. (COUTO; DELGADO, 2010, p.277)

BRASIL. Lei nº 6697 de 10 de outubro de 1979 que institui o Código de Menores. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm) Acesso em 4 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990a.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. 1990b.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Clínica ampliada, Equipe de referência e projeto terapêutico singular. 2. ed. Série B. **Textos Básicos de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS n.º 3.088, de 23 de dezembro de 2011. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

CECCIM, Ricardo Burg; FEURWERKER, Laura C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, jun. 2004, v.14, n.1, p. 41-65. ISSN 0103-7331.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. Intersetorialidade: uma exigência da clínica com crianças na Atenção Psicossocial. Considerações preliminares. In: Lauridsen-Ribeiro, E.; Tanaka, O.Y. (orgs.) **Atenção em Saúde Mental para crianças e adolescentes no SUS**. São Paulo: Ed. Hucitec. 2010, p. 271-279.

DUTRA, B.; SAFI, S. Saúde (Mental). In: LAZZAROTTO, G. D. R. et al. (orgs.) **Medidas socioeducativas: entre A & Z**. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2014.

FAGUNDES, Sandra. Exigências contemporâneas. In: **Saúde Mental Coletiva**, Bagé, v.2, n.2, p.2-4, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

L'ABBATE, S. A análise institucional e a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, 8 (1):265-274, 2003.

LAZZAROTTO, G. D. R.; CARVALHO, J. D. de; BECKER, J. L. Acompanhando micropolíticas juvenis: estratégias clínico-institucionais. **Psicol. Soc.** [on-line]. 2013, v. 25, n.spe2, p. 55-64. ISSN 1807-0310.

NUNES, Everardo Duarte. Saúde Coletiva: história de uma ideia e de um conceito. **Revista Saúde e Sociedade** 3(2): 5-21, 1994. [www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/6945/8414](http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/6945/8414). Acesso em 23 jun. 2015.

PAIM, J.S. Desenvolvimento teórico-conceitual do ensino em saúde coletiva. In: ABRASCO. **Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil**. Rio de Janeiro: ABRASCO/NUTES/CLATES, 1982.

PRADO, K. Uma breve genealogia das práticas jurídicas no Ocidente. **Psicologia & Sociedade**, 24(n.spe.), 2012, p.104-111.

# O acompanhamento juvenil como ferramenta no percurso de formação em saúde mental<sup>1</sup>

Karine Szuchman<sup>2</sup>

Flávia Roberta Oliveira Mathias<sup>3</sup>

## APRESENTAÇÃO: INICIANDO OS ENCONTROS

As autoras do presente artigo encontraram-se diante do cenário das medidas socioeducativas para, juntas, compor um percurso de atenção e cuidado com um jovem, naquele momento, privado de liberdade. O cruzamento que culminou em tal encontro deu-se a partir de diferentes caminhos vividos por elas, perpassando distintos momentos de formação profissional. A partir da experiência desse encontro, pretende-se abordar o Acompanhamento Juvenil – AJ – como ferramenta no percurso de formação em saúde mental, considerando sua proposta de intervenção em diálogo com o Acompanhamento Terapêutico (AT) e assinalando-o como prática de cuidado.

Para pensar as relações e os modos de trabalho com jovens, seguimos do disparador que foi a nossa inserção (por diferentes vias) no projeto de extensão ESTAÇÃO PSI (estudos e ação de subjetivar e inventar) do Departamento de Psicologia Social e Institucional no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tal Programa existe desde 2002 e tem como objetivo acompanhar jovens que passaram ou passam pelo processo de institucionalização nos serviços que compõem a rede de execução de medida socioeducativa e protetiva, de um determinado território de Porto Alegre, RS.

---

1 Este artigo é fruto de uma aula intitulada “A saúde mental e o sistema socioeducativo: Acompanhamento Juvenil como dispositivo de cuidado” ministrada pelas autoras, no Curso de Extensão: “Medidas Socioeducativas: concepções e práticas” realizado no ano de 2013, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo público-alvo eram trabalhadores da rede que compõe o sistema socioeducativo.

2 Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante da equipe do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3 Psicóloga. Possui Residência em Saúde Mental Coletiva, pelo EducaSaúde, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A partir de 2009, o Estação Psi estabelece uma parceria com o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da UFRGS<sup>4</sup>, que constitui uma unidade de execução de medidas socioeducativas, passando a acompanhar também os jovens desse programa, bem como equipes participantes da rede de atenção em políticas públicas no atendimento de demandas da saúde nas relações intersetoriais com educação, assistência social e direitos humanos.

Através das experiências produzidas no Programa e nas práticas institucionais ao longo do trabalho, algumas questões implicavam movimentos que levavam a compreender que os jovens, por vezes, solicitavam um suporte, alguém que, com ele, pudesse percorrer algumas vivências por ele desconhecidas. Dessa forma, o Programa em questão passou a ser também um analisador de como as relações são constituídas na rede de políticas públicas com esse jovem.

Situar a experiência de cada uma das autoras na descoberta do AJ revela a importância dessa valiosa ferramenta como parte da formação em saúde mental. Assim, serão descritos os (des)caminhos dessas formações que culminaram em encontros com o jovem, com as instituições socioeducativas, com a rede de saúde e com práticas de liberdade.

## **AUTORA 1 – OU SOBRE A GRADUAÇÃO EM ACOMPANHAR CONFLITOS**

Depois de um ano como estagiária de psicologia social e políticas públicas, seguia agora como extensionista do PIPA (Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei) – já em seu último ano de graduação em Psicologia na UFRGS – com a tarefa de acompanhar jovens egressos do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade. No ano de 2012, havia acompanhado alguns adolescentes que passaram pelas oficinas do PPSC, uma oportunidade para se aproximar da vida deles: escola, família, saúde, músicas, festas, namoros... No ano seguinte, vieram notícias do paradeiro de cada um deles: uns estavam trabalhando, outros se evadiram da medida socioeducativa, alguns viraram pais e havia também quem estivesse na FASE<sup>5</sup>. O acompanhamento de adolescentes egressos do programa que estão em meio fechado consiste em ir visitá-los uma vez por mês, conversar com a equipe de

---

4 Atualmente o Estação Psi compõe o PIPA/UFRGS – Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei

5 Fundação de Atendimento Socioeducativo. Local onde ficam os adolescentes que estão cumprindo medida de internação em Porto Alegre-RS.

referência e acompanhar seu Plano Individual de Atendimento (PIA), apostando em uma construção conjunta que vise à saída do adolescente da medida de internação.

Fernando era um jovem já conhecido do programa da UFRGS. Já havia tido mais de uma passagem pelas oficinas socioeducativas e naquele momento encontrava-se cumprindo medida de internação na FASE. A transferência já estabelecida com o programa permitiu a criação um vínculo de confiança com espaço suficiente para conversas abertas entre ele e a equipe. Agora que estava em restrição de liberdade, era a equipe que ia ao seu encontro, escutar seus desejos e frustrações, tensionando junto com os técnicos de referência da FASE um plano de atendimento condizente com a realidade que o esperava. Após alguns encontros, houve a necessidade de uma parada com a equipe; era preciso analisar a demanda a partir da solicitação que Fernando trazia: alguém que estivesse mais próximo dele; que construísse com ele um momento para refletir sobre sua vida e os (des)caminhos que o aguardavam.

## **AUTORA 2 – OU SOBRE A BUSCA DE FORMAÇÃO QUE ACOLHA AS INQUIETUDES TEÓRICO/PRÁTICA/METODOLÓGICAS**

É sempre inusitado fazer apresentação de si, ou dizer de qual lugar falamos ou estamos. Paulo Freire (2006) diz que o ser humano é um ser inconcluso, pois a experiência humana é um constante movimento de procura, de buscas. Essa inconclusão humana, sedenta por buscas, fez com que eu tenha me movimentado e encontrado Fernando. Explico: cursei Psicologia e coleí grau em fevereiro de 2007. O tempo entre a formatura, inserção no mercado de trabalho e campo de atuação, primeiramente em Consultório Psicológico e posteriormente na Política Pública de Assistência Social – CREAS – durou cinco anos.

Durante esse percurso como Psicóloga, muitos foram os desassossegos teóricos, práticos e metodológicos que perpassaram os territórios os quais estive inserida, fossem eles no modo subjetivo das relações estabelecidas, fossem no modo de executar as ferramentas metodológicas de trabalho. Dessa forma, busquei nova formação, e em 2012 passei a ser Residente da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva, pelo EducaSaúde, na Faculdade de Educação da UFRGS.

A Residência Integrada é, sem dúvida, uma formação a qual possibilita o diálogo entre teoria e prática, oportunizando a (des)formação e o rompimento com especialismos, com a fragmentação dos saberes e com as práticas de segregação e respeito fundamentalmente a singularidade dos sujeitos, por seus diversos cenários de práticas, tendo em suas diretrizes básicas da formação, o trabalho interdisciplinar e multiprofissional.

Em 2013, o Estação Psi tornou-se um dos cenários de prática da Residência Integrada. Tal cenário possibilitou poder estar diante de sujeitos jovens, experienciando formação por meio de práticas interdisciplinares, tendo como princípio orientador a saúde coletiva. A convite de uma professora, fui escolhida para realizar Acompanhamento Juvenil com Fernando, pois segundo ela, a Equipe do estação PSI, juntamente com o PPSC da UFRGS, vinha discutindo sobre quais estratégias responderiam melhor as demandas que Fernando trazia, e ao que tudo indicava, o AJ era a primeira estratégia a ser escolhida e precisava de alguém para executá-la, em parceria com as pessoas que já conheciam e analisavam as demandas do jovem, que na ocasião encontrava-se privado de liberdade.

Assim, encontrei Fernando, com o intuito de descobrir junto com ele um fio condutor que pudesse conduzir-nos a fazer, pensar e sentir vida/saúde, mesmo ele estando dentro de um aparato institucional, a fim de ocuparmos outros lugares, reconhecendo outras autorias de Fernando, que não somente o ato infracional, ressignificando seu espaço social, subjetivo e territorial.

Os trajetos entrelaçados deram forma a nosso encontro e nossa intervenção, que se propôs a seguinte questão: como constituir uma estratégia de Saúde Mental Coletiva, com um jovem na medida socioeducativa de privação de liberdade, utilizando o Acompanhamento Juvenil.

*Em devaneios, sobre dois personagens de um filme: Eu: É que ela deu importância a ele, ela fez coisas que ninguém tinha feito por ele ainda. Ela acreditou nele, acreditou que ele podia fazer outras coisas, percorrer outros caminhos...*

*Fernando: Igual você comigo!*

*Eu: É!*

Junho/2013

Conforme Lazzarotto, Carvalho e Becker (2013) apontam, o Acompanhamento Juvenil oferta a possibilidade de acompanhar jovens, orientando-se pelo princípio da multiplicidade que compõe os modos de ser juvenis e pelo princípio inventivo que produz as práticas institucionais. Assim, o AJ passa a ser estabelecido como uma ferramenta de intervenção clínico-institucional, criando estratégias próprias, pelo desdobramento do Acompanhamento Terapêutico. A fim de afinarmos esse diálogo, buscaremos contextualizar a entrada do AT no cenário da saúde mental fazendo um breve resgate histórico dos hospitais psiquiátricos e da desinstitucionalização da loucura.

Segundo Foucault (2010), a loucura, que até o século XVII era mantida em meio à sociedade, após o século XVIII, graças aos burgueses e ao Estado, passou a ser mantida enclausurada, sendo assim institucionalizada. A partir daí, os alienados (loucos/psicóticos), com o advento do capitalismo eram vistos como uma ameaça à sociedade, sendo marginalizados e excluídos. Por serem loucos eram punidos, sendo retirados da sociedade e depositados em manicômios.

O internamento, em sua forma mais selvagem, funcionou como mecanismo social; tal mecanismo atuou sobre uma ampla área política, econômica e social, pois se estendeu dos regulamentos mercantis elementares ao grande sonho burguês de uma cidade onde imperaria a síntese autoritária da natureza e da virtude. Alusivamente, supõe-se que o sentido do internamento se esgota em uma obscura finalidade social que permite ao grupo eliminar os elementos que lhe são heterogêneos ou nocivos. O internamento seria a eliminação instintiva dos “a-sociais”, e a era clássica teria neutralizado de forma segura, porém cega,

aqueles que não sem hesitação, nem perigo, distribuímos entre as prisões, casas de correção, hospitais psiquiátricos, entre outros. (FOUCAULT, 2010)

Quando falamos da questão da loucura, estamos diante de uma estrutura cotidiana, silenciosa e legitimada pelo saber científico, que, desde o momento em que as bases da sociedade capitalista foram consolidadas, tomaram como função a reclusão de indivíduos que estivessem à margem dos padrões, como, por exemplo, os órfãos, epiléticos, libertinos, velhos, crianças abandonadas, aleijados, religiosos, infratores e loucos (TUNDIS, 1987, apud MATHIAS, 2005). Conforme define Amarante (2001), a caracterização do louco como personagem que representa risco e periculosidade social, inaugura dessa forma, a ordenação do espaço hospitalar e a institucionalização da loucura.

Não diferente do processo de institucionalização do louco, o processo de institucionalização do sujeito jovem surge sob a mesma ótica higienista social. Esses jovens, em sua maioria, pobres, careciam de investimento e rumos, e é no início do século XX que o Estado então se mune para fortalecer as políticas baseadas nas práticas sanitaristas, com vistas à internação juvenil, para aqueles que vagam pelas ruas, que estão vulneráveis, à margem social. É então que o sujeito jovem passa de desfavorecido ou abandonado a ser visto na figura do “menor” (HADLER, 2010). Dentro de tais mudanças se insere a criação do Código de Menores, no ano de 1927, com proposta de cunho higienista e assistencialista, reunindo em uma única instituição crianças e adolescentes em situação de rua e/ou que haviam cometido ato infracional. Transcorridas diversas mudanças legislativas<sup>1</sup>, no atual panorama do sistema penal juvenil ainda convivemos com traços marcantes desse histórico tutelar.

Ressalta-se que, a institucionalização aqui, não se refere somente e exclusivamente a um espaço físico, mas corresponde a um espaço subjetivo, para além do encarceramento e/ou internação dos sujeitos, mas sim ao discurso da norma, ao conjunto de regras, de que se compõe a ideia do que é verdade, da forma como se deve tratar e enquadrar os sujeitos. (FOUCAULT, 1996)

No Brasil, a discussão acerca da necessidade de humanização do tratamento da pessoa com transtorno mental, tem início na década de 1970, com os apelos feitos por profissionais de saúde mental, para que ninguém fosse sub-

---

1 Em 1979, houve o novo código de menores e a Doutrina da Situação Irregular; com a Constituição Federal de 1988 dá-se início a Doutrina da Proteção Integral e o atual Sistema de Garantia de Direitos; em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente.

metido à tortura ou a tratamento cruel, degradante e desumano, nem presos ou exilados, pois práticas como essas são entendidas como condição de opressão e humilhação das pessoas com transtorno mental.

A desinstitucionalização da loucura proposta por Franco Basaglia faz com que o problema da doença mental seja visto não apenas como questão exclusivamente científica, mas como problema técnico, normativo, social e existencial, contrapondo-se à prática psiquiátrica tradicional, considerando dessa forma, o conjunto de possibilidades de produção de vida, de cuidado dos sujeitos concretos em sua existência/sofrimento. Basaglia aponta que no lugar das instituições psiquiátricas tradicionais, pode surgir uma rede de atenção que oferece e produz cuidados, ao mesmo tempo em que apresenta novas formas de sociabilidade e de subjetividade para aqueles que necessitam de assistência psiquiátrica. (AMARANTE, 1996)

Assim sendo, a reforma psiquiátrica brasileira, que muito bebeu na fonte da reforma psiquiátrica italiana, tem início com fatos históricos de trabalhadores em saúde mental, e de movimentos da sociedade civil, como familiares de pessoas com transtorno mental, trabalhadores, usuários de serviços, dando origem ao movimento antimanicomial brasileiro. Tal movimento é fundado no fim da década de 80 com o lema: “Por uma sociedade sem manicômios”. Em decorrência desse movimento nacional, em 2011, é aprovada a Lei n.o 10.216, que propõe a substituição do modelo hospitalocêntrico e manicomial, por uma rede de serviços e por dispositivos de cuidado, garantindo assim os direitos das pessoas com transtorno mental.

No Brasil, em meados das décadas de 50 e 60, em consonância com as discussões que antecederam a reforma psiquiátrica, que já visavam a uma desconstrução dos valores da cultura vigente na época e a busca por novas formas de relação com a psicose, em tentativas de aproximação cotidiana com a loucura, com vistas à desinstitucionalização dessa, uma importante ferramenta começou a ser usada por profissionais psis e não psis: o Acompanhamento Terapêutico – AT. Tal ferramenta surge então no Brasil, primeiramente na rede privada de atendimento à saúde, nas comunidades terapêuticas, para, posteriormente, ganhar forma e espaço em outros lugares de atendimento, como os serviços públicos de saúde. A proposta de ir para rua com um psicótico, inicialmente ultrapassou barreiras, diante da proposta de seu método inovador. A reformulação do cuidado à saúde mental, juntamente com diversos atores so-

ciais, ancorados na desinstitucionalização da loucura, faz com que o AT ingresse no cenário público. (BERGER; MORETTIN & NETO, 1991)

O AT utiliza-se do espaço social, com vistas a resgatar o sujeito de um enclausuramento, independente de qual seja seu confinamento (quarto, família, ou instituição), colaborando com o sujeito no seu processo de ressignificação social, com o território, com a cidade etc. Emerge como importante ferramenta de trabalho dentro da saúde mental, na perspectiva da Reforma Psiquiátrica Brasileira, uma vez que tal prática terapêutica contrapõe-se à lógica manicomial de excluir (encarcerar/institucionalizar) para cuidar. Assim, o AT, pela sua peculiaridade sábia de circulação pela cidade, acaba se aproximando desse “sem lugar” que se encontra a psicose, devido a esse desalinho pela circulação de espaços incertos, num ritmo e continuidade variável. (CABRAL, 2005)

Ainda definindo o AT, é possível afirmar que,

o AT é uma expedição pioneira a uma cidade desconhecida a que se vai, às vezes como reféns, às vezes como invasores, outras vezes como passantes. É uma experiência a dois na qual se experimenta caminhos até os limites permitidos pelo entorno (...). Trata-se, portanto, de um guia de ocupação, que facilita o deslocamento do sujeito pelo espaço urbano. Quanto mais se conhece lugares, mais aumenta a capacidade de circulação do sujeito, criando condições para a ampliação de seu mapeamento da cidade, sem que para estar com os outros o sujeito tenha que alterar sua estrutura psíquica. (PORTO, M. & SERENO, D. 1991, p. 26-27)

O encontro oferta o inesperado, um acontecimento que se forma naquele instante, sem muito preparo, disparador dos passos futuros. Segundo Palombini (2006), o AT exige disponibilidade para o encontro com o outro, uma abertura para o desconhecido, do qual podem advir processos de invenção. Para usar a ferramenta AT basta estar disposto a caminhar nessa direção.

Para Lazzarotto (2013), percorrer as análises e as ações em rede, conduzidas a partir de um programa de trabalho educativo juvenil, provocou a circulação pela vida da cidade que é organizada por meio de conexões de aparelhamentos públicos nos quais os jovens se subjetivam e circulam. Assim, ao pensar as relações estabelecidas entre AT e os modos de trabalhar com jovens, foi-se mapeando então um fazer, que passou a territorializar como Acompanhamento Juvenil: uma estratégia de intervenção clínica e institucional. O que se tomou

do AT para afirmar o AJ é justamente a possibilidade de flexibilizar as relações nas quais os processos de subjetivação se compõem tanto para acompanhados, quanto para acompanhantes.

Palombini (2006, p.124) nos aponta que

é indiferente se o espaço da cidade toma aqui a forma de uma rua, uma praça, uma cama ou um quarto, quando se considera que cada um desses territórios pode revelar-se poroso à matéria do mundo para além de suas fronteiras mais ou menos estritas, e que se os habita na perspectiva em aberto, conflitiva, de um itinerário por vir.

Assim, mesmo no desassossego de quais encontros teríamos ao longo do percurso flexível do AJ com Fernando, privado de liberdade no CASE<sup>2</sup>, tínhamos a certeza de que aquele lugar, de ritmo e continuidade variável, era também um lugar possível de se encontrar porosidades, nesse dispositivo de cuidado que é o AJ.

## ACOMPANHAMENTO JUVENIL COM ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

*Falei com ele sobre a Flávia, ele disse que já está com saudades e mandou um abraço. Combinamos que semana que vem ele me entregará uma carta para eu mandar pra ela (pelo face mesmo, ele disse). E que também me mostrará as fotos do filho (nem avisaram que a senhora vinha, senão eu teria trazido aqui pra te mostrar!).*

A demanda pelo AJ vem revestida de uma solicitação do adolescente por alguém que escute seus passos e o acompanhe na construção do seu caminho. Alguém com quem construir seus movimentos reflexivos: se pensar, se olhar, se imaginar em outros caminhos possíveis. Segundo Lazzarotto (2013), utilizar o espaço da cidade como oportunidade de se experimentar em circulações diferentes produz em cada jovem outra forma de falar de si, de perceber e ser percebido, colocando, como questão, quais outros sentidos podem ser produzidos nas relações juvenis e institucionais.

E por que o acompanhamento voltado aos jovens? É comum ouvirmos que os jovens estão em um limbo da sociedade, um lugar de passagem onde

2 Centro de Atendimento SocioEducativo, local onde os adolescentes ficam internados.

a sua definição se dá pelo negativo: não são crianças e também não são adultos. Entretanto, convém lembrar que não estamos falando de quaisquer jovens e adolescentes: aqueles acusados de cometerem ato infracional têm um lugar muito marcado, o *infrator*. Os modos de subjetivação desses jovens são marcados por práticas institucionalizadas que se encontram dentro de certos espaços, reguladas por certas figuras: o juiz, o professor, o diretor do abrigo, o dono da boca. O desafio é justamente a desconstrução desse lugar único, ao passo que outros modos de existência vão ganhando contorno. Abrir caminhos novos para circular com o adolescente (desacomodando a centralidade da infração) é o exercício a ser feito em conjunto com ele.

O encontro acontece na circulação pelos espaços, nesse caminhar entre lugares e olhares, criando um fluxo para abrir outras possibilidades de se conhecer, de se identificar e ser identificado. A especificidade do público com o qual trabalhamos revela jovens que tiveram grande parte de suas vidas institucionalizadas, com regras, verdades e saberes que regulam e ditam seu modo de ser, andar e vestir. Com tal panorama, há de se perguntar em que espaços esse jovem pode dizer de si mesmo sem ser deslegitimado. Como esses jovens são vistos? O que dizem sobre eles? Ou seja: quais são os regimes de visibilidade e enunciação que estão em jogo? Operando uma inflexão em tais regimes é possível construir práticas que tornem visíveis e enunciáveis outros modos de existência para esses jovens, outros modos de ser e estar no mundo para além do adolescente delinquente. Rachando o enunciado “jovem marginal” que outros jovens podemos encontrar? Daí advém a importância de acolher essa demanda do jovem e criar um espaço onde ele é escutado e seu saber legitimado.

Mas quando essa cidade se torna forma de aprisionamento numa medida socioeducativa de internação, como o AJ poderá construir percursos com os jovens? Relembramos, aqui, que Fernando, o jovem que nos solicitou um acompanhamento, estava em medida de meio fechado, atrás das grades, sem possibilidade de atividades externas. A partir de uma situação que impossibilita a circulação, interroga-se: como o AJ pode criar situações com o jovem e com a equipe do estabelecimento para desinstitucionalizar uma vida que solicita passagem para além de grades e muros?

Desde o início, o Acompanhamento Juvenil com o Fernando foi construído entre parcerias. Conforme relatado, o Fernando é um jovem que já possuía um vínculo com o programa da UFRGS – o PPSC – e com a equipe com a

qual ele se relacionara nos anos anteriores. A estratégia escolhida então foi que a integrante da equipe que ele já conhecia lhe apresentaria sua acompanhante para essa nova relação que se formava. A composição da acompanhante residente junto à equipe do PPSC/PIPA, formando uma ponte entre as referências de Fernando, conferiu a ele maior confiança no AJ, à medida, também, que ele passou a enxergar a acompanhante como alguém que o visitaria frequentemente, se colocando ao seu lado para pensar junto, nos caminhos que poderiam se desenhar.

Aqui, cabe dizer que, com a utilização do AJ, não se pretendia trabalhar com a perspectiva já institucionalizada pelo imaginário social, de evitar que Fernando não reincidisse no ato infracional, mas sim, de usar o AJ como ferramenta, utilizando-se do espaço social possível de circulação subjetiva de Fernando, com vistas a resgatá-lo desse enclausuramento institucional que marca sua passagem pelos Centros de Atendimento Socioeducativo de Porto Alegre, colaborando com este, em seu processo de ressignificação social, com o território, a cidade, e suas relações.

*Hoje é dia dos namorados, eu queria muito tá com você. O que escrevo aqui, não descreve meu amor por você (...)*

Trecho da Carta que Fernando solicitou fosse enviada para sua namorada. Junho/2013.

A pretendida circulação pela cidade, impossibilitada naquele momento, precisava se reinventar. Como produzir rachaduras nos muros que o cercavam para dar passagem ao fora? A circulação que ganhou corpo foi a das palavras ditas e escritas, dos desenhos, dos recursos audiovisuais; materiais que emprestaram a Fernando palavras e imaginação para que ele pudesse dizer de si e desenhar outras paisagens para sua vida.

Com a inserção de uma nova acompanhante, Fernando é convidado a desenhar o mapa de sua história percorrida até então. É pelos becos e vielas de sua Vila, que Fernando foi se percebendo como sujeito e tomando consciência de si e de sua história. A partir dessa cartografia que Fernando faz, cada encontro foi acontecendo de maneira livre e singular, e se não havia meios de livrar-se naquele momento dos muros e grades, era possível reinventar novos modos de pensar, agir e sentir a vida juvenil fosse, ela dentro ou fora do CASE.

Ao longo do acompanhamento, Fernando desejou reinventar-se, e para colaborar nessa invenção, diversos recursos foram utilizados. Após conversa com o Diretor do CASE, com uma técnica da instituição, foi possível entrar no CASE com um *notebook* para assistir a um filme com Fernando, o qual se identificou com o personagem central do filme, visualizando e acreditando em uma transformação possível de si.

Assim como o AT e o AJ, a formação acadêmica também possui um ritmo e continuidade variável, e por realizar uma vivência nos serviços de saúde mental em outro estado, a residente necessitou ausentar-se de Porto Alegre por 1 mês. Ao conversar com Fernando sobre o afastamento temporário, traçou-se com o jovem uma estratégia para que ele permanecesse em acompanhamento. Assim, a extensionista integrante do PIPA passa a acompanhar Fernando, e torna-se ponte entre a relação estabelecida entre Fernando e a residente, facilitando a comunicação entre estes, evitando uma ruptura dos vínculos constituídos ali.

*(...) Espero que dentro do possível, tudo esteja ocorrendo da melhor forma. Sei que tens recebido visitas enquanto não estou aí, e isso é consequência de um grande e bonito trabalho que estamos fazendo pra que de tudo certo com você e com todo esse seu momento de vida. Estou com saudades das nossas conversas de terças-feiras e aguardo ansiosa, para que além de nos vermos e conversarmos, possamos circular em breve por essa Porto Alegre juntos, percorrendo caminhos por você desejados (...). Flávia*

Trecho da Carta enviada a Fernando, pela Karine. Julho/2013.

Por essa microrrede do cuidado foi possível tensionar o horizonte da cidade e da própria vida de Fernando para além dos muros e da infração. A circulação pela cidade, por espaços desconhecidos, tem como objetivo ir além das fronteiras institucionalizadas, possibilitando a construção de novas significações. A potência dessa circulação com os jovens (acompanhando seus passos, seus olhares) está na (re)invenção de formas de vida. Estar atento ao que se produz entre andanças pela cidade diz da medida, diz da vida no morro, no centro, dos conflitos com a lei, com a sociedade. Ainda, revela o que se passa entre acompanhante e acompanhado, lugares que vão sendo borrados à medida que dão passagem aos afetos semeados nesse campo.

Assim, fomos evidenciando o exercício de análise experimentado pelo acompanhante, pois à medida que este mapeia as condições em

que se produzem as subjetivações juvenis, vive também as afetações de seus modos de viver e de suas escolhas neste acompanhar. (LAZZAROTTO, 2013, p.62)

Ao percorrer junto aos modos de subjetivação que vão sendo produzidos entre saberes e práticas institucionais, o AJ vislumbra a autonomia do jovem como direção a ser trabalhada, para que ele venha a se apropriar da sua história e tomar as rédeas da sua vida. Nesse mesmo exercício ético, apontamos para a noção do cuidado de si, uma vez que, para Foucault (1984), cuidar de si é o conhecimento de si. Podemos pensar então, a autonomia como consequência do trabalho reflexivo apontado anteriormente: se pensar, se olhar, se imaginar; tarefa que exige também o olhar para o outro na medida em que “não se pode pensar em si mesmo sem que estejamos de alguma forma nos pensando em relação ao outro” (NARDI; SILVA, 2005, p.94). Assim, o Acompanhamento Juvenil é exercício de autonomia e conhecimento de si, perpassa uma ética do cuidado, e se faz pista que segue para a construção de práticas de liberdade.

*Começamos a conversar, ele logo diz: bah, esqueci de te trazer a foto do meu filho, tu vem aqui de novo? Digo que ainda volto semana que vem sim, enquanto Flávia está fora e aproveito para lhe entregar a carta que Flávia lhe escreveu (ela me mandou um email e eu o imprimir - a foto eu mostrei depois no celular Flávia!). Ele vai lendo em voz alta, abre uns sorrisos, dá umas risadas. Quando acaba me pergunta se eu ainda vou ficar mais um tempo ali, eu digo que um pouco então ele sai pra pegar folha para responder. Volta uns 5 minutos depois com várias folhas e uma caneta.*

## **ARTICULAÇÕES ENTRE SAÚDE MENTAL COLETIVA NOS DIVERSOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**

Entre as diversas experiências que compõem as formações de cada autora é indispensável ressaltar uma perspectiva que as atravessa: a saúde mental coletiva, compreendendo que para além de uma práxis é a lente com a qual se escolhe trabalhar. No momento em que nosso olhar é dirigido para a vida dos jovens, e não para a infração, para a marginalidade ou para as mortes que os tangenciam, optamos por uma ênfase no sujeito, não na doença – seja um diagnóstico de louco ou de perigoso – sendo, portanto, uma escolha ético-política. Campos (2000, p.229) traduz esse movimento, que expõe a lacuna entre

saúde pública e saúde coletiva, ao dizer sobre a possibilidade de se *inventar saúde*, retirando a ênfase do processo de cura. Diz o autor que “*inventar saúde* para Basaglia (1985) implicaria mais do que uma invenção técnica, já que ele ligava essa noção à de *reprodução social do paciente*. Reprodução social entendida como exercício de cidadania e de participação social”.

A saúde coletiva, no que tange suas práticas, propõe mudanças significativas no campo da saúde, no que diz respeito à organização e aos processos de trabalho, à reorientação da assistência em saúde com ênfase na promoção, prevenção e proteção da saúde, bem como a preocupação com os modos de vida e as relações estabelecidas entre contexto social e sujeitos. No que se refere à saúde mental, esta pode ser entendida como campo de ação e de produção de conhecimento, sendo um campo que exige diálogo estreito com diversas disciplinas e saberes, produzindo, assim, elaborações singulares no cenário brasileiro, pela desconstrução de saberes e práticas psiquiátricas clássicas e das instituições totais, propondo, assim, outro lugar social para a manifestação da loucura e para o cuidado, além de propiciar que a sociedade tenha outro olhar frente ao sofrimento psíquico. (SCARCELLI & ALENCAR, 2009)

Conforme aponta Fagundes (2009), a saúde mental coletiva trabalha a partir da compreensão de processos e não de estado de saúde, bem como a partir do tema de construção de sujeitos que são capazes de desencadear diferentes modos não somente de pensar, mas capazes de modificar um paradigma de sentir e fazer. No que se refere à saúde mental coletiva, a questão é sentir, fazer e pensar de outro modo, modo esse não somente científico, haja vista uma notável defasagem entre teoria e prática. O acúmulo de conhecimento científico pode tornar-nos, muitas vezes, incapazes de identificar o quanto estamos distantes de práticas cotidianas, decorrente dessa dissociação entre teoria e prática. Pela saúde mental coletiva, como assinala a autora, é possível utilizar nossos saberes de outras formas, trabalhando, assim, com possibilidades e potências de vidas, afetando e sendo afetado pelo outro, sem a hierarquia de que um sabe mais do que o outro, possibilitando novas formas de saber e fazer projetos de vida.

A Educação em Saúde Mental Coletiva surge em desdobramento dos valores éticos da dessegregação, seja da loucura, da deficiência, dos comportamentos atípicos ou das singularidades não previstas pelos espaços disciplinares da educação, da saúde e das culturas urbanas. Dessa forma, o objetivo da

Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva é oferecer formação especializada e multiprofissional em serviços, nos termos da abordagem psicossocial e psicopedagógica em saúde mental coletiva, desenvolvendo, assim, competências técnicas, éticas e humanísticas para a promoção de saúde mental, seja ela no âmbito ampliado da educação (como uma pedagogia da cidade, problematizando seus componentes de produção de sentidos e culturas), seja no âmbito ampliado da saúde – como integralidade da atenção e escuta de acolhimento às singularidades da subjetividade. (CECCIM, 2006)

Foi pelo Acompanhamento Juvenil com o jovem, que foi possível criar espaços e estratégias que conversassem com o conceito teórico e amplo da saúde mental coletiva, o qual é definido como um processo construtor de sujeitos sociais, desencadeador de transformações nos modos de pensar, sentir e fazer política, ciência e gestão no cotidiano das estruturas de mediação da sociedade, extinguindo a segregação e substituindo novas práticas por outras capazes de contribuir para a criação de projetos de vida. (FAGUNDES, 1992)

Situar o lugar de onde falamos move nosso olhar para os diferentes exercícios de formação que vêm sendo reproduzidos dentro e fora da academia. Desejamos formações que reflitam sobre concepções de saúde que problematizem práticas de atenção e cuidado, se debruçando sobre a questão de como olhar para o diferente sem excluí-lo. Compreendemos que a residência é uma formação que permite ampla circulação, inclusive com práticas como AJ. Conforme diz Palombini (2006, p.118): “o acompanhamento terapêutico produz efeitos notáveis também no processo de formação profissional daqueles que se dispõem a ser acompanhantes”.

Considerando o AJ na linha de uma perspectiva ética, como prática reflexiva da liberdade, apontamos para inserção do Acompanhamento Juvenil como ferramenta de trabalho para a formação em saúde mental-coletiva, seja na graduação, especialização ou outro espaço que indique a importância de constante reflexão das nossas práticas e saberes, como atores em formação permanente.

*Antes de sair de lá apertei as mãos firmes de Fernando e disse que apesar da situação difícil pela qual ele estava passando, eu estava feliz porque vi nele um guri forte, maduro, que sabe o que quer e está determinado a conseguir isto: sua liberdade!*

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica brasileira. Rio de Janeiro: Editoria FioCruz, 2001.

BERGER, Eliane; MORETTIN, Adriana Victorio; NETO, Leonel Braga. História. In: **A rua como espaço clínico**: acompanhamento terapêutico. São Paulo: Escuta LTDA. 1991.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

CECCIM, Ricardo Burg. **Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva**: formação em área profissional da saúde na modalidade educação pós- graduada em serviço. Apresentado no V Congresso Internacional de Saúde Mental e Direitos Humanos e I Fórum Social de Saúde Coletiva. Universidade Popular de las Madres de La Plaza de Mayo. Buenos Aires, Argentina. 2006.

CABRAL, Károl Veiga. **Acompanhamento terapêutico como dispositivo da reforma psiquiátrica**: considerações sobre o *setting*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

FAGUNDES, Sandra. Psicologia em políticas públicas: formação em saúde mental coletiva. In: TATSCH, Dirce T.; Guareschi, Neusa, Baumgarten, Silvana. (orgs). **Tecendo relações e intervenções em psicologia social**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário para a prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HADLER, O. H. **Nas trilhas de João e Maria**: a produção do sujeito jovem. Pelotas: Editora Textos, 2010.

LAZZAROTTO, G. D. R.; CARVALHO, J. D. de; BECKER, J. L. Acompanhando micropolíticas juvenis: estratégias clínico-institucionais. **Psicol. Soc.** [on-line]. 2013, v.25, n.spe2, p. 55-64. ISSN 1807-0310.

NARDI, H. C.; SILVA, R. N. da. *Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos*. In: Guareschi, N.; Hüning, S. M. (org.). **Foucault e Psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005, p.93-105.

PALOMBINI, Analice de Lima. **Acompanhamento terapêutico**: dispositivo clínico-político. São Paulo: Psyche, v. 10, n. 18, set.2006.

PESSOTTI, I. **O século dos manicômios**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PORTO, M. Sereno, D. Sobre acompanhamento terapêutico. In: **A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Escuta LTDA. 1991.

SCARCELLI, Ianni Regia, ALENCAR, Sandra Luzia de Souza. Saúde mental e Saúde Coletiva: Intersetorialidade e participação em debate. In: **Caderno Brasileiro de Saúde Mental**. v. 1, n. 1. São Paulo. 2009.

TUNDIS, Silvério A. (org.). Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1987. In: MATHIAS, F. R. O. **A percepção de estudantes de psicologia sobre a abertura das portas dos manicômios**. Trabalho de conclusão de curso. Lages, SC, 2005. Disponível em <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/190.pdf>





Este livro foi composto na tipologia Lapidary333 BT, em corpo 12pt  
e impresso no papel Offset 75 g/m<sup>2</sup> na Gráfica da UFRGS

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax  
(51) 3308-5645 – [editora@ufrgs.br](mailto:editora@ufrgs.br) – [www.editora.ufrgs.br](http://www.editora.ufrgs.br) • Direção: Alex Niche Teixeira •  
Editoração: Luciane Delani (coordenadora), Clarissa Felkl Prevedello, Cláudio Marzo da Silva,  
Cristina Thumé Pacheco e Lucas Ferreira de Andrade • Administração: Aline Vasconcelos da  
Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann, Gabriela Campagna de Azevedo, Getúlio  
Ferreira de Almeida, Heloísa Polese Machado, Janer Bittencourt, Jaqueline Trombin e Laerte  
Balbinot Dias • Apoio: Luciane Figueiredo