

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANICE STRIVIERI SOUZA MOREIRA

**POLÍTICAS DE JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

CURITIBA

2015

JANICE STRIVIERI SOUZA MOREIRA

**POLÍTICAS DE JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M838p
2015
Moreira, Janice Strivieri Souza
Políticas de justiça e educação : garantia do direito à educação do adolescente em conflito com a lei / Janice Strivieri Souza Moreira ; orientadora, Ana Maria Eyng. – 2015.
208 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015

Bibliografia: f. 196-208

1. Educação. 2. Política pública. 3. Direitos humanos. 4. Delinquência juvenil. I. Eyng, Ana Maria, 1975-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 761
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Janice Strivieri Souza Moreira

Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng , Prof. Dr. Joe de Assis Garcia, Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Neiva de Carvalho e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi para examinar a Dissertação da candidata **Janice Strivieri Souza Moreira**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Histórias e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "POLÍTICAS DE JUSTIÇA E DE EDUCAÇÃO: GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18:30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destacou a excelência do trabalho e recomendou a publicação.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng

Convidado Externo:

Prof. Dr. Joe de Assis Garcia

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Neiva de Carvalho

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Este é um agradecimento pelos encontros, caminhadas lado a lado, desencontros e reencontros... Foi assim que este curso começou.

Com profunda gratidão agradeço as pessoas especiais com quem aprendi, e continuo a aprender, buscando me tornar alguém melhor...

Meu sincero agradecimento a todas as pessoas com que tive a oportunidade de trabalhar ao longo de minha trajetória profissional, pelo que aprendi com cada uma delas – pacientes; às amigas (que sem dúvida são muito mais que simples colegas); alunos; profissionais das mais diversas áreas,...

Às minhas filhas, Letícia e Sabrina, pela aprendizagem diária em nossos especiais encontros, mesmo aqueles mais árduos... Obrigada por me ensinarem a cada novo dia o sentido mais profundo do ser família...

Ao meu ex-marido, pelo caminho percorrido e, que apesar dos desencontros, a essência do encontro ainda é maior: agradeço pela amizade, pelo carinho e pelo apoio.

Aos meus irmãos com quem tenho a oportunidade de exercitar o amor fraterno ...

Aos meus pais com quem aprendi os valores mais preciosos da vida.

À minha orientadora, Ana Maria Eyng, com quem me reencontrei após tantos anos, e que me permitiu ampliar o olhar sobre o encontro humano, minha gratidão e carinho. Este reencontro significou algo muito especial. Obrigada!

**Como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo
que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver
com eles, o mundo que vivermos no conviver.**

Humberto Maturana

RESUMO

O presente trabalho tem como tema as políticas públicas de justiça e educação relativas ao adolescente autor de ato infracional, tendo como ênfase as funções da escola no processo de ressocialização. Pautando-se nas políticas atuais e, em especial, na concepção de educação como direito fundamental, desenvolveu-se o trabalho a partir da seguinte questão: Quais as funções da escola no processo ressocializador pretendido na medida socioeducativa do adolescente autor de ato infracional? Em concordância com essa direção de pesquisa, tem-se como objetivo: analisar as funções da escola no processo ressocializador do adolescente que cometeu ato infracional, compreendendo-a como espaço de garantia de direitos. O trabalho tem cunho qualitativo e é subsidiado pela análise textual discursiva. Tal análise, coerente com a proposta desta pesquisa, permite desvelar sentidos que os textos que compõe seu corpus imprimem às concepções de adolescência, ressocialização e de educação como direito, apontando assim uma determinada direção de prática educacional com o adolescente em conflito com a lei. A análise textual discursiva, tendo como procedimentos a pesquisa documental de políticas de educação, e de justiça, buscou a articulação interdisciplinar, envolvendo a interface de três áreas do conhecimento diretamente vinculadas ao tema proposto - quais sejam: Educação, Direito e Psicologia. Assim, o marco teórico está pautado em Candau (2013); Bock (2007) Dubet (2008); Erikson (1978); Morin (1996; 2001; 2002; 2007; 2011; 2013); Maturana (1997; 1999; 2000); Santos (1989, 2006, 2010, 2011, 2013, 2014). Conclui-se com a pesquisa que a ação da escola como parte do contexto de cumprimento da medida socioeducativa, imprescindivelmente precisa atrelar em sua prática, a ampla compreensão do que vem a ser a garantia do direito à educação com ações especialmente de cunho restaurativo, a fim de se comprometer com a transformação dessa problemática, mobilizando recursos resilientes para a concretização de ideais de igualdade, justiça, e respeito por esses adolescentes como Sujeitos de Direitos. Dessa forma, poderá se tornar um pilar de ações transformadoras em direção à justiça social e a uma escola democrática e justa na medida em que possibilita um espaço de encontro humano pautado na vivência de direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Políticas Públicas; Adolescente em Conflito com a Lei; Processo Restaurativo; Direitos Humanos

ABSTRACT

The main theme of this thesis is the public policies of justice and education for the adolescent who commits an infraction, emphasizing the school functions in the process of rehabilitation. Basing on current policies and in particular the concept of education as a fundamental right, the thesis is developed from the following question: what are the school functions at the desired resocialization process in the socio-educational measure of the adolescent who commits an infraction? In line with this direction of research, the following objective is presented: to analyze the school function in adolescent resocialization process that committed an offense, understanding it as a guarantee of rights of space. The work has qualitative character and is subsidized by discursive textual analysis. Such analysis, consistent with the purpose of this research allows unveiling senses that the texts that make up your corpus print the teenage conceptions, rehabilitation and education as a right, therefore indicating a certain direction of educational practice with adolescents in conflict with the law. The discursive textual analysis, with the document research education policies and justice, sought interdisciplinary coordination involving the interface of three areas of knowledge directly related to the proposed theme - namely: Education, Law and Psychology. Therefore, the theoretical framework is guided by Candau (2013); Bock (1997; 2007) Dubet (2008); Erikson (1978); Morin (1996; 2001; 2002; 2007; 2011; 2013); Maturana (1997; 1999; 2000); Santos (1989, 2006, 2010, 2011, 2013, 2014). It is concluded that the schools' action as part of the context of fulfillment of socio-educational measures, indispensably need to tow in their practice, the broad understanding of what constitutes the guarantee of the right to education on restorative nature of actions, to commit to the transformation of this problem, mobilizing resilient resources for the realization of the ideals of equality, justice, and respect for those adolescents as subjects of rights. Therefore, it could become a pillar of transforming actions towards social justice and a fair and democratic school that enables a human encounter space founded on the experience of human rights.

KEYWORDS: Education; Public Policy; Adolescents in Conflict with the Law; Restorative Process; Human Rights.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 ADOLESCÊNCIA E IDENTIDADE ADOLESCENTE	24
2.1 DIFERENTES VISÕES PSICOLÓGICAS DA ADOLESCÊNCIA.	25
2.1.1 Apontamentos de uma visão desenvolvimentista da adolescência.....	28
2.1.2 Apontamentos críticos de uma visão desenvolvimentista da adolescência	36
2.1.3 Apontamentos sobre algumas problematizações acerca de pressupostos conceituais da adolescência.....	41
2.2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ADOLESCÊNCIA.....	54
2.3 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA ADOLESCÊNCIA E DA IDENTIDADE ADOLESCENTE.....	58
3 POLÍTICAS DE JUSTIÇA E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	67
3.1 ADOLESCÊNCIA E ATO INFRACIONAL: A INVISIBILIDADE VISÍVEL..	78
3.2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	86
3. 2.1 A sociedade e o desenvolvimento do adolescente	93
3.2.2 O Estado e o cometimento de ato infracional	99
3.2.3 A profissionalização e o adolescente em conflito com a lei.....	108
3.2.4 A família do adolescente em conflito com a lei.....	111
3.2.5 Ato infracional e cidadania	117
4 POLITICAS DE EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI.....	124
4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	128
4.2 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL	145
4.3 AS FUNÇÕES DA ESCOLA FRENTE AO DIREITO DE EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL	160
4.3.1 Escola: agente de transformação ou de cristalização da exclusão?	161
4.3.2 A função da escola na profissionalização do adolescente	166
4.3.3 A escola e a resignificação das relações de pertencimento.....	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	196

1 INTRODUÇÃO

As histórias orientais apresentam um personagem denominado Nasrudin - também chamado de Mullá que significa uma personalidade religiosa que estuda e ensina o alcorão - que provocativamente é um tolo sábio ou quem sabe, um sábio tolo... Suas histórias pelo humor que contêm trazem aspectos simbólicos do humano, das suas relações e conflitos de forma leve e sutil. Uma dessas histórias ilustra muito bem uma importante intenção deste trabalho: uma provocação – inclusive autoprovocação – em relação às verdades que imbuem a prática profissional a partir de concepções por vezes ingenuamente acabadas, absolutas, inquestionadas, e, aparentemente inócuas.

Alguém viu Nasrudim procurando alguma coisa no chão.

“O que é que você perdeu Mullá?”, perguntou-lhe. “Minha chave” respondeu o Mullá.

Então, os dois se ajoelharam para procurá-la.

Um pouco depois, o sujeito perguntou:

“Onde foi exatamente que você perdeu essa chave?”

“Na minha casa.”

“Então por que você está procurando por aqui?”

“Porque aqui tem mais luz” (NASR AL-DIN, 1994, p. 57).

Essa história, intitulada “Há mais luz por aqui”, insinua a tendência humana em buscar respostas nos lugares mais fáceis, por vezes mais à mão, mais explícitos, porém, na mesma medida, tendendo a encolher-se diante dos lugares mais “escuros” e com menor visibilidade.

Como salientado a pouco, a intenção provocativa deste trabalho vincula-se a inquietude de sua autora em relação às portas que se fecham diante da necessidade de ver além do que está sob a luz e que, em aparência, completa-se, encerra-se em si mesmo, não havendo mais necessidade de buscar alternativas de entendimento, novas respostas e questionamentos inusitados.

Que me perdoe a exigência de pesquisa e linguagem científica, mas aqui, no trecho que se segue, será necessário escrever em 1º pessoa.

Uma pergunta que sempre me ocorre é que fator influenciou tão decisivamente minha escolha profissional ao ponto de que aos quinze anos quando cursava magistério, já se apresentava uma clara definição de que além de professora, queria me tornar psicóloga. E assim tem sido por 35 anos, sendo que os últimos 28 anos contam com a atuação paralela dessas duas atividades.

Ao longo de minha carreira profissional muitas aproximações de diferentes realidades sociais foram possíveis, trazendo uma enorme riqueza na perspectiva de olhar para o mundo e para as pessoas, delineando em minha identidade profissional um interesse genuíno pelo outro, pelo seu bem estar, pelo seu desenvolvimento, por uma humanidade melhor. Parece um tanto romântico sem dúvida, porém extremamente instigante e mobilizador de diversas experiências e práticas em prol de uma atuação que busca fazer a diferença na vida das pessoas, das famílias e das comunidades com as quais tive a oportunidade de trabalhar.

A formação como psicoterapeuta de família possibilitou a instrumentalização de valores e crenças subjacentes a essa prática que coerentemente se articularam à minha visão pessoal de ser humano e humanidade. Atuar nesta área tem me encantado pela riqueza de fenômenos interacionais presentes nas relações de conflito que falam diretamente da condição e das necessidades humanas, sendo que o aspecto que me parece ser o mais básico de todos se presentifica nas necessidades de pertencer e ser reconhecido.

Nesse ponto, é necessário assumir que há sim, crenças pessoais muito enraizadas que não teriam a menor possibilidade de não permear o pensar, sentir e fazer de minha prática profissional como psicóloga e educadora e, conseqüentemente, o olhar para a pesquisa que aqui se apresenta. Algumas dessas crenças podem soar simples, superficiais ou básicas, entretanto se lançarmos um olhar atento ao que nossa sociedade tem criado em suas relações, talvez não os encontremos tão óbvia e facilmente assim: mudanças são possíveis sendo a aprendizagem – na escola e na vida – sua maior aliada; as relações humanas são fonte essencial no desenvolvimento de pessoas melhores, sociedades melhores com mais justiça e equidade; crer que os

recursos para a mudança (seja do indivíduo, família ou sociedade) são intrínsecos ao humano e que, se devidamente mobilizados, poderão propiciar significativas transformações.

Assim, não há como a marca de minha trajetória não permear a intenção dessa pesquisa possibilitando que o conhecimento e a experiência adquirida em vários anos, possa ser instrumentalizado em prol de um estudo que obtenha relevância efetiva na vida de muitos jovens, suas famílias e os profissionais que os acompanham. Essa também é uma marca de minha atuação profissional: a utopia.

Seja como educadora, seja como psicóloga, a crença no humano sempre esteve e, sempre estará presente. Sendo assim, o encontro com a temática do adolescente em conflito com a lei muito tem me mobilizado. Há uma certa inquietude quando confronto com a tendência de nossa sociedade em encontrar vítimas e vilões – afinal, talvez aí haja “mais luz” - colocando-os em arenas opostas como se todos não fossemos parte de uma mesma civilização. Acompanhar os atuais debates que estigmatizam esse adolescente, sem a menor cerimônia, colocando-os em um lugar, por assim dizer, de “bodes expiatórios” sem maiores constrangimentos, me mobiliza a fazer algo, que neste momento se traduz em me debruçar mais atentamente sobre essa temática, sendo que o caminho que encontrei foi estabelecer um diálogo entre duas áreas que respeito profundamente e creio serem dotadas de um enorme potencial transformador: a educação e a psicologia.

Em meu entender parece pertinente salientar estes aspectos por acreditar na impossibilidade de desconectar esse pensar e as crenças básicas a ele vinculadas, dos resultados do trabalho que aqui se segue.

Para se entender a proposta de sociedade e civilidade de um país, podem-se utilizar diferentes crivos como referencial. Um deles parece ser a análise das definições e implementações de políticas públicas voltadas à educação, à saúde e à assistência social. Vinculado a esse crivo, a análise da legislação oferece bons indicativos de que tipo de sociedade está se configurando e baseada em que concepção de relações sociais está assentada. Nessa mesma direção, os pressupostos de compreensão do que significa *ser humano* em determinada sociedade, e o que pressupõe, por assim

dizer, o bom desenvolvimento desta humanidade, apontam para o que está na base de suas políticas. Assim, a concepção científica que permeia esse entendimento bem como sua epistemologia ao se articular com os interesses implícitos nas políticas orientam suas práticas sociais, sendo elemento de análise fundamental em estudos que se pretendam críticos e com olhos voltados na direção de uma sociedade mais justa.

No que tange ao interesse deste estudo, a adolescência, o ato infracional, a concepção social deste fenômeno e as políticas públicas – em especial as políticas de educação e a legislação - de nosso país estão no centro do debate. São pontos de crucial reflexão na problemática a que se propõe debruçar.

O estudo do tema, nesta pesquisa, terá como ênfase o entendimento de que o cumprimento da medida socioeducativa (MSE) ao objetivar um processo de ressocialização do adolescente que cometeu ato infracional tem na educação um de seus eixos de acompanhamento, e assim, a educação mesmo que implicitamente, torna-se parte da rede de apoio, proteção e desenvolvimento desse adolescente no processo socioeducativo. Nessa direção, o interesse pelo estudo foi suscitado pela seguinte questão: Quais as funções da escola no processo ressocializador pretendido na medida socioeducativa do adolescente que cometeu ato infracional?

Esse questionamento vincula-se de forma importante à atualidade da discussão na medida em que diversas polêmicas tem sido alvo de constantes debates, projetos de lei e mobilizações sociais. Nesse sentido, a relevância social e científica da temática justifica-se pelo nível de gravidade que tem se apresentado nas questões relativas ao envolvimento de adolescentes e jovens com a violência, bem como a indicação de altos índices de reincidência na conduta infracional, conforme constata dados oficiais (BRASIL, 2012a).

Além disso, lançar o olhar para a escola como contexto fundamental no processo de transformação, deve-se ao fato de que esta se constitui num relevante partícipe da construção ideológica de uma sociedade. Assim, levando-se em consideração a gravidade individual e social que o ato infracional representa; o comprometimento implicado no desenvolvimento psicossocial quando este ocorre; os altos índices de dificuldade escolar

indicando um forte fator de risco; indicativos do insucesso da função da medida socioeducativa percebido através dos dados de reincidência, acredita-se que a escola como espaço de aprendizagem, tenha uma importante função no processo de ressocialização indicado nos objetivos da medida socioeducativa.

Assim, como objetivo geral, esse estudo se propõe a:

Analisar a função da escola no processo ressocializador do adolescente que cometeu ato infracional, compreendendo-a como espaço de garantia de direitos.

Em concordância com essa direção, tem-se como objetivos específicos:

- (a) Identificar elementos que demonstrem a relação entre a construção histórica da adolescência, a visão jurídica da delinquência e a construção identitária que daí advém.
- (b) Analisar as políticas de justiça voltadas ao atendimento de adolescentes que cometeram ato infracional, tendo como objeto de estudo sua concepção de adolescência e da medida socioeducativa como processo ressocializador.
- (c) Problematizar as funções da escola em relação ao direito à educação de adolescentes como sujeitos de direitos no processo ressocializador.

Nesse panorama, entende-se que pensar as funções básicas da escola é uma tarefa que só pode ser empreendida quando vista sob uma determinada concepção de educação. No presente trabalho, tal concepção se apoiará na perspectiva da educação como um direito e, como tal, centrada nas relações que estabelece em seu contexto, tendo no direito à educação uma primordial relevância. Daí depreende-se que o compromisso da escola passa não apenas pela formação intelectual, mas principalmente por uma formação humana que se traduz na convivência que permite a existência legítima de cada um.

A proposição de Maturana (2000, p. 10) sobre esse compromisso será o pressuposto que apoiará o entendimento e análise nessa dissertação:

[...] a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social [...]

Baseada nessa perspectiva e a fim de atingir o intento a que esta pesquisa se direciona, a proposta de uma aproximação entre conhecimentos da psicologia e da educação será privilegiada, tendo a reflexão acerca da tarefa educativa frente ao adolescente autor de ato infracional, lugar de destaque, entretanto tendo em vista a visão macro exigida pela complexidade da questão, pretende-se estabelecer um diálogo com as áreas do direito e da sociologia ampliando assim o entendimento que contempla essa necessidade.

O ato infracional tem-se apresentado como uma problemática social da maior importância. São os jovens e adolescentes falando, por meio de suas ações, da sociedade em que vivem. O ato infracional, tanto quanto as políticas públicas, oferecem indicativos das características que permeiam, implícita ou explicitamente, as relações que estão se estabelecendo em nossa sociedade; dos valores que a permeiam; da forma como vemos os iguais e os diferentes, etc.

O Brasil tem hoje a legislação infantojuvenil considerada por muitos como uma das mais avançadas do mundo. Tal legislação prevê a garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens, bem como o atendimento no caso de jovens e adolescentes cometerem ações consideradas crimes ou contravenções penais, denominando-se medida socioeducativa (MSE) as ações aplicadas nesses casos (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012).

As medidas socioeducativas (MSE) aplicadas em caso de ato infracional podem contemplar desde sua forma mais branda por meio da advertência aplicada pelo juízo, até a medida mais severa que se refere ao cumprimento em regime de internação em unidades destinadas a esse fim. Há ainda as medidas de reparação de danos, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida e a semiliberdade, todas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - (BRASIL, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE - (BRASIL, 2012).

No que diz respeito a essa problemática e a aplicação das medidas socioeducativas previstas em lei, alguns dados podem claramente demonstrar a urgência de uma atenção crítica, corresponsável e pró-ativa em relação à tomada de decisões que ultrapassem o senso comum ou o reducionismo, como é o caso, por exemplo, das propostas de redução da idade penal.

Segundo dados levantados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República no documento intitulado “Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei” (BRASIL, 2011), evidencia-se que tem ocorrido tanto um aumento significativo no número de adolescentes cumprindo MSE em restrição e privação de liberdade (internação; internação provisória e semiliberdade), quanto em liberdade assistida (LA) ou prestação de serviços à comunidade (PSC). Como exemplo, pode-se observar que em 1996 havia no Brasil 4245 adolescentes em medida de restrição e privação de liberdade; em 2002 - 9555; em 2004 - 13.489; em 2006 - 15.426; em 2008 - 16.868; em 2010 - 17.703 e em 2011- 19.595. Somente nestes dois últimos anos citados, houve um aumento de 10,69% (de 17.703 para 19.595). Nesse mesmo relatório, ao comparar dados do levantamento de 2011 com a pesquisa realizada pelo IPEA em 2002, constata-se que o aumento em diferentes regiões se deu de forma diferenciada: na região Sul o aumento foi de 57%; no Nordeste de 79%, no Sudeste 82%; no Centro-Oeste 115% e no Norte o aumento atingiu 171% (BRASIL, 2011).

Outro índice apresentado no supracitado relatório se refere aos dados levantados pelo Censo SUAS/CREAS de 2011, a respeito do atendimento de adolescentes autores de ato infracional cumprindo medida em meio aberto (LA e PSC), em 1431 CREAS no decorrer do ano de 2010: 58.661 meninos e 8384 meninas, sendo em LA 3747 meninas e 31.319 meninos; e em PSC 4093 meninas e 26.396 meninos (BRASIL, 2011).

Esses são apenas alguns dados do panorama socioeducativo no Brasil, e demonstram uma tendência de aumento altamente preocupante que justifica estudos que deem base para intervenções em direção à efetividade sobre a problemática.

O processo socioeducativo pretende imprimir um caráter ressocializador e restaurativo na proposição de MSEs, incluindo dentre seus pressupostos, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e a garantia de inserção na rede pública de educação (BRASIL, 1990; 2012). Sendo assim, o atendimento ao adolescente em conflito com a lei não se presta a um caráter punitivo, tendo como objetivo principal a ressocialização e, se possível, a

reparação do ato. Nessa direção, a educação, a profissionalização, a manutenção do vínculo familiar e social, são pressupostos essenciais do trabalho interventivo e muitos esforços têm sido realizados para atingir esse objetivo. Entretanto, ao menos aparentemente, de forma contraditória, observa-se uma realidade bastante preocupante quando da análise dos dados que retratam essa realidade, como é o caso dos índices anteriormente citados.

Os dados na área da educação também não se apresentam animadores. A evasão escolar desses adolescentes é alta. A pesquisa empreendida pelo Conselho Nacional de Justiça indicou que a maioria dos adolescentes em processo de cumprimento de MSEs abandonam os estudos em torno dos 14 anos e que 8% deles se apresentavam como analfabetos (BRASIL, 2012).

Apesar dos índices aqui apresentados indicarem um panorama geral, sem tratar de especificidades culturais ou de comparativos entre diferentes tipos de escola, claramente denotam um significativo desafio a ser enfrentado pelas instituições escolares e, conseqüentemente, por todos os componentes da comunidade escolar. E, nesse sentido se torna relevante lançar um olhar crítico para a prática educativa e seu papel frente à problemática.

Partindo-se do princípio de que a escola participa da rede de atenção ao desenvolvimento da infância e juventude, o atendimento aos adolescentes autores de ato infracional faz parte da função educativa e deve subsidiar a função ressocializadora e restaurativa proposta em lei. Assim, na medida em que se concebe o adolescente em sua “condição peculiar como pessoas em desenvolvimento” e Sujeitos de Direitos, no contexto de um Estado democrático (BRASIL, 1990. art.6), há que se pensar que em seu desenvolvimento existem elementos resilientes a serem mobilizados, ao invés de concebê-lo como um produto acabado em que não há mais por onde fazer a diferença. Somente concebendo possibilidades de mudança, é possível assegurar a esse adolescente o pleno direito à educação, e de forma concomitante, a reiteração de um espaço de vivência de cidadania e direitos humanos.

Até o presente ponto desta explanação, fica evidente que a adolescência - juntamente com a questão do ato infracional e a função da escola - é central neste estudo. Todavia, resta delimitar com maior clareza

como esta é entendida. Problematizar a questão do adolescer como um fenômeno social, um fato historicamente construído, em contraposição a uma visão que o demarca como fase de desenvolvimento, é o primeiro aspecto que será discutido. Este aspecto é de importante interesse na medida em que ao consolidá-lo como um grupo social distinto amplamente reconhecido, desenvolvem-se demandas e necessidades de atenção, cuidados e compreensão para as problemáticas que surgem a partir de sua “invenção”, sendo assim, o pressuposto que dá entendimento do que vem a ser o adolescente e a adolescência está na base do que se seguirá em termos de políticas de seu atendimento.

Nesse sentido, é importante demarcar que o que aqui se concebe como adolescente em conflito com a lei tem como ponto de partida, a concepção deste como o sujeito que vivencia um determinado processo social, que envolve intrinsecamente valores sociais e culturais; expectativas de desempenho nos papéis que compõe sua tejedura social; pressupostos de normalidade e patologia e de como combatê-la; crenças subjacentes às propostas de relação do como, quando e com quem estabelecê-las, e assim por diante.

Talvez em um primeiro momento soe estranho e insensato falar em “invenção” da adolescência – e aqui poderíamos provocativamente incluir também a “invenção” da infância – entretanto, a adolescência, assim como a infância, a fase adulta, a velhice, não são etapas naturais do ciclo vital, da existência humana?

Centra-se aqui o pressuposto da necessidade em articular as questões da visão da adolescência à característica dada como central nessa dita etapa e que se refere à consolidação da identidade, procurando identificar como esses elementos se conectam com a concepção presente no cumprimento de medida socioeducativa como edificação restaurativa, tendo como ponto de partida a discussão sobre a conceituação de adolescência, por crer que esta é a definição primeira para uma série de políticas que se voltam a essa população.

Assim, alguns questionamentos que estão presentes no raciocínio que aqui se aplica e como se pode perceber, incluem de forma inequívoca aspectos mais abrangentes da formação e manutenção das relações sociais, podem

assim ser traduzidos: Como a construção social da adolescência e da infância e sua “manutenção” ativa, projeta no adolescente em conflito com a lei o fracasso do projeto social, e, em que medida, a escola participa desse processo? Tem a escola assumido a demanda de educar adolescentes (que ali chegam inicialmente como crianças) e, em especial, o adolescente que cometeu ato infracional, para cumprir a promessa de ideal cultural, social e emocional que a modernidade pretendeu para o ser adulto? Qual a importância da ação educativa no processo que se propõe ressocializador e restaurativo (no sentido jurídico), em relação ao adolescente que cometeu ato infracional? Como a ação educativa com cunho restaurativo e de inclusão, tem o potencial de transformar a representação social que contém um viés punitivo na visão de senso comum dada à medida socioeducativa?

O Brasil há algumas décadas tem defendido o ideal de democracia, e coerente com essa concepção, levanta a bandeira da proteção de direitos fundamentais de todos, salientando a infância e adolescência como merecedores de proteção especial com conotação integral (BRASIL, 1988; 1990).

O estabelecimento de políticas públicas e de normativas legais traz em seu bojo uma enorme complexidade na medida em que o discurso oficial pressupõe, mesmo que implicitamente, meandros ideológicos que permeiam jogos de interesse de diferentes grupos; entendimentos científicos e epistemológicos que fundamentam a proposta; influência da trajetória histórica da sociedade e suas conseqüentes características culturais; interdependências contextuais do tempo-espço em que se dá; elementos globais que atuam de forma importante nas decisões locais e a configuração social daquele dado momento impondo problemáticas específicas com diferentes níveis de urgência e emergência interventiva.

Sendo assim, é possível perceber que as políticas públicas apesar de terem sua gênese no contexto sociocultural, são assumidas, formalizadas e oficializadas pelo Estado, entretanto sem dúvida, para que tais ações se tornem “boas políticas”, necessariamente devem objetivar uma intervenção que mobilize transformações sociais duradouras e que atendam ao real interesse

de desenvolvimento social democrático, em torno de ideais de igualdade, isonomia, participação social e pleno exercício da cidadania.

Além disso, o referencial democrático pressupõe que uma atitude cidadã vincula-se à liberdade de expressão e de luta por direitos. Nesse sentido, opõe-se a uma verticalidade na definição de políticas, cuja resultante interferirá na vida da sociedade, não só em termos objetivos, como também na configuração de valores sociais.

Historicamente, o Brasil, desde seu “descobrimento” tem a marca de crianças e adolescentes abandonados, marcas de violência explícita ou simbólica, estigmatizações e preconceitos. Estudar descrições históricas, com uma lente crítica, a respeito de um povo ou de um determinado grupo social adverte para o tipo de sociedade que se tem no momento presente, e não apenas no momento passado. Por outro lado, se esse estudo não estiver imbuído de um olhar crítico, muitas vezes ao invés de descortinar um jeito de viver, encobre, camufla ou mesmo distorce eventos, conflitos e consequências destes, além disso, corre-se o risco de desavisadamente assumir a história de forma tendenciosa, pois como diria Santos (1999), muitas vezes esta vai sendo contada pela versão dos vencedores.

Nesse sentido, pensar o lugar histórico de crianças e adolescentes, delata os papéis sociais que a estas vêm sendo delegados ao longo do tempo, além de colocar em perspectiva os valores da sociedade como um todo, já que se sabe, não há possibilidade alguma que leituras históricas, discursos científicos, discursos políticos, configuração de grupos sociais e a luta por seus interesses, e, obviamente, políticas públicas e as práticas que dela advém, serem neutras. Assim, evidenciam-se os meandros envolvidos nas políticas, e conjuntamente, na construção de conceitos e valores sociais, voltadas à infância e adolescência em determinado tempo histórico.

A necessidade do olhar histórico atento para a percepção do presente e futuro, tanto no sentido do desenvolvimento social, quanto do desenvolvimento humano na sociedade, possibilita a compreensão de raízes estruturais, interconexões e interdependências existentes desde muito, possibilitando uma lente da complexidade implicada no momento atual.

Este conjunto de questionamentos está na base da proposta de desenvolvimento desta pesquisa que pretende, conforme diz Freire (2011, p. 20), assumir a responsabilidade da “presença no mundo”, oferecendo um olhar crítico sobre uma questão de tamanha importância e relevância social para uma educação de fato emancipatória.

O presente trabalho tem cunho qualitativo apoiando-se no procedimento de análise documental de políticas de educação e legislação infantojuvenil voltando-se para a identificação de elementos que apontem a interrelação entre a função da escola como espaço de garantia de direitos, em especial do direito à educação, o atendimento de adolescentes autores de ato infracional no contexto educacional e a construção identitária adolescente que aí se apresentam.

Entende-se que a visão qualitativa parte do pressuposto de que os princípios positivistas de ciência ao envolverem a previsibilidade, invariabilidade, simplicidade e estabilidade dos fenômenos estudados, ao mesmo tempo em que em essência, procura predições infalíveis, respostas absolutas às suas hipóteses e verdades passíveis de confirmações previsíveis, também intimida a possibilidade de vislumbrar a complexidade, imprevisibilidade e instabilidade presente nos fenômenos que pretende estudar (CHIZZOTTI, 2003; VASCONCELLOS, 2002). Desprezar a subjetividade presente nas relações sociais e na construção de projetos do viver humano – seja, por exemplo, para a vida em sociedade, em família, em grupos laborais, grupos de lazer ou nas relações que se estabelecem no âmbito educacional – é desqualificar a organicidade da vida humana, ao invés disso, tendendo a compreendê-la como mecânica. Conforme salienta Chizzotti (2003, p. 78),

Os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

Conforme argumentam Moraes e Galiuzzi (2011, p. 11),

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e critérios desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a

compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Assim, a proposição que inicialmente se torna necessária, é perceber que a concepção de qualidade sempre estará implícita nesse procedimento metodológico. Qualidade segundo Demo (2014, p. 151), envolve vários elementos que necessitam de reflexão quando se pretende realizar uma pesquisa qualitativa, especialmente pelo fato de que “perante realidade complexa e emergente, é preciso procurar pesquisar também suas faces qualitativas e, para tanto, são necessários também métodos qualitativos [...]”, e nesse sentido, a pesquisa que envolve fenômenos humanos demanda a atenção a esse aspecto devido à complexidade que presentifica.

Para tanto, é preciso compreender que,

[...] toda proposta de captação de realidade (metodologia) está sempre a reboque de teoria na qual se definem os contornos mais relevantes da realidade. Não vêm antes nem o dado, nem o método. O desafio que temos é o de dar modos de captação que sejam congruentes com as marcas da qualidade, como, por exemplo, sua dinâmica mais flexível, subjetiva, intensa, ideológica, profunda, provisória. Daí não segue que qualidade seja o que há de mais importante sempre na realidade, por mais que aponte para algo essencial [...] a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não ao contrário. Como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes [...] (DEMO, 2014, p. 151- 152).

Nessa direção, a Análise Textual Discursiva foi a opção metodológica escolhida e teve como ponto de referência os estudos de Moraes e Galiazzi (2003; 2011). Essa metodologia se constitui num procedimento coerente com a proposta desta pesquisa na medida em que permite que seja possível compreender alguns dos sentidos que os textos que compõe seu *corpus* imprimem às concepções de adolescência, ressocialização e de educação como direito, apontando assim uma determinada direção de prática educacional com o adolescente em conflito com a lei.

Como bem se sabe, qualquer texto, seja este qual for, permite diferentes leituras, bem como diferentes interpretações da realidade que apresenta a partir das experiências – pessoais e profissionais – de quem lê e, especialmente, do viés teórico em que o leitor se apoia. Nesse sentido, conforme salienta Moraes (2003, p. 194), “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou

pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista”, demonstrando assim a impossibilidade de uma atitude neutra do autor frente ao seu objeto de estudo. De forma congruente com esse pensar, pretende-se explorar uma possibilidade de interrelação e de interpretação dos dados suscitados pelo estudo.

Dessa forma, o *corpus* dessa análise será composto pelas seguintes produções escritas referentes à legislação infantojuvenil e às políticas de educação: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Sinase (2012); Plano Nacional de Educação – PNE - (2013); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH - (2007); Resolução nº 4 de julho de 2010 e Resolução nº 1 de maio de 2012.

A partir desta metodologia, pretendeu-se realizar uma articulação interdisciplinar envolvendo a interface de áreas do conhecimento diretamente vinculadas ao tema proposto propondo-se que a discussão seja estruturada em três capítulos:

O primeiro capítulo engloba as diferentes visões da Psicologia acerca da adolescência e da solidificação da identidade considerada como sua tarefa evolutiva principal. Discute este conceito como uma construção histórica que traz em seu bojo, diversas repercussões individuais e sociais. Tem como interlocutores principais Aberastury e Knobel (1984); Aberastury (1983); Bock (2007); Calligaris (2000); Erikson (1971; 1976); Levisky (1998; 2000); Morin (1996; 2001; 2002; 2007; 2011; 2013); Ozella (2002; 2003); Piaget (1994; 2012); Vasconcellos (1995; 2002).

O segundo capítulo aborda o adolescente em conflito com a lei, propondo um olhar de consolidação identitária a partir do sentido social que se dá à sua ação nas relações sociais. Os documentos legais que serão analisados nesta seção são: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012). Baseia-se no aporte teórico que tem como autores principais: Ariés (1981); Del Priore (2010); Passetti (2010); Santos (2010b).

O terceiro capítulo discute as Políticas de Educação, voltando-se para o questionamento que engloba sua responsabilidade frente à garantia do direito à educação como elemento fundamental à prática ressocializadora e restaurativa

em relação aos adolescentes autores de ato infracional. Os documentos aqui analisados são: Plano Nacional de Educação (2013); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); Resolução nº 4 de julho de 2010 e Resolução nº 1 de maio de 2012. Tem como apoio teórico Candau (2013); Dubet (2008); Santos (1989, 2006, 2010, 2011, 2013, 2014).

2 ADOLESCÊNCIA E IDENTIDADE ADOLESCENTE

Depois de uma longa viagem, Nasrudin deu de cara com a turbulenta multidão de Bagdá. Nunca havia visto um lugar tão grande e confundiam-lhe a cabeça todas aquelas pessoas amontoadas pelas ruas.

- Num lugar assim - refletia Nasrudin, - fico imaginando como é que as pessoas fazem para não se perderem de si mesmas, para saberem quem são"

Então pensou: - devo recordar-me bem de mim, caso contrário poderia perder-me de mim mesmo.

Mais que depressa procurou um alojamento para viajantes. Um sujeito brincalhão estava numa cama próxima daquela que Nasrudin ia ocupar. Nasrudin pensou em fazer a sesta, mas tinha um problema: como encontrar novamente a si mesmo ao acordar. Falou do problema ao vizinho.

- Muito simples - disse o brincalhão - aqui tens um balão; basta amarrá-lo na sua perna e ir dormir; quando acordar, procure o homem com o balão e esse homem é você.

Nasrudin disse: - Excelente idéia!

Algumas horas depois Nasrudin acordou e procurou o balão e achou-o amarrado na perna do vizinho brincalhão.

- É, esse aí sou eu - pensou. Então, apavorado começou a sacudir o sujeito:

- Acorda! Algo aconteceu do jeito que imaginei que aconteceria! Sua idéia não foi boa!

O homem acordou e perguntou qual era o problema.

Nasrudin apontou-lhe o balão:

- Pelo balão, posso dizer que você sou eu. Mas se você sou eu, pelo amor de Deus, quem sou eu?"

(NASR AL-DIN, 1994, p. 122)

Este capítulo pretende a partir da exposição de concepções da Psicologia acerca de seu entendimento do que vem a ser a adolescência, apresentar elementos que demonstrem a diferença entre a concepção desenvolvimentista e posições teóricas que se opõe tecendo críticas a este entendimento. O interesse dessa diferenciação se deve a necessidade de possibilitar que a proposta de análise que se segue nos capítulos subsequentes tenha nesses elementos o aporte de reflexão.

Ao estudar a concepção de adolescência e a tarefa evolutiva apontada como central nessa fase de desenvolvimento, qual seja, a solidificação da identidade adolescente em direção à consolidação de uma identidade adulta, encontra-se basicamente duas concepções polarizadas: uma que defende a

adolescência como fase de desenvolvimento humano com sua peculiaridade inerente e outra, concebendo-a como uma construção histórica. Assim, ao discorrer sobre a adolescência vista sob o ângulo da Psicologia, defende-se aqui o pressuposto integrativo entre os aspectos do desenvolvimento individual e do desenvolvimento da sociedade, como elementos interdependentes. Num segundo momento, fazendo eco a esse entendimento, serão apresentados elementos que corroboram com a proposição da adolescência como fenômeno historicamente construído, num primeiro momento a partir de dados históricos e em um segundo momento por meio de considerações sob o viés sociológico para então chegar a questionamentos concernentes ao ato infracional e ao adolescente que os cometeu.

Nesse sentido, uma importante ressalva se faz necessária: pelo fato do campo da Psicologia se apresentar de forma plural em relação às concepções teóricas em que baseia sua prática, tratar do tema adolescência sob esse ponto de vista é como caminhar em um território minado, no qual conhecimentos científicos embasados em diferentes epistemologias com seus respectivos valores subjacentes conferem entendimentos diversos e, conseqüentemente, diferentes perspectivas avaliativas que por sua vez remetem a práxis que também se diferenciam. Todavia, se faz necessário ter claro que, mesmo que o conceito adolescência seja concebido de diferentes perspectivas a partir de diferentes abordagens teóricas e epistemológicas, não significa que há essencialmente princípios “certos” ou “errados”, apenas diversos a partir dos pressupostos em que se apoiam e que possibilitam determinada perspectiva de olhar, limitando outras.

2.1 DIFERENTES VISÕES PSICOLÓGICAS DA ADOLESCÊNCIA.

A história de Nasrudin contada no início do capítulo bem pode nos falar, dentre tantos significados, da crise de identidade notadamente relacionada à adolescência por inúmeros estudiosos.

O adolescente é visto, no mundo ocidental atual, como um sujeito que está “encontrando a si mesmo” na multidão que representa a sociedade, a vida adulta e dos seus iguais. Esta forma de ver a adolescência faz eco ao seu

sentido etimológico. O termo adolescência tem origem no latim *adolescere* onde *ad* significa "para" e *olescere*, "crescer". Essa etiologia indica que adolescência é um movimento de "crescer para", assim insinuando que há um lugar de chegada, um objetivo a alcançar sendo a adolescência a trajetória para esse destino.

Segundo a UNICEF (2011, p. 12):

Embora não exista uma definição de adolescência aceita internacionalmente, a Organização das Nações Unidas define adolescentes como indivíduos de 10 a 19 anos de idade: na verdade, indivíduos na segunda década de vida.

Essa referência etária também é utilizada pela Organização Mundial da Saúde, diferenciando adolescência e juventude, ao considerar que jovem é o indivíduo entre 15 e 24 anos.

Outeiral (2003) contribui com outro significado sugerindo que o termo *adolescere* tem origem na palavra *adoecer*, assim indicando sofrimento, neste caso, emocional, a partir das transformações que se dão nessa etapa.

Por outro lado, o entendimento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2007b, p.08), salienta a característica de fase do ciclo vital, mais do que a questão etária, alegando a adolescência como "[...] a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial", ensejando a diferença desta com o que se denomina puberdade:

[...] A puberdade constitui uma parte da adolescência caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal, evolução da maturação sexual. A puberdade é um parâmetro universal, ocorrendo de maneira semelhante em todos os indivíduos; já a adolescência é um fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual e de gênero, ideológico e vocacional.

O conceito de puberdade, nesta perspectiva, parece não deixar espaço para questionamentos no sentido de relativizar o processo por considerá-lo naturalmente biológico, apenas com as exceções que fogem à normalidade ou que recebem uma intervenção sociocultural enfática. Entretanto, o conceito de adolescência abre um leque de questionamentos possíveis. A distinção se faz

necessária porque apesar de serem processos paralelos, segundo alguns autores, o processo biológico enseja um elemento psicológico importante, como se terá oportunidade de ver mais adiante.

Percebem-se nos conceitos expostos referenciais semelhantes, todavia para além desta aparente unidade, e conseqüentemente, aparente concordância científica, não representam a unanimidade na concepção do que se denomina adolescência.

O campo de estudos da Psicologia engloba concepções teóricas sobre seu objeto de estudo, sobre o entendimento do viver humano, das relações humanas e suas problemáticas, das concepções de normalidade e patologia, e assim por diante, com posicionamentos bastante divergentes. Como situa (2009, p. 43) nessa disciplina existe uma “[...] preponderância do racionalismo positivista: há um forte credo na verdade última sobre os sujeitos, como se estes fossem um código fixo a ser decomposto. Insiste uma lógica que tudo torna passível de compreensão e interpretação [...]”. Entende-se que este é um complicador quando se pretende falar em nome desta ciência com a ideia de um corpo de conhecimento e concepções únicas, contudo, ao situar de que lugar se fala e a partir de que olhar, torna-se possível o entendimento da leitura de realidade a que se propõem.

Certamente na área de estudos da adolescência não seria diferente. Há tanto visões diametralmente opostas quanto outras que se tornam absolutamente complementares, contribuindo para um entendimento mais amplo da temática. Sendo assim, pretende-se nos tópicos a seguir, explorar algumas dessas concepções.

Vale salientar que a temática da adolescência contém um extenso arcabouço conceitual, que no objetivo deste trabalho não caberia explorar. Assim, na contextualização teórica que se segue, alguns estudiosos de relevância serão apontados visando nortear a reflexão acerca do objetivo proposto neste trabalho.

2.1.1 Apontamentos de uma visão desenvolvimentista da adolescência

Costuma-se enfatizar que Rousseau em 1762, “criou” o jovem, defendendo-o como estágio da vida que se apresentava de forma natural:

Sua insistência sobre o caráter natural desta fase da vida, sobre a inevitabilidade da crise da adolescência, a necessidade de segregar os jovens do mundo dos adultos, e a justificação de um assíduo controle sobre suas vidas, tinha grande influência sobre as teorias posteriores de psicólogos e pedagogos (PÁMPOLS, 2004 p. 295).

E assim de fato foi, tanto que em 1904, Stanley Hall lança sua famosa e extensa obra sobre a adolescência que veio, por sua vez, também influenciar uma grande gama de estudiosos. Hall tem relevância histórica como o primeiro grande defensor da concepção de adolescência como etapa de desenvolvimento diferenciada, que envolve uma crise evolutiva bem demarcada. Apesar da visão extremista e das grandes críticas que sofreu, de fato se tornou um marco na história da psicologia do desenvolvimento (SPRINTHALL e COLLINS, 2003).

A abordagem psicanalítica faz eco a esta visão desenvolvimentista na qual a adolescência como crise evolutiva, evidencia-se com características típicas e conflitos idiossincráticos.

Freud (1977), como representante maior dessa abordagem, desenvolveu uma teoria aprofundada e com inquestionável credibilidade, dando base à visão maturacional que compõe o processo de desenvolvimento psíquico humano com cunho essencialmente intrapsíquico:

[...] tal como Hall, Freud via a adolescência como um período turbulento e os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados. O período é turbulento porque as mudanças físicas da puberdade aumentam os seus desejos sexuais, e os adolescentes sentem necessidade de encontrar objectos apropriados para investir a sua sexualidade [...] Antes da adolescência [...] as ligações mais importantes eram com os pais [...] A necessidade de enfrentar estas transições sociais, num período em que existem impulsos internos muito fortes resultantes das transformações que aconteceram durante a puberdade, é responsável, na opinião de Freud, pelo aparecimento da agitação característica da adolescência [...]. (SPRINTHALL e COLLINS, 2003 p.18).

Outro estudo que não se pode deixar de evidenciar é o de Arminda Aberastury e Mauricio Knobel (1984). A proposta teórica de Knobel (1984) que foi por ele denominada de “Síndrome Normal da Adolescência” pressupõe que

o adolescente apresenta uma série de características psicológicas que demarcam sua crise evolutiva composta por uma sintomatologia típica que compreende dez características básicas: busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; deslocalização temporal; evolução sexual; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta; separação progressiva dos pais e constantes flutuações de humor e de estado de ânimo.

Segundo Knobel (1984, p. 24), a *Síndrome Normal da Adolescência*, apresenta-se assim denominada pela particularidade presente no processo, que a partir de suas palavras é clarificada:

[...] a estabilização da personalidade não se consegue sem passar por certo grau de conduta *patológica* que, conforme o meu critério, devemos considerar inerente à evolução *normal* desta etapa da vida [...] deliberadamente aceito a contradição que significa associar *síndrome*, que implica entidade clínica, com *normalidade*, que significa estar fora da patologia [...]. (KNOBEL, 1984, p. 27-29).

A “normal anormalidade” presente na Síndrome Normal da Adolescência, descreve um processo que se entende como natural, esperado e desejável, na medida em que seja vivenciado de forma saudável permitindo que a tarefa evolutiva ocorra à contento.

Um importante aspecto da concepção teórica de Aberastury (1984, p. 13) é o pressuposto de que a entrada na adolescência significa a perda da condição de criança e que implica na vivência de três lutos significativos: pelo corpo de criança; pelos pais da infância e pela própria identidade infantil. Defende que essa vivência é intensa, pois implica em “[...] um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e social. Este quadro frequentemente é confundido com crises e estados patológicos”. Esta visão de turbulência e confusão é reproduzida na fala de muitos estudiosos da adolescência, por vezes de forma explícita, outras vezes de forma sutil, mas em seu efeito, perpetuando uma visão que facilmente (apesar de não necessariamente) cria rótulos e expectativas negativas em relação ao comportamento do adolescente.

Outro importante estudioso que muito contribuiu ao estudo do desenvolvimento do ciclo vital é Erik Erikson (1971; 1976). De acordo com a

teoria de desenvolvimento que propõe, o ser humano em seu ciclo vital passa por fases subsequentes nas quais vivencia crises pautadas em conflitos básicos inerentes a cada uma delas, sendo que dinamicamente “[...] re-resolve constantemente esses conflitos, tal como seu corpo combate incessantemente as investidas da deterioração física” (ERIKSON, 1976, p. 90).

O termo crise cunhado por esse estudioso, apesar de muitas vezes ser erroneamente compreendido como algo fatal, tem o sentido de “[...] um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, [...] mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação” (ERIKSON, 1976, p. 14), bem como “[...] um período crucial de crescente vulnerabilidade e potencial; e, portanto, a fonte ontogenética da força e do desajustamento generativos” (ERIKSON, 1976, p. 96). Nesse sentido, enfatiza que a instabilidade é, por assim dizer, necessária para o processo de mudança e crescimento que mobilizará a etapa seguinte.

Especificamente em relação à adolescência, a concepção de crise está presente no cerne dessa concepção teórica onde o autor denomina a fase como *Identidade versus confusão de papel*, pois, segundo este, “em nenhuma outra fase do ciclo vital estão, pois, a promessa de nos encontrarmos a nós próprios e a ameaça de nos perdermos tão estreitamente ligados” (ERIKSON, 1976, p. 245) – tal qual a história de Nasrudin.

Como se pode perceber, essa teoria coloca em relevância a questão da identidade adolescente, sendo a crise normativa ponto potencial de seu desenvolvimento saudável, afirmando ser de fato, a “[...] crise de identidade [...] o aspecto psicossocial do processo adolescente [sendo que a fase não] poderia terminar sem que a identidade tivesse encontrado uma forma que determinará, decisivamente, a vida ulterior” (ERIKSON, 1976, p. 90).

Assim, demonstra que a resolução da crise tem uma importância fundamental para o processo que se seguirá, em especial, pelo fato de que a identidade, nesta perspectiva teórica, será consolidada a partir de três áreas fundamentais: sexual, ideológica e profissional.

[...] é a última fase da infância. Contudo, o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade. Essas

novas identificações já não se caracterizam pela natureza lúdica da infância nem pelo ímpeto experimental da puberdade; com uma urgência avassaladora, elas forçam o indivíduo jovem a opções e decisões que, com um imediatismo crescente, levam a compromissos “para toda a vida” (ERIKSON, 1976, p. 156).

Sendo assim, evidencia-se a concepção de um desenvolvimento intrínseco, onde o processo dito normal se conduzido de forma a suprir as necessidades individuais, se desenvolverá dentro de certa previsibilidade, ao mobilizar “[...] leis internas do desenvolvimento, leis essas que criam uma sucessão de potencialidades [...]” (ERIKSON, 1976, p. 92), assim, defendendo uma clara posição normativa.

Um conceito chave nessa teoria tem a ver com o estabelecimento de uma “moratória psicossocial” ao adolescente, por parte da sociedade. Nessa moratória há um “[...] compasso de espera nos compromissos adultos [...]” para que o jovem possa, no devido tempo, assumir responsabilidades que pertencem ao mundo adulto, pois acredita que “[...] uma moratória psicossocial parece estar integrada no programa do desenvolvimento humano” (ERIKSON, 1976, p. 242), considerando então como intrínseca a esta etapa do ciclo vital, ou seja, natural e esperada.

Concordando com a existência de uma moratória social imposta ao adolescente, Calligaris (2000, p. 36) propõe uma visão mais crítica a esse respeito. Sugere que na medida em que lhe são impostos limites e regras, os quais não são aceitos passivamente, criam-se alternativas de posicionamento:

Recusado como par pela comunidade dos adultos, indignado pela moratória que lhe é imposta e acuado pela indefinição dos requisitos para terminá-la (a famosa enigmática maturidade), o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue. Nesses grupos ele procura a ausência de moratória ou, no mínimo, uma integração mais rápida e critérios de admissão claros, explícitos e praticáveis.

Essas alternativas de posicionamento podem ser vistas por diferentes lentes, tanto pela via do próprio adolescente, quanto pela via da sociedade. Schindler (1996, p. 265) propõe um interessante olhar, diverso da moratória, ao relatar a experiência vivida em Schaffhausen no ano de 1532 quando os jovens da cidade exerciam “ataques anônimos de todo tipo contra a pessoa e a propriedade [...]” diante do descontentamento frente ao clero protestante recém-reformado naquele dado momento:

Abordagens interpretativas do tipo histórico-antropológico que pretendam ser algo mais que um mero projetar no passado os problemas atuais não deveriam, portanto entender a cultura juvenil da primeira era moderna apenas enquanto moratória social, e sim como fase de iniciação e de transição rumo à vida adulta no sentido etnológico dos ritos de passagem. Os espaços de liberdade indicados para os jovens pelo mundo adulto tinham uma delimitação precisa do decurso da jornada (os jovens como 'senhores da noite') promovia a formação de grupos organizados segundo a idade e ofereciam toda uma série de ocasiões de auto-educação e de representação de si no interior do grupo [...] constituía de fato um laboratório de saber prático, no qual era possível pôr-se à prova com a aquisição das normas vigentes [...] No centro da apropriação jocosa e da relativização das opiniões dominantes não estavam os procedimentos individualistas com que se introjetavam as normas, mas sim mecanismos coletivos de aprendizagem que obedeciam a dialética entre observância das regras e sua infração regulamentada (SCHINDLER, 1996, p. 265).

Parecia ser então uma permissão silenciosa à transgressão por parte do mundo adulto aos denominados "senhores da noite". Essa transgressão permitida e anunciada, parece ter o sentido de um ritual que buscava preparar os jovens para o mundo adulto, bem como, saborear através de suas ações a experiência das transgressões. Usar a lente dessa perspectiva faz questionar o sentido dado pela sociedade, aceito ou não pelo adolescente, à moratória. Como se pôde constatar, Erikson (1976) propõe a moratória sob uma concepção normativa, como parte do desenvolvimento, porém, frente a exemplos como o de Schaffhausen, questiona-se até que ponto esta não é uma norma criada pela sociedade e, se assim é, que função exerce.

Diante da concepção da adolescência como etapa de desenvolvimento, é inevitável crer que esta deve existir em toda e qualquer sociedade, independente da cultura e do tempo histórico. E mais, que a moratória também deverá existir se não da mesma forma, pelo menos com a mesma necessidade de desenvolvimento. Indo adiante nesse raciocínio, também é inevitável se pensar em como se dá a transição para a etapa adulta. A partir de dados antropológicos constata-se que em várias sociedades os rituais de passagem demarcam essa transição de forma clara e precisa. Mas, e em nossa sociedade como se dá essa transição? Com que rituais de passagem podemos contar de forma clara e precisa?

Segundo Jeammet e Corcos (2005. p. 34) "os ritos de iniciação se situam nas fronteiras do individual, corporal e psicológico e do social. Eles são encarregados de organizar a articulação destas fronteiras [...]", sendo que em

muitas sociedades determinados momentos de vida são demarcados por cerimônias especiais que representam ritos de iniciação ou de passagem, deixando claro que não tem apenas um significado individual, mas especialmente coletivo, ao demarcarem pertencimento e status social.

Os rituais representam assim, uma transição particular para o indivíduo ou grupos, e sua progressiva aceitação e participação na sociedade, conferindo-lhes existência e identidade. (JEAMMET E CORCOS, 2005; CAMPBELL, 2008)

Dentre vários objetivos, os rituais possibilitam: apontar para novas e cruciais aprendizagens; sinalizar desprendimentos; demarcar um novo “lugar” seja no âmbito social, familiar ou no mundo espiritual; significa um compromisso social em relação a algo; uma mudança de território; um aval, uma permissão social para novas experiências (CAMPBELL, 2008). E aqui retorna a questão: quais os rituais oferecidos aos adolescentes em nossa sociedade?

Ensaio de hipóteses: A moratória é o nosso ritual? Ou seria a própria adolescência um ritual por meio de sua “rebeldia”, “displicência”, “desobediência”, “transgressão”?

Tanto o senso comum quanto estudos científicos salientam frequentemente a rebeldia do adolescente como característica intrínseca. Uma emblemática colocação a esse respeito é proferida na fala de Osório (1992, p. 47), por exemplo, quando afirma que “sem rebeldia e sem contestação não há adolescência normal [...] O adolescente submisso é que é a exceção à normalidade”. Essa colocação demonstra o quanto se espera que assim se mostre o adolescente, quase que em forma de um pedido, ou melhor seria dizer, uma exigência.

Calligaris (2000, p. 9) sugere que “a adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época”, e insinua uma instigante provocação quando diz que,

Uma cultura em que a autonomia e a independência são os valores centrais e mais exaltados só pode se transmitir por um duplo vínculo, ou seja, por uma consignação paradoxal e contraditória. A virtude essencial que deve ser ensinada é, com efeito, a capacidade de

desobedecer. Portanto, obedecer é desobedecer. (CALLIGARIS, 2000, p. 29)

O paradoxo que daí advém torna esse processo mais complexo criando, por assim dizer, um ponto cego onde a própria sociedade que retroalimenta a “desobediência”, a “atitude rebelde”, o ímpeto provocativo do adolescente, não se percebe como parte dessa forma de relação, ou dizendo de outra forma, não se percebe como corresponsável pela forma como se expressa e se relaciona o adolescente em nossa sociedade:

[...] Os adolescentes se tornam gregários porque lhes é negado o reconhecimento dos adultos – sendo isso o que eles mais querem [...] os jovens gregários transgridem por se bastarem, ou seja, por se reconhecerem como pares, dispensando os adultos, [...] quanto mais o comportamento for transgressor tanto mais fácil será o reconhecimento: a transgressão demonstra afastamento dos adultos, adesão e fidelidade ao grupo. (CALLIGARIS, 2000, p. 39-38).

E aqui permanece a interrogativa a respeito da função da moratória em aberto ...

Em consonância com as questões apresentadas até este ponto, tem-se por meio de outra perspectiva psicológica, a visão de desenvolvimento cognitivo, um ângulo que contempla e complementa a visão desenvolvimentista da adolescência.

Piaget (1994; 2012) como um importante representante dessa perspectiva, concebe o desenvolvimento das estruturas de inteligência e do pensamento, se manifestando num continuum, no decorrer de fases onde uma é a superação da precedente. Entretanto, compreende que não são inatas, são construídas. Nesse processo de construção das estruturas lógicas há interação com o meio, sendo a estimulação ambiental fundamental para o processo interno de organização e externo de acomodação. Além disso, compreende que a capacidade de autorregulação do sujeito também imprime influência no processo.

Na adolescência, de acordo com Piaget (1994; 2012), ocorre o processo denominado Operatório formal que possibilita o pensamento abstrato, colocando em segundo plano a necessidade do concreto para a compreensão da realidade. Essa etapa proporciona o desenvolvimento do pensamento hipotético dedutivo; da lógica formal relacionada à capacidade de simbolizar;

do raciocínio das proposições possibilitando a formulação de hipóteses e o teste de realidade, subordinando o real ao possível; uma percepção ampliada das relações de causa e efeito; o pensamento mágico cedendo espaço para o pensamento lógico e a assimilação egocêntrica aos poucos dando lugar à acomodação da realidade. Segundo coloca Dolto (1999, p. 23) “o fato capital que assinala a ruptura com o estado da infância é a possibilidade de dissociar a vida imaginária da realidade, o sonho das relações reais”.

Nesse sentido, ao procurar articular concepções da abordagem psicanalítica a esta proposta de desenvolvimento cognitivo, entende-se que o estágio operatório formal potencializará algumas características ditas típicas do adolecer: intelectualização; capacidade reivindicatória; senso crítico e contraposição à autoridade. Em consonância, o pensamento abstrato estará refletido no questionamento, na crítica aos valores e a questões ideológicas, religiosas e políticas; estará a serviço da elaboração de projetos de futuro; ao aumento da capacidade autoperceptiva e das relações; poderá mobilizar confronto e questionamento em relação aos pais, as regras, princípios e valores da família; possibilitará a capacidade de desenvolver o tempo conceitual; a percepção de habilidades e o desenvolvimento diferenciado da linguagem como um instrumento do pensamento (DAVIS, 1982).

Porém, nesse processo por vezes o adolescente se relaciona com a sociedade idealizada e não com a sociedade real e apresenta oscilações de atitude de independência-dependência, apresentando por vezes, a crença exagerada em sua capacidade de transformação da realidade a partir de sua habilidade reflexiva e de abstração, que pode se apresentar como o que Piaget (2012) denomina de messianismo, que seria ver-se como centro da grande transformação, feito ou revolução, isto é, se percebe tendo o papel principal na trama. Para este estudioso “[...] o equilíbrio é obtido quando o adolescente entende que a principal função da reflexão não é o contradizer, mas sim prever e interpretar a experiência”. Outra possibilidade existente nesse processo de desenvolvimento cognitivo a par com as questões de seu entorno, é a “assimilação egocêntrica” onde a “[...] crença ilimitada na capacidade da reflexão de atuar como instrumento de transformação da realidade” é

preponderante podendo se tornar geradora de grandes situações de conflito (DAVIS, 1982, p. 77).

Estes, entre outros princípios da teoria de Piaget (1994; 2012), apontam que apesar de salientar a influência do meio no processo de desenvolvimento cognitivo, dá maior ênfase no processo evolutivo em etapas que se sucedem no ciclo vital.

Em outra posição, Luria (1988, p.52) aponta que as questões da linguagem e do pensamento não são independentes e cindidas dos aspectos socioculturais. Demonstra em seus estudos que “[...] os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios de desenvolvimento sócio econômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural”. Na descrição sobre os experimentos que foram realizados juntamente com Vigotskii e Leoniev, acentua a relevância deste aspecto sociocultural:

[...] descobrimos que a autoconsciência crítica era o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado e não seu ponto de partida primário, [...] Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias históricas-sociais, tais como ocorreram na Revolução de 1917 (LURIA, 1988, p. 58).

Essa colocação enfatiza a questão contextual e conseqüentemente, sua influência *sine qua non* nos aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento psicológico humano, contrapondo-se a uma visão exclusivamente desenvolvimentista.

Ao colocar o conjunto de posicionamentos que defendem pressupostos naturalizantes da adolescência em tela, percebe-se que apresentam um cunho um tanto determinista, tendendo a subordinar os parâmetros de normalidade a partir das expectativas do ser adolescente como uma experiência homogênea.

2.1.2 Apontamentos críticos de uma visão desenvolvimentista da adolescência

O clássico estudo de Margareth Mead (1985) em Samoa, nos anos 20, propõe que a visão do adolescer turbulento como uma característica idiossincrática da adolescência não pode ser aceita de forma conclusiva e

muito menos universal. Seus estudos põem em xeque teorias que na época estavam em pauta, sendo aceitas como descobertas, como verdades consistentes. Apesar de esses estudos terem recebido inúmeras críticas, tem o valor de trazer à tona a polêmica a respeito da visão universalizante da adolescência.

Mais especificamente, conforme salientado anteriormente, Hall apresentava um novo entendimento da adolescência como etapa vital turbulenta e conflituosa, e Mead (1985, p. 153) se opõe a esta proposição, ao referendar seu estudo realizado em outro contexto social indicando uma divergência de percepção: “A adolescência não representava um período de crise ou tensão, mas, ao contrário, o desenvolvimento harmônico de um conjunto de interesses e atividades que amadureciam lentamente [...]”.

De lá para cá, têm-se muitos estudos se posicionando favoravelmente à posição de que a adolescência é uma construção social como contraponto da visão naturalista.

Lutte (1984 apud PÁMPOLS, 2004, p. 259) corrobora com essa posição e defende que:

A adolescência não é um período natural e universal da existência humana, mas uma fase cultural que aparece em certas sociedades num determinado momento de seu devir histórico [...]. Os etnólogos nos dão a conhecer numerosas sociedades tradicionais nas quais não existe a adolescência. Nessas sociedades, os rapazes e as garotas, num período aproximadamente coincidente com a puberdade fisiológica, passam diretamente da infância à vida adulta, assumindo todos os deveres e direitos de adultos. Esta passagem está, freqüentemente, ainda que nem sempre, caracterizada por ritos de iniciação ou de passagem que não podem se chamar adolescência no sentido que nós damos a esse termo, como uma fase de desenvolvimento que dura muitos anos e que se caracteriza por um status social diferente ao da criança e ao do adulto.

Para esse autor, a adolescência é uma “[...] fase de marginalização e de exclusão social [...]”, todavia, defende a ideia de que “[...] é possível suprimi-la com uma mudança revolucionária da sociedade que devolva aos jovens seu protagonismo” (LUTTE, 1984 apud PÁMPOLS, 2004, p. 260)

Partindo deste ponto de vista, alguns argumentos que defendem o entendimento da adolescência como construção social, bem como além de um fenômeno psicológico, também um fenômeno cultural, podem ser elencados pelos seguintes pontos: inúmeros exemplos em diferentes momentos da

história (ARIÉS, 1978) e em diferentes culturas (PÁMPOLS, 2004), assinalam que tanto o olhar sobre estes a quem denominamos adolescentes se mostram de forma diferenciada, quanto a conceituação desta faixa cronológica modificando-se ao longo do tempo.

Outro argumento diz respeito às atuações de adolescentes em âmbitos diversos protagonizando ações políticas, culturais, sociais (PÁMPOLS, 2004) demonstrando o potencial de atuação democrática frente à sociedade.

Como terceiro argumento, tem-se que se o processo de configuração da identidade se dá justamente por um movimento dinâmico, e como bem colocam Berger e Luckmann (1976, p. 230) “[...] é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”, não há como se construir em um vácuo a-histórico.

Um quarto argumento diz respeito à observação de que na teia complexa que se cria entre esferas políticas e econômicas, e destas frente ao mercado de trabalho, especialmente em nossa sociedade capitalista e globalizada, surgem demandas sociais específicas, de acordo com o tempo e espaço histórico. Um exemplo dessa influência pode ser vista no trecho descrito por Schindler (1996, p. 270):

Se nos primórdios da era moderna a fronteira entre a infância e a juventude continuou a variar, isto se deve em primeiro lugar ao fato de que, para a maioria da população, a escola ainda não se colocara em contraposição à vida de trabalho [...] Só com a obrigatoriedade da frequência à escola, no início do sec. XIX, passou a adotar-se aquele corte dos catorze anos [...] que estabelece uma clara demarcação entre infância e juventude no momento da conclusão dos estudos, do início da aprendizagem e ingresso no mundo do trabalho. Nessa altura, os imperativos estatais da educação e do serviço militar compulsórios passaram a determinar os limites da fase juvenil.

Um último argumento diz respeito ao grande risco de que a lógica desenvolvimentista fragmentada ao se isolar da perspectiva de totalidade, crer que o adolescente existiu, existe e existirá sempre da mesma forma com o mesmo significado, ao invés de como diz Ozella (2002, p. 22), crer que “[...] a totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem as condições sociais, a adolescência não existiria ou não seria essa da qual falamos [...]”. Assim, se torna evidente que conceber a adolescência (bem como a infância, a velhice e a vida adulta) como uma instância em separado da vida humana em

sua totalidade, e aqui salienta-se a sociedade, é cindir a própria existência humana em pedaços, e com sua cegueira, crer que o que vê, ali se esgota.

Como contrapartida ao posicionamento desenvolvimentista está a perspectiva socio-histórica que rejeita a visão da adolescência como um fenômeno universal, defendendo assim que o tempo e as relações sociais são fundamentais na estruturação do sujeito. Em outras palavras, a adolescência é vista como uma construção social:

A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante da psicologia. Entretanto, não a considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas sim, como a criação histórica da humanidade. Um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, i. é, um momento interpretado e construído pelos homens, um período constituído historicamente. (OZELLA,2003, p. 9)

Essa perspectiva crítica valoriza aspectos referentes ao contexto e ao momento sociocultural, não apenas como muitos estudiosos clássicos o fazem: falam da importância de sua influência, entretanto ao desenvolver o raciocínio não integram efetivamente esse elemento como parte do processo do desenvolvimento. Segundo as palavras de Ozella (2002, p. 20)

As concepções presentes nas vertentes teóricas da psicologia, apesar de considerarem a adolescência como um fenômeno biopsicossocial, ora enfatizam os aspectos biológicos, ora os aspectos ambientais e sociais, não conseguindo superar visões dicotomizantes ou fragmentadas. Dessa forma, os fatores sociais são encarados de forma abstrata e genérica, e a influência do meio torna-se difusa e descaracterizada contextualmente, agindo apenas como um pano de fundo no processo de desenvolvimento já previsto no adolescente.

Um claro exemplo desta visão que por vezes chega a se tornar incongruente pode ser observado na colocação de Knobel (1984, p. 24):

Concordo plenamente com os autores que, ao estudarem a adolescência, destacam a importância dos fatores sócio-culturais na determinação da fenomenologia expressiva nesta idade da vida. Logicamente, o mesmo caberia assinalar para qualquer outra etapa vital do ser humano. É por isso que considero que, em geral, quando se estabelecem critérios diferenciais de caráter social, sócio-cultural, econômico, etc, como predominantes no estudo da adolescência, se está desviando, pelo menos em parte, o problema básico fundamental da circunstância evolutiva que significa esta etapa, com toda a sua bagagem biológica individualizante. Estudar a adolescência só como uma característica social determinada seria realizar uma abstração muito parcial de todo o processo humano que é necessário considerar dentro de uma verdadeira totalidade do conhecimento da psicologia evolutiva.

Como se pode ver, a “importância dos fatores sócio-culturais” é indicada, mas ao mesmo tempo colocada claramente em segundo plano, deixando em aberto o que entende afinal ser a importância a que se refere. O não esclarecimento a essa questão permite ao interlocutor pensar se tal importância se direciona exclusivamente ao óbvio fato de que este adolescente, vive em uma sociedade e cultura, mas que esta lhe dá apenas a moldura, não mais que isso.

Como contraponto, a concepção da adolescência na vertente sócio-histórica considera-a de forma quase que oposta às visões anteriormente apresentadas.

Dessa forma, consideramos que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos. Definem, criam conceitos que representam esses fatos. São marcas corporais, são necessidades que surgem, são novas formas de vida decorrentes de condições econômicas, são condições fisiológicas, são descobertas científicas, são instrumentos que trazem novas habilidades e capacidades para o homem. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos. (OZELLA, 2002, p.21)

A crítica proposta traz à tona o aspecto das distinções da realidade que cada observador fará a partir de seu olhar de realidade. A intersubjetividade presente na pesquisa e busca de conhecimento dos fenômenos humanos, permeia a perspectiva, estado, ângulo e recorte escolhido por quem o estuda (MORIN, 2007; MATURANA, 1998; MORAES, 2004; VASCONCELLOS, 2002). No caso, as concepções desenvolvimentistas analisam a parte da realidade do fenômeno adolescência que tem a ver com o aspecto intrapsíquico e, a visão sócio-histórica pela vertente da construção social.

O olhar de quem concebe o fenômeno dirá em que direção olha, e, nesse sentido conforme salienta Ozella (2002, p.21):

Mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou. Muitas outras coisas podem estar acontecendo nessa época da vida no indivíduo e nós não as destacamos, assim como essas mesmas coisas podem estar acontecendo em outros períodos da vida e nós também não as marcamos, como, por exemplo, as mudanças que vão acontecendo em nosso corpo com o envelhecimento. Reconhecemos, no entanto, que há um corpo se desenvolvendo e que tem suas características próprias, mas, nenhum

elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e recebem significados dos adultos e da sociedade. A menina que tem os seios se desenvolvendo não os vê, sente e lhes atribui o significado (sic) de possibilidade de amamentar seus filhos no futuro. Com certeza, em algum tempo ou cultura isso já foi assim. Hoje, entre nós, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído em nosso tempo. A força muscular dos meninos já teve o significado de possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade.

Essa concepção teórica tem destacado uma crítica sagaz ao elemento naturalizante e patologizante conferido à adolescência pelas concepções teóricas clássicas que segundo coloca Bock (1997, apud Ozela, 2002, p. 20) estão baseadas numa “[...] ideologia liberal que vê o homem como autônomo, livre e capaz de se autodeterminar. [...]”. Nessa perspectiva, acredita que as características apontadas como típicas da adolescência, como é o caso da *Síndrome Normal da Adolescência* - que traz em seu âmago rebeldia, lutos e desequilíbrios, crise de identidade, etc. - compactua com essa visão de ser humano.

2.1.3 Apontamentos sobre algumas problematizações acerca de pressupostos conceituais da adolescência

Diante do panorama de diferentes bases teóricas vale ressaltar que o objetivo de se definir determinado fenômeno diz respeito além de alcançar uma clareza teórica, também e especialmente, objetiva lhe conferir significado possibilitando a interlocução entre o conhecimento teórico, a compreensão do fenômeno e práticas sociais que o envolvem direta ou indiretamente. A par da conceituação científica em pauta geram-se expectativas de normalidade e a conseqüente pressão implícita de homogeneização da coletividade, dos valores e da vida social.

Freitas (2001, p. 256) ao se referir à imagem que vai sendo consolidada a partir de uma descrição (no caso se referia a infância) propõe que,

[...] a constância com que a representação se autonomiza em relação ao representado e a coincidência que faz com que o mesmo fato se repita nos documentos jurídicos, nas ciências humanas e nas classificações que arriscam uma descrição geral da infância.

Esta colocação bem poderia se estender às concepções de adolescência e a hipóteses teóricas que acabam por se tornar discursos e descrições universais com selo de verdades acabadas. Mais adiante em seu texto este mesmo autor expõe que,

É necessário colocar em discussão as formas através das quais as competências narrativas tornam-se instrumentos da configuração de discursos científicos e acadêmicos [...] Essas formas se espalham para muito além das fronteiras historiográficas e antropológicas [...] (FREITAS, 2001, p.262)

Assim sendo, se faz importante refletir sobre alguns elementos contidos nas propostas teóricas acima apresentadas, especialmente no sentido de ampliar a visão para onde, ou para que questões, implicitamente apontam e como influenciam práticas presentes em nossa sociedade:

Como primeira observação, é interessante perceber que em termos de abordagens psicológicas as diferentes matrizes teóricas dão significados diferentes para a mesma observação, lançando diferentes compreensões e interpretações de determinado fenômeno individual ou social. Este não parece ser um problema, entretanto, o que se configura como tal é o risco de que essas compreensões e interpretações se prestem a verdades absolutas que influenciam de maneira fundamental intervenções sociais e políticas públicas como verdades científicas encerradas em si próprias.

Na Psicologia há uma histórica falta de articulação entre as diferentes dimensões pesquisadas a respeito do mesmo fenômeno. Segundo o dizer de Figueiredo (1991, p.11) “a psicologia, desde seu nascimento oficial como ciência independente, vive, [...] uma crise permanente. Esta crise se caracteriza pela extraordinária diversidade de posturas metodológicas e teóricas em persistente e irreduzível oposição”, e é justamente nesse sentido, que muitas das disputas teóricas permeiam sua prática.

Verifica-se, mesmo que de forma panorâmica, que, por um lado algumas proposições teóricas encerram suas verdades no âmbito intrapsíquico, outras no comportamento observável e aprendido, outras ainda, apenas na perspectiva de construção social. Todavia, como pensar todos esses elementos de forma articulada e complexa sem se tornar uma mera “colcha de retalhos”?

Parafraseando Morin (2013) aqui cabe a *reforma* de um pensar a vida humana, e buscar subsídios que permitam compreensão de que o desenvolvimento humano está inevitavelmente interconectado de forma interdependente com o desenvolvimento das sociedades humanas, pois segundo este autor,

Nosso modo de conhecimento subdesenvolveu a aptidão de contextualizar a informação e integrá-la em um conjunto que lhe dê sentido [...] nosso modo de conhecimento fragmentado produz ignorâncias globais. Nosso modo de pensamento mutilado conduz a ações mutilantes. (MORIN, 2013, p.183)

Uma segunda observação se refere ao fato de que vários desses conceitos e visões pressupõem a adolescência como uma transição, não sendo incomum estar sob o rótulo de tumultuada, rebelde, que apresenta confusão e sofrimento, onde o indivíduo está a caminho de um determinado objetivo mais à frente.

Essa proposição indica implicitamente certa contradição que por um lado, como salienta Levisky (1998, p.35) a respeito do marco representado pela adolescência na história de desenvolvimento humano, “primeiro se nasce, e na adolescência começa-se a viver”; e por outro lado se desvaloriza colocando-a como mera passagem; se enfatiza abundantemente a riqueza de vivências e transformações próprias deste período da vida, mas se ignoram as possibilidades de realizações presentes na efervescência criativa da adolescência.

Nesse sentido, questiona-se: Passagem e travessia para onde? Seria para o lugar idealizado? Para finalmente a tão esperada maturidade adulta? Ou seria essa uma visão de reafirmação da hegemonia como ideal a ser alcançado?

Há uma tendência em delimitar as fases a partir de um critério de idade cronológica, que, em alguns aspectos do desenvolvimento parecem se aplicar coerentemente, porém em outros aspectos como é o caso do se tornar adulto, talvez deixe lacunas que impedem a aplicação da regra. Além disso, esse raciocínio por vezes se opõe a perspectiva da singularidade tanto do indivíduo, quanto da sociedade e tempo em que se dá.

Há ainda outro aspecto que se refere à concepção de continuidade intrínseca ao entendimento do desenvolvimento. As etapas ou fases não podem ser concebidas de forma estanque - aqui acaba uma e no momento seguinte inicia outra - rompendo com a ideia processual inerente ao desenvolvimento humano onde a criança por diversas vezes caminhará em frente, mas poderá ter “regressões”; ou o adolescente que em alguns momentos mais parecerá uma criança; o adulto que nostalgicamente também poderá incorrer em atitudes consideradas imaturas ou ainda o idoso que “esquece” das limitações de seu corpo e ainda vislumbra possibilidades que acabam por ser frustradas pelos impedimentos físicos, e por aí afora. Isto insinua que o sentimento de identidade está em um perpétuo vir a ser, uma contínua e ininterrupta construção.

Blos (1996, p.269) ao presumir que “a puberdade é um ato da natureza, e a adolescência, um ato do homem”, nos diz que o que se denomina adolescência tem seu início no biológico e sua continuidade na experiência da cultura, na experiência social. Com esta colocação pode-se enfatizar uma discussão crítica extremamente atual acerca do entendimento desenvolvimentista, normatizante e universalizante presente nessas concepções, pois na mesma medida em que a puberdade é considerada universal, a adolescência como processo psicossocial, inevitavelmente dependerá do contexto em que se insere.

Além disso, encarar a adolescência como um momento em que este ser se prepara para a próxima etapa do ciclo vital como um fim em si, parece um tanto curioso, afinal, o ciclo vital é um processo de vida e como tal dinâmico. Todavia, ao lançar um olhar de transição, qual das etapas da vida não representaria transição? Nesse processo dinâmico afinal a infância também deveria ser concebida como uma passagem do nascimento para a adolescência /juventude; a vida adulta uma passagem da adolescência para a velhice; e a velhice por sua vez uma passagem para o fim da vida. Ou seja, ser encarada meramente como uma preparação para a vida adulta sendo esta sua finalidade, ao invés de ser entendida como um processo tanto quanto tantos outros que ocorrerem no decorrer da existência humana, torna a adolescência

e o adolescente um vácuo no caminho do desenvolvimento humano. Aliás, o próprio termo desenvolvimento parece remeter a um ponto de chegada.

Diversos autores (tais como LIDZ,1983 e SERRA ,1997) defendem a ideia de várias adolescências, de acordo com as características de cada pessoa e de seu contexto social e histórico, pois “[...] toda a interação entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento e a história, para a qual a formação da identidade é de um significado prototípico, só pode ser conceptualizada como uma espécie de *relatividade psicossocial* [...]” (ERIKSON,1976, p.22).

Assim, o pressuposto de crise normativa que possibilita uma gradativa e crescente diferenciação do indivíduo em relação ao meio e que deverá se ampliar no decorrer do desenvolvimento como um processo de crise individual, independente de seu entorno, se torna questionável. O hiato entre o que se propõe teoricamente a respeito da importância sociocultural como elemento do processo de desenvolvimento da identidade, porém colocando o acento tônico apenas no aspecto psicológico, comportamental, individual, apresenta-se evidentemente contraditório.

Aqui vale resaltar que há uma enorme diferença entre conceber que há uma *influência* dos aspectos sociais e culturais e defender uma perspectiva de *construção social* da adolescência. A primeira colocação parece indicar que há elementos que apenas parcialmente tocam o processo. Dizer da importância do ambiente parece se ater, de forma geral, ao seu entorno mais imediato, como é o caso da família por exemplo, mas sem maior abrangência. Já no segundo caso, a conjuntura sociocultural e todos os componentes a ela relacionados – locais e globais - toda história daquele contexto e das pessoas que ali vivem, estão inexoravelmente entrelaçados, e dessa forma absolutamente interconectados formando novos processos naquela sociedade. Nesse caso, é na teia sociocultural que se entrelaça, e que a partir das relações de interdependência que se configuram de uma determinada forma, que as idiosincrasias vão surgindo.

A teoria da complexidade nesse sentido colabora com o entendimento de que quando se considera que a observação de determinado fenômeno

ocorre em seu contexto, pode-se vê-lo de forma efetivamente contextualizada, isto é,

[...] existindo no sistema [do qual faz parte]. E ampliando ainda mais o foco, colocando o foco nas interligações, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas, veremos uma rede de padrões interconectados, veremos conexões ecossistêmicas, veremos redes de redes ou sistemas de sistemas. (VASCONCELLOS, 2002, p.112)

Aqui está posto um aspecto inerente a essa concepção, que segundo Morin (2001, p. 38), etiologicamente advêm de *Complexus* que significa o que foi tecido junto, compreendendo que “por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”, ao assumir que todos os elementos que o compõe estão inseparavelmente integrados. Ou seja, pensar a adolescência de forma complexa abrange estar atento não ao seu *universo*, mas sim à sua forma *multi-versa*, isto é, percebendo a multiplicidade de versões de realidade que a compõe, sem ignorar, em momento algum, a existência de que cada um dos pontos da teia só existe da forma como se apresenta por estar em conexão com todos os outros pontos que dela fazem parte (VASCONCELLOS, 2002, p. 102).

Portanto, contextualizar é considerar a complexidade realizando movimentos contrários à redução e disjunção, tendo assim, como contrapartida a esses movimentos, a lógica da distinção e da conjunção. Isto quer dizer que nos dois primeiros processos realizam-se operações de simplificação, dissociando, separando o elemento que se pretende conhecer, de sua rede de relações fazendo assim “desaparecer” a qualidade que surge a partir justamente da interconexão. Todavia, a distinção e a conjunção são operações em que se integra o simples no complexo, ou dizendo de outra forma, trata-se de um pensamento que articula, integra, não elimina a diferença, não promove a eliminação de elementos, não perde de vista a dualidade e as múltiplas interações presentes (MORAES, 2004; VASCONCELLOS, 2002).

No que se refere à adolescência, um exemplo de lógica disjuntiva parece ser o termo Biopsicossocial que surge em muitas conceituações de adolescência. Esta proposta remete ao período do Código de Menores de 1979 em que se propunha atender o adolescente de “forma integral”. Para aquele momento histórico de atenção a criança e adolescente possivelmente foi uma proposta ousada, mas, enaltecer nos dias de hoje esse conceito como se

tivesse algo de inusitado, parece ser incoerente. Afinal, como um ser humano pode *não ser* bio, psico e social ao mesmo tempo? É possível evidenciar um atendimento e uma proteção integral

sem concebê-lo em todas as dimensões inerentes ao um *ser humano*?

Assim, esta ênfase aparentemente inédita, indica certa redundância, já que nenhum desses aspectos existe por si só. Assim, o que se evidencia nessa conceituação é a não existência de uma concepção integrativa de ser humano e sociedade. A defesa por uma relação biopsicossocial no processo da adolescência, vista dessa forma, denuncia a visão fragmentada que apesar de anunciar a influência contextual, enfatiza os fatores biológicos e psicológicos, ou seja, privilegia a visão desenvolvimentista. A este respeito Ozella (2002, p.18) enfatiza criticamente que:

Apesar de estudos antropológicos que, desde Margareth Mead (1945), têm questionado a universalidade dos conflitos adolescentes, a psicologia convencional insiste em negligenciar a inserção histórica do jovem e suas condições objetivas de vida. Ao supor uma igualdade de oportunidades entre todos os adolescentes, a psicologia que se encontra presente nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento, dissimula, oculta e legitima as desigualdades presentes nas relações sociais, situa a responsabilidade de suas ações no próprio jovem: [...]

Outro estudioso que faz crítica a respeito da incoerência existente entre a colocação teórica do aspecto biopsicossocial presente no desenvolvimento e a sustentação prática desse pressuposto é Bronfenbrenner (2002, p.14):

Afirmar que o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente é afirmar o que é quase um lugar comum na ciência comportamental. Esta é uma proposição com a qual todos os que estudam o comportamento estão familiarizados, da qual ninguém discorda, e que poucos considerariam extraordinária, para não dizer revolucionária, em suas implicações científicas. Eu sou um desses poucos. Eu considero esta afirmação como extraordinária em virtude do surpreendente contraste entre a dupla ênfase universalmente aprovada, determinada por ela e a implementação visivelmente unilateral recebida pelo princípio no desenvolvimento da teoria científica e do trabalho empírico [...] O que encontramos na prática entretanto, é uma acentuada assimetria, uma hipertrofia da teoria e pesquisa focando nas propriedades da pessoa, e somente a mais rudimentar concepção e caracterização do meio ambiente em que a pessoa é encontrada.

Essa constatação proposta por Bronfenbrenner (2002, p. 15) indica a lacuna presente na aplicação do que se propõe teoricamente frente ao que se

apresenta objetivamente e as realidades científicas construídas a partir daí. Na linha dessa argumentação segue dizendo que

[...] mesmo quando o ambiente é descrito, ele é descrito em termos de uma estrutura estática que não faz nenhuma concessão aos processos desenvolvendo de interação através dos quais o comportamento dos participantes do sistema é instigado, sustentado e desenvolvido.

Uma terceira observação é o evidente pressuposto, frequentemente salientado, do desenvolvimento da identidade como tarefa central no adolescer.

A primeira questão aqui é salientar que há uma identidade da infância que estará em processo na adolescência, em seguida na vida adulta e posteriormente na velhice. Ou seja, é um processo da vida toda e não tão somente da adolescência que ao final estará concluída como muitas vezes explícita ou implicitamente se supõe. Segundo Erikson (1976, p.21) esse processo se inicia “[...] no primeiro ‘encontro’ verdadeiro da mãe com o bebê como duas pessoas que podem tocar-se e reconhecer-se mutuamente; e só ‘termina’ quando se dissipa o poder de afirmação mútua do homem”.

Logo, fica evidente que a identidade não é inata, mas sim desenvolvida ao longo da história do indivíduo, mergulhado em suas relações e contextos, num continuum. Isso demonstra a relevância do contexto social como participe do processo, sendo então a identidade, de certa forma, uma singularidade, que se traduz a partir de uma multiplicidade de papéis e funções sociais, sendo influenciada e influenciando o processo através das relações que estabelece. Afinal, não há como o ser humano deixar de ser social e histórico. A esse respeito Ciampa (1984, p. 65) fala da inevitabilidade desta conexão.

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos - biológicos, psicológicos, sociais, etc - que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado.

Assim, não apresenta unicamente uma dimensão individual, mas também uma preponderante dimensão social; não se institui apenas na subjetividade da pessoa, mas sim faz parte de uma totalidade maior.

Nesse sentido pode-se entender a identidade de forma recursiva: a identidade pessoal sendo tecida pela identidade social e vice-versa, uma não existindo sem a outra, na medida em que só passamos a existir como seres históricos e sociais porque há um outro, que por sua vez só existe por estar em relação com tantos outros. Como explica Morin (2007, p. 74), o processo recursivo diz respeito ao “[...] processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz [...] tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”. Ou seja, o processo de construção da identidade se dá de forma dinâmica na medida em que vão se estabelecendo relações sociais de complementaridade, bem como se configurando um sentido de continuidade histórica.

Esta ideia se edifica ainda mais, se apoiada na proposição de Ciampa (1984, p. 73) quando diz que “a questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político”. Nesse sentido, pensar que a partir de interrelações entre política e economia de mercado, interesses de blocos econômicos em jogo; lutas de grupos sociais que se impõe, e por aí afora, apenas para citar algumas variáveis significativas, está se assentando a interconexão entre identidades pessoais, sociais e da própria sociedade, incitando olhar para a complexidade do processo de formação identitária, tornando evidente a incoerência de concebê-lo apenas como um projeto individual.

Sendo assim, tornar a identidade uma entidade fixa no tempo e no espaço, ou com tempo cronológico determinado para seu início e término, é uma ideia simplista. Como salienta Ciampa (1984, p. 74) a identidade é dinâmica, é um continuo processo de ser e vir a ser: “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação.”

Sendo o movimento do processo de identidade dinâmico e complexo, é interessante perceber que está imbuído de um movimento paradoxal que ao mesmo tempo em que possibilita a uma pessoa ser única - pois a diferencia de todas as outras, confirmando-a em sua existência pessoal; sendo reconhecida e se reconhecendo como tal – exige que seja igual aos demais, tendo assim

permissão para pertencer. É um contínuo movimento de ir se diferenciando e igualando. Assim, paradoxalmente em nosso ser há um eterno vir a ser que busca a unidade a partir da multiplicidade; se pauta nos opostos que compõem a unidade ao ser diferente dentro da igualdade e igual na diferença. E, a partir desse processo, existimos seja de forma visível e reconhecida, seja de forma invisível e desvalorizada.

Diante dessas questões como menosprezar a dimensão social da construção da identidade adolescente relegando-a quase que um elemento secundário que não assume seu lugar fundamental no processo?

Uma quarta observação diz respeito a proposição de que o comportamento do adolescente na sociedade ocidental atual parece indicar uma busca de completude, que se dá por muitas vias, e que hipoteticamente tem em seu cerne a procura de um equilíbrio afetivo e relacional. Pensar no que move esta busca traz à tona algumas considerações: que este movimento repousa sobre a autoimagem, incluindo as mudanças que o processo biológico da puberdade está promovendo; que esta busca de equilíbrio, independente de ser impulsionada por elementos essencialmente psicológicos, essencialmente sociais ou ambos, está presente na forma do adolescente se ver, da sociedade vê-lo, da família e escola com ele se relacionar, e, indubitavelmente, de como as políticas públicas irão reconhecê-lo e a ele se reportar; e de como neste processo todo se criam necessidades – do e no adolescente; na família e na sociedade – que em essência talvez não existam.

As propostas teóricas expostas evocam a ideia que o momento transborda novidades: novos amigos (mesmo que sejam aqueles que conhece desde a infância já que estes também estão “diferentes”) novo corpo, “novos pais”, novos afetos, novos desejos, novas experiências. E todo esse processo pautado preponderantemente numa concepção onde a supremacia da visão universal e naturalizada da adolescência prevalecem.

Entretanto, a anunciada moratória psicossocial assume uma posição importante e problemática, que muito frequentemente não é questionada.

Se a moratória se justifica pela imaturidade do adolescente em assumir determinadas responsabilidades, podem-se levantar alguns questionamentos: Como explicar grandes feitos que revolucionaram a humanidade e que foram

conduzidos por adolescentes ou jovens (se o referencial é sua faixa etária)? A serviço de que está, já que, por outro lado, a sociedade super valoriza o ser jovem, tornando-o inclusive, um ideal cultural?

Pautando-se na visão de Ferreira (1984, p.15), se a adolescência é como este autor a coloca, o que a moratória social impede, protege ou reprime?

[...] a faceta heróica e sonhadora do homem que se projeta no futuro, sem medir nem recear das conseqüências de seus atos; que se sente impulsionado por uma grande missão; que enfrenta os acontecimentos com desejos de aventuras, esperando que lhe tragam oportunidade de mostrar as suas capacidades e todo o seu potencial de atuação generosa e humanitária.

Seria, a moratória, como diz Erikson, parte inerente do processo por aspectos meramente psicológicos ou teríamos também argumentos e interesses sociais, econômicos e políticos na base dessa determinação? Ou seria melhor se acreditar que as contradições, rebeldias e contestações do adolescente dizem respeito apenas ao seu processo intrapsíquico e biológico?

Assim, ao refletir e problematizar o pressuposto da moratória social vem à tona a hipótese de que as contradições, rebeldias e contestações do adolescente, dizem respeito também ao paradoxo criado pela e na própria sociedade de adultos. Nesse, o ideal social de independência e autonomia, a grande valorização do ser jovem e o paralelo impedimento de que invista e se aproprie de um espaço efetivo no mundo adulto, são expressões de possibilidades por demais assustadoras, representando perigosos riscos para os que nesse momento dirigem a sociedade.

Outra observação relevante ao se pensar na adolescência como fase do ciclo vital diz respeito ao seu término. Obviamente, para se pensar nos parâmetros que traduzem seu término é necessário ter em mente primeiramente o que baliza o início da vida adulta.

Parece haver duas possibilidades de identificar “o término” da adolescência: uma primeira opção é o fator cronológico, outro - na medida em que se considera esse como um processo de transição no qual a etapa adulta é o grande objetivo a alcançar - referencial em pauta é a indicação do que significa “ser adulto”, pois esta definição dirá se o adolescente completou ou

não o processo de “transição”. Assim, inevitavelmente a pergunta é: o que é ser adulto?

Calligaris (2000, p. 20-21) faz uma interessante crítica a respeito do que define o ser homens ou mulheres adultos no mundo atual:

[...] essa definição, na cultura moderna ocidental, fica em aberto. Adulto, por exemplo, é quem consegue ser desejável e invejável, Como saber então quanto de desejo e quanta inveja é preciso levantar para ser admitido no Olimpo dos “grandes”? [...] Como ninguém sabe direito o que é ser um homem ou mulher, ninguém sabe também o que é preciso para que um adolescente se torne adulto [...]

Ou seja, como este mesmo autor diz, a adolescência é uma transição “[...] cuja duração é misteriosa”! (CALLIGARIS, 2000, p.18). Assim, têm-se dois problemas: um conceitual e outro pragmático.

Em toda sociedade, seja esta considerada primitiva ou não; seja em que tempo histórico se der, o ser adulto demanda estar de acordo com as necessidades da sociedade em que vive, para que lhe seja conferido pertencimento e identidade. Como nos ensina Campbell (2008, p.41) “nas sociedades de cultura tradicional, portanto, a maturidade é condição para viver dentro dos limites das tradições culturais. Você se torna um veículo de ordem moral. Você a põe em prática. Acredita nela. Você é ela”.

Porém, essa dita maturidade também é algo, poder-se-ia dizer, subjetivo. Shindler (1996) salienta que por volta do sec. XVI os adultos apresentavam comportamentos considerados a partir da ótica atual, como muito “infantis”, assim, a suposição é de que diferenças históricas, configuram-se como fatores decisivos na definição do que é considerado se tornar adulto.

Como já vimos, uma das questões críticas levantadas por alguns estudiosos é que essa “passagem” se torna problemática na cultura ocidental pela falta de rituais que a definam. Então, como sair da lógica polarizada onde de um lado há o ritual de passagem em sociedades ditas primitivas, em que a criança ao por ele passar, torna-se imediatamente adulta, e em outro polo, uma sociedade que coloca a adolescência à margem do que o mundo adulto poderia lhe propor em termos de desenvolvimento potencial, até que um dia, não sabe exatamente quando, seu tempo de ‘marginalidade’ da vida adulta termina e ele estará pronto para a condição de adulto?

Uma ideia surge em mente: é possível que a sociedade tenha demarcado a adolescência como o próprio ritual, não necessariamente apenas para os adolescentes, mas também para os próprios adultos em vias de precisar ceder seu lugar em uma sociedade com forte nexos meritocrático?

As palavras de Erikson (1987, p.130) fazem eco a esta possibilidade:

[...] com efeito, é o potencial ideológico de uma sociedade que fala mais claramente ao adolescente que está tão ansioso por ser afirmado pelos seus pares, confirmado pelos professores e inspirado por "modos de vida" que valham a pena ser vividos. Por outro lado, se um jovem pressentir que o meio tenta privá-lo radicalmente de todas as formas de expressão que lhe permitiriam desenvolver e integrar o passo seguinte, ele poderá resistir com o vigor selvático que se encontra nos animais que são forçados, subitamente, a defender a própria vida. Pois, de fato, na selva social da existência humana não existe sentimento vivencial sem um sentimento de identidade.

Essa colocação faz refletir sobre a contradição que se encontra na concepção de moratória: se por um lado esta é parte inerente de um processo de desenvolvimento, há que se pensar que tem caráter positivo, caso contrário não teria sentido. Por outro lado, então o que significa, que necessidade está inserida nesse movimento com "vigor selvático"? Se como diz Erikson, este é o movimento que indica a não aceitação da privação de se expressar de forma mais livre, o que enfim está a sociedade querendo ao impor a moratória? Inevitavelmente isto chama a atenção!

Diferente da moratória, Ozella (2002, p. 22) denomina de "latência social" o movimento que identifica como presente na sociedade atual, e que talvez se possa supor, explica em parte esse movimento contraditório. Diz que esta "latência social" se constitui

[...] a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico e da necessidade de justificar o distanciamento do trabalho de um determinado grupo social.

Esse pensar tem similaridade com a proposta de Clímaco (1991, p.22), que ao fazer considerações sobre a sociedade moderna e o trabalho, manifesta a relevância do processo de preparação para o mercado de trabalho:

[...] com sua sofisticação tecnológica, passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso. A ciência, por outro lado, resolveu muitos problemas do homem e ele teve a sua vida prolongada, o que

trouxe desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência. Estavam dadas as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Mantê-las na escola foi a solução. A extensão do período escolar, o distanciamento dos pais e da família, e a aproximação de um grupo de iguais foram as consequências dessas exigências sociais. A sociedade assiste, então, à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento— a juventude/a adolescência [...]

Nessa colocação o autor oferece uma boa hipótese para a contradição básica que se apresenta ao caracterizar a adolescência como etapa que necessita passar pela moratória social, pois mesmo tendo desenvolvido todos os requisitos essenciais para estar inserido no mercado de trabalho, na vida social, afetiva e intelectual, a sociedade ocidental não tem absorvido a capacidade evidente do adolescente para tal.

Essa instigante proposição juntamente com um panorama social que apresenta tantas aparentes contradições, fica uma inquietante questão: Seria de certa forma, nossas regulamentações legais estratégias de uma “reserva de mercado”?

2.2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ADOLESCÊNCIA

Partindo do questionamento anteriormente proposto iniciar este tópico com a fala de Pàmols (2004, p. 257) parece bem vinda:

A juventude é um Jano de dois rostos: uma ameaça de presentes obscuros e uma promessa de futuros radiantes. Os jovens são anjos que nos deslumbram e monstros que nos assustam (ou, para dizer no feminino, princesas que nos encantam e víboras que nos devoram).

Há uma clara duplicidade na visão da sociedade sobre a adolescência, o que faz indagar quais fatores tem o poder de mobilizar sentimentos tão conflituosos a seu respeito. Nesse sentido, é possível indagar de que sentimentos, frustrações, ideais, etc, a adolescência e juventude são depositárias. Uma leitura de Morin (2013. p. 368) que aponta nessa direção, salientando características da sociedade atual nos diz que:

Em um mundo sem futuro, no qual os indivíduos são atomizados, a incerteza, a angústia podem se tornar males insuportáveis. A heroína que o adolescente ‘perdido’ injeta em si mesmo constitui uma resposta desesperada para a angústia que o adulto, de seu lado, acalma com sonífero. Assim, fenômenos periféricos podem revestir-

se de uma significação essencial. O adolescente carrega consigo, de modo intensificado, os problemas de nossa civilização.

Apresenta-se a partir destes argumentos o incômodo, porém aparentemente conveniente, panorama atual em que o adolescente e o jovem, têm uma posição de pertencimento social cujo lugar arrola uma significativa gama de projeções de aspectos positivos e negativos que a sociedade adulta lhe atribui.

Em consonância com essa proposição, percebe-se como pertinente refletir sobre o que significa construir socialmente uma categoria social e, quando se fala de uma construção ou invenção social da adolescência quais os referenciais que pautam essa concepção.

Na proposta dos estudos históricos de Ariés (1978, p.48) tanto a infância como a conhecemos atualmente, quanto a adolescência, são criações, já que segundo seus estudos os “Sentimentos de infância e de adolescência”, bem como o “Sentimento de família” nem sempre existiram tal qual se concebe hoje.

Um claro exemplo disso era o fato de que não havia – até por volta do século XVII uma valorização da criação e educação dos filhos por parte da família. O sentimento de responsabilidade sobre esse cuidado se dá a partir daí no bojo de várias mudanças sociais (ARIÉS, 1978).

Na Idade Média não havia consciência sobre as peculiaridades da criança e seu desenvolvimento e assim, esta não se diferenciava dos adultos. No século XV as crianças saíam cedo da casa de suas famílias e às vezes voltavam somente adultos, isto quando voltavam. Nesse período a conotação do ser família era bastante diferente do sentimento moderno de família (ARIÉS, 1978).

A escola foi um dos fatores propulsores desse novo sentimento de família, em um lento e sutil movimento que vai se desenrolando desde o século XV onde, segundo Ariés (1978, p.231), “[...] a escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto”, assim a autoridade moral da escola foi se tornando fundamental, enquanto que a função da família vai se modificando ao incluir a percepção das crianças com necessidades de cuidado e atenção. Uma expressão do início dessa mudança, mesmo que ainda muito incipiente, é o movimento de “paparicação” da criança, no século XVI, mesmo

que com o objetivo de tê-la como distração e relaxamento para os adultos (ÁRIES, 1978).

Entre o século XVI e XVII ainda não há demarcação entre infância e juventude, muito menos do que hoje se chama adolescência. A organização das famílias não se dava ao redor da criança como se vê um pouco mais à frente. Como o índice de mortalidade infantil era alto, no caso da criança ultrapassar a idade de risco, automaticamente entrava para o mundo adulto. (ARIÉS, 1978)

No século XVII os moralistas e educadores apresentaram um especial interesse na psicologia da criança e na preocupação com a formação moral voltada à disciplina e racionalidade dos costumes. Neste período, a imagem valorizada era do homem jovem militar. Nesse sentido, havia uma insistência em relação aos deveres dos pais em relação à escola e escolha de preceptor, pois como bem lembra Foucault (1983, p.126),

[...] as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação [...] o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos [...]

Esta também é uma expressão do início da mudança em relação ao clima afetivo na família (ARIÉS, 1978).

Até o século XVIII a vida era vivida de forma pública, entretanto par e passo com o nascimento do sentimento de família, esse estilo de vida vai se modificando. Segundo Ariés (1978, p. 274) “a partir do século XVIII, as pessoas começam a se defender contra uma sociedade cujo convívio constante até então havia sido a fonte da educação, da reputação e da fortuna [...]”, pois, segundo diz, hipoteticamente “somos tentados a crêr que o sentimento de família e a sociabilidade não eram compatíveis, e só podiam se desenvolver à custa um do outro”.

No decorrer do século XIX a consolidação do sentimento e do papel da infância na sociedade começa a se fazer presente. Valoriza-se a aprendizagem das crianças e com isso surge a necessidade dos jardins de infância. Até final

deste século as crianças ainda eram entregues a amas de leite, entretanto, a partir desse momento estas vêm para a casa das famílias para que a criança não fosse separada desta convivência, modificando claramente o tom afetivo das relações familiares.

Já no século XX a adolescência passa a ser a idade favorita. Dessa forma, “a juventude aparece como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada” (ARIÉS, 1978, p.46) sendo que, especialmente, após a Guerra de 1914, “[...] a adolescência se expandiria empurrando a infância para trás e a maturidade para frente” (ARIÉS, 1978, p.47). Corroborando com esta ideia, Pámpols (2004, p.296) baseando-se no pensamento de Jonh Gillis diz que,

[...] o descobrimento da adolescência se produziu nas décadas de 1870 e 1890 e pode resumir-se com a sentença difundida na época entre educadores e pais, *the boys will be boys* (os garotos serão garotos). Esta revelação, fruto da extensão da educação nos níveis secundários, se limitou no princípio à burguesia. Será na primeira metade do século XX (1900-1950), que ele denomina de era da adolescência, que este conceito se democratizará.

Resumindo, no dizer de Ariés (1978, p.48) “[...] a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX” e, na medida em que esses sentimentos são forjados juntamente com o sentimento de família, muitos dos valores sociais vão se modificando e agregando elementos culturais à sociedade ocidental e, obviamente, transformando o relacionamento entre pais e filhos.

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. As promiscuidades impostas pela antiga sociabilidade lhe repugnam [...] (ARIÉS, 1978, p.278)

Por outro lado, Schindler (1996, p.266) acentua em seus estudos históricos que “[...] as sociedades pré-industriais ainda sabiam tirar proveito, concedendo aos jovens notável liberdade de ação, ou melhor, atribuindo-lhes a função de representantes da moral pública [...]”. Este estudioso salienta que

No início da era moderna, o conceito de juventude era diverso do atual [...] em comparação com a era moderna, impressiona o relacionamento relativamente flexível que o mundo adulto então mantinha com os jovens, não obstante todas as escapadas dos adolescentes. (SHINDLER, 1996, p. 268)

Partindo de um momento histórico onde a ideia de infância não existia; a família envolvia pais, filhos e criados; a vida não previa o espaço privado; os filhos não eram educados pelos pais; as escolas não existiam, e, chegando a um tempo onde surge o sentimento emocional de família; há valorização do vínculo afetivo entre pais e filhos, do espaço privado, da diferenciação entre adultos, adolescentes e crianças, da importância da educação e da atenção ao desenvolvimento diferenciado; pode-se perceber como gradativamente as fases da vida vão sendo forjadas.

Assim, na proposta deste trabalho, quando se fala da adolescência se faz necessária a contextualização de quem se fala e da inserção social da qual faz parte. Isto significa lançar um olhar que observe a heterogeneidade e a diversidade inerente à sociedade na qual esse adolescente se encontra.

A generalização é perigosa, pois desqualifica o caráter contextual e processual envolvido no fenômeno observado.

2.3 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA ADOLESCÊNCIA E DA IDENTIDADE ADOLESCENTE

A história brasileira tem uma peculiaridade importante quando se trata de pensar na identidade de seu povo, pois como nos diz Bava e Costa (2004, p.63) “[...] é um país cuja história foi escrita de fora [...] Por quatrocentos anos foi interpretada aos olhos da Europa e, no século XX, por meio de parâmetros teóricos europeus e originários dos Estados Unidos da América”. Enquanto que a Europa vivia a modernidade, o Brasil era ‘descoberto’. Há aqui um largo lapso de tempo aonde, marcas vão sendo consolidadas e, ao importar uma determinada cultura, aspectos de construção identitária serão ali forjados.

Em especial no que tange à expressão de identidade nacional apresentada pela juventude brasileira, “[...] só nos momentos de rebeldia intelectual é possível notar a presença da intelectualidade jovem [...]”, tornando assim, a maior parte do percurso clonado de outra cultura, pois “essas iniciativas foram ofuscadas pelas práticas das empresas coloniais, imperiais e posteriormente capitalistas que se afirmaram soberanas, [...]” (BAVA e COSTA, 2004, p.63).

O século XX encontra um campo fértil para que movimentos juvenis demarquem uma identidade nacional, especialmente participando de vários movimentos culturais e políticos tais como: Movimento dos jovens abolicionistas; Semana de Arte Moderna de 1922; Movimento Tenentista; a participação do movimento político partidário na criação do Partido Comunista; Movimento Integralista; vários movimentos juvenis religiosos; atuação na União Nacional dos Estudantes (UNE); participação no Movimento dos Sem-Terra (MST); Caras pintadas e Movimento passe livre (BAVA e COSTA, 2004).

E aqui, há um parênteses que precisa ser feito: Como entender a necessidade de uma moratória social nesse caso, quando fica evidente a capacidade e o potencial jovens na construção de ideias e ideais relevantes para a construção da cidadania e democracia?

Em verdade, parece que apesar de uma significativa participação cultural e política, a visibilidade das ações dos jovens fica submersa. Bava e Costa (2004, p. 108) denunciam um importante aspecto aqui presente:

A sociedade brasileira, cuja estrutura oligárquica de poder não permite aos grupos de origem popular e subalterna emergirem como interlocutores íntegros perante toda a sociedade, não possibilitou que se revelasse a força dos movimentos juvenis, na continuidade dos processos dos quais participaram.

Portanto, esta parece ser uma das faces da moratória social imposta ao jovem e ao adolescente. Os autores questionam se é “[...] permitida a identificação dos jovens como categoria histórica e cultural, ou apenas como categoria social que deve submeter-se ao controle estatal e à análise estatística ?” (BAVA e COSTA, 2004, p. 109). Além disso, também questionam, por outro lado, se os próprios jovens e adolescentes “[...] se reconhecem como sujeitos coletivos emergentes, com capacidade de intervir nas situações que congregam suas práticas” (BAVA e COSTA, 2004, p. 109).

Esses questionamentos denunciam a presença de uma relação recursivamente – e até perversamente – impregnada na visão distorcida do que é ser adolescente ou jovem, mantida por um jogo de interesses que impossibilita e imobiliza o protagonismo juvenil.

Uma curiosa observação realizada pelos autores, e que corrobora com esta questão, é de que o mérito de jovens que efetivamente protagonizaram lutas sociais em âmbito da cultura e da política, “[...] só foi exposto

publicamente em sua vida adulta, o que revelou que a historiografia brasileira oculta e ofusca a presença da juventude na vida política nacional” (BAVA e COSTA, 2004, p. 110), o que faz pensar que denota uma possível manipulação de jogo de interesses políticos e sociais.

Segundo Pámpols (2004) há uma proporcionalidade entre a moratória social que se estabelece e o nível de complexidade existente nos âmbitos econômico e político de uma sociedade. Este argumento, justamente põe em tela o entrelaçamento dos fatores sociais na vivência da adolescência.

Esse autor ao realizar um estudo com respeito as diferentes concepções da juventude em diferentes contextos sociais, evidencia alguns pontos interessantes:

Nas sociedades caçadoras-coletoras identificou haver, de forma geral, uma característica de igualitarismo e cooperação social presentes, onde a questão da idade não tem interferência no sentido de segregar crianças ou jovens das atividades dos adultos, pois desde sempre esses participavam de todas as atividades possibilitando uma maior integração da comunidade. Mesmo havendo um ritual de passagem, esse parece acontecer de forma menos cindida do processo que até aí vem se desenvolvendo.

Em relação às sociedades horticultoras observa que o que ocorre “[...] não é um rito de puberdade, é um rito de maturidade [...]” (PÁMPOLS, 2004, p. 264), e pelo fato de que “a invenção da agricultura supôs uma maior inversão de trabalho humano e uma perda de tempo livre. Não é de estranhar, por isso, que a relevância econômica dos jovens seja nessas sociedades fundamental [...]” (PÁMPOLS, 2004, p. 265). Assim, pela peculiaridade das relações que se estabelecem não se demarcam etapas de ciclo vital de forma cindida, ocorrendo um processo natural de progressão para a vida adulta.

Tanto nos exemplos que cita sobre as sociedades caçadoras-coletoras (os pigmeus bambuti; os esquimós), quanto das sociedades horticultoras (os Tikopi; a sociedade de Samoa) parece se evidenciar uma valorização das crianças, adolescentes e jovens, como integrantes da comunidade com capacidade de contribuir com o grupo social.

Nas sociedades de pastoreio (nômades da África central e oriental) há uma divisão em classes de idade e, sendo em algumas delas esta a base do

sistema social, não se referem exclusivamente ao jovem, mas incluem todas as pessoas pertencentes ao grupo (PÁMPOLS, 2004).

Em relação às sociedades agricultoras, o autor sinaliza a dificuldade em generalizar a forma como a juventude é vista e vivenciada pelo fato de que a estrutura social e o poder político são variáveis que geram grande interferência nas suas relações. A juventude em sociedades camponesas, diz Pámpols (2004, p. 285), desenvolve o que denomina “semi independência social” pelo fato de que são inseridos precocemente em unidades de produção.

Outro tipo de sociedade que apresenta em seus estudos é a indígena, salientando que “[...] em muitas das línguas indígenas não existe uma palavra que designe, especificamente, a etapa juvenil, nem instituições ou ritos especiais para este grupo de idade [...]” (PÁMPOLS, 2004, p. 275), sendo assim, o ser adulto em grande parte dessas comunidades, tem relação com o ser responsável por uma família, independente da idade, demarcando claramente a cultura como definidora da regra social que indica a maturidade.

Outro contexto que apresenta indicações da forte influência social e política é o Antigo Regime, no qual muito cedo as crianças iam para casa de outras famílias, onde os chamados mestres de ofício lhes ensinavam trabalhos e tarefas domésticas a fim de desenvolver diversas aprendizagens e conhecimentos, inclusive acerca de valores e da convivência social. O sentimento de família era tênue e o desenvolvimento de crianças se dava longe da família. A escola, bem como os outros locais públicos mesclavam adultos e crianças, pois a divisão de etapas e idades não se apresentava importante (ARIÉS, 1978; PÁMPOLS, 2004).

Nossa velha sociedade tradicional representava, a duras penas, a infância e ainda pior a adolescência. A duração da infância se reduzia a seu período mais frágil, quando o pequeno não se bastava a si só; então a criança, apenas fisicamente constituída passava a conviver, o quanto antes, com os adultos dividindo seus trabalhos e seus jogos, sem passar pelas etapas da juventude que, porventura existiam na Idade Média e que se converteram em aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje [...]

Pámpols (2004) salienta que as sociedades rurais (ao exemplificar a partir de algumas comunidades rurais europeias deste século) de forma geral têm a característica básica de produção com caráter doméstico, havendo preponderantemente uma importante hierarquização na família com

característica patriarcal. Assim, os jovens ocupam uma posição subalterna e sem prestígio nas relações familiares, apesar de representar parte da força de trabalho.

Aproximando-se mais de nosso tempo, ao estudar as relações na sociedade industrial, o autor demonstra sua grande influência na demarcação da visão atual de juventude/adolescência. Salienta que até o século XVIII a manufatura e a produção no campo era a característica que preponderava. Porém, com a Revolução Industrial, a característica de produção se modifica passando a ser mecanizada, e com isso, exigindo maior quantidade de matéria prima, mão de obra e transporte, para que a produção atenda a nova demanda, o que faz com que as relações de trabalho e exigências de sustento nas famílias também se modifiquem. (PÁMPOLS, 2004).

Essa transformação social, que como a própria denominação indica, significou uma revolução, mobiliza e é mobilizada por inúmeras outras demandas de mudança. Não se pode deixar de levar em consideração que com a ressignificação do sentimento de responsabilidade perante a educação dos filhos, a vida com maior proximidade da família estimula relações nucleares e uma maior dependência dos filhos em relação aos pais gerando transformações no modelo de família (ARIÉS, 1978; PÁMPOLS, 2004).

Conforme avança o século XX, inúmeras mudanças vão ocorrendo na vida das famílias em especial, e na vida da sociedade em geral. Segundo Pámpols (2004, p.306), o pós Segunda Guerra Mundial, tem uma juventude europeia que se apresenta abatida e desencantada pela experiência da guerra, e “[...] pareceu impor-se no Ocidente o modelo conformista da juventude, o ideal da adolescência como período livre de responsabilidades, politicamente passivo e dócil [...]”, entretanto na medida em que o crescimento econômico começa a se desenvolver um novo movimento surge:

[...] num contexto de plena ocupação, com uma capacidade aquisitiva crescente por parte dos jovens, com a difusão dos meios de comunicação de massa e da sociedade de consumo, com a escolarização em massa e o nascimento do mercado adolescente, emerge a noção de ‘cultura juvenil’ como categoria autônoma e interclassista; começa a ter êxito o culto à juventude e esta se converte na idade da moda. Ao mesmo tempo nasce a imagem do ‘*rebelde sem causa*’ (PÁMPOLS, 2004, p. 307).

É relevante observar nesse apontamento a sociedade de consumo como um elemento importante na imposição da adolescência como grupo distinto, inclusive imprimindo determinadas expectativas em seu “comportamento típico”. Nessa direção, conforme salienta o autor,

[...] quando a ampliação da permanência dos jovens em instituições educativas e a aparição do ‘consumidor adolescente’ consagram o nascimento de uma nova classe de idade nos países industrializados, as teorias sobre a existência de uma ‘cultura juvenil’ autônoma e interclassista se generalizam e passam a ter legitimidade científica. (PÁMPOLS, 2004, p.308)

Os grupos juvenis que vão se organizando e consolidando no século XX podem ser vistos como “[...] metáfora da mudança social que se estava produzindo [...] reflexo da crise da sociedade industrial clássica e de suas formas culturais baseadas na ética puritana” (PÁMPOLS, 2004, p. 311). Nesse sentido, exemplifica que na Grã-Bretanha após a II Guerra Mundial surgiram vários grupos juvenis como

[...] *teddy boys, rockers, mods, skinheads* [significando] expressões de resistência ritual dos jovens da *Working Class* (classe trabalhadora, no original) ante a hegemonia cultural das classes dominantes. Por outra parte, as contraculturas, que se constituem em meados da década e que têm sua expressão máxima no movimento hippie, e a extensão dos protestos estudantis que culmina em maio de 1968, são outras tantas formas de dissidência próprias dos jovens da *middle class* (classe média, no original) [...] (PÁMPOLS, 2004, p.308)

Esses movimentos de protesto contra a cultura dominante demonstravam claramente a insatisfação do lugar onde a juventude se percebia sendo colocada.

As duas grandes Guerras Mundiais; a queda do Muro de Berlim; a revolução tecnológica, internet e tantas outras referências de grandes transformações ocorridas no século XX, com continuidade no século XXI, vão claramente demarcando uma demanda de mudança nas relações sociais e suas consequentes demarcações de identidade individual e coletiva.

Como pode-se perceber, o conjunto de elementos que compõe o panorama de desenvolvimento da construção social do conceito de adolescência e juventude demonstra que a estrutura do sistema social, político e econômico se mostra claramente um fator preponderante na forma como os jovens serão ou não reconhecidos, de que forma e em que momento. É

interessante perceber a partir das descrições de diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos, por quais caminhos passam, potencialmente, os conflitos entre os mais velhos e mais jovens. O simbolismo presente nas relações e ordem social vão determinando o lugar de cada um, bem como a força motriz de mobilização de conflitos. Percebe-se que estes tem ligação com as relações de dominação ou de integração, bem como com a validação, ou não, a respeito da participação de cada um – crianças, velhos, adultos, mulheres, jovens – na manutenção diacrônica daquela sociedade.

As grandes transformações vivenciadas no decorrer do século XX e no desenrolar do atual, mobilizadas por inúmeras revoluções, que segundo Santomé (2013) incluem transformações nas mais diversas áreas do conhecimento, vêm propondo novas dinâmicas nas relações que se estabelecem em nossa sociedade. O autor enumera doze revoluções que considera significativas na mobilização das transformações sociais atualmente presentes. São elas: Revolução nas tecnologias da informação e da comunicação; na área científica; na estrutura das populações das nações e Estados; nas comunicações; nas relações sociais, econômicas, políticas; na estética, nos valores; nas relações de trabalho e de lazer e, inevitavelmente, na educação.

De acordo com esse autor, a conjugação está no tempo presente, isto é, nossa sociedade se encontra em pleno processo de transformação, tanto em nível local quanto global, impulsionando inúmeras mudanças identitárias em diferentes níveis da vida em sociedade. Isto nos insita a pensar que as novas configurações das relações sociais que vão se emoldurando criam subjetividades e identidades de acordo com suas necessidades e interesses porém, recursivamente, também criam novas necessidades e interesses, passando a existir um ciclo onde não há como distinguir causas e seus efeitos de forma linear. As novas identidades e subjetividades sociais que surgem nesse processo, dentre vários desdobramentos, apresentam novos problemas - ou a intensificação de antigos – que demandam novos olhares, reflexões e avaliações e/ou intervenções muitas vezes emergenciais.

Um novo movimento que daí emerge são os discursos de individualização que segundo Santomé (2013, p.75), “[implicam em] considerar

a pessoa como planejadora e criadora de sua própria identidade de seus compromissos, de sua biografia e das redes sociais que constrói, na medida em que participa e interage ativamente em seu entorno”. Essa concepção aponta a fragilidade que pode se inscrever nas relações sociais que se baseiam nos princípios e valores implícitos nessa concepção. Corroborando com esta proposição, o pensar de Morin (2013, p. 69) é um ponto de reflexão relevante:

A individualização constitui, simultaneamente, a causa e o efeito das autonomias, das liberdades e responsabilidades pessoais, mas seu reverso é a degradação das antigas solidariedades, a atomização das pessoas, o egocentrismo e, tendencialmente, o que se pode denominar de ‘a metástase do ego’.

E assim, salienta-se a pertinência de elucidar conceitos da adolescência problematizando-os sob um olhar que integra aspectos que permeiam a vida em sociedade, merecendo destaque a proposição de que se a sua construção conceitual caminhou e se desenvolveu *a pari passu* com o desenvolvimento da sociedade, mantém-se em tela a ideia de que esse processo continua ativo, desenvolvendo novos conceitos sociais, intensificando ou reeditando antigos e que, toda a sociedade, de uma forma ou de outra está participando do processo, mesmo sem ter consciência disso.

Respaldando-se nos apontamentos de Pámpols (2004) e Santos (2010a), ficam aqui dois questionamentos para a continuidade da reflexão acerca da visão da adolescência e juventude nos dias atuais:

O primeiro apontamento se refere à questão proposta por Pámpols (2004, p. 321) ao final de seu texto acerca da construção histórica da juventude:

Eis que essa invenção de princípios do século XX – um período juvenil dedicado à formação e ao ócio – começa a não ter sentido quando os jovens estão em casa de seus pais depois dos 30 anos e são obrigados a se reciclar durante toda a vida. Assistimos, talvez, ao fim da juventude?

E se assim está ocorrendo, o primeiro questionamento diz respeito a que “nova construção” está sendo gestada para o século XXI, e que necessidades sociais traz em seu bojo. Além disso, se estará representando apenas novas expressões da manutenção do *status quo* ou, ao contrário, traz a possibilidade de transformações reveladoras de novas formas de relação social.

O segundo apontamento diz respeito à proposição de Santos (2010a p. 142) ao salientar que, “[...] sob a igualdade do capitalismo, a modernidade deixou que as múltiplas identidades e os respectivos contextos intersubjetivos que a habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao Estado, uma lealdade omnívora das possíveis lealdades alternativas”. E assim, fica o segundo questionamento: de que forma a subjetividade de todos nós – cidadãos, profissionais, pais e mães – impregna a gestão de novas construções sociais, possibilitando ou impossibilitando que identidades legítimas de existência na sociedade, possam coexistir. Principalmente aquelas que incomodam!

Compreender a adolescência unicamente a partir de uma perspectiva desenvolvimentista parece imprimir uma visão um tanto fragmentada sobre o entendimento do que vem a ser o desenvolvimento humano em geral e , o adolescer em particular. Por ter uma implícita proposição homogeneizante sob a caricatura do ser adolescente, a “procura da chave” que nos fala do comportamento que está fora da norma, se localiza apenas no próprio adolescente descartando quase que completamente o todo no qual este está profundamente mergulhado.

3 POLÍTICAS DE JUSTIÇA E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Um dia, ao voltarem para casa, Mullá Nasrudin e sua mulher encontraram-na assaltada. Tudo o que poderia ser carregado se foi. “A culpa é sua”, disse sua mulher, “porque deveria ter se certificado, antes de sairmos, de que a casa estava trancada”.

Os vizinhos bateram na mesma tecla: “Você não trancou as janelas”, disse um deles.

“Porque não se preveniu para uma situação como essa?”, disse outro deles.

“As trancas estavam com defeito e você não as substituiu”, disse um terceiro.

“Um momento”, disse Nasrudin, “certamente não sou único culpado, sou?”

“E quem deveríamos culpar?”, gritaram todos.

“Que tal os ladrões?”, disse o Mullá. ((NASR AL-DIN, 1994, p.12)

O capítulo que segue pretende analisar as Políticas de Justiça voltadas ao atendimento de adolescentes que cometeram ato infracional, tendo como objeto de estudo sua concepção de adolescência e da medida socioeducativa como processo ressocializador. Coloca-se em destaque a relação entre a concepção de adolescência, a visão jurídica da delinquência e a construção identitária que daí advém, como elementos importantes na elucidação da análise. Os documentos principais em pauta nesse estudo são: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012b).

Como se sabe, o atual panorama legal brasileiro institui diretrizes tanto em termos da legislação específica aos direitos de crianças e adolescentes, quanto das normativas educacionais sociais e de saúde, sendo que estas devem estar alinhadas à Doutrina da Proteção Integral, que vem ao encontro do entendimento de crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento, e como tal, necessitando de proteção e garantia de condições para um bom desenvolvimento psicossocial.

Entretanto, observa-se que existe uma aparente contradição entre o que é proposto legalmente sendo o Brasil um Estado Democrático de Direito, e as problemáticas que se apresentam na sociedade em geral, em relação aos direitos da infância e adolescência (BRASIL, 2010).

Seria ingênuo e incoerente conceber que a proposta legal e de políticas públicas a ela atreladas, são suficientes para manutenção da real garantia de

direitos. Há um alto nível de complexidade envolvido na proposição e implementação de tal processo existindo uma série de elementos que concorrem no jogo de interesses presente na determinação de políticas públicas.

Morin (2013, p. 54) assinala que “implícita ou explicitamente, a ação política sempre baseou-se em uma concepção de mundo, do homem, da sociedade, da história, ou seja, em um pensamento”, isto significa que a ação política, além de que nunca será neutra, também poderá produzir o efeito contrário – pelo menos em parte - do que se propõe formalmente. Assim, parece haver na complexidade da tecedura social uma perversa manutenção de problemáticas sociais mantidas ou intensificadas através de políticas públicas e de ações embasadas em suas propostas, cristalizando determinadas identidades sociais.

O estudo da legislação e das propostas de políticas daí advindas é um caminho de entendimento sobre a relação do adolescente autor de ato infracional com a sociedade, dos conflitos que daí se configuram, além de possibilitar perceber a proposta de construção social de conceitos, valores e crenças que nela se encontram subjacentes.

Como referencia Foucault (2005a, p.11): “[...] entre as práticas sociais em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade, as práticas jurídicas, ou mais precisamente, as práticas judiciárias, estão entre as mais importantes”. E segue explicando que, estas últimas, “[...] parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, de formas de saber, e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas.”

Sendo assim, não se pode perder de vista que a elaboração dos documentos que impulsionam diretrizes internacionais de atenção a diversas problemáticas sociais, bem como as legislações específicas nos territórios nacionais de seus signatários, estão baseadas em premissas epistemológicas específicas - mesmo que não sejam explícitas – e no jogo de interesses econômicos e políticos presentes no momento de sua elaboração.

Nesse sentido, a seguir propõe-se uma contextualização histórica que permita perceber alguns entrelaçamentos entre elementos que, por um lado,

têm presença no jogo de interesses sociais e, por outro, que anunciam premissas condizentes com a construção de identidades sociais que estão presentificadas na legislação.

No período do Império, o olhar sobre a infância e a adolescência sofre modificações na medida em que as crianças passam a ser vistas em suas especificidades, entendidas como próprias da fase em que se encontram (ARIÉS, 1981; DEL PRIORE, 2010).

A Proclamação da República, em 1889, vem acompanhada de uma expectativa de que o novo regime pudesse suprir garantias aos indivíduos. É a esperança de um novo tempo. Entretanto, encontra inúmeros problemas de ordem social ocasionados especialmente pela expansão urbano-industrial. (DEL PRIORE, 2010; GOES E FLORENTINO, 2010; PASSETTI, 2010)

Dentre as várias mudanças de ordem cultural, social, e econômica e com o advento do grande desenvolvimento da urbanização e industrialização e um grande número de ex-escravos em uma nova condição social e econômica, a pecha “Ordem e Progresso”, traz em seu bojo uma proposta de organização social onde o combate à mendicância; prostituição, embriaguez e vadiagem eram parte da ordem do dia. Era tempo de controle de condutas sociais, no qual a busca do desenvolvimento do trabalhador ideal imperava por estar diretamente ligada ao processo de industrialização (PASSETTI, 2010).

Assim, a profilaxia social fazia eco a tais pressupostos e a família passa a ser foco de interesse e importância e, um olhar voltado para as crianças possibilitava o acesso direto do Estado ao núcleo familiar. Os primeiros anos da República representaram de forma patente o aumento da desigualdade social. Conforme Faleiros (2011, p. 38),

[...] o censo de 1920, [indica que] a família padrão é composta dos pais e cinco filhos [...] Os problemas de carência social já se vinculam, na primeira metade do século, à profunda desigualdade social então existente, com consequências graves para as crianças.

Nesse panorama o trabalho figura como fundamental, e assim,

[...] a busca pelo trabalhador ideal não cessava, hostilizando-se assim, não só o negro – representante de um passado a esquecer - , como também aqueles migrantes portadores de ideias ‘nocivas’ à ordem social [...] verifica-se o surgimento ou agravamento de crises sociais que outrora eram pouco relevantes [...] o aumento da ocorrência de crimes é acompanhado pelo aumento e especialização dos mecanismos de repressão, gerando uma maior incidência de

conflitos urbanos, numa clara manifestação do agravamento das tensões sociais (SANTOS, 2005, p. 213).

Certamente essa séria crise social eclode por diversos motivos, mas presume-se que aquele que difere da norma – no caso sendo representado pelo negro, pelo imigrante e pelo delinquente – vem mobilizar mudanças em alguns aspectos da vida em sociedade aparentemente muito incômodos. Como toda mudança mobiliza crises, evidenciam-se sérios problemas após a Proclamação da República, e, no que se refere às crianças, alguns bastante preocupantes. Nesse período, segundo Passeti (2010, p.347) foi possível se perceber que

Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre as gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para levá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específica.

Anuncia-se assim a tutela da família pelo Estado, porém obviamente não todas as famílias de forma unânime, mas sim, as famílias pobres. Isso se dá pela tutela dos ditos “menores”, que possibilita a intervenção sobre as famílias. Instituições disciplinares com este fim passam a existir para atender “menores infratores”, abandonados ou “carentes” de forma indiscriminada (SANTOS, 2005; BRITO, 2000b; RIZZINI, 2008).

A difusão da ideia de que a falta de família estruturada gestou criminosos comuns e os ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição de crianças e adolescentes [...] o Estado nunca deixou de intervir com o objetivo de conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres [...] (PASSETTI, 2010, p. 348).

No regime republicano fica evidente o surgimento da concepção de que o Estado precisa assumir o controle da delinquência e a criminalidade advinda de famílias concebidas como desestruturadas. O valor do trabalho se torna a mola mestra nas propostas de atendimento a estes adolescentes, sendo coerente com a visão de mercado e a demanda por mão de obra, já que neste contexto a expectativa de produção predominava. Consequentemente, a vadiagem e a gatunagem se tornavam preocupações recorrentes, pois

caminhavam emblematicamente na contramão da expectativa do mercado laboral, como antítese da lógica da produção, sendo então, seu controle uma necessidade imperiosa, especialmente por crer que havia relação direta com a prática de delitos. A solução encontrada para que tal “degeneração social” fosse resolvida – ou não ocorresse - foi depositar na escola e na fábrica a responsabilidade pelo processo de regeneração (SANTOS, 2010b).

O Código Penal da República, que vem substituir o Código do Império, ainda era o condutor legal acerca de ações delituosas cometidas por crianças e adolescentes. Propunha que menores de 9 anos não eram considerados criminosos; de 9 a 14 também não, caso tivessem agido “sem discernimento” porém, haveria punição quando da capacidade de “obrar com discernimento”, sendo a pedagogia do trabalho considerada uma ação regeneradora imperava nas instituições disciplinares, e, como salientado anteriormente, o crime de vadiagem abominado enfaticamente (SANTOS, 2010b). Um claro exemplo deste fato está presente na fala de Antonio Godoy, chefe de polícia em 1904 e relatado por Santos (2010b, p.222).

A pena específica da vagabundagem é incontestavelmente o trabalho coato. E é a pena específica, porque realiza completamente as duas funções que lhe incumbem: tem eficácia intimidativa, porque o vagabundo prefere o trabalho à fome; tem poder regenerativo, porque, submetido ao regime das colônias agrícolas ou oficinas, os vagabundos corrigíveis aprendem a conhecer e a prezar as vantagens do trabalho voluntariamente aceito.

Este estudioso relata ainda que o mesmo chefe de polícia acima citado orienta os policiais a ele subordinados, deter “[...] os indivíduos de qualquer idade e sexo encontrados a pedir esmola, ou que forem reconhecidamente vagabundos” (SANTOS, 2010b, p. 222), insinuando assim num raciocínio claramente arbitrário que mantinha e era mantido pela lógica da situação irregular em que se encontravam crianças e adolescentes advindos do que se concebia como famílias desestruturadas.

Assim, em 1902, implementaram-se a fundação do Instituto Disciplinar e da Colônia Disciplinar a fim de agir correccionalmente através do trabalho. Institui-se além do combate ao ócio através desta pedagogia, aulas de Educação Cívica e de ginástica. A Colônia Correccional tinha a finalidade de atender os denominados “vadios e vagabundos” e o Instituto disciplinar, dividido em duas seções onde a primeira era direcionada aos maiores de 9

anos e menores de 14 que tivessem agido com discernimento e os maiores de 14 presos por vadiagem; e a segunda aos não criminosos, ou seja “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados” de 9 a 14 anos, surgem como opções que fazem eco à concepção em voga (SANTOS, 2010b, p.224).

Conforme alega Santos (2010b, p. 225), a prática de aplicação desta lógica de regeneração pelo trabalho se dá de forma bastante enfática:

Após breve período de adaptação, o jovem era imediatamente integrado às frentes de trabalho, que naquele momento inicial era essencialmente agrícola. A regeneração pelo combate ao ócio e a pedagogia do trabalho eram moedas correntes no cotidiano do instituto. Tentava-se a todo custo inculcar naquelas mentes, hábitos de produção e convívio aceitáveis pela sociedade que os rejeitava.

Recorrendo à Foucault (1983, p.127), percebe-se a intencionalidade dessa iniciativa com maior clareza:

[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos político de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo [...] se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo e elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Neste mesmo período a ideia de “famílias desestruturadas” que formam criminosos é enfaticamente construída. Na linha desta lógica há uma grande preocupação não apenas com o comportamento apresentado pelo adolescente, mas de forma muitas vezes até mais preponderante era a preocupação com o perigo do “vir a ser”. E assim, inserida na política de controle social a “prevenção do vir a ser” respalda inúmeras ações arbitrárias. Outra ação de controle se dá por instituições que trabalham a serviço do “bem comum”. Assim, por meio da manutenção de orfanatos, internatos, prisões e instituições disciplinares, anuncia-se a exclusão social (DEL PRIORE, 2010; RIZZINI, 2008; ROLIM, 2006).

O decreto nº 16.272 de 20 de dezembro de 1923 propõe a regulamentação “[...] de proteção aos menores abandonados e delinquentes reconhecendo a situação de pobreza como geradora de crianças abandonadas e de jovens delinquentes” (PASSETTI, 2010, p. 54), sendo que em seu texto traz o seguinte pressuposto:

Se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente promoverá a sua colocação em asilo, casa

de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idônea, por todo o tempo necessário à sua educação, contanto que não ultrapasse a idade de 21 anos (BRASIL, 1923 apud PASSETTI, 2010, p. 357).

Evidencia-se então a falta de efetividade na busca de soluções para o problema, assim a intervenção principal era a internação, na medida em que o trabalho significava tirar o adolescente da dita delinquência, a partir da correção de comportamentos, combatendo o indivíduo perigoso.

No final do sec. XIX com a chegada dos imigrantes italianos e espanhóis vêm à tona críticas e reivindicações em relação às condições de trabalho das crianças (bem como dos adultos) e, em 1917 a greve geral ocorrida em São Paulo mobiliza grande repercussão, especialmente no que diz respeito à exploração do trabalho infantil. Este movimento teve especial relevância porque em num país com a “[...] tradição escravocrata, as críticas a situação de vida das crianças (sem escola, com trabalho não regulamentado e regulamentos desrespeitados, habitando em condições desumanas) abriram frentes de reivindicações políticas de direitos e contestações às desigualdades” (PASSETTI, 2010, p. 54) sendo que, esse movimento colaborou com o processo de elaboração de uma legislação voltada especialmente a crianças e adolescentes do país.

Os códigos de Menores de 1927, também conhecido como Código Mello Mattos, (BRASIL, 1927) e, posteriormente o Código de 1979, denominado Código Alyrio Cavallieri (BRASIL, 1979), são elaborados e sancionados na medida em que a partir dos anos 20,

[...], a caridade misericordiosa e privada praticada prioritariamente por instituições religiosas [...] cede lugar às ações governamentais como políticas sociais. A sua expansão ocorrerá entre as duas ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945 e a Ditadura Militar, de 1964 a 1984) [...]. (PASSETTI, 2000, p. 350).

Quando o primeiro Código de Menores foi promulgado, inaugura-se a concepção baseada na *Doutrina da Situação Irregular* que se colocava a serviço de um controle social a partir de um viés patológico, e com vistas ao “desviante” e sua “anormalidade”.

Ora, se há alguém em situação irregular, é porque há muitos em situação “regular”, e assim, diferem-se lugares e formas de pertencimento social, inclusive a partir de concepções que naturalizam a pobreza e a

desigualdade social. Um exemplo são os estudos científicos que corroboravam com tal visão e reforçam dados para a manutenção de ações de exclusão, adestramento, e coisificação do adolescente, através da visão dicotômica do normal e patológico nos discursos médicos, pedagógicos e psicológicos (SANTOS, 2005; DEL PRIORE, 2010).

O artigo segundo do Código de 1979 descreve o que vem a ser considerada a situação irregular:

Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (BRASIL, 1979).

Na medida em que a Doutrina da Situação Irregular estava voltada para as quatro categorias que envolviam crianças e adolescentes que necessitavam de intervenção do Estado - carentes, abandonados, inadaptados e infratores – este assume o controle social da pobreza (BRASIL, 2006).

Segundo Passeti (2000, p.354), a partir do Código de Menores de 1927, o Estado atua “[...] responsabilizando-se pela situação de abandono e propondo-se a aplicar os corretivos necessários para suprimir o comportamento delinqüencial. Os abandonados estavam agora na mira do Estado”.

Assim, esse código demarcava explicitamente o infrator como perigoso a partir da definição de periculosidade no artigo 71 (BRASIL, 1927), que vai demarcando cada vez mais enfaticamente, a necessidade de internação como solução para a problemática:

Si fôr imputado crime, considerado grave pelas circunstancias do facto e condições pessoais do agente, a um menor que contar mais

de 16 e menos de 18 anos de idade ao tempo da perpetração, e ficar provado que se trata de indivíduo perigoso pelo seu estado de perversão moral o juiz lhe aplicar o art. 65 do Código Penal, e o remetterá a um estabelecimento para condenados de menor idade, ou, em falta deste, a uma prisão comum com separação de condenados adultos, onde permanecerá até que se verifique sua regeneração, sem que, todavia, a duração da pena possa exceder o seu máximo legal. (sic)

Ainda sob a influência das concepções básicas do Código de Menores, o decreto lei 6.026, de 24 de novembro de 1943 (BRASIL, 1943) regulamenta as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos em caso de práticas de infrações penais:

Art. 2º São as seguintes as medidas aplicáveis aos menores de 14 a 18 anos:

- a) se os motivos e as circunstâncias do fato e as condições do menor não evidenciam periculosidade, o Juiz poderá deixá-lo com o pai ou responsável, confiá-lo a tutor ou a quem assuma a sua guarda, ou mandar interná-lo em estabelecimento de reeducação ou profissional e, a qualquer tempo, revogar ou modificar a decisão;
- b) se os elementos referidos na alínea anterior evidenciam periculosidade o menor será internado em estabelecimento adequado, até que, mediante parecer do respectivo diretor ou do órgão administrativo competente e do Ministério Público, o Juiz declare a cessação da periculosidade.

Aqui, a visão da criança pobre e abandonada como perigosa e delinquente (os “menores”), torna-se bem demarcada e o estigma do binômio pobreza- delinquência é reforçado.

Fecham-se os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança potencialmente abandonada e perigosa [...] integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinqüencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-la com o intuito de inculcar-lhe a obediência. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral, os governos passaram a investir na educação, sob o controle do Estado [...]. (PASSETTI, 2000, p. 355).

O Código de Menores de 1979, apesar de manter a concepção da Doutrina da Situação irregular, insere a visão biopsicossocial. Entretanto, mantém algumas práticas e preconceitos preexistentes.

O Código de Menores de 1979 atualizou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor formalizando a concepção “biopsicossocial” do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças pobres como “menores” e delinquentes em potencial através da noção de “situação irregular” (PASSETTI, 2000, p. 364).

O termo “menor”, que já era de uso corrente desde a legislação do Império diferenciando-se do termo “criança” (que seriam as ‘bem-nascidas’), é

enfaticamente cunhado como sinônimo de desviante, potencialmente “perigoso”, “suspeito”, que dessa forma apresentava risco eminente de ruptura da ordem social. Nesse sentido, um aspecto de grande importância ocorre: o discurso jurídico estende-se para o discurso social enfatizando uma prática de exclusão (SANTOS, 2005; DEL PRIORE, 2010):

A grande perversidade da Doutrina da Situação Irregular reside, por um lado, na indistinção de tratamento dos casos sociais daqueles que envolvem conflito de natureza jurídica e, por outro, na condução arbitrária (sem garantias processuais) dos casos que envolvem adolescentes em conflito com a lei. (BRASIL, 2006, p. 19).

Esse código avança, porém timidamente, ao procurar diferenciar a categoria de abandonados da categoria que envolve a delinquência. Porém, ainda assim não se propõe a uma nova visão que supere a concepção até então proposta (SANTOS, 2005; DEL PRIORE, 2010).

Na internação, a “educação pelo medo” se torna uma prática do Estado e, como diz Passeti (2000, p. 356) em sua rotina que “mortifica individualidades”. Tanto o orfanato quanto a prisão absolutizam a autoridade e desenvolvem paradoxalmente, aprendizagens deliquenciais, assim a “[...] falência dos internatos, em vez de gerar investimentos em outras formas de educação ao infrator, se transformou em estandarte dos amedrontados que clamam por mais segurança, muitas vezes exigindo prisões de segurança máxima e até pena de morte”. É interessante perceber que esta realidade não é tão longínqua quanto parece, basta ver os acalorados debates sobre redução da idade penal.

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM) propõe em 1964, uma nova política de atendimento baseada na concepção biopsicossocial que se utiliza de uma “metodologia interdisciplinar redimensionando a periculosidade circunscrita aos aspectos médicos”. Essa nova política de atendimento tinha como objetivo “[...] uma educação globalizadora na qual não estava em jogo dar prioridades à correção de desvios de comportamentos, mas formar um indivíduo para a vida em sociedade” (PASSETTI, p.357).

Segundo a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos (BRASIL, 2006, p. 15),

[...] para as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, fossem ou não autores de infrações penais, a aplicação das

leis baseadas na Doutrina da Situação Irregular significava, de acordo com a legislação vigente nos anos 80 em todos os países da América Latina, uma única e mesma realidade: o ciclo perverso da institucionalização compulsória - apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento.

É interessante perceber que em 1959 a ONU estabelece uma nova concepção em relação ao direito das crianças e, em 1979, o Brasil na contramão, mantêm o alinhamento de sua legislação com a Doutrina da Situação Irregular. Porém, em 1988 com a nova Constituição Federal, o Brasil assume o compromisso de um Estado Democrático de Direito abrindo caminho para um novo discurso, e, conseqüentemente, um novo olhar e uma nova forma de intervenção sobre as problemáticas que envolvem crianças e adolescentes, sendo que em 1990 o *Estatuto da criança e do adolescente* (ECA) vem coroar este novo momento social e jurídico no Brasil.

Esta nova legislação representa um marco fundamental de mudança paradigmática, concebendo crianças e adolescentes como *Sujeitos de Direito* e não mais *Objetos do Direito*, onde a demanda jurídica e demanda social passam a ser mais claramente definidas possibilitando o desenvolvimento de uma nova cultura de atendimento (BRASIL, 1988: 1990).

Alguns princípios jurídicos básicos embasam esta nova Doutrina, dentre eles: *Princípio da Prioridade Absoluta*, o *Princípio da Dignidade Humana* e o *Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente*. Tais princípios avalizam a obrigatoriedade suprema de cuidado e proteção de todas as necessidades básicas e dos chamados direitos fundamentais de crianças e adolescentes, com atenção prioritária. Além disso, lhes confere reconhecimento como cidadãos, demarcando a garantia de liberdade, dignidade, respeito e proteção:

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

A legislação infantojuvenil ao reconhecer a “condição peculiar de pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 1990 art.6) de crianças e adolescentes, além de reafirmar a determinação constitucional, assegurando-lhes todos os direitos fundamentais, tem a importante função de desconstruir a

visão menorista - impressa nos códigos de menores - e que se perpetuou por longos anos da história brasileira, demarcando então uma visão de direitos - denominada garantista. Propõe uma mudança que, ao menos em sua concepção formal, quebra o binômio pobreza – delinquência. Enquanto que a Doutrina da Situação irregular era destinada apenas a aquelas crianças e adolescentes em dita situação irregular, com comportamentos compreendidos sob uma ótica de inadaptação social, a legislação atual regulamenta a garantia de direitos e deveres de todas as crianças e adolescentes brasileiros:

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

Inicia-se assim, um novo tempo social que promete a concretização de ideais de igualdade, justiça, e respeito por todos os cidadãos.

3.1 ADOLESCÊNCIA E ATO INFRACIONAL: A INVISIBILIDADE VISÍVEL

O ECA focaliza em seu Título III aspectos relacionados ao ato infracional, que no entendimento dessa legislação é “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” conforme definido no artigo 103, sendo que o artigo 112 apresenta as medidas - que denomina socioeducativas – cabíveis no caso de seu cometimento: “I- advertência; II- obrigação de reparação de dano; III- prestação de serviços à comunidade; IV- liberdade assistida; V- inserção em regime de semiliberdade; VI- internação em estabelecimento educacional [...]”, além de medidas que constam no artigo 101 (apenas os itens de I a VI):

[...] I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II- orientação, apoio e acompanhamento temporários; III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV- inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos [...] (BRASIL, 1990).

Entretanto, apesar de se diferenciarem substancialmente das ações arbitrárias do período em que vigoraram os Códigos de Menores, as medidas

socioeducativas sofrem diversas críticas, apresentando-se por vezes polêmicas, contraditórias e paradoxais.

Uma das críticas diz respeito a conceber que esta tem função – obviamente não assumida – de controle social da pobreza. E se, hipoteticamente, assim o é, questiona-se onde se situa a premissa básica da Doutrina da Proteção integral que têm como princípio *sine qua non* assegurar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, garantido-lhes com prioridade absoluta seus direitos fundamentais, seja em que condição jurídica se encontrem; independente da classe econômica a que pertençam; em todo e qualquer contexto social em que estejam. Este pressuposto é claramente exposto na constituição federal em seu artigo 227 (BRASIL, 1988).

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

Assim como no artigo 70 tal princípio é reiterado: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1988) e no artigo 98 especificadas responsabilidades:

As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III – em razão de sua conduta (BRASIL, 1988, art. 98).

A atual legislação adverte expressamente que as medidas tem um caráter educativo, enunciando no artigo 100 este objetivo: “Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”, porém também tem natureza sancionatória com cunho coercitivo quanto ao ato infracional praticado (BRASIL, 2006).

O objetivo educativo acima mencionado corrobora certamente, com a Doutrina que embasa o pensamento legal atual:

Com o advento da Doutrina da Proteção Integral, o olhar passa necessariamente pela perspectiva do direito e a ação é chamada a confrontar-se com o desafio de atuar sobre as políticas públicas no sentido de ampliar-lhes a cobertura e melhorar-lhes a qualidade, de modo a torná-las realmente capazes de incluir o conjunto da população infanto-juvenil. (BRASIL, 2006, p.23).

Mas quanto ao entendimento que ultrapassa a ótica legal do ato infracional, o que mais se pode compreender; qual o seu significado? Qual a mensagem que está sendo expressa? No processo comunicacional que se dá entre esse adolescente e a sociedade, o que se diz; o que não se diz; o que não se diz que diz?

O ato infracional mais do que uma desobediência à lei é uma quebra de regras que mediam as relações sociais, que talvez pudéssemos supor, já foram anteriormente quebradas pela sociedade em relação a esse adolescente, pois conforme enfatizam Brusius e Gonçalves (2012, p. 191) “existe, então, no ato infracional do adolescente, a manifestação de uma dupla ruptura de pactos sociais. Sociedade e adolescente se enfrentam nesse cenário, produzindo a violência”. Desse ponto de vista, é instigante pensar o que o ato infracional representa:

[...] o adolescente que se envolve com a violência conhece a legislação [...] conhece a lei, mas ela não é sustentada por ele enquanto proibição dos atos, enquanto discurso. A lei está fora dele, ela lhe parece falsa e por vezes até traiçoeira. Experiência, linguagem e vínculo afetivo são necessários para o reconhecimento da lei. [...]

Vínculo. Não qualquer vínculo, mas o que possa reconhecê-lo, validá-lo, permitir seu pertencimento, seu lugar. Vínculo com pessoas significativas afetivamente, mas também vínculo de aceitação da sociedade. Vínculo é conexão e não exclusão ou rompimento.

O mal-estar social criado pelo ato infracional é notório. E talvez o mecanismo de defesa mais imediata seja “tirar de nossas vistas”, ou seja, tornar invisível. Nas palavras de Soares, Bill e Athaide (2005, p. 167),

Quando não se é visto e se vê, o mundo oferece o horizonte mas furta a presença, aquela presença verdadeira que depende da interação, da troca, do reconhecimento, da relação humana. Tudo aparece apenas à visão, não ao toque ou à troca: o mundo da vida social fecha-se à participação. Excluídos, tornamo-nos *voyeurs*. O *voyeur* é aquele que, olhando de fora, parece estar roubando o que não lhe pertence, imiscuindo-se no alheio como um intruso esquivo, um fetichista. Não ser visto significa não participar, não fazer parte, estar fora, tornar-se estranho.

O papel do pesquisador e do profissional que atua frente às problemáticas sociais que envolvem o adolescente autor de ato infracional é ao contrário da lógica da invisibilidade, tornar visível para possibilitar-lhe pertencimento e mobilizar que também possa “ver-se”. Porém não qualquer

visibilidade, uma visibilidade que torne possível um novo projeto de vida. A fala de um adolescente inserido na Fundação CASA, remete à reflexão do quanto essa imposição de invisibilidade enquanto cidadão e visibilidade enquanto marginal, vai impregnando as relações sociais:

Estamos aqui para recomeçar uma nova vida cheia de paz, amor, liberdade, mas para chegarmos a esse objetivo precisamos de um grande apoio familiar e da sociedade. Sabemos que para a sociedade não passamos de 'ladrão', 'maconheiro'... Sem futuro. Por isso estamos dispostos a mudar e mostrar para todos que merecemos uma nova chance. Muitos adolescentes saem da Fundação CASA com vontade de recomeçar uma nova vida, mas quando procuram seu primeiro emprego a sociedade lhes vira as costas. E é aí que eles se revoltam e começam a fazer tudo o que faziam antes ... Retornam para a Fundação e se fazem a pergunta: "Porque a sociedade não nos dá uma nova chance? Será que nunca mais vamos ter uma nova chance?" [...] (SILVA, ROCHA e DANTAS, 2013, p. 63).

Pode-se compreender o ato infracional a partir de muitos ângulos, tanto do ponto de vista de senso comum, quanto científico. De forma geral há três ângulos privilegiados nas discussões correntes: há uma etiologia relacionada ao desenvolvimento individual; a etiologia se centra nas relações familiares e há uma interface entre os aspectos familiares e individuais e questões sociais.

A fim de se ter um panorama conceitual a partir de posicionamentos tanto de diferentes estudiosos do assunto, quanto de profissionais que ao expor sua prática, buscam socializar a experiência, expõe-se a seguir o recorte de algumas das questões em pauta a respeito de concepções e significados indicados pela Psicologia sobre ato infracional:

"[...] pode ser um período para roubar cavalos ou para devaneios da imaginação [...] um período para a 'mocidade perdida' ou vida acadêmica, um período para a abnegação ou extravagâncias – e, hoje, freqüentemente, um período para patologias e delinquências. Pois muito da delinquência, especialmente em sua forma organizada, deve ser considerada uma tentativa de criação de uma moratória psicossocial. De fato, eu diria que uma certa delinquência tem sido uma moratória relativamente institucionalizada há muito tempo em algumas partes de nossa sociedade e que ela se impõe agora ao nosso conhecimento apenas porque provou ser demasiado atraente e irresistível para um número excessivo de jovens ao mesmo tempo." (ERIKSON, 1976, p. 134).

"Condenados a ir buscar no agir delituoso sua subsistência como sujeitos, esses

jovens 'sem voz e sem vez' encenam o que não conseguem dizer" (MERHI, 2007, p. 54).

"Talvez seja justamente esta exclusão social e jurídica a principal causa para o envolvimento com o crime, e não fatores pessoais e comportamentais, como se procurou afirmar também historicamente através da medicina, psiquiatria e pedagogia" (SPOSATO, 2001 p. 41)

"Uma série de discursos, dentre eles alguns propostos por determinadas correntes da psicologia, gerou e reforçou uma forma de pensar que prevalece não apenas entre os diversos profissionais [...] mas também entre os pais, familiares e sociedade em geral. Dentro dessa perspectiva, percebe-se a infração apenas enquanto desviante, originada de algum transtorno de personalidade, reduzindo seu autor a um sujeito com problemas de comportamento que precisa de tratamento". (2009, p. 74).

" Na raiz da tendência anti-social há sempre uma privação ou uma carência [...] Por trás da tendência anti-social há sempre uma fase de saúde seguida de ruptura, após a qual as coisas nunca mais foram as mesmas. A criança anti-social busca, de um modo ou de outro, com violência ou sem ela, obrigar o mundo a reconhecer sua dívida; ou tentar fazer com que se reconstrua a estrutura perdida" (WINNICOT, 1993 p.125)

"Em torno do tema delinquência existem duas concepções: uma legalista e outra psicopatológica [...] um ato que pode ser considerado pela instância jurídica como delinqüencial, na clínica psicológica poderia ter outro diagnóstico [...] No que se refere ao campo teórico psicanalítico, encontramos diversos autores {que} fazem alusão de que a etiologia da delinquência deve ser buscada na própria criança, pois ela apresenta diferentes motivações para seu ato, bem como nos fatores decorrentes de falhas ambientais " (ALVES, 2005, P.45-47).

"A falta de entrada da lei paterna no lar é um fator crucial que impulsiona o adolescente a cometer uma infração. Em todos os casos de adolescentes, acompanhados na nossa pesquisa, a respeito dos quais abriram-se processos judiciais por alguma infração, um dado foi constante: vivem ainda numa relação

dual, ou seja, imaginária, em que o terceiro não entrou na constelação familiar. Esses jovens, talvez inconscientemente, arrumaram uma forma de o terceiro entrar, de maneira inadequada, através de infrações, ou seja, a partir do momento em que não foi estabelecida a ordem interna; em contrapartida, fazem surgir a lei externa (Juiz) para interditar essa relação dual” (LEVISKY,1998, p. 113).

“O comportamento agressivo constitui-se de uma gama de atitudes sociais inábeis, e a expressão agressiva frequente e intensa na infância e na adolescência apresenta inúmeras consequências desfavoráveis a curto, médio e longo prazos, dentre elas, cometer um ato infracional” (NEUMANN e HABIGZANG, 2012, p.207).

“ [há um] forte conteúdo social como determinante da conduta delitiva. Essa conduta vai se desenhando de tal forma reativa, como resposta à trajetória existencial, que mina decisivamente a crença do ‘fazer parte da própria natureza daquele adolescente’.Não se entenda a propositura da inexistência do ‘desvio de conduta’ apenas, que se dê a ele a dimensão exata, não o todo e sim uma parte e quiça a menor delas, de um contexto maior, cujas relações não podem, nem devem se abandonadas, sob pena de superdimensionar-se o aspecto individual e correr-se o risco de colocar rótulo no mais profundo ‘eu’ do ser humano” (XAUD, 1999,p.96).

“[...] o cometimento do ato infracional é muito mais uma conduta reativa, uma resposta à trajetória existencial desse adolescente, à falta de perspectiva, do que propriamente da má índole. A índole é um rótulo na alma, e rotular é algo muito perigoso, na medida em que quando rotulamos nos engessamos [...] nós não acreditamos nisso, acreditamos no potencial humano [...]” (BRASIL, 2000, p.98).

“Ao longo da experiência nas equipes de assessoria aos dois projetos com jovens em cumprimento de medida sócio-educativa, fomos construindo uma forma singular de abordar a infração, tomando-a como um fenômeno histórico-social produzido a partir de um conjunto de fatores que operam em determinado lugar e momento, fazendo emergir manifestação social em vez de outra. Assim, ela não diz respeito apenas a um jovem em particular, mas à forma de funcionar da sociedade de modo geral e da sociedade brasileira em especial. O ato infracional não é uma ação independente de um indivíduo privado, mas um efeito dos múltiplos elementos que o

atravessam – e que nos atravessam” (2009, p. 74).

Fonte: a autora

Novamente, assim como em relação ao conceito de adolescência, veem-se polarizações quanto a concepções do significado do ato infracional. Alguns autores colocando a questão individual, psicológica, como lócus da etiologia do ato infracional. Outros relacionando com questões de cunho social.

Há uma leitura dicotômica em algumas dessas visões, fazendo com que a percepção da totalidade e de entendimento multifatorial fique ofuscada diante do raciocínio linear.

Como ponto de partida, perceber o ato infracional antes de ver o adolescente ou jovem que o cometeu e todo o espectro multifatorial tanto de sua história, quanto na/da sociedade em que vive, tende a rotular e estigmatizar ao invés de uma perspectiva de promoção, prevenção e desenvolvimento. Quando muito, a perspectiva é de “consertar” e não de transformar.

Certamente, não parece ser o caso de anular, ou mesmo desvalorizar, o fator psicológico e da constituição da subjetividade do indivíduo. Todavia, questiona-se se é possível algo como é o caso da consolidação de uma tecedura contextual que envolve a cultura, a política, a economia, a história de um povo, não permear comportamentos, fenômenos e práticas sociais.

Pensar no ato infracional como uma reivindicação relacionada a necessidades desse sujeito em especial, parece uma ideia que se alimenta de uma concepção essencialmente individualista que fala apenas e tão somente ao sentido de *sua* história, *sua* vivência, *suas* relações familiares, e assim por diante. Por outro lado, pensar mais amplamente e incluir nessa reivindicação a participação da sociedade como um todo, envolvendo todos os elementos que lhe conferem uma identidade social, possibilitaria surgir a percepção de um movimento em mão dupla - entre sociedade e indivíduos – que mobilizaria como Morin (2007) sugere “produtos e produtores” que ao assumir ambas as funções simultaneamente, geram de forma corresponsável, uma determinada pauta nas relações sociais.

Nesse caso, o ato infracional pode ser visto como sintoma social e leva a pensar se este foi o único canal de expressão que o adolescente encontrou para "ter voz" e visibilidade dentro da sociedade, ou seja, se não é possível comunicar com palavras, a comunicação se dá pela ação, e assim, o ato infracional passa a existir como forma de pertencer.

Alguns posicionamentos parecem indicar que há momentos onde existe um pacto social implícito de exclusão desse adolescente, que se irradia mobilizando toda uma cadeia reativa frente ao ato infracional.

Assim, se como salienta a psicologia, toda pessoa precisa ter um outro que lhe confira existência, à frente dessa inevitabilidade relevante, indaga-se que qualidade de existência nossa sociedade está conferindo a esses adolescentes. Nesse sentido, a lei pode "assegurar" direitos, mas se a coletividade não proporciona um espaço de legitimidade ao adolescente autor de ato infracional, também não poderá legitimá-lo em seus direitos mais básicos.

Há um descompasso entre a proposta da legislação e a percepção da sociedade sobre o adolescente autor de ato infracional, basta ver a repercussão que eventos violentos que envolvem pessoas menores de idade, mobilizam e reacendem debates efervescentes que tem o risco de levar a retrocessos do tipo Lei de Talião – olho por olho, dente por dente – na qual o pensamento retributivo, essencialmente punitivo, prepondera. Assim, não há como negar que uma percepção que orbita sobre o ato infracional, elegerá uma visão preconceituosa e estigmatizadora em relação ao adolescente que a cometeu.

Outra questão que salta aos olhos a partir das considerações teóricas anteriormente expostas é em que medida, a psicologia e a psiquiatria em especial, mas também áreas como a pedagogia e ciências sociais, influenciaram um pensar que foi traduzido na legislação. Além disso, alguns posicionamentos parecem não levar a cabo o pressuposto básico da produção científica que diz respeito a encarar o conhecimento como provisório, inacabado, não esgotado.

Valeria a pena refletir sobre a possibilidade de considerar que todos esses saberes se conectaram recursivamente constituindo-se numa proposta

legal por um lado arrojada, porém por outro, permeada em sua aplicação de conceitos que contradizem a essência de um projeto democrático e emancipatório. Como diz Xaud (1999, p. 97) talvez ainda tenhamos “[...] o novo pensar [...] perdido no velho fazer”, ou seja, o ranço de uma visão que estabelece a dicotomia e a fragmentação como princípios primordiais do desenvolvimento de conhecimento científico, produzindo verdades objetivas e confiáveis, implicadas no entendimento de um projeto de sociedade que por vezes se torna ambíguo.

Para que esse panorama se modifique muitos são os desafios: Os tempos da situação irregular ainda permeiam o imaginário social a respeito do menino pobre, negro, perigoso e delinquente, independente do ato ter se configurado ou não? Apoiado em que referenciais a possibilidade de uma mudança da percepção social a fim de desconstruir a “identidade infracional” impressa pela sociedade a esse adolescente se tornaria viável? O que ocorreria caso pudéssemos todos estabelecer relações com esse adolescente para além do ato infracional, recriando o vínculo sobre outra base que não seja a infração?

Em consonância com esse desafio, a sociedade brasileira - as famílias e instituições que a compõe – necessitam fazer o “dever de casa” em relação a superar princípios de patriarcado e uma atitude de compromisso com uma ordem social homogênea; para então assumir um posicionamento coerente com uma perspectiva de maturidade democrática que exige numa atitude de maior flexibilidade, busca de desenvolvimento de um espírito emancipatório e de autonomia; um exercício de liberdade e de senso crítico - e autocrítico - e de atitudes comprometidas com a cidadania, que permite a todos viver em uma sociedade onde não há iguais ou diferentes, há apenas pessoas.

3.2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Carta das Nações Unidas em seu preâmbulo enfatiza a que vem. Mobilizado pelas atrocidades da guerra e de conflitos que trouxeram horror ao mundo, é fundada a Organização das Nações Unidas (ONU), em São

Francisco no ano de 1945, sendo seus principais objetivos: criar e colocar em prática mecanismos que possibilitem a segurança internacional; desenvolvimento econômico; definição de leis internacionais; respeito aos direitos humanos possibilitando a defesa dos direitos fundamentais do ser humano como fundamental; a garantia da paz mundial, colocando-se contra qualquer tipo de conflito armado; busca de mecanismos que promovam o progresso social das nações. Além disso, pretende mobilizar transformações no Direito Internacional propondo um novo modelo no que tange às relações internacionais possibilitando assim, a criação de condições que mantenham a justiça e o direito internacional (ONU, 1945).

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço de nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a afirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade dos direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

Por meio de sua consolidação, inclusive a partir de algumas experiências consideradas desastrosas (como é o caso de Ruanda), a ONU foi reconfigurando suas ações a fim de cumprir seus objetivos, propondo tratados e diretrizes internacionais que incentivaram importantes ações dos países signatários, dentre eles o Brasil.

Podem-se elencar como as principais normativas internacionais propostas pela ONU que mobilizaram mudanças na visão a respeito dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e; Declaração do Milênio (2000). Outros documentos propostos pela ONU, derivados da matriz ideológica que as diretrizes acima mencionadas apresentam e, que têm relação com a defesa de direitos de crianças, adolescentes e jovens podem ser assim elencadas: Protocolo Facultativo à Convenção Relativa aos Direitos da Criança Referente ao Tráfico de Crianças, Prostituição Infantil e Utilização de Crianças na Pornografia (2000); Convenção Relativa à Projeção das Crianças e à

Cooperação em Matéria de Adoção Internacional (1995); Plano de ação para implementação da Declaração Mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança nos anos 90; Convenção relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em matéria de Adoção Internacional (1993); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1991); Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad (1990); Declaração sobre os princípios sociais e jurídicos relativos à proteção e ao bem - estar das crianças, com particular referência à colocação em lares de guarda, nos planos nacional e internacional (1986); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing -1985); Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos (1965); Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino (1960).

Esses documentos internacionais tiveram fundamental influência na formalização de leis nacionais que modificaram profundamente a proposta de relação e atendimento de crianças e adolescentes em todas as instâncias da sociedade brasileira.

Como bem situa a história infantojuvenil no Brasil, o conceito de “desamparo” de crianças e adolescentes advindas de “famílias desestruturadas” autorizou o Estado a se colocar no direito de tutelar, estigmatizar e de forma assistencialista manter autoridade sobre estes e suas famílias. Porém, sob a égide da abertura política, os anos 80 em uma conjuntura de redemocratização, a possibilidade nascedoura de uma nova concepção nos moldes da Doutrina da Proteção Integral alinhada às diretrizes internacionais.

Conforme coloca essa doutrina e a legislação por ela embasada, *todas* as crianças e adolescentes devem ter seus direitos fundamentais respeitados. Então, em concordância com tal enaltecimento de igualdade, também os adolescentes em conflito com a lei passam a ser concebidos a partir de uma lente amparada pelo novo paradigma social e legal.

Além do ECA, o recém instaurado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) - que regulamenta a execução das medidas

socioeducativas no caso de prática de ato infracional - vem ao encontro da necessidade de atenção a essa problemática tão urgente de nosso tempo. Compreende que os direitos desses adolescentes precisam ser vistos a partir da ótica de um suprasistema que inclui em seu conjunto os sistemas educacional, de saúde, da assistência social, de justiça e segurança pública, destinando-se ao que denomina processo restaurativo (BRASIL, 2012).

Um dado que demonstra com clareza a urgência da atenção a este contexto social, são os dados divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça por ocasião da pesquisa realizada pelo “Programa Justiça ao Jovem” (BRASIL, 2012a), que teve como objetivo levantar um panorama diagnóstico do sistema socioeducativo no Brasil. Realizou uma pesquisa com jovens que cumprem medidas socioeducativas sendo que um dos dados levantados se refere à escolarização de jovens em regime fechado:

O estudo revelou que cerca de 60% dos jovens entrevistados possuem entre 15 e 17 anos e que mais da metade deles não frequentava a escola antes de ingressar na unidade. A maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série, o que demonstra a necessidade de se adotar no país políticas específicas voltadas ao combate da evasão escolar no ensino fundamental. Além disso, 8% deles não chegaram sequer a serem alfabetizados (BRASIL., 2012a).

A essência doutrinária da concepção jurídica atual sobre a questão das medidas socioeducativas, diz respeito a uma visão restaurativa¹, em oposição a uma justiça retributiva. A segunda apresenta em uma visão reducionista, intimidatória que tem como pressuposto que a ação de punição tem a capacidade de frear a prática delituosa, ou seja, é uma prática desprovida de pretensão preventiva ou de pretensão inclusiva. Assume uma posição de cunho essencialmente punitivo (ROLIM, 2006; XAUD, 2000).

Em contrapartida, a perspectiva restaurativa mais do que uma ação sobre o ato delituoso, pretende uma responsabilização pelo dano causado. Considera-se que o sujeito que cometeu o ato e a vítima do mesmo, devem ser

¹ Segundo Pinto (2006, s/p) “a visão restaurativa emancipa-se da abordagem típica do pensamento linear do modelo patriarcal para, numa mudança para o eixo do pensamento complexo e matrístico, focar as necessidades que as pessoas e comunidades afetadas pela criminalidade têm em face do delito, propondo um procedimento colaborativo, solidário e inclusivo, baseado na responsabilidade e na restauração dos traumas e lesões produzidas pelo crime, e não simplesmente na punição. Não há julgamento, mas diálogo”. A Justiça retributiva por seu turno, é a justiça criminal convencional que baseia sua prática punitiva a partir do código penal.

partícipes do processo judicial, ou seja, não seriam meros observadores e espectadores do processo. Há o entendimento e intervenção sobre a infração a partir de um contexto mais amplo que objetiva um encorajamento de responsabilização de forma a possibilitar ao adolescente um melhor e mais saudável desenvolvimento psicossocial frente à sociedade e a si mesmo. Ou seja, há um objetivo de promoção pessoal e social através da conotação pedagógica inerente ao processo (ROLIM, 2006; XAUD, 2000).

Os três quadros abaixo apresentam uma síntese comparativa da Justiça restaurativa e da Justiça retributiva, nos quais Pinto (2006, s/p) expõe diferenciais de valores, procedimentos e efeitos para o infrator a fim de salientar as diferenças básicas entre os dois modelos.

VALORES

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Conceito estritamente jurídico de Crime – violação da Lei Penal - ato contra a sociedade representada pelo Estado.	Conceito amplo de Crime – Ato que afeta a vítima, o próprio autor e a comunidade, causando-lhes uma variedade de danos.
Primado do Interesse Público (Sociedade, representada pelo Estado, o Centro) – monopólio estatal da Justiça Criminal.	Primado do Interesse das Pessoas Envolvidas e Comunidade – Justiça Criminal participativa.
Culpabilidade Individual voltada para o passado – Estigmatização.	Responsabilidade, pela restauração, numa dimensão social, compartilhada coletivamente e voltada para o futuro.
Uso dogmático do Direito Penal Positivo.	Uso crítico e alternativo do Direito.
Indiferença do Estado quanto às necessidades do infrator, vítima e comunidade afetados – desconexão.	Comprometimento com a inclusão e Justiça Social, gerando conexões.
Monocultural e excludente.	Culturalmente flexível (respeito à diferença, tolerância)
Dissuasão.	Persuasão.

Fonte: Pinto, 2006, s/p

PROCEDIMENTOS

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Ritual Solene e Público.	Ritual informal e comunitário, com as pessoas envolvidas.
Indisponibilidade da Ação Penal.	Princípio da Oportunidade.
Contencioso e contraditório.	Voluntário e colaborativo.
Linguagem, normas e procedimentos formais e complexos – garantias.	Procedimento informal com confidencialidade.
Atores principais - autoridades (representando o Estado) e profissionais do Direito.	Atores principais – vítimas, infratores, pessoas da comunidade, ONGs.
Processo Decisório a cargo de autoridades (Policial, Delegado, Promotor, Juiz e profissionais do Direito) – Unidimensionalidade.	Processo Decisório compartilhado com as pessoas envolvidas (vítima, infrator e comunidade) – Multi-dimensionalidade.

Fonte: Pinto, 2006, s/p

EFEITOS PARA O INFRATOR

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Infrator considerado em suas faltas e sua má-formação.	Infrator visto no seu potencial de responsabilizar-se pelos danos e conseqüências do delito.
Raramente tem participação.	Participa ativa e diretamente.
Comunica-se com o sistema por advogado.	Interage com a vítima e com a comunidade.
É desestimulado e mesmo inibido a dialogar com a vítima.	Tem oportunidade de desculpar-se ao sensibilizar-se com o trauma da vítima.
É desinformado e alienado sobre os fatos processuais.	É informado sobre os fatos do processo restaurativo e contribui para a decisão.
Não é efetivamente responsabilizado, mas punido pelo fato.	É inteirado das conseqüências do fato para a vítima e comunidade.
Fica intocável.	Fica acessível e se vê envolvido no processo.
Não tem suas necessidades consideradas.	Suprem-se suas necessidades.

Fonte: Pinto, 2006, s/p

Percebe-se nesse comparativo que há uma enfática mudança paradigmática entre esses dois modelos. Prevalece na justiça restaurativa uma visão ampliada, de complexidade, rede e responsabilização da sociedade sobre a resolução dos conflitos. Por outro lado, na Justiça retributiva a ênfase é no individual e na punição não ampliando o olhar para a resolução dos conflitos como uma ação tanto interventiva quanto preventiva.

Conforme salienta Pinto (2007, s/p) “[...] o crime, para a justiça restaurativa, não é apenas uma conduta típica e antijurídica que atenta contra bens e interesses penalmente tutelados, mas, antes disso, é uma violação nas relações entre o infrator, a vítima e a comunidade [...]”, sendo assim, percebe-se que nesse novo modelo é possível, e inclusive necessário, conceber a corresponsabilidade da sociedade na resolução de conflitos e, conseqüentemente, na manutenção da paz e minimização da violência.

A partir dos entendimentos e pressupostos a respeito de concepções psicológicas, sociológicas e históricas acerca da infância, adolescência e ato infracional alhures visitadas, pretende-se a seguir, analisar alguns aspectos da atual legislação brasileira. A ótica crítica que se pretende lançar, diz respeito à conotação ideológica que a perpassa influenciando, possivelmente inclusive demarcando, a identidade do adolescente denominado em conflito com a lei, como “infratora”. Supostamente, essa “identidade infratora” tendo o sentido de

manter a marca, o estigma e o preconceito, deveria ter sido superada a partir de uma concepção de pessoa em peculiar condição de desenvolvimento e sujeito de direitos, porém ainda que implicitamente, permanece.

Alguns importantes pressupostos inseridos na legislação voltada a crianças, adolescentes e jovens têm, além da necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento e no reconhecimento como sujeitos de direitos, o estabelecimento da prioridade absoluta nas políticas públicas, e a par desses pressupostos, o direito à garantia de todos os direitos fundamentais, ensejando uma visão de liberdade, respeito e dignidade.

Tal concepção que permeia todas as leis direcionadas à população infantojuvenil merecem alguma reflexão devido ao significativo cabedal de questionamentos que podem ser levantados:

-Em que implica ser “pessoa em peculiar condição de desenvolvimento” e em que pressupostos se baseia?

-Deixar de ser objeto de intervenção do direito e passar a sujeito de direitos tem que significado identitário?

-A “prioridade absoluta” em termos do atendimento em políticas públicas traz em seu bojo que concepção de criança e de adolescente? E o adolescente em conflito com a lei neste panorama como é visto?

- A sociedade pautada em pressupostos neoliberais e capitalistas acaba por demarcar a partir do ato infracional (e talvez mesmo antes dele) uma “identidade infratora/delinquente” como uma marca deste adolescente? E se assim se configura essa “identidade infratora”, que elementos estão em jogo nesta construção?

Muitos outros pontos poderiam ser interrogados, mas mesmo atendo-se a estes, respondê-los não representa tarefa simples. Incumbência de tal envergadura exige um entendimento global de aspectos que perpassam diferentes campos de estudo e que em seu entrelaçamento produzem processos e fenômenos humanos diversos. Assim sendo, tal intento como uma tarefa hercúlea, certamente não pode ser contemplada num estudo de pequena dimensão. Entretanto, a partir de um objetivo mais tímido, propõem-se examinar alguns desses pontos da teia relacional em que a temática está inserida, abrindo caminho para futuros estudos.

A partir desses dados, serão elaborados algumas proposições que dizem respeito às problematizações que envolvem o adolescente que cometeu ato infracional sob o olhar do panorama jurídico atual e articulam-se possíveis apontamentos de reflexão.

3. 2.1 A sociedade e o desenvolvimento do adolescente

Somos adolescentes cumprindo uma medida socioeducativa. Temos sonhos e sentimentos como qualquer outro adolescente: queremos um Natal lá fora com família e amigos; fazer cursos como administração; comprar uma casa para minha mãe longe da favela; ser reconhecido como uma pessoa honesta pela sociedade e que nos olhem de outra forma, com o julgamento diferente pelo que somos agora e não pelo que fomos um dia [...] (SILVA E DANTAS, 2013, p. 80).

Proposição 1: O desenvolvimento da identidade do adolescente, além do processo biológico e psicológico envolvido, está atrelado de forma inquestionável ao desenvolvimento da sociedade em que este vive. Sendo assim, não há uma identidade individual cindida de uma identidade social. Entretanto, a “identidade infratora”, rótulo perpetrado implicitamente pela sociedade por meio do imaginário social, é a atualização do conceito de “menor infrator”, e, se torna uma veemente dificuldade no processo de consolidação destes como sujeitos de direito.

Como diz Santos (2005, p. 216),

[...] os primeiros anos do século XX foram atravessados e marcados pelos desdobramentos históricos das décadas de 1880 e 1890 que revolucionaram as formas como a sociedade brasileira se reconhecia e identificava: abolição da escravatura; assimilação de um grande contingente de ex-escravos no mundo do trabalho livre; mudanças políticas substanciais com o advento da República em 1889; urbanização do cenário nacional e europeização dos costumes [...].

Constata-se aqui uma profunda mudança de identidade. Para alguns, mudanças na estrutura das identidades pessoal e social simultaneamente.

Remetendo à mudança de perspectiva a partir da Constituição de 1988, é possível criar um paralelo, e aqui se pode pensar nas crianças e adolescentes pobres: de menores à criança e adolescente; de delinquentes e perigosos à pessoas em peculiar situação de desenvolvimento; de objetos de ação e intervenção do Estado e da sociedade à sujeitos de direito.

Diante de mudanças tão profundamente significativas, é inevitável questionar qual foi o processo pelo qual a sociedade pôde – ou não – acompanhar tão imediatamente essa mudança de mentalidade, ou melhor dizendo, essa mudança paradigmática.

Certamente a troca de termos por si só não define novos lugares e formas de pertencimento na sociedade, apenas inicia o processo por indicar que uma nova perspectiva de entendimento está ocorrendo.

Se num plano legal com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) - a Constituição Cidadã como foi denominada não por acaso – a mudança do pensar e a proposta do fazer em relação à infância e adolescência, foi brutal, pelo ângulo da prática e da representação social foi – ou melhor, tem sido – árdua pois, parece manter certos ranços do passado.

A construção de subjetividades, identidades, formas de pertencimento e seus devidos papéis sociais, está plenamente presente na legislação e nas ações propostas a partir delas, mesmo que de forma implícita. Um exemplo é o texto proposto no SINASE (BRASIL, 2012b, p.26):

Em nossa sociedade a adolescência é considerada momento crucial do desenvolvimento humano, da constituição do sujeito em seu meio social e da construção de sua subjetividade. As relações sociais, culturais, históricas e econômicas da sociedade, estabelecidas dentro de um determinado contexto, são decisivas na constituição da adolescência. Portanto, para o pleno desenvolvimento das pessoas que se encontram nessa fase da vida, é essencial que sejam fornecidas condições sociais adequadas à consecução de todos os direitos a elas atribuídos.

Se como propõem Guattari e Rolnik (1986, p. 20), “a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material”, evidencia-se a intensidade desses processos quando a legislação nos mostra os rótulos que produz: houve tempo em que tivemos menores, (e no senso comum pivetes, trombadinhas, delinquentes, marginais), menores infratores e agora, adolescentes em conflito com a lei. Qual a identidade que aí se reveste, qual a identidade possível sendo anunciada na medida em que é preciso nominar juntamente com a denominação do sujeito (adolescente), o ato que cometeu? Erikson (1976, p. 165) postula que, “um sentimento ótimo de identidade [...], é meramente experimentado como uma sensação de bem-estar psicossocial”, e aí pergunta-

se, qual o nível de bem-estar que está sendo propiciado a partir dessa nomeação?

Há uma tendência do senso comum, e por vezes também da própria ciência, de um certo maniqueísmo que incita a polarizar o bem e o mal, por exemplo, reduzindo o adolescente que cometeu algum ato infracional a um “adolescente infrator” que se torna um “ser infrator” esgotando-se o ser da pessoa (diga-se de passagem, “em desenvolvimento”) no ato infracional (MORIN, 2013).

A tendência em dicotomizar, fragmentar, separando em categorias, classes, classificações, níveis, grupos, é notória. Porém, se o desenvolvimento das pessoas se dá na vida em sociedade, se somos seres gregários, se a sociedade é justamente composta por quem a habita, pensar o desenvolvimento dos seres humanos é pensar o lugar onde vivem, e pensar a identidade só faz sentido sob um prisma contextual.

Essa afirmação leva a pensar no papel que o sentimento de pertencimento exerce nas relações sociais bem como no desenvolvimento da subjetividade. É interessante observar que apesar do ponto de vista teórico de Erikson (1976) ser basicamente desenvolvimentista, também apresenta inúmeros fatores do valor que a interdependência com aspectos da cultura e configuração social exercem sobre esse desenvolvimento:

[...] a instituição social que é guardiã da identidade é o que nós denominamos por ideologia [...] é através de sua ideologia que os sistemas sociais penetram na índole da geração seguinte e tentam absorver em seu fluido vital o poder rejuvenescedor da mocidade. A adolescência é, pois, um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer suas lealdades e energias tanto à conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado regenerador (ERIKSON, 1976, p. 134).

Psicologicamente falando, a identidade não é a simples soma de identificações realizadas até o momento em que essa finalmente se consolida. As descontinuidades que ocorrem no transcurso do processo de desenvolvimento podem gerar diferentes sentimentos e percepções de si e do mundo ao seu redor, e, espera-se que estes possibilitem de forma consistente a viabilidade de um engajamento com os valores sociais em voga.

Isto significa dizer que esse será um longo e intrincado processo que envolverá uma série de pessoas e grupos sociais (família, comunidade,

escola,...) em sucessivas experiências que não serão apenas e simplesmente “acumuladas” ou sobrepostas, mas se configurarão em um nexo de maior ou menor ajustamento social. Entretanto, este ponto de vista pode assumir a faceta de uma concepção de crise normativa, mas para que não seja visto simplesmente desta forma, é necessário colocar a questão em perspectiva contextual, que envolve a percepção de que os conflitos que despontam a partir da forma como todos os elementos presentes (as experiências individuais e relacionais, as mensagens e expectativas da sociedade, etc.) se conectam, assumindo determinado significado e conferindo – ou não – determinada qualidade de pertencimento social e a conseqüente expectativa de desempenho sob a forma de determinados papéis e funções sociais.

É interessante refletir sobre a colocação que faz Morin (2013, p.367) acerca da adolescência como sendo

[...] uma idade de aspiração à plena existência, de desejo de uma vida simultaneamente autônoma e comunitária, de esperanças e desesperanças, de revoltas contra a ordem social do mundo adulto, de transgressões, de tormentos, de angústias e de sonhos. O adolescente é o elo fraco da sociedade: ele sai da infância, aspira à plena existência, não é encorajado a integrar o mundo adulto do trabalho e sente fermentar dentro de si aspirações, revoltas angústias. O adolescente é o elo da cadeia social em que as fraquezas do conjunto atingem seu ponto de ruptura.

Esta colocação num primeiro momento faz pensar na estereotipada visão da adolescência advinda desde Hall (1904, apud SPRINTHALL e COLLINS, 2003), todavia, ao se tratar de uma fala de Edgar Morin não se pode enclausurar apenas em um breve trecho sem amplificá-la percebendo que salienta que as “revoltas contra a ordem social do mundo adulto” bem podem ser entendidas como um movimento contra as regras que o mundo adulto impõe e que enclausuram o adolescente na moratória. Nesse sentido, quando expõe que a adolescência “é o elo da cadeia social em que as fraquezas do conjunto atingem seu ponto de ruptura”, nos fala do movimento coletivo inserido no movimento individual, um como parte do outro. Além disso, reedita o questionamento acerca da função dessa moratória.

Assim sendo, pensando a moratória psicossocial proposta por Erikson (1976), salienta-se que na medida em que cada sociedade a estabelece e a institucionaliza possibilita espaços e limites de aprendizagem – poderíamos supor tanto para os próprios adolescentes, quanto para toda a sociedade –

com uma mensagem de permissão - ou impedimento - para experiências juvenis que em outro tempo seriam inaceitáveis.

Portanto, ao referir esses aspectos, não se pode deixar de pensar nas relações entre identidade e estrutura social, pois [...] as identidades refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a. Assim, as diferentes possibilidades de configurações de identidade estão relacionadas às diferentes configurações da ordem social. (ARPINI e QUINTANA, 2003, s/p)

Os denominados “menores” eram claramente objetos de ação dos Códigos de Menores a partir da qualificação que lhes conferia um lugar de “situação irregular” em oposição a uma implícita, mas óbvia desejada “situação regular”.

Hoje, os direitos situados no ECA dizem respeito aos direitos e deveres individuais que sob a égide da proteção integral, sem dúvida possibilitaram uma qualidade de vida em sociedade inestimável ao se comparar com a época dos Códigos de Menores. Contudo, parece haver um descompasso entre a lógica formalmente acentuada pela lei e a realidade como se dá.

Na fala de muitos profissionais que atuam com adolescentes que cometeram atos infracionais, há a conotação de entendimento da responsabilidade tão somente do adolescente (bem como frequentemente da família) sem a crítica da devida responsabilidade do Estado e dos próprios profissionais como potenciais agentes de mudança ou de manutenção do *status quo*. Muitas vezes não percebe que ele próprio está imprimindo uma determinada identidade a esse adolescente, bem como rotulando de diversas formas sua família.

Nesse sentido, uma grave questão está em jogo, e como aponta Santos (2005, p. 233),

[...] se a medida socioeducativa não é referida em sua função eminentemente pedagógica, ou seja, de aprendizado e ressocialização, sendo alardeada como um recurso ‘punitivo’ para os ‘adolescentes infratores’, a percepção que prevalece é a de que, quando o Estado ou a sociedade cometem um crime, por ação ou omissão, eles permanecem impunes, mas ao contrário, se o transgressor for um indivíduo ‘menor’ de idade, ele será imputado com uma ‘pena-medida’, portanto com a leitura criminal e não socioeducativa.

Em consonância com esse posicionamento, não seria incoerente dizer que ainda há no imaginário social o “menor”, e mais especificamente, o “menor

infrator”, ou seja, o ato infracional adonando-se do ser; da pessoa “em desenvolvimento” do adolescente, e dessa forma, imprimindo uma determinada marca em sua identidade, ocorrendo exatamente o contrário do que nos propõe Morin (2013, p. 180) quando diz que “muitos exemplos indicam que não se deve reduzir o criminoso a seus crimes, mas reconhecer que existe nele uma parte de humanidade bloqueada que pode revelar-se”. Humanidade dele, mas acima de tudo, a humanidade de todos que convivem naquela mesma sociedade.

Nesse sentido, refletir sobre o papel do Estado em relação a sua responsabilidade nesse processo estigmatizador, é condição *sine qua non* para mudanças de longo alcance. Se, como se propõe em Psicologia, a construção da autoimagem se dá pela relação com o outro, e no caso o outro sendo o Estado e a sociedade; se em particular a rede de profissionais que estão atuando interventivamente com esse adolescente (promotores, juízes, advogados, professores, assistentes sociais, educadores, psicólogos) no momento da intervenção pontual representam a sociedade; deve-se considerar que essa relação é de fundamental relevância no processo. A proposta de Maturana (1998, p. 24) tem muito a dizer a este respeito:

[...] só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto a coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição [...].

A transformação de um modo de pensar secular apenas e tão só a partir da promulgação de uma nova Constituição e todas as leis que dela derivam, é certamente uma ingenuidade. É necessário muito mais do que leis para mudar uma sociedade e para que esta tenha infâncias e juventudes saudáveis.

As interrogações relativas ao ato infracional e ao adolescente que o tenha praticado, remetem a definição do crivo de entendimento que será utilizado. Como bem pôde ser observado anteriormente, diferentes abordagens psicológicas proporcionarão diferentes vertentes de compreensão de determinado fenômeno. A proposta que aqui se apresenta é realizar uma leitura que contemple tanto o aspecto intrapsíquico quanto o viés de uma

perspectiva de construção histórica, entretanto não de forma a apenas “juntá-las”, mas sim conceber como partes de uma totalidade da experiência humana, que implicitamente inclui os valores sociais. Certamente, o peso de cada parte terá a ver com diferentes variáveis do contexto e de seu momento histórico.

3.2.2 O Estado e o cometimento de ato infracional

Futuro... Sonho todos os dias, mas um dos motivos que não me deixam expressar meu sonho é saber que posso sofrer uma crítica social e por isso trago a concepção de que querer não é poder. A sociedade quer que acabe a corrupção, miséria, roubo e preconceito, e isso nunca acaba; por quê? Porque a desigualdade vem da pirâmide social, da política. (SILVA, ROCHA e DANTAS, 2013, p. 48)

Proposição 2: A legislação da infância, adolescência e juventude brasileira, pautada em princípios científicos reducionistas, ignora a corresponsabilidade do Estado em sua proposta ideológica no que tange ao processo de cometimento de ato infracional.

Na proposta do SINASE (BRASIL, 2012b, p. 46) lê-se o seguinte enunciado:

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva.

Objetivar o adolescente como “alvo de um conjunto de ações socioeducativas” é o mesmo que dizê-lo exclusivo responsável, ou melhor colocando, é fragmentar a amplitude na qual o ato infracional está inserido.

A proposta do SINASE (BRASIL, 2012b) apesar de bastante profícua se de fato contemplar na prática todo o conjunto de procedimentos previstos (Sistema de Justiça e Segurança Pública; Sistema Educacional; Sistema Único

de Saúde e Sistema único de Assistência Social) e contar com uma equipe técnica comprometida com o paradigma que a embasa, ainda apresenta uma conotação de clara visão de individualidade no processo de mudança almejado.

A problemática que aqui se encontra é que apesar de ações que buscam integrar sistemas - no caso do SINASE: o sistema educacional, de saúde, da assistência social, de justiça e segurança pública – e mobilizar recursos da comunidade e da família, o foco, a concepção, se centra no entendimento de que a mudança deve ocorrer no comportamento do adolescente e não necessariamente nos sistemas dos quais faz parte (família, comunidade, escola, etc.). Se por um lado este é um fato - sem dúvida há mudanças necessárias no comportamento, no pensar, no sentir e na forma como isto se expressa nas relações estabelecidas pelo adolescente - de outro lado, o equívoco do enfoque é situar a problemática como individual, sem abranger a complexidade envolvida e as corresponsabilidades daí advindas.

Nesse sentido, a visão científica que envolve campos psi (psicológicos e psiquiátricos) tem grande participação e responsabilidade na manutenção dessa perspectiva, pois abre espaço para a cisão e dicotomização que aí se expressa, infelizmente mobilizando possibilidades de estigmatizações e exclusões.

[...] a mesma sociedade que os generaliza, quando trata de estabelecer um diagnóstico e compará-los com o ideal definidor, é a que estabelece uma forma de tratamento diferenciada ao considerar seus espaços e oportunidades em relação a emprego, estudo, formação e tratamento. Com isso, fica explícito que a própria sociedade se contradiz ao exigir uma aproximação quando se trata de avaliar e estabelece uma diferenciação quando se trata de atender e dar oportunidades, pois neste último caso desaparece seu interesse em generalizar a concepção mais moderna, o que demonstra que tal sociedade não considera todos como sujeitos da mesma ordem. (ARPINI e QUINTANA, 2003, s/p).

Na linha dessa lógica, muitos são os trabalhos que com excelentes intenções, focalizam no adolescente a expectativa de transformação:

O trabalho com os adolescentes que cometem delitos, articula-se com a consideração de seus afetos, se quisermos levar em conta seu sofrimento e auxiliá-los no encontro de sua subjetividade [...] A adolescência é um momento de escolha em que o sujeito poderá assumir papéis e a ocupar um lugar na comunidade, submeter-se às regras e aos limites por ela impostos, integrando-se dessa forma à cultura, ou ainda formular algo de uma 'recusa' trilhando caminhos fora dos limites instituídos [...] (ALVES, 2005, p. 203-204).

Este é um exemplo. Não há dúvida que o espaço individual de acolhimento e de reflexão é de suma importância para o adolescente, representa um espaço de respeito e legitimidade, entretanto de forma interconectada, a escuta psi (psicológica; psiquiátrica; psicanalítica) precisa ser ampliada abrangendo sistemicamente a problemática.

Pode-se sustentar que os dados de reincidência do ato infracional demonstram que algo não vai bem. O atendimento conforme tem sido realizado parece deixar para trás algo de importante que continua sendo dito pelo adolescente:

As conclusões do estudo realizado pelo CNJ com adolescentes brasileiros cumprindo medida socioeducativa em regime fechado, salienta-se que, “observando-se a incidência de delitos, os mais praticados foram os atos infracionais contra o patrimônio (preponderantemente roubo), seguido de tráfico de drogas. Quanto à reincidência, registrou-se um índice significativo de jovens que haviam sido internados ao menos uma vez (43,3%). Ao analisar a prática reincidente, foi possível determinar que, mesmo sendo o maior número de casos referentes ao roubo, os atos infracionais cometidos após a primeira internação apresentaram maior gravidade, o que significa que na segunda internação houve mais ocorrência de atos infracionais resultantes em morte (homicídio). (BRASIL, 2012a, p.138).

Há urgência de novas leituras, novos crivos, novos olhares para o ato infracional e, conseqüentemente, menos para o “adolescente em conflito com a lei”, e mais para a pessoa (“em peculiar condição de desenvolvimento”) que está envolvida na problemática de forma mais direta, bem como para outras pessoas que também são parte inerente, mesmo que de forma não tão explícita assim.

Assim, suscita-se o questionamento: O que se quer dizer exatamente com o chamamento da responsabilidade do Estado em relação ao cometimento do ato infracional?

Certamente o ato em si foi cometido por determinado sujeito, entretanto, partindo de um entendimento mais amplo do significado da infração cometida por este, o processo que desembocou na objetividade do comportamento é muito anterior e, sem nenhuma dúvida, muito mais complexo. Aqui entra a questão da responsabilidade do Estado. Se sua responsabilidade for concebida apenas a partir de uma função reguladora e fiscalizadora da lei, para que

quando tudo não corre à contento, exercer a função punitiva, parece que a parte do pacto social que prevê a proteção integral - como é o exemplo da proposta dos artigos 5º e 6º do ECA (BRASIL, 1990) – não está sendo devidamente cumprida.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Qualquer atentado por ação ou omissão; fim social da lei; direitos e deveres coletivos, o que exatamente estes termos representam? Segundo Ishida (2009, p. 10) o fim social da lei se refere a “[...] proteção integral da criança [...]”. É um fim social ousado, pois quando se pensa na extensão de um atendimento que se presta a ser integral, muitos elementos, instituições, variáveis, pessoas, estão em jogo. E, além disso, quando aliado a um bem comum, o panorama se amplifica e complexifica exponencialmente. E aqui também fica a pergunta: de que trata o bem comum? Segundo este mesmo autor “[...] é o que atende aos interesses de toda sociedade”. Colocando dessa forma é tão obvio e simples, entretanto de *quais interesses* e de que *todos* se fala? É uma explicação que simplifica, sem explicar, ou melhor, sem explicitar a quem e que interesses contempla.

A prática social de proteção, por vezes assume o sentido de negligência, e pôde, e ainda pode, criar panoramas da infância e adolescência brasileira desastrosos. O magistrado Siro Darlan (2000, p.116) salienta que

[...] a negligência de todos nós, poder público, família e sociedade, acaba criando um clima de violência e essas crianças (e poderíamos incluir também os adolescentes) vivem sob coação irresistível [...] Então, se na verdade toda a nossa ação e toda a nossa falta de ação é no sentido de criar esses adolescentes absolutamente sob coação e não dar a eles qualquer outra possibilidade de sobrevivência que não seja o envolvimento com a prática de atos ilícitos, na verdade estamos condenando pessoas tecnicamente inocentes pela letra da própria lei, que deveriam estar sob a égide de medidas de proteção e não sob repressão [...].

Um exemplo de prática social que sob a imagem de proteção alude justamente à possibilidade de ir para o polo oposto, ou seja, desproteger, expor, criar vulnerabilidades e risco, é citado pelo referido magistrado

(DARLAN, 2000, p. 111) ao analisar questões relativas à prática de abrigo (hoje denominada acolhimento) e ao regime de internamento (regime fechado para adolescentes em conflito com a lei): “[...] ao mantermos durante longo tempo crianças em abrigos, estamos adestrando, treinando seres humanos para não se habituarem a viver em regime de sociedade, na comunidade, e muito menos como um ser pertencente ao núcleo familiar”. Poderíamos supor que esse adestramento, segregação e, por fim, exclusão social, também pode ser presenciada de forma simbólica, no cumprimento de medidas socioeducativas, mesmo em regime de liberdade assistida. Um indicativo dessa possibilidade está assentado na imagem que a mídia constrói a respeito desses que deveriam ser “sujeitos de direitos”.

O artigo 4º do ECA traz em seu texto - como eco do artigo 227 da Constituição Federal - o seguinte conteúdo:

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. (BRASIL, 1990)

O aspecto da responsabilidade de *todos* sobre *todas* as crianças e adolescentes brasileiros, é um elemento fundamental da Doutrina de Proteção integral. Entretanto, alguns pontos podem aqui ser observados com maior atenção.

As leis têm a conotação de regulamentar ações da sociedade a partir de comportamentos individuais, que por sua vez, certamente também tem uma relação muito íntima com a visão preponderante de direitos humanos individuais – quando há o dever de um, há o direito do outro. Trata-se do pacto social que deve ser cumprido e, se crê necessário, estabelecer um ordenamento jurídico para o bom funcionamento da sociedade a partir de princípios próprios desta e, caso assim não ocorra, definir quais as consequências para aqueles que as burlarem. Apesar da necessidade dessa regulamentação atenta tanto aos deveres, quanto aos direitos que se tornam imprescindíveis para o pacto social, é curioso que o entendimento de bem comum está claramente contemplado, mas não necessariamente a

responsabilidade social *de todos para com todos* a fim de que este bem se torne de fato possível.

Nesse sentido o ECA, o Estatuto da juventude e o SINASE ao ter como objetivo a prioridade absoluta e traduzi-la pelo atendimento individual focalizando na ótica da subjetividade deste sujeito, corre-se o risco de adjectiva-lo como “o responsável”, “a causa”, “o problema”, mantendo-se a visão fragmentada e a conseqüente exclusão que pode promover. O princípio da individualização está na base deste pensamento. (SANTOMÉ, 2013)

A proposta científica de entendimento do funcionamento psicológico humano pode tender, conforme o paradigma em que se embasa, a estabelecer o que Morin (2013) denomina de binarismo, decompondo o comportamento humano (observável ou não) em categorias de verdadeiro ou falso; certos e errados. Essa tendência em essência tem um pensamento que define normalidade ou patologia de forma absoluta, eximindo o aspecto contextual e processual como relevantes. Há uma busca pela homogeneidade.

A intenção de transformação de indivíduos perpassa as políticas públicas e legislações ao longo da história brasileira de muitas formas e com objetivos diferentes. Transformação a fim de homogeneizar, disciplinar, controlar, bem como nos tempos atuais de mobilizar (ao menos teoricamente) cidadania, emancipação, liberdade. A intenção de transformação (seja ela qual for) tem, em última análise, o apoio e a confiabilidade do discurso científico. Nesse sentido, apropriar-se dele, ontem e hoje, significa credibilidade, embora o uso que muitas vezes se faz do que se nomina como verdades científicas, conforme denuncia Foucault (1983; 2005a), assume uma posição de poder através do saber.

A legislação ao se embasar em conhecimentos de outras áreas de conhecimento leva justamente em conta o que naquele momento científico se considera esperado em termos do desenvolvimento humano e social. Entretanto, a visão epistemológica é o que fará a significativa diferença na proposta de política pública. Um exemplo que se pode usar é a questão da moratória psicossocial em relação à adolescência e sua função social. Ao analisar a juventude em um contexto da era industrial, Pámpols (2004, p. 297) conta que “as teorias psicológicas e sociológicas sobre a instabilidade e

vulnerabilidade da juventude servem para justificar toda uma série de leis que, com o argumento de proteger a juventude, na realidade estavam seccionando sua independência”. Remetendo essa reflexão ao momento atual, se de fato, a sociedade impõe uma moratória aos adolescentes e jovens, possivelmente também perpetue esta lógica, colocando em xeque o objetivo educativo postulado pelo ECA e SINASE.

A observação da prática de atuação com o adolescente autor de ato infracional dá mostras de que a responsabilidade continua a ser lida como da família e do próprio adolescente. É fato, não se pode negar, que essa responsabilidade existe, contudo não exclusivamente. Na legislação, a menção ao que significa e em que se traduz exatamente a responsabilidade da sociedade não é contemplada. Fala-se dessa responsabilidade apenas num sentido de garantir os direitos a esses sujeitos, entretanto não da responsabilidade global, sistêmica que invoca um posicionamento efetivo; um pensar diferenciado; um perceber e interpretar o ato infracional de forma que ultrapasse a visão objetiva; um sentir que denota solidariedade; um perceber-se como parte do processo. Fala-se da punição (como por exemplo no artigo 5º do Eca), caso esse aspecto não seja cumprido, mas pouco reflete sobre o significado educativo proposto em lei.

Segundo, Soares (2000, p. 39), os objetivos do sistema socioeducativo centram-se em punir e intimidar – em clara oposição ao cunho educativo. Este autor faz uma colocação extremamente provocativa nesse sentido:

Nunca vi um diretor de unidade, um psicólogo ou um assistente social, ser punido porque o adolescente não foi recuperado e voltou a praticar um ato infracional, mas sempre se abre inquérito, pune-se, persegue-se aquele diretor que ou aquele agente educacional que não cuidou suficientemente do encarceramento e que permitiu que o adolescente fugisse da unidade.

Qual é então a natureza da responsabilidade da sociedade como um todo e do aspecto educativo tão enaltecido, que necessariamente passa pela igualdade perante a lei: quando não cumprida, consequências devem se configurar, e aqui, o artigo 5º do ECA não permite dúvida. É importante deixar claro que isto não significa uma defesa à punição de profissionais, defende-se aqui o compromisso de todos e a responsabilidade em seu sentido mais amplo e profundo.

Diante de tudo isso ainda persiste um olhar e uma expectativa de que o educativo passa apenas pela responsabilização concreta do adolescente, e mesmo que este seja um elemento importante, ainda é apenas um dos passos do processo. Sendo assim, que ideologia se esconde atrás desse posicionamento? Coimbra, Bocco e Nascimento (2005, s/p) trazem uma relevante crítica a esse respeito:

Se, por um lado, a lógica desenvolvimentista quer fazer acreditar em uma etapa homogênea e universal para todos os sujeitos, a chamada adolescência, a lógica individualista e culpabilizante da subjetivação capitalística vai dizer que o modo como cada um enfrenta e resolve tal fase será determinado pelo próprio indivíduo e por sua capacidade, ou falta dela, para lidar com as questões de seu desenvolvimento. É o modo de ser individual intensificado pelo neoliberalismo, no qual predomina a figura do self made man: qualidades e defeitos, méritos e fracassos são atribuídos aos indivíduos como sendo inerentes à sua natureza. Vir a ser um adulto maduro, estável e integrante do mundo do trabalho ou vir a ser um desempregado sem família sem rede social dependeria exclusivamente de cada um e de suas competências individuais.

Se por um lado o Estado parece se isentar de uma parte dessa responsabilidade projetando-a integralmente no adolescente, por outro lado, estimula a participação da sociedade no atendimento às políticas públicas. O princípio da incompletude institucional (BRASIL, 2012b) tem uma conotação sistêmica importante no atendimento desse adolescente, embora apresente riscos de se desvirtuar do objetivo que o permeia, por interesses escusos que possam existir. Segundo Passeti (2010, p. 367-368) é uma nova filantropia através das parcerias não governamentais que vão se consolidando:

O atendimento redimensionado aponta antes de tudo para o corte de custos governamentais nas áreas de atendimento social exigido pelas novas dimensões assumidas pela globalização [... as] organizações não governamentais [...] vão tomando a cena política na medida em que o ideário neoliberal ou liberal social, em linhas gerais, alinha-se ao Estado que reduziu seus investimentos sociais, num tempo em que em nome de uma maior liberdade de mercado, cresce a legitimidade das organizações da chamada sociedade civil.

Essa nova filantropia tem uma característica de investimento no “social”, favorecendo a redução de pagamento de impostos por parte de empresas privadas (PASSETTI, 2010). Ou seja, o que num primeiro olhar parece ser uma transformação de concepção acerca do cuidado e da corresponsabilidade sobre as crianças e adolescentes, num segundo momento parece se apresentar como “um negócio”, uma atividade comercial e não

necessariamente uma responsabilidade assumida com as pessoas e em prol de uma sociedade melhor.

A crítica de Passeti (2010, p. 368) chama a atenção para dois importantes aspectos hipotéticos, a saber: a necessidade da manutenção de crianças e adolescentes “carentes” para que assim também se mantenha a necessidade de cuidá-las, mantendo perversamente o problema social que as envolve e, em segundo lugar, a continuidade de uma concepção preconceituosa em relação ao que hoje se denomina adolescente em conflito com a lei:

Da mesma maneira que em outras épocas e ciclos, a filantropia tem se mostrado uma fonte segura de empregos. Em torno da criança abandonada e carente é que, hoje em dia, estão conectados interesses empresariais e estatais articulados pelas respectivas burocracias. Ela continua sendo alvo de investimento para conter sua transformação em infratora e, portanto, persiste a estigmatização [...] Na sociedade capitalista, a rua e o ócio são vistos como sinônimo de perigo social [...] A criança enfim, é o meio para a continuidade das burocracias pública e privada que, para tal, criam e recriam programas de atendimento, avaliações e premiações, montando e remontando o espetáculo das compaixões.

A observação salientada por Passeti (2010) tem um elemento importantíssimo: se o atendimento por meio da medida socioeducativa pressupõe, como anuncia o SINASE, a intervenção sobre o comportamento infracional para que não se perpetue - o que num primeiro olhar parece lógico - implicitamente é possível que insinue a manutenção do pensar sobre o risco do “vir a ser” dos tempos dos Códigos de Menores.

A proposição do SINASE a respeito do desenvolvimento, pautada em diretriz internacional da ONU, deixa explícita sua visão desenvolvimentista da adolescência. Assim, indica uma perspectiva na mudança individual onde o social tem apenas influência, não atuando como parte intrínseca ao processo, sustentado nesse pressuposto sua atuação com o adolescente autor de ato infracional como se pode ver a seguir:

Segundo o Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) “toda pessoa nasce com um potencial e tem direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: as oportunidades que tem e as escolhas que fez. Além de ter oportunidades as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas”. Portanto, as pessoas devem ser dotadas de critérios para avaliar e tomar decisões fundamentadas. As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente,

contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. (BRASIL, 2012c, p.52)

Quando anuncia que o potencial das pessoas para se desenvolver necessita de oportunidades e das escolhas que faz, insinua uma visão liberal em que o processo apenas a ele pertence. Se o fez, se desenvolveu seu “potencial” tem a ver com a sua ação, seu comportamento, seu empenho, isentando assim toda a conjuntura política, econômica, histórica, cultural, educacional, familiar, como conjunto interdependente.

3.2.3 A profissionalização e o adolescente em conflito com a lei

A dor fica
 A saudade é imensa
 Eu penso um dia voltar para casa
 E voltar a ser feliz...
 Jogar futebol
 Eu desejo
 Ficar rico
 Tenho que ter paciência
 Trabalhando quero ser poeta
 Vou conquistar os meus sonhos
 Sou jovem
 Tenho talento fazendo poesias
 Vou crescer na vida
 E ser um vencedor
 Só basta ter fé
 Amor e felicidade
 Igualdade.

(SILVA, ROCHA e DANTAS, 2013, p.159)

Proposição 3: A proposta de profissionalização, para o adolescente em conflito com a lei, corre o risco de configurar a reedição da concepção defendida na doutrina da situação irregular que concebia o trabalho como controle do ócio e do desajustamento social, tornando-se simplesmente mão de obra útil em numa sociedade capitalista e, dessa forma, não cumprindo o papel de elemento resiliente no processo restaurativo e ressocializador.

No tempo dos Códigos de Menores o combate ao ócio como causa de tantos males, como a vagabundagem, por exemplo, foi lema incansável das ações sobre os adolescentes. Embora a doutrina jurídica seja diametralmente oposta nos dias atuais, aqui se levanta o seguinte questionamento: até que ponto a concepção que se tem na nova legislação (não tão nova assim!) sobre a necessidade do adolescente/jovem ser preparado para o mercado de trabalho tem implícita a ideia do perigo das ruas e de estar nas ruas (sem desqualificar seu real risco), e, o quanto se assemelha – guardadas as devidas diferenças de tempo histórico e político - à visão de menores em situação irregular, os quais deveriam ser disciplinados pela educação e trabalho.

A legislação muitas vezes denominada de “garantista” coloca a superação do termo menor por este ser emblematicamente característico da visão “menorista” que, até adotava o termo criança, porém deixando clara a ideia inerentemente preconceituosa dada ao primeiro e a ideia privilegiada dada ao segundo. Em tese, também supera a visão e ação repressora e impositiva de uma homogeneidade social. Segundo Santos (2004, p.217), “[...] uma das razões principais para essa distinção era dada pela necessidade de formar mão-de-obra para a economia; grande parte dos argumentos em prol da necessidade de intervenção junto às famílias invocava o valor moral do trabalho”. Porém, não se pode negar que a sociedade capitalista continua a imprimir valores que caminham na contramão do ócio e são sintônicos com o trabalho e com a atividade produtiva.

É interessante perceber a importância dada à profissionalização na legislação infantojuvenil brasileira. Apenas como constatação, pode-se indicar a ênfase dada ao tema: no ECA por exemplo, nos artigos 69, 94, 119, 120, 124, 208; no Estatuto da Juventude, nos artigos 9, 14, 15, 16 e no SINASE especificamente no Eixo Profissionalização/Trabalho/Previdência. A ênfase na importância da profissionalização deve-se a relação que se estabelece entre esta e a ressocialização:

Ao observar-se a faixa etária dos adolescentes a que se referem os processos analisados em cada uma das regiões político-administrativas do país [...] percebe-se que em todas as regiões predomina a faixa etária de 15 a 17 anos, sendo esta mais representativa no Norte (71%) e menos no Sul (62%), sendo que nesta última região a faixa entre 18 e 20 apresenta-se em maior percentual (31%) [...] Estes dados sinalizam a necessidade de

adoção de políticas específicas [...] considerando a atenção às necessidades de educação e formação profissional para o conseqüente êxito da reinserção social (BRASIL, 2012a, p.22).

O pressuposto de crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento é amplamente salientado nessa legislação, entretanto pouco se pensa no que significa *estar em* desenvolvimento. E, em especial em qual concepção de desenvolvimento a lei se embasa; sob que influências; baseada em que pressupostos; onde e em que momento; sob que circunstâncias; e, além disso, refletir sobre qual o papel da profissionalização nesse contexto de desenvolvimento.

A psicologia não defende uma única abordagem teórica de desenvolvimento humano, isto sem se referir a outras áreas do estudo humano e das relações sociais. Então aqui permanece o questionamento sobre que concepção de desenvolvimento fala a lei. Dois exemplos dessa demarcação podem ser vistas nos artigos do ECA descritos a seguir (BRASIL, 1990):

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Com relação à profissionalização, dentre vários artigos do ECA (BRASIL, 2012b), o 68º e o 69º indicam diretrizes para a questão:

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo [...]

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

- I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- II – capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Baseado nestas diretrizes o Eixo–Profissionalização/ Trabalho/Previdência do SINASE (BRASIL, 2012b, p.64), salienta que o sistema deve,

- [...] 2) possibilitar aos adolescentes o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão e a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho. Juntamente com o desenvolvimento das competências pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver) e a cognitiva (aprender a conhecer), os adolescentes devem desenvolver a competência produtiva (aprender a fazer), o que além de sua inserção no mercado de trabalho contribuirá, também, para viver e conviver numa sociedade moderna;
- 3) oferecer ao adolescente formação profissional no âmbito da educação profissional, cursos e programas de formação inicial e continuada e, também, de educação profissional técnica de nível médio com certificação reconhecida que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho mediante desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. A escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho;
- 4) encaminhar os adolescentes ao mercado de trabalho desenvolvendo ações concretas e planejadas no sentido de inseri-los no mercado formal, em estágios remunerados, a partir de convênios com empresas privadas ou públicas, considerando, contudo, o aspecto formativo;
- 5) priorizar vagas ou postos de trabalho nos programas governamentais para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;
- 6) equiparar as oportunidades referentes à profissionalização/trabalho aos adolescentes com deficiência em observância ao Decreto nº 3.298 de 20/12/99;
- 7) desenvolver atividades de geração de renda durante o atendimento socioeducativo que venham a ampliar competências, habilidades básicas, específicas e de gestão, gerando renda para os adolescentes;
- 8) promover ações de orientação, conscientização e capacitação dos adolescentes sobre seus direitos e deveres em relação à previdência social e sua importância e proteção ao garantir ao trabalhador e sua família uma renda substitutiva do salário e a cobertura dos chamados riscos sociais (tais como: idade avançada, acidente, doença, maternidade, reclusão e invalidez, entre outros), geradores de limitação ou incapacidade para o trabalho.

Estas propostas, que segundo a legislação enfaticamente salienta, tem cunho educativo e pretende possibilitar inclusão social destes adolescentes, parece ter a ênfase colocada muito mais na inserção no mercado de trabalho do que no desenvolvimento como pessoa em desenvolvimento *a partir do* trabalho e, em consonância, o desenvolvimento de um exercício propriamente dito de cidadania.

3.2.4 A família do adolescente em conflito com a lei

[...] O que me deixa muito feliz é ver minha família sorrindo, os meus irmãos estudando, almoçar com a família, um churrasco no quintal de casa, estudar, trabalhar, fazer quem me ama feliz, levar minha mãe às compras, parar no sinal vermelho sem medo da polícia, andar de

cabeça erguida, ir ao shopping, levar meus irmãos ao Mc Donalds. [...] (SILVA, ROCHA e DANTAS, 2013, p.122)

Proposição 4: A visão impressa pela lei sobre a responsabilidade da família quanto ao ato infracional de seu filho ainda tem como percepção implícita, não confessada, a ideia de “desestruturação”.

A presença da família no debate é um aspecto de suma importância por diversos motivos: primeiro, esta pode ser considerada o primeiro laboratório social humano, além de matriz de identidade; segundo, a visão que hoje se têm não apenas da adolescência, mas também da infância, induz a perceber a família de uma determinada forma; terceiro, há uma recursividade na relação do desenvolvimento das famílias e do desenvolvimento de uma dada sociedade, pois como salienta Ferry (2008, p.131), “[...] a história da vida privada não deixa então de estar ligada à esfera pública” e assim, em alguns momentos pode-se perguntar se a sociedade se reproduz nas famílias ou se as famílias reproduzem a sociedade.

Há debates sobre a “morte da família”, mas como perspicazmente aponta Ferry (2008, p.77-78)

[...] ao contrário da ideia tantas vezes apresentada por pensadores tradicionalistas, a família de modo algum desapareceu com o Antigo Regime. É inclusive uma das raras instituições – a única? – a ter de um modo ou de outro perdurado após a Revolução, a ponto de se manter hoje mais viva e, paradoxalmente, apesar do elevado número de divórcios, mais estável do que nunca.

Conforme coloca Ferry, aí se situa de fato um paradoxo. Não apenas o número de divórcios aumenta, mas também o de casamentos Ferry (2008, p.79) salienta que “como demonstra uma leitura histórica atenta, o aumento de divórcios está direta e quase totalmente ligado à invenção e em seguida à propagação do casamento por amor”. As mães estão menos com seus filhos, mas o vínculo afetivo parece ter se intensificado no decorrer da história como bem situa Ariés (1978) sobre o nascimento do Sentimento de Família. Apesar de a família nuclear tradicional estar cada vez mais intensamente modificando sua configuração, e de muitas crianças estarem em instituições de acolhimento por conta de maus tratos, negligência e abandono de seus pais, há um número significativo de candidatos a pais e mães adotivos no Cadastro Nacional de

adoção, e, pode-se entender que esse é um exemplo que demonstra a vitalidade da instituição familiar em termos da importância que tem no projeto de vida da sociedade.

A mudança significativa de conceber e viver o ser família apresenta uma relação muito direta com questões políticas e econômicas, como explicitamente se observa nos estudos históricos e sociológicos. Um claro exemplo é exposto por Ferry (2008, p.91):

Com o surgimento do capitalismo e de seu corolário, o assalariado, os homens e as mulheres se viram obrigados, primeiramente no mercado de trabalho, depois em sua vida privada, a agir como indivíduos autodeterminados. Ficaram, por assim dizer, na obrigação de serem livres, desafiados a dar prosseguimento às suas próprias metas e a seus interesses particulares.

Contudo, ter um ponto de vista histórico como referencial de comparação de instituições como a família, o casamento, a infância, e por aí fora, não é o mesmo que emprestar uma lente do passado para interpretar o presente. É preciso um olhar mais amplo. Como mostra este estudioso (FERRY, 2008, p. 79) “colocar em perspectiva o casamento moderno a partir de seu ancestral faz surgir, desse modo, uma série de mudanças fundamentais que se impõem à vista do *homo democraticus*, que todos nós mais ou menos nos tornamos [...]”. Há um sem-número de rupturas que ao longo da história da humanidade foram ocorrendo para que novas formas de relação pudessem surgir. Esse mesmo autor, afirma que “[...] foi em consequência da passagem de uma sociedade holística e hierarquizada para uma sociedade individualista e igualitária que o peso afetivo aumentou nas relações afetivas” (FERRY, 2008, p. 90). Isto evidencia com clareza a interdependência entre o ser família num dado tempo histórico e as necessidades e interesses presentes na mesma.

Mas, o processo de mudanças e saltos qualitativos de relação em uma sociedade não ocorre de forma linear, em todos os lugares de igual modo, no mesmo tempo e ritmo e com a mesma intensidade. No Brasil temos uma realidade diversa. Arpini e Quintana (2003) ao estudar famílias e adolescentes de classes populares destacam que a concepção da família nuclear como modelo de desenvolvimento saudável continua a permear a representação social, e, por conseguinte, as políticas públicas, assinalando implicitamente a

necessidade de esclarecer qual a concepção de família e de adolescente impregnada nas políticas e na legislação:

Os adolescentes de grupos populares evidenciam carecer do aspecto teoricamente considerado fundamental à formação da identidade. Percebe-se, portanto, que esse modelo familiar, esse mito familiar já não se sustenta e, embora a sociedade crie alguns espaços sociais para dar conta dos que não podem viver em família, isso é feito a partir de uma postura de descrédito em relação a essa população, as quais são vistas como pessoas de segunda categoria, que devem ser assistidas, mas de quem não se espera um futuro promissor. Daí deriva a crença de que se trata de indivíduos em que não vale a pena investir com seriedade, mas apenas o suficiente para prestar contas a uma sociedade que, em sua maioria, também não espera muito mais do que isso. Esse fenômeno evidencia a presença de um forte preconceito em relação às famílias das classes populares e, por consequência, ao seu modo de vida (ARPINI e QUINTANA, 2003, s/p).

A concepção hegemônica, a-temporal e universal vista como a única possibilidade de conceber a construção *da* infância e adolescência saudável, e não *de infâncias e adolescências* saudáveis, apenas a partir do desenvolvimento individual, ou, no máximo a partir das relações familiares, continua estigmatizando em certo sentido, famílias “estruturadas” e famílias “desestruturadas”, já que os dados demonstram o “perfil” da família de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, mas não necessariamente de todos aqueles que tenham porventura cometido ato infracional.

A pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2012a) com a finalidade de levantar dados para traçar o panorama dos adolescentes em conflito com a lei brasileiros, lançou uma série de indicadores preocupantes a respeito da situação atual. Como um dos dados levantados salienta questões do perfil de estrutura familiar dos jovens entrevistados:

A respeito das relações familiares, obteve-se, por meio das entrevistas, que 14% dos jovens têm filhos. A respeito da criação, 43% foram criados apenas pela mãe, 4% pelo pai sem a presença da mãe, 38% foram criados por ambos e 17% pelos avós. Deve-se observar que um mesmo adolescente pode ter sido criado por mais de um ente familiar, como pelos pais e avós simultaneamente (BRASIL, 2012a, p.18).

Este dado demonstra que a estrutura familiar desses adolescentes, assim como em grande parte da sociedade brasileira, não pode de forma alguma buscar ser compreendida a partir de uma expectativa de modelo

tradicional de família. Nesse sentido Arpini e Quintana (2003, s/p) salientam que,

É preciso, sem dúvida, adotar um outro modo de conceber a relação família/pobreza, no sentido de afastar-se da idéia de que os pobres são desqualificados e que os pais pertencentes a esse grupo são incapazes de oferecer afeto, proteção e amor a seus filhos. Precisa-se repensar essa institucionalização da concepção de família, evitando reproduzir o tipo de relação que a sociedade estabelece com essa população e com as instituições que a abrigam.

A notícia bem vinda é de que o SINASE qualifica explicitamente as diferentes configurações familiares, distanciando-se de uma visão privilegiada do modelo de família tradicional, quando salienta que deverá “[...] ampliar o conceito de família para aquele grupo ou pessoa com as quais os adolescentes possuam vínculos afetivos, respeitando os diferentes arranjos familiares [...]” (BRASIL, 2012b, p. 62). O foco do trabalho é por diversas vezes enfatizado no texto legal como devendo se voltar ao fortalecimento de vínculos afetivos e ao compromisso conjunto da família no processo de cumprimento das medidas socioeducativas. Pode-se constatar esse foco quando o SINASE (BRASIL, 2012b, p. 62) se refere a necessidade de “[...] garantir o atendimento às famílias dos adolescentes estruturado em conceitos e métodos que assegurem a qualificação das relações afetivas, das condições de sobrevivência e do acesso às políticas públicas dos integrantes do núcleo familiar, visando seu fortalecimento [...]” ou quando salienta que,

As práticas sociais devem oferecer condições reais, por meio de ações e atividades programáticas à participação ativa e qualitativa da família no processo socioeducativo, possibilitando o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos adolescentes no ambiente familiar e comunitário. As ações e atividades devem ser programadas a partir da realidade familiar e comunitária dos adolescentes para que em conjunto – programa de atendimento, adolescentes e familiares – possam encontrar respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades. Tudo que é objetivo na formação do adolescente é extensivo à sua família. Portanto, o protagonismo do adolescente não se dá fora das relações mais íntimas. Sua cidadania não acontece plenamente se ele não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família (BRASIL, 2012b, p.49).

Por outro lado, também enfatiza a necessidade de responsabilidade vigiada mútua entre família e Estado para que o processo ocorra à contento:

Os papéis atribuídos a esses atores sociais se conjugam e entrelaçam: (1) a sociedade e o poder público devem cuidar para que

as famílias possam se organizar e se responsabilizar pelo cuidado e acompanhamento de seus adolescentes, evitando a negação de seus direitos, principalmente quando se encontram em situação de cumprimento de medida socioeducativa; (2) à família, à comunidade e à sociedade em geral cabe zelar para que o Estado cumpra com suas responsabilidades, fiscalizando e acompanhando o atendimento socioeducativo, reivindicando a melhoria das condições do tratamento e a prioridade para esse público específico (inclusive orçamentária) (BRASIL, 2012b, p. 26).

A forma como a legislação apresenta essa corresponsabilidade deixa transparecer a necessidade de um olhar fiscalizador sobre a família para que essa cumpra com o que deve. Corroborando com esse sentido, os autores supracitados ao apresentarem sua crítica, dão margem para a percepção da recursividade de vulnerabilidade que aí se instala.

[...] percebe-se que, além de não proporcionar as condições consideradas básicas para que esses grupos possam enfrentar os desafios sociais, a sociedade, insistentemente, os culpa por sua situação de fracasso, desamparo e passividade. Ela individualiza cada um sem, porém, conhecer a história que os une e os coloca na situação de exclusão e risco em que se encontram, processo que também é individualmente vivido por seus pais e suas famílias (ARPINI e QUINTANA, 2003, s/p).

A abordagem psicológica sistêmica, que pressupõe o indivíduo como partícipe de um todo maior, concebe o desenvolvimento do indivíduo entrelaçado ao desenvolvimento da família, isto é, o Ciclo Vital Individual absolutamente vinculado ao Ciclo Vital Familiar - que por sua vez está inserido nos ciclos que envolvem o espaço-tempo histórico, cultural, político e econômico - que propõe tarefas evolutivas que mobilizarão demandas psicológicas e relacionais nesta família e na relação com a sociedade em geral (RELVAS, 2004; CARTER e MCGOLDRICK, 1995).

Sinteticamente, pode-se dizer que essa visão tem como pressupostos básicos a visão contextual, processual, integrativa, de rede, enfim, de complexidade. Nesse sentido, como é inconcebível cindir o processo do ser família de todo um funcionamento mais amplo que está em processo na sociedade, a “visão de desestrutura familiar” – altamente equivocada – fala de problemas da sociedade para além das problemáticas da família em si.

Como se pode observar, mesmo que de forma mais branda o conceito de “desestrutura” continua presente nas avaliações de contexto social, como é o caso das conclusões apresentadas no documento intitulado “Panorama

Nacional da medidas socioeducativas de internação - Programa justiça ao jovem” (BRASIL, 2012a, p.141): “evidentemente que situações desta natureza apresentam como pano de fundo conjunto de fatores de cunho social, como a desestrutura familiar, que pode ou não estar vinculada ao próprio patamar de desenvolvimento social e econômico do país.”

Seria instigante pensar até que ponto, implicitamente, a Constituição de 1988 e o ECA continuam a manter a visão da necessidade do Estado proteger crianças e adolescentes de suas “famílias desestruturadas”. Se assim for, a lógica continua sendo a mesma, já que a intervenção privilegiada é sobre a criança e o adolescente e não sobre a família. O Estado continua a ser um fiscalizador da família (e agora mais amplamente, de toda a sociedade conforme demonstra o artigo 227 da Constituição Federal), apesar de o discurso oficial ter tom de favorecimento da família ou da atenção ao processo de desenvolvimento do adolescente. Apesar de propor políticas voltadas ao “social”, o foco está no individual sem levar em conta a identidade coletiva presente no ato individual e, nesse sentido, a rotulação de “desestrutura” poderá estar maciçamente voltada ao adolescente.

O pensar sob a uma perspectiva sistêmica, leva a crer que se há falência nas relações familiares, há falência nas relações da sociedade; se há falência no desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, há falência na família e em toda uma concepção de ser humano, ser família e ser sociedade, indicando a urgente necessidade de uma ação que permita a viabilidade de transformações estruturais nos diferentes níveis que compõe as relações daquela sociedade, no que tange a seus valores e sua forma de viver.

3.2.5 Ato infracional e cidadania

[...] Queremos ter uma saúde de qualidade para que possamos ter um atendimento digno de um ser humano que não deseja mais do que os demais seres humanos, apenas o mesmo; queremos uma escola que nos ensine algo realmente útil para o século XXI e que nos ajude a conquistar bons empregos, mas não queremos isso só para nós pessoalmente, também para nossas famílias e demais famílias porque elas são o alicerce de toda sociedade. Queremos ser governados por alguém que não seja corrompido pelo poder, que tenha ética [...] Enfim, acreditamos que tudo deveria mudar e sabemos que esta mudança de tudo também nos inclui, pois a mudança começa internamente (SILVA, ROCHA e DANTAS, 2012, p.63).

Pressuposto 5: O processo de cumprimento de medida socioeducativa pode potencialmente ser um caminho de aprendizagem e mudança com vistas à legitimidade da cidadania.

Segundo dados apresentados no SINASE (BRASIL, 2012b, p.18) por ocasião de sua promulgação, a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos afirma que,

[...] identificou que existiam no Brasil cerca de 39.578 adolescentes no sistema socioeducativo. Este quantitativo representava 0,2% (zero vírgula dois por cento) do total de adolescentes na idade de 12 a 18 anos existentes no Brasil [...]

Ou seja, de um total de 25.030.970 adolescentes brasileiros, 39.578 estavam no sistema socioeducativo².

É um número bastante significativo para não dizer alarmante. Se, além disso, for levado em consideração os dados de reincidência – 43,3% dos entrevistados no levantamento realizado pelo CNJ - e o perfil dos adolescentes em regime fechado – conforme o mesmo levantamento - o panorama se torna ainda mais impactante e merecedor de urgência de ações efetivas como se vê a seguir:

Em relação ao perfil dos adolescentes internados, foi possível descortinar uma série de características determinantes, como a idade média dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas: 16,7 anos. Os dados mostraram que a maioria dos jovens está incluída na faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos. [...] Outro aspecto revelado pelo perfil demonstrou que grande parte dos jovens faz uso de substâncias psicoativas (75%). Este elevado índice, portanto, pode estar relacionado de alguma forma à ocorrência de atos infracionais. (BRASIL, 2012a, p. 138)

Conforme a própria diretriz de atendimento do adolescente que cometeu ato infracional indica em suas propostas, não cabe mais, não há coerência em ações e discursos onde a prática jurídica se estende ao discurso social legitimando uma prática de exclusão.

² O período exato em que este levantamento foi realizado não está claro no documento, apenas indicam como fonte de dados Murad, 2004.

Em nossa sociedade a adolescência é considerada momento crucial do desenvolvimento humano da constituição do sujeito em seu meio social e da construção de sua subjetividade. As relações sociais, culturais, históricas e econômicas da sociedade, estabelecidas dentro de um determinado contexto, são decisivas na constituição da adolescência. Portanto, para o pleno desenvolvimento das pessoas que se encontram nessa fase da vida, é essencial que sejam fornecidas condições sociais adequadas à consecução de todos os direitos a elas atribuídos. A percepção do adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento não pode servir como justificativa da visão tutelar do revogado Código de Menores, que negava a condição de sujeito de direitos e colocava o adolescente em uma posição de inferioridade (BRASIL, 2012b p. 26).

Nas políticas voltadas ao adolescente autor de ato infracional, há uma concepção de causalidade absolutamente linear tanto na leitura das situações que envolvem esses adolescentes, quanto nas propostas de intervenção sobre o que é considerado como o problema: o ato infracional.

A atual legislação voltada em especial ao adolescente em conflito com a lei denomina de ato infracional, e não mais crime, a infração cometida por adolescentes entre 12 e 18 anos, porém o termo contravenção penal que designa o que vem a ser este ato (BRASIL, 1990, art.103) denuncia o ranço ideológico dos Códigos de Menores e, antes deles, a visão estereotipada a respeito de crianças e adolescentes, especialmente os “abandonados, carentes e potencialmente perigosos”.

Não é apenas uma questão de nomenclatura. Para além da questão nominativa, entra em jogo a concepção de base: o adolescente não comete crime, mas sim ato infracional, entretanto comete contravenção penal. Aqui parece se apresentar um hiato, entre o que se pretende seja um novo pensar, mas com resquícios de um antigo pensar que traz consigo uma visão desgastada e estigmatizadora. É certo que as palavras por si só nada dizem, entretanto dando-lhes um contexto e imprimindo-lhes o significado de um momento histórico muito tem a dizer.

Novamente vem à tona uma questão recorrente nas observações realizadas neste trabalho: é curioso que apesar de se pregar teoricamente que há uma conexão do ambiente social no contexto do ato infracional, a responsabilidade deste não se evidencia no processo interventivo ou preventivo e, talvez se possa conceber que este aspecto represente uma violência simbólica bastante significativa, pois práticas coercitivas e

estigmatizantes, que também se tornam fragmentadas e reducionistas, ao dar ênfase ao processo de mudança individual potencialmente se configuram em uma violência.

Além disso, ao se pensar que existem mensagens recíprocas no ato infracional - do adolescente para a sociedade e da sociedade para esse adolescente – que hipoteticamente tem um sentido de rejeição, porém, ambigualmente, também um pedido de aproximação, talvez a sociedade e o Estado estejam menosprezando o potencial transformador e resiliente que pode ser mobilizado no processo de cumprimento das medidas socioeducativas.

Sendo assim, a problemática do ato infracional, implica pensar a recursividade presente, que contempla a interação entre inúmeros outros fatores que no dizer de Morin (2007), como pôde ser visto anteriormente, são “produtos e produtores” do processo. Isto equivale a dizer que se a questão em pauta for encarada de forma fragmentada perde-se a visão do que se teceu e do que poderá ser tecido a partir das relações que se configuram. Além disso, o pensar recursivo ínsita entender que o raciocínio linear da legislação e/ou políticas públicas (efeito) que estaria apenas reproduzindo uma demanda social (causa), é inaceitável por omitir o processo de construção de identidades que também se produz a partir de legislações e políticas públicas.

No que diz respeito ao ato infracional, a ótica socio-histórica lança uma perspectiva ampliada. Bocco (2009, p. 74) expõe que o ato infracional “[...] não diz respeito apenas a um jovem em particular, mas à forma de funcionar da sociedade de modo geral e da sociedade brasileira em especial”, evidenciando-se incoerentes algumas práticas e perspectivas de entendimento quando das políticas públicas e das práticas interventivas. O documento elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2006, p. 32), insinua uma crítica que se pode vincular com essa discussão:

O princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento: é o limite ontológico. A medida socioeducativa é uma sanção que foi aplicada a uma pessoa, a um ser humano em desenvolvimento. Uma pessoa que vive a travessia da infância para a vida adulta e busca construir sua identidade pessoal e social e o seu projeto de vida. É preciso ver o adolescente que, diante de

circunstâncias de sua vida, cometeu um ato infracional. Não se trata de olhar o infrator que, circunstancialmente, é um adolescente.

Esta crítica é absolutamente pertinente, pois, se antes da infração o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento; um sujeito de direitos fundamentais conforme prega a legislação; sendo-lhe imputada a garantia de uma proteção integral com prioridade absoluta sempre em direção ao seu melhor interesse, então, certamente não se pode concebê-lo apenas como autor de um ato infracional.

Salta aos olhos como a boa intenção da legislação brasileira voltada a população infantojuvenil, é fortemente reforçada em muitas propostas, todavia, também é notória a contradição de pressupostos dentro de um mesmo documento que compõem o conjunto de diretrizes de atendimento dessa mesma população. Se, por exemplo, no artigo 100 do ECA são definidos aspectos relativos às medidas socioeducativas, salientando o caráter básico que esta deve proporcionar enunciando que “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. [...]”, por outro lado, a prática de internamento acentua dificuldades nesse sentido, conforme indica o levantamento do Panorama Nacional da execução de medidas socioeducativas (CNJ, 2012).

Nessa direção, é interessante observar que há uma tônica que se repete na história das legislações para adolescentes brasileiros. Segundo Passetti (2000, p. 358) “desde o Código de Menores de 1927 até a Política Nacional do Bem-Estar do Menor [...] foram mais de sessenta anos usando da prática de internação para crianças e jovens, independente de tratar-se de regime político democrático ou autoritário”, mesmo que com objetivos aparentemente diversos - ora com o objetivo de corrigir e disciplinar comportamentos, ora com a intenção de educar para cidadania e integração dentro das normas propostas na sociedade – a prática da internação vai se perpetuando. A essência dessa prática indica a presença, mesmo que não assumida explicitamente, do caráter punitivo prevalecendo sobre o caráter pedagógico e restaurativo que se propõe em lei.

Maturana (1998, p. 79) defendendo uma posição que salienta que o fracasso de sistemas ditatoriais e totalitários tem a ver com o fato de que esta é “[...] uma ordem social impondo um dever ser que nega o indivíduo como ser social consciente e responsável por sua participação na construção do mundo que ele traz consigo em sua convivência com os outros”, e embora estejamos em uma democracia, ainda vemos resquícios de ações que tem cunho repressivo, não apenas nas instituições de internamento, mas em instituições que deveriam acima de qualquer coisa zelar pela democracia, como é o caso das escolas e dos centros de assistência social.

Aqui se têm acima de tudo uma questão ética. A interlocução com as ideias desse brilhante estudioso nos possibilita ainda outra proposição de grande importância que agrega um sentido a essa questão:

[...] se não estou na emoção que inclui o outro em meu mundo, não posso me ocupar de seu bem estar. Os discursos sobre direitos humanos, fundados na justificativa racional do respeito ao humano, serão válidos somente para aqueles que aceitam o humano como central, para os que aceitam a esse outro como membro de sua própria comunidade [...] somente se aceitarmos o outro, o outro é visível e tem presença (MATURANA, 1998, p. 94)

Aceitar o outro quando este é autor de um ato infracional, é conferir ao ato uma ressignificação, é reconhecer a busca de uma presença, de pertencimento, de validação, e dar-lhe crédito e a contrapartida para que isso seja possível. Assim, concebê-lo dessa forma abre-se a possibilidade de, compreender sua mensagem, e o que esta delata, o que solicita e o que deseja. Assim, talvez a sociedade e o Estado possam aceitá-lo como “legítimo outro” numa relação de reciprocidade e respeito ao humano que permitirá a corresponsabilidade na construção de uma sociedade mais justa.

Se assim não acontecer, possivelmente chegaremos a um ponto bastante grave. Conforme indicam dados do Panorama Nacional de medidas socioeducativas (BRASIL, 2012a, p.139) podemos chegar a um ponto onde a gravidade de atos infracionais se multiplicará muitíssimo:

Observando-se a incidência de delitos, os mais praticados foram os atos infracionais contra o patrimônio (preponderantemente roubo), seguido de tráfico de drogas. Quanto à reincidência, registrou-se um índice significativo de jovens que haviam sido internados ao menos uma vez (43,3%). Ao analisar a prática reincidente, foi possível determinar que, mesmo sendo o maior número de casos referentes ao roubo, os atos infracionais cometidos após a primeira internação

apresentaram maior gravidade, o que significa que na segunda internação houve mais ocorrência de atos infracionais resultantes em morte (homicídio).

Apresenta-se aqui a questão nodal: Qual o caminho?

Todos os pontos de reflexão trazidos até o momento tem relação direta com a questão da complexidade na mudança de visão de toda uma sociedade e do desafio que se trata, na medida em que significa uma efetiva transformação social. Como salienta Morin (2013, p.81) “ não basta que uma democracia seja instaurada após a queda de uma ditadura [...] as crises da democracia preparam o terreno para as ditaduras, mas, felizmente, as crises das ditaduras preparam terreno para as democracias”, ou seja, a semente dos opostos fazem parte de um mesmo e infindável processo.

Na medida em que, como se pôde perceber a partir dos relatos históricos, a infância advém de um projeto de modernidade e, o projeto da pós-modernidade juntamente com a concepção capitalista, dá sentido à construção social da adolescência, a hipótese que se configura é que determinados interesses de mercado, econômicos e políticos estão caminhando em direção ao planejado, porém algo faltou nesse plano, e o sintoma aí se instala: violência social. O elemento faltante parece ser o cuidado com o humano, com as relações humanas e o futuro de uma sociedade justa, solidária, democrática, e não uma sociedade competitiva, destrutiva, individualista.

Diante do panorama apresentado, evidencia-se que o trabalho preventivo e de promoção do sujeito implica em possibilitar um lugar, fortalecer vínculos, proporcionar reconhecimento e pertencimento, a partir de uma ação que se pretenda democrática, sendo que para que isso ocorra será necessário um movimento processual que terá necessariamente que passar pelo cunho educativo, e, que tem na escola seu principal aliado. Aqui evidencia-se uma das funções da escola.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

O Mullá mandou o menino pegar água no poço.

“Tome cuidado para não quebrar o pote!”, gritou o Mullá e deu uma bordoadada no garoto.

“Mullá”, perguntou um observador, “por que bater em alguém que não fez nada?”

“Ora, seu estúpido”, disse o Mullá, “porque depois que quebrasse seria muito tarde para puni-lo, não acha?” (NASSR AL-DIN, 1994, p. 41)

Este capítulo tratará das políticas de educação correlacionando os pressupostos do direito à educação; a participação da escola em relação ao processo ressocializador no atendimento ao adolescente autor de prática infracional. A função da escola nesse contexto terá seu destaque a partir da análise do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014); do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a); Resolução nº 4 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a); Resolução 01 de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012d). O objetivo que permeará a discussão refere-se a problematizar as funções da escola em relação ao direito à educação do adolescente como sujeito de direitos no processo ressocializador pretendido pela medida socioeducativa.

O conto de Mullá Nasrudin que inaugura este capítulo é provocador de inúmeras interrogativas e uma delas, que diz respeito ao interesse do tema, é sobre a atitude da sociedade, e, em especial da escola frente a situações que envolvem desafios como é o caso do atendimento do adolescente em conflito com a lei. Até que ponto a atitude que automaticamente considera-se a mais adequada e lógica é solucionadora ou provocadora de problemas? Será que ao crer que se faz prevenção para que o problema não ocorra, acaba-se por criá-lo como numa profecia que se autocumpre?

Fica o convite para que estas interrogativas acompanhem a leitura do desenrolar do capítulo.

Diante do pressuposto de direito fundamental em um Estado Democrático de Direito, que indica estar assegurado a todos os seus cidadãos

o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais – como exemplo, o artigo 1º e 5º da Constituição não deixam dúvidas - a missão da escola, em primeira instância, é de partícipe do processo de consolidação de uma sociedade democrática. A execução dessa missão passa por todos os meandros das práticas educativas e da base epistemológica em que se dá, pois, considera-se que os instrumentos da ação educativa são indicadores de significados, social e historicamente construídos, de valores atribuídos e, coerente ou incoerentemente, vivenciados, forjando uma identidade que se consolida a partir do conjunto de ações e concepções propostas (EYNG, 2007; SILVA, 2005; GOMES, 2007).

O Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, 2014) com vigência de dez anos, salienta no artigo 2º as diretrizes que deverão pautar as ações em educação nesse período:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

São diretrizes que apontam uma intenção essencialmente democrática e significativamente enfática no que tange ao desenvolvimento humano. As Metas 2 e 3 desse Plano dizem respeito de uma forma direta ao tema desta dissertação. A meta 2 (BRASIL, 2014) salienta o intuito de

[...] universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

E a meta 3 (BRASIL, 2014) indica que pretende, até 2016, universalizar o “[...] atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa

líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”.

Como parte dessa mesma meta, a estratégia 3.8 assume a pretensão de

[...] estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (BRASIL, 2014).

Porém, para vislumbrar o tamanho do desafio, pode-se citar a constatação da pesquisa apresentada no Sinase (BRASIL, 2012b, p.18) por ocasião de sua implementação:

Quanto à escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros, a realidade apresenta dados significativos. Muito embora 92% (noventa e dois por cento) da população de 12 a 17 anos estejam matriculadas, 5,4% (cinco vírgula quatro por cento) ainda são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 80% (oitenta por cento) dos adolescentes freqüentam a escola, mas somente 40% (quarenta por cento) estão no nível adequado para sua faixa etária, e somente 11% (onze por cento) dos adolescentes entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental. Na faixa de 15 a 19 anos, diferentemente da faixa etária dos 7 a 14 anos, a escolarização diminui à medida que aumenta a idade. Segundo Waiselfisz (2004), a escolarização bruta de jovens de 15 a 17 anos é de 81,1% (oitenta e um vírgula um por cento), caindo significativamente para 51,4% (cinquenta e um vírgula quatro por cento) quando a faixa etária de referência é de 18 a 19 anos.

Neste marco situacional aponta ainda que:

A expansão da matrícula no Ensino Fundamental é fato comprovado em vastas estatísticas, com destaque para a faixa etária de 7 a 14 anos de idade neste nível de ensino, que atingiu no País praticamente sua universalização, ou seja, 96,5% (noventa e seis e meio por cento) estavam freqüentando, em 2002, as escolas, independentemente do domicílio e da renda familiar per capita. Do ponto de vista quantitativo isso representou um importante avanço em relação à questão do acesso à escola. Contudo, cerca de 14,4% (quatorze vírgula quatro por cento) dos estudantes de sete anos de idade já entraram na escola defasados no Ensino Fundamental, seguindo uma tendência de aumento progressivo das taxas de defasagem conforme o aumento das idades, chegando a 65,7 (sessenta e cinco vírgula sete por cento) na idade de 14 anos (IBGE, 2004) [...]. (BRASIL, 2012b, p.18).

Assim, vê-se que são objetivos por si só ousados, e quando se trata do adolescente que está cumprindo medida socioeducativa (seja em regime fechado, de semiliberdade ou aberto) o desafio é incrementado por uma série de outros aspectos, como se pôde ver nos capítulos precedentes.

Partindo de dados como esses, percebe-se que para que essa proposta assuma um compromisso de eficácia, crê-se estar implícito por ser absolutamente necessário, que envolverá a atuação sobre aspectos econômicos e políticos estruturais, caso contrário, corre o risco de se tornar apenas um projeto teórico, porém nada efetivo.

Revisitando Freire (2003) e Saviani (2004; 2008), identifica-se que na história da educação brasileira há indícios (ou seria melhor dizer, claros indicativos?) da imensa confluência de fatores que concorrem na definição de Políticas Públicas, e no caso, em especial, de Políticas Educacionais. Sabe-se que os fenômenos globais afetam sobremaneira a definição de diretrizes e o quanto as pautas econômicas mundiais e nacionais induzem a definição de prioridades. A esse respeito, muito se tem debatido:

Hoje, já é princípio indiscutível que a maioria dos problemas sociais, econômicos, educacionais, políticos, industriais, ambientais, e até mesmo pessoais são transversais, multidimensionais, transdisciplinares, e muitos deles até mesmo internacionais e planetários (SANTOMÉ, 2013, p. 44).

Nesse sentido, pensar a escola como elemento fundamental de sustentação e/ou transformação de valores, interesses e estigmas sociais, torna o estudo das políticas educacionais um pressuposto importante de reflexão.

Maturana (1998, p. 12) salienta a impossibilidade de pensar a educação sem inserir tal entendimento num macro contexto: “penso que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação”. Esta proposição vem ao encontro da problematização sobre o papel da educação, das funções da escola e dos educadores no processo de transformação social. Traz em si a inevitabilidade de conceber a escola como uma “mini sociedade”, e como tal, tendo que se a ver com toda gama de problemáticas presentes na sociedade como um todo.

Assim, é inevitável pensar que dentre os vários desafios que os educadores devem confrontar, estão presentes: a desigualdade básica existente em relação ao ter acesso aos direitos sociais; a presença de uma dialética da desigualdade como elemento fundamental na manutenção da lógica capitalista; a perpetuação do paradoxo que a mantém assegurando

“lugares demarcados e definidos” para cada membro da sociedade; a crítica em relação a olhares parciais lançados sobre práticas que corroboram com a inclusão e exclusão social.

Nesse panorama o desafio se multiplica quando a escola se confronta com a complexidade de problemáticas demarcadas pelos estudantes que mobilizam conflitos entre si e com a comunidade escolar, não se enquadrando nas normas sociais como a expectativa do contexto talvez almejasse.

Muitas vezes nesse quadro poderíamos situar o adolescente que cometeu ato infracional e que no processo de cumprimento de medida socioeducativa, deve frequentar a escola, sendo que esse cumprimento deve ter caráter ressocializador. Diante dessa inquietação retorna a pergunta: qual a função da escola?

Resgatando a concepção de Maturana (2000, p. 10) sobre essa temática, a qual foi enfatizada na introdução desta dissertação, propõe-se aqui o seguinte entendimento a fim de proceder à análise do problema central do trabalho:

[...] a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social [...]

Ao conceber a educação como locus privilegiado de relações sociais, sendo instrumento de cidadania, de mobilização de recursos resilientes, de potencialização de uma cultura de paz, mediadora de conflitos, abre-se a possibilidade de que o processo restaurativo encontre espaço. Partindo dessa premissa, alguns pressupostos que hipoteticamente estão relacionados com a possibilidade de que a implementação do pensar restaurativo na escola possa se concretizar de forma efetiva, serão a seguir destacados sob a forma de um exercício reflexivo acerca das funções da escola nesse contexto.

4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Este tópico se propõe pensar a educação como parte do processo ressocializador e restaurativo quando de sua relação com o adolescente que cometeu ato infracional. Analisando as políticas educacionais como aporte de

intervenção nesse processo, questiona-se em que medida estão em consonância com tal demanda.

O século XX inicia um processo sem precedentes pelo qual os encontros humanos têm sido vistos sob a lente dos Direitos Humanos de forma bastante contundente:

Nunca antes no passado existiu tal confluência de mobilizações em torno de cada um dos principais eixos sobre os quais se tem produzido a exploração e dominação de grupos sociais e povos inteiros: a classe social, o gênero, a raça, a opressão nacional e as necessidades especiais, a sexualidade, as crenças religiosas, etc [...] o recém finalizado século XX, em geral, podemos chamar de o século do reconhecimento dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos [...]. (SANTOMÉ, 2013, p. 69).

Na educação não tem sido diferente. Muitas conquistas têm se concretizado ao mobilizar movimentos pelo reconhecimento dos Direitos Humanos e do Direito à educação. Como diz Arroyo (2009, p. 69) “em realidade a maioria das mudanças que vêm sendo feitas nas escolas, nos currículos, na reorganização escolar tem como motivação darmos conta da educação básica como direito”, assim, vê-se que o desafio é significativo.

Vislumbra-se então, que na medida em que por um lado há lacunas e incoerências entre discursos e ação, manutenção de desigualdades, exclusão e relações socialmente estereotipadas, por outro lado, também há avanços relevantes.

Muitas análises, críticas e embates têm sido promovidos em defesa e luta por uma educação que não se deixe enredar pela mercantilização regida por regras econômicas e políticas, pela lógica do mercado capitalista, pela expansão e sustentação do desenvolvimento industrial a serviço da produção de mãos e cabeças voltadas apenas às necessidades do mercado e, indiscutivelmente, com vistas ao potencial de consumo (DRAIBE, 1990; SANTOS, 2006; FOUCAULT, 2005, 2008; SANTOMÉ, 2013).

A educação considerada sob o prisma da produção e da geração de capital humano transforma o indivíduo em uma mercadoria ou meio de produção que se desloca seguindo as leis dos mercados neoliberais [...] obviamente, dentre suas grandes metas, a educação tem de contemplar a melhoria da produtividade e o crescimento econômico do país, mas sem que tais objetivos obriguem a relegar a um segundo plano a contribuição de um ótimo desenvolvimento integral da pessoa [...] um projeto educativo a serviço de uma sociedade democrática deve ter como marco de referência e vigilância as distintas convenções que integram o que genericamente rotulamos como os Direitos Humanos (SANTOMÉ, 2013, p. 96-97).

O direito à educação, consolidado na legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1990) a partir de compromissos que integram a pauta internacional, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), trouxe à baila uma real oportunidade de inserção e desenvolvimento com cunho integral, em que as políticas educacionais deveriam se alinhar.

Corroborando com esta perspectiva, o texto apresentado no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010b, p. 11) explicita a relevância da educação no processo de consolidação de uma democracia e da necessidade de políticas educacionais que contemplem atuações que atendam ao sentido de responsabilidade do Estado:

Um dos maiores desafios da educação brasileira é atuar como protagonista para a superação da desigualdade e da exclusão. Para isso, a educação deve estar no centro do projeto de desenvolvimento nacional em curso no Brasil, sendo considerada bem público e direito social essencial à qualidade de vida de qualquer pessoa e comunidade. Desta forma, as políticas educacionais merecem da nação como um todo e especialmente de sua esfera política o status de prioridade real, de fato e de direito.

Santomé (2013, p. 185) faz uma colocação a este respeito da maior importância:

Nunca devemos perder de vista que a legitimidade da escola, sua autêntica razão de ser, está no encargo que a sociedade lhe confere de promover o desenvolvimento e a socialização das novas gerações; de facilitar seu acesso ao conhecimento de maior valor e relevância para interpretar o mundo que os rodeia e poder assumir as obrigações e os direitos que são inerentes ao exercício da cidadania.

Esta oportunidade deve se estender a todas as crianças e adolescentes, independente de qualquer diferença em questão. Dentre as possibilidades existentes na pluralidade humana que se apresenta no âmbito escolar, encontram-se diversos desafios de colocar em prática a essência do que seja um pensamento de fato de *não exclusão* - e não de inclusão, pois incluso, de uma forma ou outra todos se encontram, até mesmo, aqueles que paradoxalmente, são incluídos a partir da exclusão. O adolescente em conflito com a lei poderia ser indicado como sendo um desses casos.

Sendo assim, é um fator elementar e, certamente estes sujeitos tem esta possibilidade como prerrogativa adquirida, que a escola assegure-lhe um atendimento a partir dos Princípios do Melhor Interesse e da Prioridade

Absoluta, inclusive para além do cunho jurídico, como uma atitude ética, moral e profissional.

Entende-se que a base dessa garantia está assentada na possibilidade da vivência de direitos humanos no contexto educacional como forma prioritária de um desenvolvimento saudável da identidade pessoal e social atreladas à concepção de que esses adolescentes e jovens podem potencialmente se tornar protagonistas de um projeto de vida emancipador e cidadão, pois como o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH - (BRASIL, 2007a, p. 26) define como seus dois primeiros objetivos, “[...] (a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; (b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática [...]”, entende-se que esta é uma das funções da escola.

Neste ponto se faz necessário pensá-la como agente de transformação social onde, para que o direito à educação de fato se concretize, torna-se imprescindível e evidente que o senso de justiça esteja presente, e mais especificamente que a vivência de uma justiça escolar anuncie e garanta o direito de seus estudantes.

Porém, para arcar com esta tarefa, se vê indiscutivelmente frente a grandes desafios e à emergência do que Morin (2002, p. 20) denomina de “reforma do pensamento”. Essa mudança se faz urgente, pois como bem coloca, “a reforma do ensino leva à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento leva à reforma do ensino”, denotando essa necessidade, um momento de crise na educação, dentre várias outras vivenciadas desde o final do último século conforme aponta Santomé (2013). Segundo Morin (2013, p. 183) ” na medida em que são malpercebidas, subvalorizadas, separadas umas das outras, todas as crises [são] crises cognitivas”, pois “ nosso modo de conhecimento fragmentado produz ignorâncias globais. Nosso modo de pensamento mutilado conduz a ações mutilantes”. Inquestionavelmente, tornar esse desafio plausível não é tarefa fácil ou simples; é complexa e abrange diversos meandros no decorrer do processo.

Aqui está posto o desafio do pensamento integrativo, da urgência de lançar uma leitura para a complexidade que se apresenta, da superação de um

pensamento que fragmenta, promove dicotomia e mobiliza disjunções e binarismos. (MORIN, 2002; 2013)

Nessa direção, o PNEDH (BRASIL, 2007a, p. 31) anuncia uma importante condicionalidade: “para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.” Aqui vale salientar o polêmico debate que cerca o pressuposto da “igualdade de oportunidades” e no qual Dubet (2008) mobiliza a reflexão sobre o aspecto da justiça social diretamente relacionado com a questão da desigualdade social.

Não se pode negar a histórica desigualdade existente no Brasil, que tem repercussões sistêmicas na vida das pessoas e na constituição dos direitos humanos como direitos teoricamente inquestionáveis. No documento supracitado (BRASIL, 2007a, p. 22) tem-se a seguinte colocação que vem corroborar com o que aqui se defende:

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada.

A história do desenvolvimento da educação caminha lado a lado com o desenvolvimento das sociedades e das humanidades nela contida. A escola neste contexto, é convocada a estar atenta ao ritmo desta caminhada dando significado ao processo do viver, aprender e se apropriar do conhecimento na direção de uma transformação do humano e da construção de uma maior legitimidade do ser social. Porém, na crítica de Morin (2002, p. 41) “paradoxalmente, são as ciências humanas, que no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas”. Assim, inevitavelmente, surge o questionamento: a escola comunga desta contradição que envolve trabalhar com a sociedade humana, sem a ela se dedicar no sentido de compreender de forma mais profunda a humanidade que está sob seus cuidados? E, ainda pior, uma instituição que se pretende democrática, e que

por esse motivo inevitavelmente deve pautar suas ações nos direitos humanos, não congrega de uma prática integrativa, visando o ser humano em sua totalidade?

Por outro lado, é notória a expectativa que ainda se tem sobre o poder de transformação que a educação pode imprimir ao se apropriar de seu papel mobilizador e reflexivo, potencializando mudanças socialmente significativas:

[...] Se a educação tradicional disciplinou nossa mente para focar e analisar a realidade de maneira fragmentada nos ensinou a armazenar o conhecimento em compartimentos estanques, em disciplinas trabalhadas de um modo desconexo, sem estabelecer conexões entre elas e, conseqüentemente, com muitas dificuldades para entender tanto nossas sociedades como muitas coisas de nossa vida pessoal, agora também precisamos da educação e dos sistemas educativos para rever esta situação (SANTOMÉ, 2013, p. 50).

Se por um lado os avanços são significativos, por outro há lacunas, incoerências entre discursos e ação, manutenção de desigualdades, exclusão e relações socialmente estereotipadas.

Diferentes aspectos presentes nas atuais discussões de prática educativa remetem a uma visão politizada, que se distancia da ingênua concepção de neutralidade na ação educativa, tanto no sentido do que transmite ao estudante, quanto da influência que recebe pelas relações de poder em sua rede de relações sociais. Nesse sentido, Candau (2008, s/p) salienta que o momento atual, mais do que um período de intensas mudanças, significa uma “mudança de época”. Assim parece indicar que é um tempo onde um novo *zeitgeist*, uma crise paradigmática está em pauta e sugere este tempo como um momento de “ascensão de políticas de identidade”. Sendo assim, novas possibilidades de relações podem emergir, possibilitando que novas identidades tomem forma, inclusive modificando aquelas com maior cunho preconceituoso e excludente.

Os movimentos sociais, as revoluções científicas, a mudança de costumes, rotinas e ritos sociais precipita o desenvolvimento do senso crítico que promove transformações em prol de uma sociedade democrática. Em uma sociedade com altos índices de violência; enfática exigência de consumo; rapidez alucinante do desenvolvimento tecnológico; a globalização como um valor; visão hedonista permeando escolhas e relações; estabelecimento de relações virtuais nas quais, paradoxalmente, se estabelece uma enorme

pseudointimidade; relações sociais de grande competitividade; sobreposição entre o público e o privado, e por aí afora, impõe-se à escola a necessidade de ir muito além da expectativa de transmissão de conhecimento. Novas concepções educacionais exigem essencialmente novos olhares e novas atuações sobre o humano e as relações sociais (EYNG, 2007; SILVA, 2005).

Assim, na sociedade pós-moderna se espera que o professor estimule uma ação proativa e emancipatória em seu aluno, porém tendo clareza de que esta mudança trará em si novas demandas complexificando as relações no âmbito da escola.

A ONU como uma organização internacional que objetiva promover e manter a paz mundial e amenizar as desigualdades sociais tem proposto ao longo de sua existência diversas diretrizes em diferentes áreas, dentre elas, na educação. Alguns dos documentos propostos nesta área que são a seguir elencados, indicam novas direções, novas possibilidades para a “reforma do pensamento” e, conseqüentemente uma “reforma” da prática educacional: Declaração de Dakar. Educação para Todos (2000); Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998); Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997); Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994); Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993); Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien (1990); Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino (1960).

Além desses, outros documentos apesar de não especificamente relacionados à educação, tem grande relevância como indicadores de políticas sociais, que certamente a incluem. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e; Declaração do Milênio (2000), são alguns desses documentos.

O posicionamento proclamado pela Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), faz eco a todos os documentos que vieram posteriormente, demarcando um forte acento na importância da educação.

Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

A partir dessas diretrizes internacionais, o Brasil como signatário, tem implementado, desde 1988, políticas que fazem jus ao entendimento de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, tendo a educação como direito fundamental. O ECA (BRASIL, 1990) institui em vários de seus artigos determinações a esse respeito. Os artigos 53 e 58 dão mostras dessa concepção:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – direito de ser respeitado por seus educadores;
III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; [...]

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. [...]

Esses artigos retratam alguns dos desafios a serem assumidos pela educação: possibilitar pleno desenvolvimento como pessoa; exercício de cidadania; igualdade de condições em relação à permanência na escola; respeito aos valores culturais de cada estudante; dentre outros. É interessante notar que a lei refere-se a “crianças e adolescentes” e não a alunos ou estudantes. Isto parece dar um sentido no qual o ser social está (ao menos deveria estar) antes da pessoa que vai à escola. Não num sentido de desqualificar a aprendizagem, mas ao contrário, no sentido de conceber que esta aprendizagem e as relações que irão se estabelecer são mais amplas, bem como de assumir que o que deve ter posição de prioridade é a pessoa do estudante.

Contraditoriamente, a fragmentação presente na prática educacional pode comprometer essa função. Segundo Boneti (2011, p. 37) há uma visão binária na essência das políticas criando categorias de “aptos” e “não aptos” no

sentido de sua relação com o processo de aprendizagem que pretende a escola. Sendo que,

[...] o pressuposto teórico paradigmático que fundamenta as instituições públicas no repasse do conhecimento socialmente produzido a diferentes segmentos sociais, determina a utilização de um procedimento metodológico que produz uma diferenciação entre os segmentos sociais, favorecendo uns mais que outros.

Nessa lógica de “aptos” e “não aptos” o adolescente autor de ato infracional torna-se um “total não apto”, pois seja nas dimensões social, psicológica e econômica, seja na dimensão acadêmica, na maior parte das vezes não se apresenta consonante com a lógica homogeneizante, onde, a partir dessa visão deveria estar preparado para o mercado e sua exigência competitiva, para as relações sociais desejáveis na medida em que seu comportamento o colocou à margem (muitas vezes é literalmente visto como um “marginal”), além de frequentemente não estar preparado também para as exigências intelectuais.

Afinal, se a expectativa social de que a escola esteja constantemente atualizada, em sintonia com o novo e com a atualidade da ciência além de fazer eco às demandas atuais da sociedade, a diversidade social necessariamente deverá estar em pauta, colocando-se em consonância com uma vivência de justiça escolar.

Analisar diferentes aportes jurídicos e normativas de políticas educacionais nos sinaliza que o trabalho com Direitos Humanos está na base de toda proposta e, como bem salienta o texto do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH - (UNESCO, 2012, p. 5):

[...] a educação em direitos humanos inclui a criação de um ambiente em que os direitos humanos possam ser exercidos e respeitados na atividade diária de toda a escola. Da mesma forma que o aprendizado cognitivo, a educação em direitos humanos compreende o desenvolvimento social e emocional de todos os que participam do processo de ensino e aprendizagem. Em todo o ambiente baseado em direitos, devem ser respeitados e promovidos os direitos humanos de todos os agentes do sistema educacional; esse ambiente, por sua vez, deve ter como características principais a compreensão, o respeito e a responsabilidade mútuos. Nele, deve ser proporcionada às crianças a liberdade de expressão de opinião e a possibilidade de participação na vida escolar. Da mesma forma, deve-se oferecer a elas oportunidades apropriadas de interação permanente com a comunidade em geral.

Essa proposição deixa claro que a Educação *em* Direitos Humanos só pode ser aprendida se as relações no contexto escolar forem de fato *vivenciadas com* e nos direitos humanos. Nesse sentido, não há como pensar que se dará somente a partir da aprendizagem intelectual. Para que seja integrada, a aprendizagem precisará ser vivida:

A história humana se dá pela existência de indivíduos humanos, vivos, indivíduos estes que se relacionam entre si e com a natureza, pelo trabalho. Produzem nesta relação os seus meios de vida e, ao produzi-los, produzem sua própria vida material. Ao produzirem sua própria vida, produzem a si mesmos [...] (SANTOS E MESQUIDA, 2007, p. 27).

No que tange ao adolescente autor de ato infracional fica evidente o importante papel da escola no processo de mudança de atendimento e da criação de reais possibilidades de seu desenvolvimento saudável, porém como nos diz Xaud (2000, p. 97):

Uma corajosa e sincera reflexão obriga-nos a reconhecer que nossas intervenções, em regra, não tem conseguido ultrapassar os fortes limites do discurso da cultura dominante, contribuindo para a manutenção do velho entendimento estático e ultrapassado de que a delinquência juvenil está focalizada apenas no aspecto individual. O novo pensar tem se perdido no velho fazer.

Apesar disso, um novo fazer muitas vezes se inicia em normatizações, afinal se já existisse, não haveria necessidade de imposições normativas e legais, pontuando diretrizes que em essência falam do que fazer e como fazer. Nesse sentido, a resolução nº4 de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a) ao definir as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, em seu art. 1º deixa bastante claro o lugar da escola no processo de democratização e, anuncia implicitamente, o Princípio da Prioridade Absoluta (BRASIL, 1988; 1990), bem como o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

Art. 1º: A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos

estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Quando se observa o processo de homogeneização aparentemente pretendido em relação ao adolescente em conflito com a lei, percebe-se um interessante paradoxo: o intento da política educacional e da legislação voltada a estes adolescentes tem a intenção de oferecer iguais oportunidades para que adquira os mesmos referenciais de conhecimento que todos os outros - não importa se a partir de pontos diferentes ou iguais entre si. Aqui há um entrave: ao pretender dar iguais oportunidades significa valorizá-lo, entretanto, ao oportunizá-las, primeiro partiu-se de referenciais diferentes tentando ser igual; segundo, negar a diferença pode assumir um caráter de exclusão, desqualificação ou indiferença à diferença, à história, aos referenciais que esse estudante traz. Além disso, há outra variável que dificulta o processo, caso a escola tenha conhecimento do ato infracional, corre-se o risco de demarcar o estigma, e com isso, se tornar um “referencial” do indesejado. Aqui cria-se uma armadilha: Melhor se tornar “invisível”, ou seu reverso, “visível demais”?

Contornar, ou mais desejavelmente superar, essa exclusão e preconceito, necessitaria de uma ação pautada em uma intervenção educativa que no brilhante dizer de Santos (1997, p. 95), indica que “[...] os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Um caminho audacioso, porém extremamente respeitoso da legitimidade do ser de cada um.

Na crítica, nada acalentadora, de Santos e Chauí (2013, p. 42) que nos indica uma realidade preocupante, pode-se encontrar, em contrapartida, estímulo a um olhar de urgência para a problemática: “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”, e vai além em sua provocante crítica, questionando: “[...] a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos [representa] uma vitória histórica ou, pelo contrário, uma derrota histórica?” (SANTOS E CHAUI, 2013, p. 42).

Incomodamente, a “desigualdade justa” (DUBET, 2008) parece ser necessária para manter o sistema social funcionando dentro das demandas do mercado, onde se torna necessário haver aquele que manda – o empresário- e

aquele que obedece – o empregado; aquele que muito ganha e aquele que sobrevive, ou por vezes, mal sobrevive. E se então a polarização das posições sociais permanece, poderíamos nos perguntar em que medida a escola colabora com este processo. Dubet (2008, p. 19) defende que

A igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas. Em outras palavras, enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais. Trata-se não somente de uma maneira racional, eficaz e aberta de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais suas competências serão mais úteis à coletividade, mas também de uma maneira de tornar legítima as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justa [...].

Para esse estudioso (DUBET, 2008, p. 28), “o fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos” já que a desigualdade anterior à escolarização terá sua influência no decorrer da vida escolar de crianças, adolescentes e jovens. Talvez não necessariamente de forma determinista, porém não há como apagar sua marca. Ou seja, a igualdade de oportunidades no sentido, por exemplo, da escola para todos (ou melhor, matrícula para todos), não é suficiente para uma igualdade no desenvolvimento acadêmico, psicológico, cultural e, conseqüentemente, social e econômico.

Assim, assombrosamente se constata que a escola ao invés de se tornar uma aliada na “igualdade social” e na “garantia de direitos iguais a todos”, como bem coloca nossa legislação (BRASIL, 1988), faz o movimento oposto e paradoxal.

Garantir a matrícula não é o mesmo que garantir um lugar de pertencimento, muito menos de conferir-lhe direito à educação. A legislação – a Constituição Federal (1988); ECA (1990); SINASE (2012b); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Plano Nacional da Educação (2014); Plano Nacional de Direitos Humanos em Educação (2007a), somente para citar algumas diretrizes legais - apesar de referenciar este direito, parece muitas vezes não ser capaz de mobilizar um agir congruente com a proposta legal, e, em especial para com esse adolescente, como é possível constatar nas

conclusões da pesquisa realizada pelo CNJ (BRASIL, 2012a , p. 141), a qual salienta que:

[...] ao se analisar o perfil dos adolescentes, constatou-se que 14 anos é uma idade-chave para a adoção de políticas específicas voltadas ao combate da evasão escolar no ensino fundamental. A par desta informação, programas educativos direcionados ao incentivo da manutenção da frequência escolar, sobretudo a partir da quarta série, como a implantação do modelo integral de atividades pedagógicas extracurriculares, a oferta de práticas desportivas e estratégias de combate ao uso de drogas nas escolas são exemplos de ações importantes que poderiam evitar a exposição dos jovens às situações de risco indutoras do cometimento de atos infracionais.

Evidentemente, neste contexto a educação se faz muitíssimo relevante e, talvez pudéssemos dizer, pode se tornar porta voz do que a sociedade considera sua necessidade preponderante, ou ao contrário, corroborar com a ideologia política em voga no momento histórico em que se encontra, sem a menor menção de uma atitude crítica. Nesse sentido, é interessante colocar uma lente de aumento na exposição do CNJ supracitada: quando se refere à prevenção da evasão formula apontamentos de estratégias pragmáticas (“ [...] implantação do modelo integral de atividades pedagógicas extracurriculares, a oferta de práticas desportivas e estratégias de combate ao uso de drogas nas escolas [...]”), porém não faz menção à relação na qual deverá estar assentada; não anuncia a necessidade de um olhar atento à legitimidade do ser que ali será objeto de intervenção (talvez porque seja apenas isso: objeto de intervenção!).

Esta colocação faz eco ao também anunciado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948) que diz:

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ao se referir à função originária da escola, Santomé (2013, p.182) salienta que “[...] nasceu como instituição elitista destinada a educar, legitimar e distinguir os grupos sociais dominantes – as elites sociais [...]”, todavia, na medida em que atualmente há uma demanda social que requer um novo olhar e, conseqüentemente uma nova compreensão de significados no agir humano,

certamente impulsiona a um novo modelo de prática que deveria estar baseado num também novo olhar de objetivos e funções.

Assim, é interessante pensar que hoje a escola teria justamente que caminhar na direção contrária de seus primórdios: caminhar a serviço da diversidade e não da uniformidade; da inclusão e não da discriminação; de uma visão multicultural e não de uma cultura que se reduz a uma única visão; à promoção de discursos emancipatórios e não a reprodução de discursos discriminatórios; da legitimação do desenvolvimento democrático e não da domesticação; da possibilidade de autonomia por meio de uma ação social com significado e não da heteronomia como proposta aniquiladora do ser cidadão que tem assegurados seus direitos fundamentais e humanos.

A vida acadêmica dos adolescentes autores de ato infracional que cumprem medida em liberdade assistida, tem relação direta com a interação, interdependência e complexidade que envolve as políticas educacionais; o projeto pedagógico; a percepção recíproca entre ele e o professor; a atitude deste adolescente frente à proposta da escola e o desempenho escolar do mesmo, enfim, como todos estes elementos que fazem parte da tecedura educacional. Esses elementos retroalimentam tanto a preservação do direito à educação em sua forma mais ampla e significativa ou, ao contrário, negam este direito imprescindível e urgente.

Nesse sentido, para dar conta desse processo, uma de suas importantes propostas é a necessidade de “garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação”. (SINASE, 2012b, art. 82), porém uma inserção que integre, que não exclua, que promova pertencimento e como Maturana (1998) nos diz, que o legitime como um “legítimo outro”.

Alguns resultados na pesquisa apresentada pelo Conselho Nacional de Justiça (2010) nos convidam a refletir sobre a ação da escola frente a esses adolescentes. Ao entrevistar jovens que cumprem medidas socioeducativas em regime fechado apresenta alguns dados preocupantes: cerca de 60% possuem entre 15 e 17 anos, porém mais da metade deles não frequentava a escola antes de ingressar na unidade; a maioria dos adolescentes infratores parou de

estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série; 8% deles não chegaram sequer a serem alfabetizados.

Diante disso, retomando a discussão acerca da igualdade de oportunidades vem à tona a necessidade de entendimento do que vem a ser o contraponto da exclusão: Seria o que tão enfaticamente tem se denominado inclusão?

Segundo Scherer, (2012, p.127) “a categoria ‘inclusão’ faz par com a categoria exclusão’. Dependendo de como se conceba a ‘exclusão social’, o conceito de ‘inclusão’ irá variar”.

Corroborando com a temática, Boneti (2011) traz uma importante crítica ao entendimento destas categorias – inclusão e exclusão. Salienta a inadequação conceitual em relação ao que se denomina inclusão social, já que como um conceito positivista indica um único projeto político possível. Além disso, argumenta que traz em seu bojo a normalização da desigualdade e pobreza e delata a expectativa de uma homogeneidade social.

Sendo assim, vale questionar: o discurso de inclusão e exclusão social trata de quê? Ao anunciar a existência de dois movimentos sociais aparentemente polarizados - “inclusão e exclusão” – pode-se hipotetizar a existência de negação da contradição existente entre o princípio da igualdade próprio de uma sociedade democrática, e a realidade desigual de uma sociedade baseada em perspectivas meritocráticas que tendem a criar expectativas homogeneizantes?

Boneti (2011, p. 90) de forma esclarecedora nos diz que,

[...] a noção de exclusão social aparece quando, no contexto social, tornou-se impossível a formalização do vínculo com a produção pela maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos. Assim, a noção de exclusão social aparece exatamente no momento em que o sistema econômico quebra essa homogeneidade. Impondo um processo de individualização.

E é exatamente neste sentido que Castel (2006) defende a ideia de que a exclusão não pode ser considerada uma categoria, mas sim uma problemática social.

Esse aspecto é indiretamente salientado na introdução do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos anterior ao que atualmente vigora (BRASIL, 2003, p. 9):

Com o advento da atual Constituição Federal, novos documentos surgem no cenário nacional, como resultado da mobilização dos movimentos sociais, na perspectiva de impulsionar agendas, programas e projetos na materialização da defesa e promoção dos direitos humanos, a exemplo dos Programas Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, as legislações de combate à discriminação racial e à tortura, bem como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos. No entanto, a despeito dessa mobilização e movimentação para a concretização do Estado Democrático de Direito, persiste um distanciamento entre os marcos normativos e a realidade da maioria da população brasileira. O contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos.

Aqui emerge uma incomoda dúvida: o que se denomina comumente de movimento inclusivo em verdade é uma perversa forma de manutenção da exclusão e da desigualdade da qual a escola é cúmplice? Ao se revestir de uma roupagem democrática, insinuando equidade, paradoxalmente a educação legitima a desigualdade?

A dinâmica altamente complexificada de nossa sociedade parece necessitar da retroalimentação da exclusão para se manter competitiva e geradora de necessidade de consumo. Porém, ao produzir e manter a competitividade, também produz e gera a diferença e a impossibilidade da igualdade, e com isso diversos níveis de sintomas sociais surgem mobilizando inúmeras problemáticas sociais.

Sendo assim, parece que o conflito que está em pauta diz respeito ao entendimento do que vem a ser a igualdade frente à desigualdade. Nesse sentido se faz presente a constatação de que a construção histórica pautada na dominação onde fazer dos “iguais os desiguais” diz respeito a considerar os parâmetros da classe dominante como determinantes para evidenciar os referenciais que tornam alguns desiguais, definindo quem são as “minorias” – mesmo que se apresentem como “maiorias”. Assim, torna-se evidente que o igual está baseado em parâmetros relacionados de forma direta ao capitalismo, com o padrão de referência centrado na classe dominante em termos econômicos e culturais (BONETI, 2011).

Nesse processo há um foco na individualidade que diz respeito à capacidade de acesso a estes parâmetros econômicos e culturais, que por sua

vez são adotados pelas políticas públicas a partir do entendimento de que o melhor, o mais desejável, mais saudável, etc., é o que faz eco a tais parâmetros e seus valores simbólicos ou reais. Assim, o estabelecimento da condição social promove um processo que retroalimenta a desigualdade. Além disso, a construção de estereótipos que definem posições de dominador-dominado; superior - inferior; demarcam-na e a legitimam (BONETI, 2011).

Criticando esta dinâmica, Santos (2006, p. 279) nos lembra que:

[...] a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política social legítima é a que define os meios de minimizar uma e outra.

Sendo assim vistos, a igualdade e a liberdade, certamente deveriam imperar na prática educacional, porém quando a escola produz e reproduz continuamente demandas de um sistema maior - a sociedade local ou global – desenvolve impeditivos de uma ação transformadora e emancipatória. Na lógica desta dinâmica, revisitando Foucault (2005, p. 114) tem-se que “a fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores em função de uma determinada norma”, diante disso, evidencia-se que uma instituição que pretenda fazer eco a uma sociedade democrática, no mínimo deve repensar em nome de que sua ação está a serviço.

A educação como um dos campos da atividade humana que contempla algumas das mais importantes funções para uma vida em sociedade que tenha significado de pertencimento, cidadania e dignidade, traz para si a responsabilidade de se colocar de forma alinhada com uma perspectiva que possibilite o desenvolvimento de concepções de igualdade, liberdade e autonomia, indo ao encontro dos ditames do Estado democrático ao qual nos ancoramos – ao menos em tese.

Portanto, apostar em uma sociedade mais justa precisará contar com diferentes mecanismos sociais, e a escola, possivelmente tem potencial de ser um relevante ponto de intersecção para mudanças significativas. Para tal, tornam-se fundamentais ações e discursos integrados e visões coerentes com a proposta.

Visivelmente há um alto nível de complexidade envolvido na discussão, implementação e manutenção satisfatória deste tipo de intenção educativa, pois como aponta Morin (2002, p.16), “[...] o crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes”, e traduzir em uma língua inteligível todas estas mensagens pode se tornar um desafio e tanto.

Evidencia-se assim, a dimensão sistêmica que esta tarefa tem, a começar pelo entendimento e tradução em ação educativa de todas as propostas explícitas e implícitas contidas nas políticas em questão:

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar e compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (SANTOMÉ, 2013, p. 9)

Esta colocação torna claro o quanto uma educação de qualidade, com ações docentes conscientes e comprometidas, pode ser emblemática no sentido de ter o potencial de mobilizar rupturas com valores dominantes que impedem o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, conseqüentemente, mais justa e cidadã, possibilitando assim que a aprendizagem se torne um processo significativo, libertador e emancipatório.

Para transformar o processo destrutivo em que o adolescente que cometeu ato infracional se encontra, o pensar e fazer sintonicamente coerentes se faz de suma importância. Somente assim a escola estará assumindo sua responsabilidade como partícipe da problemática, bem como da busca ativa de sua solução. Assim sendo, a proposta relacional da escola para com este aluno, que no momento se apresenta em conflito com a lei, merece ser refletida e problematizada a fim de que possa indicar caminhos restaurativos de desenvolvimento em direção a uma ação de fato cidadã que esteja em consonância com o que em tese está posto.

4.2 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL

A transformação através da qual a sociedade brasileira foi alinhavando

novas perspectivas de entendimento do desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes e de suas necessidades torna evidente que esse processo não se deu ao leio. Está alinhado ao desenvolvimento de uma miríade de transformações que os últimos séculos da história da humanidade têm presenciado, onde intensas revoluções têm modificado o viver humano (SANTOMÉ, 2013).

A concepção de ser humano, seu desenvolvimento e a própria vida humana, tem sido palco de questionamentos e grandes tensões. Na medida em que o passado, presente e futuro da humanidade tem sido foco destes intensos e acalorados debates, obviamente a forma como as relações sociais vão se estabelecendo também impacta nos valores que se consolidam. Como bem nos diz Candau (2008, p. 45):

Neste contexto, extremamente vivo e plural de discussão e busca, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político - sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais.

Nas discussões acerca das diferentes dimensões dos direitos humanos, atualmente concebidas como tendo cinco gerações ou dimensões, encontram-se alguns pontos nevrálgicos presentes nos debates atuais.

Como ponto de partida, falar e pensar sobre Direitos Humanos exige um raciocínio que ultrapassa as barreiras de um olhar ingenuamente focalizado no individual e em concepções não refletidas, apenas reproduzidas de um raciocínio hegemônico como matriz da modernidade ocidental, como se refere Candau (2008) acerca de suas origens, ou ainda a partir de uma concepção de localismo globalizado como diria Boaventura de Sousa Santos (2006; 2013; 2014).

Acima de tudo, é necessário levar em conta o momento de crise paradigmática em que tal conceito se encontra, e a impossibilidade de neutralidade presente em suas diferentes concepções. Conforme afirma Santos (2006), há basicamente três tensões dialéticas presentes na modernidade ocidental: entre regulação social e emancipação social; entre o Estado e a sociedade civil e entre o Estado-nação e a globalização.

De acordo com Estêvão (2013, p. 14), ao longo da história o conceito de direitos humanos apresenta-se a partir de diferentes concepções com diferentes propósitos, diferentes interesses e diferentes necessidades, e assim “[...] o discurso em torno dos direitos humanos tende a ser algo paradoxal e mágico, envolto numa névoa em que nem sempre é fácil descortinar os propósitos que se abrigam por detrás dele”. Ou seja, não há unanimidade entre estudiosos do tema acerca de propósitos, objetivos e princípios em que estão assentados, tornando-se, como diz o autor, um “[...] campo de encontros e desencontros teóricos, num campo essencialmente contestado [...] ou contestável, no que respeita concretamente à natureza, à estrutura, à justificação e à origem dos direitos humanos”.

Portanto, um olhar atento e crítico perceberá imediatamente que esses diferentes discursos, interesses, necessidades e concepções vão ao longo da história se modificando e legitimando práticas revolucionárias e contrarrevolucionárias (SANTOS, 2014). Assim, não se pode deixar de contextualizar em que tempo histórico se dá a análise em pauta.

A atual diversidade, e, por vezes divergência e tensas contradições de concepções e discursos sobre direitos humanos, se dá em uma era de mercado; globalização; neoliberalismo; predomínio de discussões em defesa de sociedades democráticas; capitalismo global acirrado; conexões em rede; altos índices de conflitos armados e violência urbana.

Além disso, coloca-se como uma discussão que traz em seu âmago concepções culturais diversas sobre o que se entende por dignidade humana e, tendo como agravo o fato de que, segundo Santos (2006), todas as culturas se apresentam “incompletas e problemáticas”, levando assim à constatação que essa incompletude cultural evidencia a dificuldade de uma conceituação universal acerca do que vem a ser dignidade humana.

As ambiguidades, contradições e paradoxos que daí advêm são quase que inevitáveis, pois “[...] ora sustentam desigualdades e injustiças num contexto político de uma democracia distante e meramente formal, ora ajudam a regenerar os valores da igualdade e da equidade e a própria democracia, recolocando-a na senda da emancipação.” (ESTÊVÃO, 2013, p. 15)

Isso significa que abordar o tema envolve grande dose de risco de incorrer em distorções, simplificações e reducionismos. Pior, incorrer na defesa de uma cultura em direitos humanos que pode vir a significar – dependendo da base de suas convicções - a manutenção de injustiças sociais; princípios e conceitos estagnados, imutáveis e absolutos; relativismo moral questionável, e assim por diante, que em seus desdobramentos podem, por sua vez, gerar exclusões explícitas ou camufladas em nome do direito de todos.

Nesse sentido, a posição e o questionamento de Santos (2014, p. 15) é sumamente relevante e perspicaz quando enfatiza que

a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, essa hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos [...].

A crítica à hegemonia na visão de direitos humanos está no centro de seu posicionamento. Ao defini-la indica que é “[...] um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas (mesmo por muitos que são negativamente afetados por ela) como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social”, e alude, que em seu contraponto “[...] a contra-hegemonia resulta de um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos credíveis da vida social.” (SANTOS, 2014, p. 33), defendendo claramente em sua posição teoria, a concepção contra-hegemônica dos direitos humanos.

Assim, entende que a posição hegemônica de direitos humanos é concebida a partir do pressuposto de localismo globalizado que “consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso [...]” (SANTOS, 1999, p. 16) enquanto que a proposta contra-hegemônica diz respeito ao cosmopolitismo onde,

[...] as formas predominantes de dominação não excluem aos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa dos interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial (SANTOS, 1997, p.17).

Assume-se então que a discussão atual em torno dos direitos humanos passa necessariamente pela discussão sobre dignidade humana, porém com distância de um olhar ingênuo – e hegemônico – na medida em que, como preconiza Santos (2014, p. 21),

[...] gradualmente, o discurso dominante dos direitos humanos passa a ser o da dignidade humana consonante com as políticas liberais, com o desenvolvimento capitalista e suas diferentes metamorfoses [...] e com o colonialismo igualmente metamorfoseado [...] Hoje, nem podemos saber com certeza se os direitos humanos do presente são uma herança das revoluções modernas ou das ruínas dessas revoluções. Se têm por detrás de si uma energia revolucionária de emancipação ou uma energia contrarrevolucionária.

Indubitavelmente, pela amplitude e todas as dificuldades que envolvem a conceituação e a práxis dos direitos humanos, muitos são os questionamentos que provocam. Alguns questionamentos congruentes com a proposta de reflexão deste texto, têm destaque fundamental nessa discussão e podem assim ser apresentados: como se dá uma suposta inclusão e exclusão a partir da vivência do que se prega como direitos humanos em nossa sociedade? Qual o papel da escola nesse caso? Quais as relações possíveis entre as concepções de direitos humanos e as concepções de justiça social especialmente voltada ao adolescente autor de ato infracional? Como a visão de direitos humanos com a concepção imperativa de universalidade pode se tornar excludente, especialmente ao se tratar desse adolescente? E quais os desdobramentos dessa na aplicação de medidas socioeducativas? Quando se põe em pauta a questão de direitos humanos individuais e coletivos, quais as contradições e conflitos que surgem? Qual a dialética existente entre direitos e deveres presente nas discussões e na aplicação dos direitos humanos em nossa sociedade?

Poderíamos elencar uma série de outros questionamentos, entretanto no que diz respeito ao objetivo deste texto será conveniente ressaltar apenas alguns aspectos relacionados a tais pontos, não perdendo de vista a complexidade presente na interconexão desses com tantas outras possíveis interrogações.

Primeiramente, o alto nível de complexidade que envolve as temáticas direitos humanos, educação, ato infracional e justiça social, cada uma em sua própria seara, já tem dimensão exponencial. Buscar uma articulação que

envolve a todos se torna um trabalho de grandes proporções. Nesse sentido, é necessário que se deixe claro que o tímido objetivo da abordagem deste estudo, é iniciar uma reflexão, suscitar questionamentos e provocar novos impulsos de pesquisa, mas certamente não se trata de propor ilusória e ingenuamente a possibilidade de esgotar um estudo de tal complexidade.

O pressuposto básico do funcionamento de sistemas complexos é buscar o entendimento do todo a partir da visão de seus relacionamentos, interconexões e interdependências (BERTALANFFY, 2008; CAPRA, 2007; MORIN, 2007). Devido a amplitude que esses temas suscitam, e a limitação que o objetivo do trabalho impõe, se faz necessária uma delimitação no sentido de perceber algumas de suas peculiaridades que representem aspectos recursivos de sua complexidade, e que venham, por sua vez, elucidar elementos que possam atribuir significado ao entrelaçamento dos processos educação, direitos humanos e identidade do adolescente autor de ato infracional na sociedade brasileira atual.

Em relação à concepção da universalidade dos direitos humanos, esta se apresenta muitíssimo questionável já que a ideia de algo universal não engloba a diferenciação de contextos e processos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos. Santos (2013, p. 57) ao ponderar sobre a visão universal de direitos humanos, salienta que esta envolve um pressuposto “[...] representativo pela sua extensividade”, por outro lado, “o fundacional, pelo contrário, é algo que tem uma importância transcendente por ser único. É aquilo que é representativo pela intensidade. Representa uma identidade específica e tem memória, história e raízes [...]”. Em sua proposição, a discussão de direitos humanos reside hoje na contraposição desses dois posicionamentos, isto é, de uma perspectiva universal e de outra fundacional, e assim, “[...] estão na origem da tensão entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença [...] e mesmo da tensão entre desenvolvimento e autodeterminação [...]” (SANTOS, 2013, p. 58) Percebe-se aqui que o discurso de direitos humanos em essência tem em seu âmago a defesa de um movimento emancipatório.

Levando em consideração essa discussão no entendimento do que vem a ser a proposição atual de direitos humanos, bem como sua vivência em

diferentes partes do planeta, faz-se presente outro conceito tão debatido e que colocado sob determinada lente se torna especialmente questionável: o conceito de globalização. Neste caso, a concepção de globalização não está unicamente relacionada a questões econômicas, como se costuma concluir. De acordo com Santos (2013, p. 58), não deveríamos adotar o termo globalização e sim localização, já que o primeiro se refere ao “[...] processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”, portanto, em seu entendimento não há verdadeiramente globalização, o que se configura é um localismo globalizado, pois, “[...] não existe uma condição global para a qual não se consiga encontrar uma raiz local, uma fonte específica de pertença cultural”. Em suma, a questão hegemônica presente na visão universal encobre, desconsidera e desqualifica as características históricas e culturais das diferentes sociedades, inclusive de seu devido momento.

Na opinião desse estudioso enquanto os direitos humanos

[...] forem concebidos como [...] universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado, e portanto como uma globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm que ser reconceptualizados como interculturais. Concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os direitos humanos tenderão sempre a ser um instrumento do “choque de civilizações” [...] (SANTOS, 2006, p. 441-442).

Segundo Candau (2008, s/p) “[...] a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos”. O que denomina “igualdade na diferença” parece propor um paradoxo no centro do debate da diversidade: para sermos iguais é necessário sermos respeitados como diferentes, bem como em nossas diferenças.

No dizer de Candau (2008, s/p) estamos em um momento onde é necessária a

[...] passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença [...]

Ao relacionar esses pontos com o que representa o ato infracional, hipoteticamente se pode afirmar que a violência - em uma de suas expressões

– é uma linguagem sintomática da negação de identidades culturais e das diferenças na dita igualdade de direitos?

Assim, percebe-se que a perspectiva intercultural é uma abordagem bastante coerente e que oferece interessantes subsídios com uma nova forma de focar a problemática da relação da escola com o adolescente autor de ato infracional. Segundo a referida autora, ao defender uma perspectiva intercultural na educação, vem à tona a emergência de uma concepção que preconize

[...] uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, s/p).

No cerne desse debate o conceito de justiça social parece intrínseco. Elucidar elementos desse conceito permite identificar em que pontos converge e em que pontos diverge da concepção ora proposta de direitos humanos.

Como primeiro aspecto vale ressaltar seu caráter pluridimensional bem como a complexidade que lhe é inerente. Segundo Rawls (2000, p. 9) “[...] o conceito de justiça se define pela atuação de seus princípios na atribuição de direitos e deveres e na definição da distribuição apropriada de vantagens sociais. Uma concepção de justiça é uma interpretação dessa atuação”. Salienta ainda que a questão da justiça percebida como alinhada aos direitos e deveres em um grupo social, torna-se relevante uma vez que aborda aspectos do projeto de vida das pessoas e assim define “[...] o que eles podem esperar vir a ser e o bem estar econômico que podem almejar” (RAWLS, 2000, p. 8). Este posicionamento é interessante no sentido de que faz saltar aos olhos a ideia de que a justiça dentro da sociedade em questão torna-se uma definição determinista, de certa forma delimitando um jeito de viver possível, e assim, atendo-se a uma função de colocar cada qual em seu devido lugar. Nesse sentido, vale salientar que se a concepção de justiça dependerá dos pressupostos em que está apoiada - uma concepção liberal ou neoliberal, por exemplo, nos indicará elementos distintos de sua concepção.

Seguindo a proposta de Rawls (2000, p. 7),

[...] o objetivo primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social [...]

Se por um lado parece haver coerência com o que de fato faz a justiça, por outro prisma, parece sinalizar certa visão reducionista e linear, que tem um contraponto na colocação de Sandel (2012, p. 28) quando propõe pensar nas sociedades justas e sustenta como um parâmetro o questionamento sobre

[...] como ela distribui as coisas que valoriza – renda e riqueza, deveres e direitos, poderes e oportunidades, cargos e honrarias. Uma sociedade justa distribui esses bens da maneira correta; ela dá ao indivíduo o que lhe é devido. As perguntas difíceis começam quando indagamos o que é devido as pessoa e por quê.

Nesse posicionamento fica implícita a ideia de que essa distribuição de direitos e deveres não é de forma alguma neutra.

Nessa linha de raciocínio salienta que “é profunda a convicção de que a justiça envolve virtude e escolha: meditar sobre a justiça parece levar-nos inevitavelmente a meditar sobre a melhor maneira de viver” (SANDEL, 2012, p.18) e, se poderia acrescentar, não apenas num sentido individual, mas no sentido da coletividade.

Este aspecto remete a um questionamento que se repete com frequência no campo do Direito: um Estado de Direito é um Estado de Justiça? A respeito dessa interrogativa Canotilho (s/a, p. 5) esclarece:

A contraposição da justiça ao Estado de direito pode ser apenas um grito de alarme contra os conglomerados de leis, parágrafos, regulamentos, circulares, colectâneas de sentenças e de comentários, em suporte clássico ou em suporte electrónico, prolixos, intermináveis e obscuros, produzidos pelos actores visíveis dos palcos do direito – políticos, juizes, advogados, professores [...] o Estado de direito é, por definição, um Estado de justiça. Convém desfazer confusões. Muitas vezes o Estado de direito é identificado com as leis postas e impostas pelo Estado e com os direitos regulados nos termos da lei. Trata-se de uma visão formal do Estado de direito ao qual bastaria a existência de uma hierarquia de normas jurídicas regularmente editadas pelos detentores de poderes legislativos. Neste sentido, pode haver um Estado de direito formal, mas não há um Estado de justiça [...].

Com relação a um Estado ser considerado justo, esse estudioso argumenta que “um Estado de direito que se pretenda estruturar em termos de Estado de justiça terá de incorporar o princípio da igualdade como princípio de justiça”, mesmo que este conceito (igualdade) possa significar uma série de

possibilidades; um segundo aspecto que levanta é que é necessário ter claro que “[...] qualquer que seja a ideia de justiça, ela pressupõe alguém que a faça valer [...]”; um terceiro aspecto diz respeito ao fato de que “[...] fazer justiça aqui é desaplicar as leis injustas violadoras de direitos e princípios jurídicos fundamentais [...]”, isto é, não se concebe que em um Estado justo sejam praticadas leis que ferem princípios jurídicos básicos; um quarto ponto elencado se refere à dignidade humana o qual nos diz que “[...] as ‘duras leis’ não podem aniquilar a dignidade da pessoa humana, não podem eliminar o núcleo essencial dos direitos, liberdades e garantias, não podem disfarçar medidas discriminatórias contra cidadãos ou grupos de cidadãos [...]”; outro aspecto salientado pelo estudioso é que um Estado não será justo se não houver justiça social: “[...] parece indiscutível que um Estado de justiça tem de encarar a exclusão social como um déficit humano que corrói o próprio Estado de justiça [...]” (CANOTILHO, s/a, p. 5-15). Os aspectos elencados pelo estudioso de direito constitucional nos falam da amplitude que o tema justiça abrange, em especial quando se trata de o correlacionarmos não apenas e especialmente com normativas legais, mas com a emergência de um viver humano que permita que tudo isto se traduza harmoniosamente nas relações sociais.

Essas pontuações indicam a existência tanto de uma função concreta quanto simbólica da justiça na garantia de direitos, e, como desdobramento, um sentido vivencial aos direitos humanos; à manutenção de uma sociedade democrática; a possibilidade real de um processo emancipatório, ..., e de como tudo isso se faz.

Contudo, quando Santos (2011, p.15) questiona se o direito pode ser emancipatório propõe sua condicionalidade vinculada a uma "revolução democrática da justiça". Isto significa, dentre vários fatores, salientar a necessidade de democratização da sociedade como um todo e não apenas de uma proposta normativa com cunho democrático como um instrumento do direito, que pressupõe a transformação social pela mera imposição legal, anunciando a norma sem a devida implementação de políticas que possibilitem a real garantia do direito a todos os cidadãos, bem como o preparo dos

profissionais que estarão envolvidos em seu desenvolvimento, caso contrário pode-se cair num sério engodo:

A marginalização social cria marginalidades no direito: defende melhor os seus direitos quem tiver possibilidades materiais. A exclusão social é também exclusão do direito e um Estado de direito que se pretenda um Estado de justiça tem de ser algo mais do que um Estado que encarcera os excluídos «fazendo justiça» ou um Estado que exclui os excluídos da justiça [...]” (CANOTILHO, s/a, p. 16).

Segundo Santos (2011) um direito democrático necessita estar assentado em uma cultura democrática, isto é, a democratização é um processo que precisa envolver a sociedade em sua globalidade.

Evidentemente, neste cenário epistemológico não há como pensar em justiça sem alinhavá-la com concepções de igualdade; equidade; processo emancipatório; democratização; do bem, da ética e da moral; e assim por diante. Assim, necessariamente a estreita interconexão está estabelecida: falar em justiça é falar em direitos humanos.

Todavia, é interessante perceber que apesar da clara articulação entre concepções que envolvem a justiça em geral, e a justiça social em particular, na prática da aplicação dessas concepções situam-se graves entraves, tal como postula Santos (2011, p. 13):

[...] cada vez mais e de forma mais insidiosa, temos convivido no interior de Estados democráticos clivados por sociedades fascizantes em que os índices de desenvolvimento são acompanhados por indicadores gritantes de desigualdade, exclusão social e degradação ecológica [...] se as promessas da modernidade continham em si um vigoroso potencial emancipatório, o afunilamento deste projeto político-cultural, a par do avanço e da consolidação do capitalismo como modo de produção, transformou a emancipação e a regulação social em duas faces da mesma moeda.

A relação entre direitos humanos e justiça se dá não apenas pela óbvia conexão existente entre direitos e deveres e sua normatização. Na lei, que em um Estado Democrático de Direito, acredita-se, pretende buscar a justiça social, o direito à educação figura como ponto fundamental do processo de universalização da cidadania e a conseqüente justiça social:

Educação e cidadania são duas faces de uma mesma moeda, faces interdependentes e estratégicas na luta contra a pobreza material, política, social e educacional. A cidadania é o começo de tudo. Ou o fim de tudo [...] Começo de uma vida de sentidos e de novos horizontes. Fim da ignorância e da alienação. (CUNHA, 2013, p. 31)

A questão da igualdade que perpassa a luta pelos direitos humanos, e, por conseguinte da justiça social, traz um inquietante desafio para a educação: desenvolver na escola um contexto de fato e de direito, democrático, não apenas no papel, mas nas suas relações. Sendo assim, pensar a justiça de forma ampla, bem como de justiça no âmbito da educação, torna-se uma tarefa complexa, pois este entendimento implica em ampliar tal conceito de forma que abarque a discussão dos direitos humanos alinhados a discussão da função da escola em nosso tempo social, de sua relação de interdependência com políticas econômicas, políticas, tecnológicas, de mercado de trabalho, poder do jogo de interesses sociais, possibilitando refletir sobre como a formação de professores, a concepção de projeto político pedagógico, a proposta teórica que embasa a prática pedagógica, e assim por diante, fazem eco a diversidade humana presente neste contexto e o atendimento ao pressuposto de uma sociedade democrática.

Articular a discussão sobre direitos humanos e sua aplicação em nossa sociedade, em especial, às questões relativas ao adolescente em conflito com a lei e sua vinculação com a escola, é um tema espinhoso e complexo.

Uma das possíveis vias de reflexão remete ao seguinte questionamento: a proposição no âmbito da educação, de uma cultura de direitos humanos pode possibilitar a ressignificação da identidade desse adolescente, a qual, muito frequentemente, encontra-se vinculada ao ato infracional e não a este como sujeito de direitos?

Assim, a escola deveria desenvolver um novo raciocínio, um novo olhar, a fim de compreender esse adolescente para além do ato infracional, bem como compreender seu significado como sintoma social, e lhe oportunizar de fato o que em profundidade significa o direito à educação em um Estado democrático de direito, pois, como diz Trassi (2006, p. 15) “A prática do ato infracional do adolescente é reveladora dele – o singular- e reveladora do coletivo”, indicando assim que o ato infracional foi cometido pelo adolescente, mas pertence a toda uma sociedade.

Compreender a educação, o processo educativo de um tempo histórico e a sua proposta, está diretamente ligada à compreensão do cenário político, econômico, cultural de um povo e de uma época. Compreender o panorama

atual da educação brasileira nos impõe uma visão longitudinal, histórica. Muitas das crises econômicas e políticas interferiram de forma absolutamente direta nas concepções da função da escola, do professor e da educação.

A partir da leitura panorâmica realizada até este ponto, percebe-se na realidade educacional brasileira a inerente influência de todo o processo histórico de pretensão do estabelecimento da democracia. Tal intuito ao agir de forma direta e maciça sobre a educação vai proporcionando contornos marcantes nas políticas educacionais. Portanto, o questionar, refletir, e, obviamente ter claro que pressupostos epistemológicos, valores e interesses sociais estão em jogo quando se sancionam leis e elaboram políticas públicas, em especial políticas de educação, evidenciam a intenção presente no discurso das definições de cidadania, atuação democrática, emancipação, justiça social, direitos humanos e direitos fundamentais.

Os direitos humanos na escola nesse panorama podem assumir tanto um caráter emancipatório como um caráter regulatório. Ou seja, é possível fortalecer movimentos resilientes³ (TAVARES, 2011; ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006; WALSH, 2005; MELILO e OJEDA, 2005) do estudante que, dentre uma série de vivências que compõe sua identidade individual, cometeu ato infracional, porém ao lançar um olhar não determinista e reducionista, vislumbra que há recursos psicológicos, familiares e sociais presentes em seu desenvolvimento, e que, potencialmente podem ser mobilizados a fim de gerar transformações de âmbito individual, contudo, com potencial de atingir seu entorno social. Além disso, elementos resilientes do contexto familiar e escolar também podem – e devem - ser potencializados para que o processo emancipatório se desencadeie.

Ao se referir a um programa de preparação de professores para atuar de forma resiliente em sua prática educativa, Castro (2001, p. 115) argumenta que,

No cotidiano escolar, a complexidade da sala de aula, caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, se constitui em sério desafio, que exige certa capacidade de enfrentamento [...]

³ Resiliência segundo Grotberg (2005, p.15) é a “[...] capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”.

Nesse sentido, evidencia-se que a ativação da resiliência envolve processos que dizem respeito a todos os atores da relação, pois como salienta Yunes e Szymanski (2001, p. 42),

Focalizar a questão da resiliência numa perspectiva individual dificulta o desenvolvimento de políticas e intervenções que tenham condições transformadoras do sistema social no sentido de buscar diminuir as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidades de desenvolvimento humano.

Na medida em que como postula Santos (2006, p. 437) “[...] em muitos aspectos cruciais, as políticas de direitos humanos são políticas culturais”, a proposta de que as relações que se estabelecem na escola sejam permeadas pelos direitos humanos como pilar - a partir de uma concepção emancipatória - afigura-se a necessidade de uma concepção que possibilita tanto o respeito à igualdade, quanto, na mesma medida de importância, respeito à diferença em todos os sentidos.

Utopicamente, esta seria uma escola onde as autonomias e identidades tivessem voz e lugar de real pertença; a dignidade, os direitos e deveres de todos e de cada um estivessem no cerne das relações; a contínua reflexão sobre as ações e relações com cunho ético de fato se fizessem, para assim assumir essencialmente um caráter de conferir direitos humanos a todos os sujeitos que integram aquele grupo social e educativo. Essa concepção utópica articula-se bem a com a proposição sustentada por Santos (2006, p. 447), pois se “[...] nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais [...] e] uma política emancipatória de direitos humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças [...]”, o diálogo a ser instaurado na escola deve assumir uma qualidade especial, a saber, ser regido essencialmente por uma perspectiva de “hermenêutica diatópica”, que

[...] baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objectivo inatingível- mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o carácter dia-tópico. (SANTOS, 2006, p.448).

Ao assumir esse caráter, a escola poderá tomar para si a função de interlocutor, mediador e protagonista na discussão e integração de diferenças,

igualdades, identidades, autonomias, mobilizando uma cultura de direitos humanos, de paz e de promoção de sujeitos de direitos, na medida em que valoriza e assume como condição *sine qua non*, a premissa da diversidade e pluralidade do viver humano.

Numa perspectiva que complementa esta reflexão, ao revisitar conceitos de Freire (2003, p.11) tem-se a concepção de organicidade do processo educativo, como uma relação absolutamente direta com a possibilidade de uma ação transformadora, de uma possibilidade de desenvolvimento de autonomia a partir da consciência crítica do tempo histórico em que se vive. Este educador propõe que sair da amarra das antinomias que se apresentam é parte da função da ação educativa que se pretende transformadora, já que “a relação de organicidade [...] implica a posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir”.

A crítica de Paulo Freire (2003), à nossa “inexperiência democrática”, que segundo o autor se relaciona com o autoritarismo, centralismo, verbalismo, dentre outros pressupostos que impedem e/ou dificultam uma ação de fato democrática. Ao relacionar este pressuposto com a proposta jurídica de um atendimento de proteção integral ao adolescente em conflito com a lei, para que possa (de fato e de direito) se apropriar de um lugar de “sujeito de direitos” conforme proposto pela nossa legislação, faz pensar na nossa incompetência em lidar com a diversidade, com a incompetência em proporcionar igualdade na diferença.

Se a visão proposta por Freire de uma realidade educacional onde o autoritarismo, a verticalidade e a ótica centralizada impedem o desenvolvimento democrático, e então, por assim dizer, massacram e impedem a autonomia e a relação de organicidade para com o educando esperado e bem vindo à esta instituição, o que poderíamos dizer quando o educando é um adolescente fora da norma, em conflito com a lei. O estigma e o preconceito historicamente demarcado e cristalizado (tomando por base os códigos de menores de 1927 e 1979, por exemplo, com seu estigma de “menor infrator”) tornam a relação deste adolescente com a escola e vice-versa (incluindo aqui todos os profissionais que trabalham nessa instituição) um tanto ambígua.

Dizendo de outra forma, e novamente parafraseando Freire (2003), há aqui uma relação que indica ao invés de diálogo, proximidade e confiança, se traduz num “antidiálogo”; ao invés de um lugar de pertencimento, atuação conjunta, cooperação e coconstrução, impõe, “antiresponsabilidade” e impossibilidade de participação como um direito fundamental e impreterível ao objetivo de desenvolvimento humano *a priori* proposto pela instituição escolar.

Olhar o adolescente autor de ato infracional e sua história escolar, tanto em termos de fracassos como de sucessos e superações, não pode ser visto de outra forma a não ser como um processo inserido em outro, dentro de outro e ainda de outro. Ou seja, é preciso partir do macro e perceber a recursividade que dele faz parte no sentido de impulsionar positiva ou negativamente o processo de desenvolvimento desse adolescente. A tecedura social, política, econômica de nossa sociedade não está de forma alguma desvinculada das políticas públicas levadas a cabo pelas instituições jurídicas, de assistência social e educacional voltadas a esse adolescente e por isto mesmo não podem ser entendidas de forma cindida e fragmentada.

O que significa possibilitar ao adolescente em conflito com a lei se tornar sujeito de sua história e a partir de quê este processo pode ser de fato emancipatório, são questões preponderantes num processo educativo orgânico que se pretenda democrático, ensinando e aprendendo a essência do significado de vivenciar direitos humanos a partir das relações que se estabelecem no contexto educativo.

4.3 AS FUNÇÕES DA ESCOLA FRENTE AO DIREITO DE EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL

Neste item serão apresentados algumas proposições concernentes às possíveis funções da escola frente ao processo ressocializador do adolescente em conflito com a lei. Alguns argumentos serão apresentados no sentido da reflexão acerca destas.

4.3.1 Escola: agente de transformação ou de cristalização da exclusão?

Proposição 1: *Historicamente a visão do ato infracional ao estar ligada intimamente com questões de desigualdade social, mobiliza e reafirma conceitos e preconceitos que imprimem uma “identidade infratora” que confere ao adolescente um lugar social de exclusão. Nesse contexto, a escola pode ser um agente de transformação ou cristalização desta concepção identitária por meio de sua prática educativa e dessa forma, respectivamente, realizar ou não, sua função primordial frente ao desenvolvimento desse adolescente.*

O último século, em especial suas últimas décadas, apresentou mudanças significativas ao pressupor que as diferenças de classes são naturais, conseqüentemente também a pobreza, que por sua vez, indica a incapacidade e o fracasso individual, colocando grande ênfase na individualização e na competitividade, e com isso, intensificando a desigualdade concreta e simbólica (SANTOMÉ, 2013).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) quando no artigo 2º, item V, refere-se à “[...] formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade [...]” como uma de suas diretrizes, não deixa transparecer com clareza de que valores, de que ética e de que moralidade fala. Os valores defendidos, por exemplo, por uma sociedade neoliberal vem reforçar a individualização e a competitividade, não gerando necessariamente mudanças em prol da diminuição da desigualdade social, caminhando justamente *de* encontro e não *ao* encontro do que prega nesse mesmo artigo em seu item III como outra de suas diretrizes: “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]”.

Nesse sentido, é notório que a manutenção da desigualdade pode ser considerada sistêmica. Quando Silva (2011, p. 334) diz que “nesse mesmo horizonte de recomposição das forças hegemônicas, são as mudanças realizadas pelas elites que aliviam as distorções profundas, reequilibram ou inibem rupturas indesejáveis, reinstauram a ordem que assegura os privilégios

[...]”, entende-se que acentua as relações de complementaridade que se configuram, como em uma balança de dois pesos, na medida em que um dos pratos da balança pesa mais, o outro tem menos força para reequilibrar as posições.

Assim, compreende-se que tanto a manutenção da hegemonia, quanto a possibilidade da busca de um novo equilíbrio social quebrando a homeostase, por vezes a muito instalada, se faz de forma sistêmica, e como tal, implica em mudanças maiores ou menores, em toda tecedura social. A esse respeito citar Fernandes (2006, p. 241) elucida paradoxos presentes nesta dinâmica:

[...] a mudança em qualquer sociedade é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, de as classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação [...] O conservador quer a mudança. Se não houver a mudança, a própria dominação pode ser destruída, sofre uma crise. Não se pode manter uma sociedade sem transformação. O conservador deseja a mudança, mudança essencial para manter o conservantismo, para vitalizar o conservantismo.

Esse movimento paradoxal indica que para que o sistema sobreviva, precisa deixar de existir da forma como se encontra, mudando para manter a constância, bem como num momento seguinte mantendo a constância para promover a mudança (MORIN, 2007).

Apesar de a educação ser sabidamente um dos pilares da transformação de uma sociedade, tem sido tratada de forma cindida, fragmentada, não processual, não contextual. Por outro lado, temáticas que tem aplicações imediatas, economicamente interessantes e socialmente visíveis (como é o caso das pesquisas em tecnologia), são privilegiadas nas demandas de pesquisa e projetos que viabilizem soluções (ou apenas ilusoriamente viabilizem soluções), todavia, muitas dessas propostas não passam pelo entendimento da educação como centro do processo.

Assim, olhar simultaneamente para o todo que envolve as políticas educacionais é sintonizar com uma visão de totalidade. Um dos elementos desta teia complexa diz respeito à percepção do lugar de destaque que os interesses econômicos locais e globais exercem sobre a direção dessas políticas. Como já salientado, a escola fica à mercê de questões conjunturais

que vão demarcando um jeito de viver, bem como do que aprender para manter esse viver. Nesse caso, abrem-se parênteses para questionar: A escola está a serviço do *status quo* ou a serviço de sua transformação?

Essas ideias mostram a necessidade de pensar em como esses paradoxos, manipulações e jogos de interesse se refletem na prática e nas representações sociais da sociedade e dos docentes a respeito da educação, e mais especificamente, sobre a atuação frente aos alunos que se tornam grandes desafios, como é o caso dos adolescentes em conflito com a lei. Pensar sistemicamente acerca dessa problemática é confrontar-se com elementos ambíguos nas relações presentes no contexto.

A educação, ao longo da história brasileira, tem passado por diversas mudanças que implicam em diferentes formas de conceber sua função e seu papel social e esse movimento tem em seu cerne uma determinada concepção do sujeito que irá aprender, bem como que objetivos pretende alcançar nesse processo (EYNG, 2007; SILVA, 2005).

Essas concepções estão extremamente contaminadas pelas perspectivas ideológicas governamentais de cada tempo histórico. Segundo Santomé (2013, p. 180), “muitas vezes as reformas no ensino são a máscara usada para dissimular agendas e intenções mais ocultas [...]”, que ao não passarem por um crivo crítico, tenderão a reproduzir valores que permearão identidades e subjetividades.

A concepção de que há uma enfática antinomia presente na ação da educação frente à realidade social e cultural de nosso tempo e que a superação das dificuldades por ela apresentada, é tarefa da escola, vem ao encontro dos constantes questionamentos e críticas realizadas sobre a aplicação da legislação frente aos adolescentes que cometeram ato infracional.

A visão que o concebe como sujeito de direitos parece que se perde de certa forma quando olhamos os dados de evasão escolar, por exemplo. Conceber esse adolescente um sujeito de direitos implica em possibilitar seu pleno desenvolvimento, que em momento anterior já se pôde ver o quanto é um conceito complexo. Por exemplo, em tese o sucesso ou fracasso escolar do adolescente autor de ato infracional nos diz algo significativo a respeito da relação que se estabelece entre ele, a escola e questões do processo social

em tempo presente. Assim, contextualizar e perceber o que esta sendo tecido tanto no sucesso quanto no dito “fracasso escolar” (e por vezes também em suas relações sociais) é elemento imprescindível de análise.

Acentua-se constantemente nas políticas de educação o compromisso de “[...] garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional [...]” (BRASIL, 2010c, art. 1º), ou como é posto no Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010c, p. 79) em seu Objetivo Estratégico V - “Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola”, entendendo-se que sem este elemento não se pode falar em direito à educação, certamente estar na escola é o ponto de partida, todavia, por si só definitivamente, não é o suficiente. O artigo 8º da Resolução nº 4/2010 também dá mostras de sua intenção:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Entretanto, estar diante dos dados de evasão escolar dos adolescentes que cometeram ato infracional como os apresentados pelo SINASE (BRASIL, 2012b, p. 19) quando indicam que “[...] 58,7% (cinquenta e oito vírgula sete por cento) estavam fora da escola formal antes do cometimento do ato infracional [...]”, percebe-se um panorama não sintônico, para não dizer contraditório.

Um ponto que se pode pensar relacionado a esta questão diz respeito a educação em Direitos Humanos, intuindo que em alguma medida poderia colaborar com a reversão destes dados. A Resolução nº 1 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, deixa em evidência em seu artigo 2º a relação expressiva entre ela e o que vem a ser o direito á educação:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou

difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os (as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Este trecho deixa evidente que ao se falar em Direitos Humanos na escola, está se falando de exercício de cidadania, que quando levado à cabo pautando-se na vivência relacional *com* e *em* direitos humanos será um verdadeiro exercício democrático.

Freire (2003, p. 14) defende arduamente a importância da experiência democrática no âmbito da educação salientando que essa deve ser “[...] um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele.” Ou seja, a essência de sua ideia se situa no processo participativo, ativo, que se coloca em oposição a um assistencialismo que domestica, desqualifica, anula, e por, fim certamente o “desumaniza”. Se tal pauta de relação de fato se estabelecesse – uma experiência verdadeiramente democrática - esse adolescente teria que simbolicamente se utilizar do ato infracional, da indisciplina, da violência, ou outros meios de imposição agressiva para que seu pertencimento no contexto social, bem como no contexto escolar, se efetivasse?

A partir dessa questão percebe-se o quão incoerente é pensar na evasão escolar, nas dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem, nos desafios relacionais que encontra no contexto escolar que muitas vezes tomam a forma da famosa “indisciplina”, como elementos cindidos de todo o contexto que inclui a interconexão de vários fatores dos quais o projeto pedagógico da escola, a visão paradigmática dos educadores e a relação que se estabelece entre professor e estudante, são parte essencial.

Estes debates e novas propostas conceituais estão alinhados a concepção de educação que tem mobilizado muitos estudos e pesquisas de grande relevância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social (EYNG, 2007; LOPES, 2008; MENDEZ, 2013; MUÑOZ, 2013; SANTOMÉ, 2013; SILVA, 2005).

Nesse sentido, a colocação de Silva (2011, p. 328) corrobora com a proposição de que apesar de não perceber, a sociedade está a fazer algo contra si mesma na medida em que não confere espaço para todos os seus cidadãos, indistintamente.

[...] considerar a importância e necessidade de qualificar o modo de participação dos cidadãos, com voz e voto nas escolhas e nas decisões, requisito essencial para aprimorar a democracia, condição impar para serem sujeitos históricos com direitos sociais antenados com o sentido do que fazem.

A questão assim exposta aponta para o raciocínio hipotético do duplo potencial oferecido pela escola, isto é, frente ao acompanhamento dos adolescentes em conflito com a lei: o educador nesse lócus privilegiado, pode se tornar um agente promotor do processo de humanização em si mesmo, no outro e na relação, ou ao contrário, tornar-se um impeditivo para o processo de resignificação da identidade deste jovem - que tende a apresentar uma relação direta com o ato infracional e não com a pessoa do adolescente - e, conseqüentemente, da transformação potencial existente na problemática da infração. Como ressalta Eyng (2007 p. 168), “[...] e educação é antes de tudo, uma prática social, pois atuar na escola equivale a atuar na sociedade”, então se a ótica lançada pela escola sobre este adolescente for a partir de uma perspectiva de engajamento na transformação do mesmo, o processo poderá realizar uma essencial função educativa, caso contrário, se tornará um instrumento de manutenção da exclusão desse jovem.

4.3.2 A função da escola e a profissionalização do adolescente

Proposição 2: O modelo neoliberal ao imprimir um caráter mercantilista às relações sociais influencia fortemente a visão da sociedade acerca do compromisso da educação em relação à profissionalização e preparação para o mercado de trabalho. No que diz respeito ao adolescente autor de ato infracional, ranços dos Códigos de Menores podem estar se perpetuando e cristalizando estigmas, só que agora, de forma camuflada, sob a insígnia da garantia de direitos fundamentais dos sujeitos de direitos.

Erikson (1976, p.128) traz uma instigante colocação quando diz que “[...] o homem é não só o animal que aprende mas também o que ensina e, sobretudo, o animal trabalhador. A contribuição imediata da idade escolar para um sentimento de identidade pode ser expressa nas palavras ‘Eu sou o que posso aprender para realizar trabalho’ [...]”. Este posicionamento provoca o questionamento acerca das expectativas sociais em termos laborais em relação a adolescentes e jovens a partir de critérios e referenciais liberais e capitalistas. Nessa direção, é coerente pensar que as expectativas laborais projetadas no adolescente e no jovem, devem estar vinculadas ao entendimento do que vem a ser seu melhor desenvolvimento psicossocial, e aí inevitavelmente, desencadeiam-se uma série de interrogações a respeito do que significa desenvolvimento; do que se quer desenvolver; do que se quer ensinar; dos motivos que levam a se ensinar, e assim por diante.

O pensamento utilitarista da formação para o trabalho tem buscado aliados em todas as instâncias da sociedade. Obviamente a educação pode ser o maior deles. Segundo Santomé (2013, p. 95),

Os sistemas educativos a serviço de governos que apostam em modelos econômicos neoliberais também são contemplados de modo simplista como o conjunto de possibilidades oferecidas a cada pessoa para que ela se capacite e tenha melhor empregabilidade no mercado de trabalho; ou seja, uma educação para poder participar do mercado de trabalho e dele obter os maiores benefícios econômicos possíveis.

A premissa da educação como a única possibilidade de um progresso pessoal está posta de forma veemente. Além disso, apresenta-se como um direito individual, fundamental e para os valores de nosso tempo, inquestionável.

O quadro a seguir apresenta falas de adolescentes em regime de internação na Fundação CASA (SILVA, ROCHA e DANTAS, 2013) que demonstram alguns pontos interessantes a esse respeito:

“Um mundo ideal depois de tudo que aconteceu na minha vida. Eu queria terminar meus estudos, ter um trabalho decente, dar mais valor para minha família e ser feliz. Esse é meu mundo ideal.” (p. 104)

“ Minha vida foi sempre repleta de coisas ruins. Não tinha amigos, ninguém ao meu lado a não ser minha mãe e meu padrasto que sempre falavam: largue dessa vida, largue os vícios. Chegou uma época da minha vida que eu sentia sede de matar e todo tipo de animal que aparecia na minha frente, eu pegava, matava e jogava no quintal de casa [...] Meu sonho é ser professor num esporte que se chama ‘Badminton’. Já viajei por várias cidade, inclusive tenho nove medalhas de ouro, uma de prata e uma de bronze [...] Vou completar os meus sonhos lá fora, ser um professor e dar muito orgulho a minha mãe. Esse sonho que tenho começou na escola em que eu estudo. Num belo dia, a professora trouxe umas raquetes e umas petecas, vi aquele esporte e me interessei. Comecei a praticar, e a professora viu que eu gostava muito e resolveu me levar em um campeonato que foi em Campinas em 2010. Voltei para casa com uma medalha de ouro, e a minha mãe ficou muito orgulhosa de mim [...]” (p. 121)

“O meu futuro: eu L, quero sair deste lugar para ajudar minha família no mundo; para trabalhar, estudar, ter um futuro [...]” (p. 117)

“Eu peço a Deus que me ilumine sempre que eu vou dormir e, quando acordo, tudo que eu quero é sair deste lugar para mudar a minha vida totalmente: no estudo, fazer faculdade, trabalhar, arrumar uma mulher, ter um filho, ir à praia, ir pro chope. Não vou ter companhia de coisas ruins; não quero fazer o mal para o próximo; vou sempre dar coisas boas para o meu filho, mandar ele estudar, não ficar na roda de usuário, não fazer coisas erradas e mandar ele trabalhar” (p. 116)

“Eu entrei na vida do crime, porque nunca tive o que queria, pedindo para a minha mãe. Eu sempre gostei de lutar e ser sujeito homem e ter as minhas coisas, mas sofri muito nessa vida e quero um futuro melhor para mim, para

minha mãe e minha família. Como estou terminando o ensino médio, quero fazer um curso de padeiro e confeitiro, para quando eu terminar a escola ter essa profissão. Para eu conseguir ter o que eu sempre sonhei, que é fazer uma faculdade de engenharia civil e de Direitos Humanos, e mostrar o contrário a muita gente e vencer na vida!” (p. 112)

“[...] as coisas que eu fiz só trouxeram desgosto, sofrimento, dor, mágoa. Agora comecei a enxergar que essas pessoas só querem o meu bem, é só quando a gente perde é que damos valor. Eu só tenho a agradecer a essas pessoas, pois elas estão ‘correndo’ comigo até hoje; agradeço pela benevolência, pelas coisas boas. Pelos professores, professoras por todos, que saem de sua casa para nos dar aula. Muito obrigado!” (p. 110)

“Um sonho, pelo menos um deles, é ganhar a liberdade logo e estudar. Com o tempo, pensar em fazer uma faculdade e me formar em Técnico de Administração [...]” (p. 108)

“[...] Quando eu sair daqui, eu pretendo dar uma vida melhor para minha companheira, fazer ela feliz. Porque ela sofre muito com a família dela. Eu pretendo sair dessa vida, arrumar um emprego, fazer uns cursos, mudar porque isso não é vida pra ninguém, ficar apanhando dos policiais, tomando esculachos [...]” (p. 109)

“Oi, meu nome é G, tenho 17 anos, moro em Itaquera. Eu tenho muitas coisas para o meu futuro, eu quero ajudar todos que precisam, mas para isso eu tenho que melhorar o meu estudo para arrumar um emprego bom para ajudar todas as crianças do orfanato. Quero doar umas coisas e também umas roupas para as crianças para que elas não passem frio, mas para a minha pessoa fazer tudo isso, quando eu sair daqui da Fundação Casa, eu tenho que

me aprofundar mais nos estudos. Aqui dentro eu já estou me aprofundando [...]”(p. 106)

“Chegou a hora de eu colocar a minha cabeça no lugar e recuperar o quê? Eu perdi o que ficou para trás e recuperar os tempos da minha escola seria bom para mim [...] Eu quero terminar meus estudos para conseguir um bom emprego e ter tudo o que perdi para a Fundação; eu vou estudar e trabalhar quando sair daqui [...]” (p. 108)

É interessante perceber que em todas as falas citadas a indicação do trabalho e do estudo como saídas são preponderantes. Este fato leva a pensar na representação social que estes dois elementos apresentam na vivência desses adolescentes. Se por um lado podem estar demonstrando a valorização destes como aspectos relevantes na mudança de projeto de vida, por outro lado também indicam sua influência como valores sociais. No primeiro significado, percebe-se o sentido de oportunidade, no segundo de pertencimento, aceitação e valorização social. O aspecto da disciplina e da mudança são centrais. O trabalho aparece relacionado com o que no senso comum se chamaria de “endireitar-se”, com se tornar “alguém de bem”.

É Interessante relacionar este aspecto com o Tolson (1977, p. 43) salienta sobre a função simbólica do trabalho:

Para todos os homens, o desfecho do respectivo processo de socialização é a entrada no mundo do trabalho. O primeiro dia de trabalho é uma iniciação ao reino da solidariedade secreta e conspirativa dos homens que trabalham, é por meio do trabalho que o rapaz passa a ser considerado ‘homem’, ganha dinheiro, ascende ao poder e à independência pessoal em relação à família.

Mesmo que os tempos atuais apresentem mudanças significativas em relação ao campo laboral, às demandas sociais para este, as exigências para seu ingresso, etc, ainda assim há algo no imaginário social que indica, legitimidade, reconhecimento, pertencimento, validação de uma identidade respeitável, vinculada ao ato de trabalhar. É o valor do sistema capitalista preponderando.

Entretanto, por outro lado, a lógica por vezes parece invertida: a preparação está voltada para o campo laboral como um fim ou como um meio para as transformações de um projeto de vida social?

A Diretriz 8 do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010c) intitulada “Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação” tem como Objetivo estratégico VII a “Implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)” sendo que para concretizá-lo uma das ações é “[...] apoiar os estados e o Distrito Federal na implementação de programas de atendimento ao adolescente em privação de liberdade, com garantia de escolarização, atendimento em saúde, esporte, cultura e educação para o trabalho [...]”. Também se identifica na Resolução nº 4/2010 na Seção sobre Ensino médio a ênfase dada aos princípios e finalidades onde “[...] a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores [...]; o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática [...]”, são elementos presentes, bem como em seu § 1º a direção que será privilegiada:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

Todos estes recortes textuais demonstram a enfática ideia da profissionalização como objetivo que está no cerne da prática educativa. Novamente aqui frise-se o questionamento no qual se salienta a interrogativa de que objetivos estão na essência dessa direção: desenvolvimento de cidadania ou preparação de mão de obra para as necessidades do mercado, afinal lê-se “a preparação básica para a cidadania e o trabalho [...]”(BRASIL, 2010a, art. 26- grifo nosso) como se estivessem falando de aspectos

diferentes, desconectados, como se o trabalho não fosse um exercício de cidadania e a cidadania não pudesse ser exercida nas relações de trabalho.

Ao menos teoricamente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003, p. 10) coloca em pauta uma das funções da escola frente ao desafio de formação humana - e não de mão de obra:

[...] a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social.

Ao olhar por este ângulo parece que não seria demais afirmar que historicamente a educação tem sido usada como trampolim político e de mecanismos de mercado, e assim, hipoteticamente, os investimentos voltados a essa área, talvez não sejam realmente na educação, mas nos interesses econômicos e políticos em voga. Nesse caso, localiza-se um problema na medida em que, contraditoriamente, a educação deveria exercer a função de potencializador de transformações sociais, ao invés disso - sendo trampolim - a formação de crianças, adolescentes e jovens lança-os para o lugar social almejado.

É inevitável perceber que a perspectiva do modo de produção de uma sociedade irá interferir diretamente nesse processo, pois como bem coloca Boneti (2011, p. 11):

[...] cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultura e interesses dos grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas.

Ao que parece o neoliberalismo se configura como uma proposta que se distancia de uma visão democrática já que se pauta nos pressupostos da concorrência, competição, competência, presumindo uma visão meritocrática, e, conseqüentemente, colocando ênfase na posição desigual (SANTOS e MESQUIDA, 2007).

Na medida em que tais valores se estabelecem, torna-se óbvio o desdobramento que assumem, pois como Santos e Mesquida (2007, p. 25) nos mostram com clareza,

[...] a concorrência, termo sinônimo de competição, antes de ser um elemento adstrito ao mundo da economia está vinculado ao mundo da política. A competição é política, mas se expressa na economia. Se em países economicamente desenvolvidos a competição entre empresas que provoca a competição entre pessoas, no interior das organizações empresariais e fora delas, causa exclusão, pois aniquila a solidariedade e anula a cooperação, em países economicamente menos desenvolvidos, seus reflexos são ainda mais danosos, contribuindo para aumentar o 'exército' de 'perdedores' na luta contra os mais 'competentes' em todas as áreas. Isso causa frustração, desemprego e faz aumentar o exército de marginalizados sociais.

Então, é evidente a relação entre a visão de méritos e de competência e desta com a competição do e no mercado econômico e profissional. Essa ênfase alcança a escola e impulsiona a manutenção da estrutura social, isto é, igualdades e desigualdades em seus "devidos lugares" (SANTOS e MESQUIDA, 2007).

Inquestionavelmente, dessa forma a desigualdade social se intensifica, cristaliza, legitima. Em consonância com esses valores, a bandeira da igualdade de oportunidades como um princípio plenamente democrático, se apresenta também sob a roupagem de um direito. Porém, conforme enfatiza Dubet (2008, p. 11),

[...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, prestígio, de poder [...] que influenciam as diferenças de *performance* escolar.

Segundo este autor, a real igualdade de oportunidade não se realiza na escola pela simples constatação que a sociedade apresenta desigualdades marcantes. Sua posição salienta a necessidade de uma igualdade distributiva, ou seja, não dar igual aos desiguais, mas sim dar mais ao que tem menos. (DUBET, 2008)

Até este ponto os aspectos salientados, referem-se a questões que atingem a todos de forma unanime por se tratar de interesses de um projeto político de país, de território estatal e não a algum grupo em específico. Entretanto, afunilando a reflexão em direção ao adolescente em conflito com a lei, algumas reflexões podem ser consideradas.

No que tange à relação desse adolescente com o contexto educacional, em especial sua inserção na escola a partir do pressuposto do direito à educação, alguns apontamentos históricos podem ser úteis para pensar a construção da relação que se estabelecerá entre eles.

No decorrer da história brasileira foram sete as Constituições até o presente momento, sendo que nas Constituições de 1824 e 1891 não há indicações diretas acerca de um direito à educação. Conforme Passetti (2000, p. 360) “foi na Constituição de 1934 que pela primeira vez a instrução pública apareceu como direito de todos, independente da condição socioeconômica”.

É curioso perceber que a teórica proposição da educação como direito de todos se repete de forma muito próxima em cada uma das Constituições brasileiras, mesmo que tenham se dado em contextos históricos – em termos políticos e econômicos - bastante distintos, conforme se pode identificar a seguir:

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) em seu artigo 149 traz o seguinte texto:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Pode-se perceber neste texto a clara preocupação com a questão moral e econômica, dois pilares da concepção presentes na ordem social da época, que também pode ser percebida na Constituição de 1937 que traz em seu capítulo acerca da Educação e Cultura os seguintes que enunciados:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado,

sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Esses artigos demonstram claramente a diferenciação entre filhos de famílias de classes socioeconômicas “mais necessitadas”, e os de classes mais privilegiadas, corroborando com as questões anteriormente levantadas a respeito da perspectiva de formação de mão de obra entre os adolescentes pobres. A ênfase na formação profissional é clara, porém a forma como é colocada parece ser em prol de um direito, sem dar vistas dos outros motivadores que estão em jogo. Outro aspecto a salientar, é a perspectiva do artigo 130: Qual o objetivo que se pretendia por meio das atividades que propunha obrigatórias? Parecem evidenciar o cunho disciplinar a partir da preparação para o trabalho e dos valores de civismo.

A Constituição de 1946 em seu artigo 166 diz que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”

Já a Constituição de 1967 ressalta em seu artigo 168 que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.”

Vê-se que o pressuposto da “igualdade de oportunidades” vem de muito tempo sem que tenha de fato se concretizado.

Finalmente, a Constituição de 1988 no artigo 205 também salienta a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” demarcando em seu artigo 206 alguns princípios básicos para o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...];
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade [...]

No texto desta Constituição é evidente a relação que se estabelece entre educação e qualificação para o mercado de trabalho como um fim. Nesse panorama a escola para todos, aparentemente, teria a função de preparação para o mundo laboral.

Passeti (2010, p. 361) observa que “[...] desde 1934, o Estado, gradativamente, aperfeiçoou o controle sobre a educação (na escola e na família) e criou controles suplementares para superar fracassos da família por meio das escolas e internatos especiais”. Nesse panorama, é interessante perceber que tom permeava às vésperas da elaboração da que viria ser a nova constituição brasileira:

Os planos dos governos de levar a escola para todos nunca se concluiu. A escola não completa as carências de sociabilidade [...] Sob esse cenário, quanto mais as creches e escolas falham, mais fortes se tornam os argumentos em favor dos internatos. Os infratores ainda são vistos como resultado de famílias fracassadas, incapazes de serem contidos e educados nas escolas [...] (PASSETTI, 2010, p. 365)

No ECA, SINASE, nas diretrizes internacionais e políticas de educação brasileiras, é lugar comum atribuir à educação um lugar de destaque na indicação de direitos em relação a este âmbito. Deposita-se na educação expectativas de resolução de problemas de ordem sistêmica ao “[...] transformarem os problemas sociais e políticos em problemas educativos [...]”.

Houve época (período em que vigoraram os Códigos de Menores) em que os problemas sociais foram transformados em problemas jurídicos, conduzindo a graves repercussões sociais. Atualmente, a judicialização das relações sociais também tem apresentado grande impacto tanto num nível institucional jurídico, quanto ao nível do entendimento do que vem a ser resolução dos conflitos no âmbito das interações que acontecem na sociedade, gerando uma série de problemáticas, dentre elas, identidades por vezes ditas criminosas. A história se repete a partir de outros scripts.

Se faz importante pensar a judicialização das relações sociais pois como bem salienta Rifiotis (2012, p.18),

[...] devemos entender a “judicialização” como um conjunto de processos que envolvem práticas e valores que reinterpretam relações sociais tidas como problemáticas a partir de um viés normativo, por vezes criminalizante, e sempre estigmatizante contido na figura dos direitos e deveres regulados por uma instância de Estado.

Evidencia-se assim o quanto a partir desse processo a sociedade vai criando problemáticas e complexificando as relações sociais, partindo do princípio de que este é um movimento autêntico como “sujeitos de direitos”, entretanto conforme problematiza o estudioso supracitado, esta dinâmica “[...] marca a passagem de discursos de práticas voltadas sobre os sujeitos de direitos para os dos direitos do sujeito [...]” (RIFIOTIS, 2012, p.3).

A expansão dessa dinâmica vai tomando proporções que se arriscaria dizer que poderão dar uma nova forma para as relações sociais mediadas pela justiça:

[...] mulheres vitimizadas, aos pobres e ao meio ambiente, passando pelas crianças e pelos adolescentes em situação de risco, pelos dependentes de drogas e pelos consumidores inadvertidos -, os novos objetos sobre os quais se debruça o Poder Judiciário, levando a que as sociedades contemporâneas se vejam, cada vez mais, enredadas na semântica da justiça. É, enfim, a essa crescente invasão do direito na organização da vida social que se convencionou chamar de judicialização das relações sociais (WERNECK, 1999, p. 149).

Estevão (2012, p. 18) faz uma saliente crítica que bem se articula com essa questão, quando argumenta que na medida em que a educação se coloca a serviço de demandas de mercado, correrá o risco de se tornar “[...] um subsetor da economia [...]”, submetendo-se aos seus ditames.

Quando se analisa a ênfase dada à questão da profissionalização do adolescente em conflito com a lei, como a grande transformação possível (seria de “vagabundo” à trabalhador; de desocupado e irresponsável à responsável e capaz; de “delinquente” à cidadão?), tem-se a impressão de uma volta no tempo, quando da concepção do trabalho como disciplinador e regenerador.

Mas, o que parece faltar nesta lógica é o distanciamento da concepção utilitária com roupagem de direito para uma concepção de pleno desenvolvimento humano, cidadão. Afinal, não seria este o direito essencial?

No dizer de Estevão (2012, p.23) “uma proposta verdadeiramente reformadora” - e, ousaria dizer que, no contexto da medida socioeducativa, mais que reformadora, seria restaurativa – necessita essencialmente de um

[...] projeto de educação e de formação cidadãs, caracterizado globalmente pela afirmação democrática do direito à educação e formação de qualidade, ajustado à ética de uma modernidade verdadeiramente crítica, que reconhece a autonomia pessoal, a dignidade, os direitos humanos, a forma de vida democrática, os valores.

Ao que parece, voltar-se unicamente para a formação profissional, e pior, muito frequentemente apenas de mão de obra, não se mostra como uma função que faz jus ao potencial transformador que a educação pode realizar com o adolescente autor de ato infracional. Faz eco apenas a uma manutenção das coisas como estão: desiguais.

Encaminhado para o encerramento deste tópico, vale ressaltar o questionamento de Valle e Ruschel (2009) deixando, por assim dizer, um convite a ecoar em nossas práticas e em nossa relação com a diversidade presente no dia a dia de nossas intervenções: “Perguntamo-nos [se nossos sistemas de ensino] não acabarão transformando a legalidade formal do direito à educação em privilégio dos mercedores, que geralmente se confundem com os bem-nascidos”, e assim, negligenciando de forma ultrajante uma das funções que a escola em particular, e a educação em sua globalidade, devem desempenhar.

4.3.3 A ESCOLA E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PERTENCIMENTO

Proposição 3: A rebeldia e o conflito expresso por este adolescente por meio de seu ato infracional soa como uma atitude que impede a possibilidade de uma visão de si e do lugar que ocupa na sociedade com possibilidade de real pertença. Nesse sentido, a escola tem como função ajudá-lo a ressignificar suas relações de pertencimento social, ao perceber-se como participante ativo do processo e legitimando o vínculo que ali se estabelece.

Esta proposição remete diretamente a questão da identidade pessoal desse adolescente, que como se pôde constatar em capítulo precedente, é

acima de tudo uma identidade social. Nas palavras de Castells (2003, p. 2) “entende-se por identidade a fonte de *significado e experiência de um povo*”, sendo que esta concepção faz perceber a evidência de que uma identidade individual, de forma alguma estará dissociada dos parâmetros de reconhecimento do pertencimento social que impregnam a identidade coletiva.

Assim, evidencia-se que no processo de desenvolvimento de identidade há uma construção que ultrapassa a ação individual já que no que tange à identidade dos atores sociais se concebe que “[...] o processo de construção do significado com base no atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado”, é, segundo Castells (2003, p. 3) uma dinâmica relevante. Por outro lado, também há um movimento de coconstrução presente no processo, isto é, na medida em que “as identidades, [...] constituem fontes de significado para os próprios actores, por eles originadas, e construídas através de um processo de individualização”, ocorre conjuntamente um movimento da coletividade, das instituições e das pessoas individualmente, na organização de significados presentes nas identidades que permeiam as relações sociais.

A respeito dessa temática, a hipótese formulada por esse estudioso (CASTELLS, 2003, p. 4) é de que “[...] quem e para quem se constrói a identidade colectiva são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, e do seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem [...]”. Em seu entendimento esse processo sempre se dará em contextos permeados por relações de poder, sendo assim, propõe que há três processos de construção identitária: identidade legitimadora; identidade de resistência e identidade de projeto. O primeiro é produzida pelas instituições dominantes em determinada sociedade com o “[...] intuito de expandir e racionalizar a sua dominação sobre os actores sociais”; o segundo diz respeito ao movimento de resistência e oposição desses atores quando em “[...] posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação [...]” e finalmente o terceiro, refere-se ao movimento em que “[...] os actores sociais, servindo-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade e de provocar a transformação de toda a estrutura social”

(CASTELLS, 2003, p. 04-05). Esse entendimento pactua da ideia de que a identidade é construída socialmente e, que para compreendê-la é necessário ter como parâmetro básico elementos do contexto situando historicamente seu processo.

Seria o ato infracional uma forma de, parafraseando Castells (2003, p. 7), “exclusão dos que excluem pelos excluídos”? Ou seja, obviamente diferente dos movimentos sociais a que este estudioso se referiu, hipoteticamente pode-se invocar a ideia de que o ato infracional ocupe um lugar de manifestação em face de diversas exclusões concretas e simbólicas a que, muitas vezes o adolescente que cometeu ato infracional e sua família, estão expostos, e assim, mobilizar certa oposição ao *status quo*. De alguma forma, parece que o ato infracional delimita grupos, aciona olhares – muito frequentemente pouco críticos e reflexivos – e instiga ações que mais do que possibilitar resignificações identitárias, as enfatizam.

A questão proposta por Erikson (1976) torna-se importante nessa discussão na medida em que instrumentaliza uma possível hipótese: ainda mantemos possibilidades distintas em relação ao que uma moratória social pode vir a significar em seu futuro como adultos: para aqueles que têm condições de se preparar em termos de carreira alçando um lugar privilegiado no mercado de trabalho, em contraposição a aqueles que encontram restrições de espaços e experiências, além de uma preparação acadêmica de baixa qualidade reservando-lhes um futuro onde encontrarão lugares subalternos. E, nesse sentido, caso essa hipótese encontre correspondência com a realidade social atual, a história continua a se repetir numa clara separação de classes demarcando uma nefasta função da moratória imposta aos adolescentes?

Candau (2013, p. 86) esclarece de forma direta este pensar referindo-se ao projeto nacional de educação em direitos humanos: “não se trata apenas de socializar o conhecimento relativo aos Direitos Humanos. Em outros termos, não basta conhecer, é preciso incorporar esse conhecimento, transformado em modo de ver e refletir sobre a vida e a sociedade”. Ou seja, esta é uma aprendizagem que só efetivamente poderá ocorrer a partir da experiência concreta de ser e se sentir com legitimidade de direitos de direitos nas relações humanas.

Para que esse processo aconteça de forma efetiva, a coerência entre o pensar, o discurso e o fazer do educador, é essencial. Nesse sentido, a contribuição para este questionamento é oportunizada por Candau (2013, p. 35) quando faz uma crítica a questão da formação dos professores. Esta questão também se torna relevante na medida em que, em última instância, estes poderão tanto ser reprodutores quanto transformadores da realidade social:

Na sociedade atual capitalista, marcada pelas políticas neoliberais, muitos dos espaços de formação de educadores (as) são concebidos para criar profissionais que atuem na reprodução do sistema, legitimando o *status quo*, reforçando assim a visão mercantilista da educação, com acentuado corte tecnicista.

Se a relação que o professor estabelece com o adolescente autor de ato infracional, é elemento essencial ao entendimento da dinâmica de relacionamento deste estudante com o processo de aprendizagem, é inevitável pensar que a formação desse profissional em termos amplos, é de suma importância. Como coloca Muñoz (2013, p. 501-505) “[...] a formação presumirá que a prática se modifica, alternando não somente os professores como também os contextos que incluem a educação e a maneira de compreendê-la”. Esse movimento que o autor descreve denomina-se globalidade que significa dizer que em um sistema, o movimento de um elemento afeta todos os outros a ele interconectados (MORIN, 2007; MUÑOZ, 2013). Nesse sentido, Muñoz (2013, p. 505) pontua que, “a melhoria da escola exige um processo sistêmico, o que supõe que as mudanças em uma parte do sistema afetam as demais partes”. Fica evidente em sua colocação, que o efeito da prática do professor ultrapassa sensivelmente, a concepção informativa e intelectualmente valorizada.

Nessa direção, um dos princípios norteadores do PNEDH (BRASIL, 2007a, p. 32), encontra-se na tarefa de “[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores

(as) e leigos(as) [...]”, o que vem a ser uma prática de maximização do potencial ressocializador no qual a escola poderá se comprometer.

Esta questão sinaliza a necessidade premente da atenção ao aspecto essencial em qualquer intervenção: clareza do paradigma no qual a ação está embasado, para que haja consciência e coerência dos pressupostos que movem a ação interventiva e os efeitos sobre a relação que se estabelece no processo. Na medida em que, como define Morin (2007 p. 10), os paradigmas são princípios supralógicos, ou seja, “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo, sem que tenhamos consciência disso”, a leitura da problemática e o conseqüente entendimento e intervenção sobre a mesma, estará inevitavelmente sob a influência de um determinado crivo paradigmático, independente do nível de clareza que se tenha a esse respeito.

Corroborando com a proposição de Morin (2007), Vasconcellos (2002, p. 30- 34) nos indica a importância da consciência da ação frente à relevância do olhar do observador no que tange ao entendimento de qualquer fenômeno:

[...] funcionam como filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e que nos levam a recusar e distorcer os dados que não combinam com as expectativas por ele descritas [...] Se não compreendemos o que vemos, não o vemos, ou seja, é preciso “crer para ver”.

“Crer para ver” é uma ideia bastante instigante, ou como diria Boff (1997), “a vista do ponto”, pois influencia substancialmente o entendimento da ação a ser proposta. A perspectiva com que se propõe ler uma determinada realidade envolve as crenças e valores subjacentes à prática científica da concepção paradigmática na qual está inserida. Assim, é inevitável perceber e compreender que há um compromisso mediado pelos pressupostos paradigmáticos que investe em sua leitura da realidade, de quem pretende conhecer, e a partir disso intervir, sobre um determinado fenômeno. Tal proposição nos indica a necessidade de clareza sobre os princípios que orientam a ação, os valores a eles inerentes, a função social desta ação e a coerência entre todos estes aspectos (KUHN, 2006).

No decorrer da história brasileira (SAVIANI, 2008; EYNG, 2007; SILVA, 2005) a concepção de educação, do educar e do lugar de aluno e professor tem-se modificado substancialmente. Diferentes concepções acerca da função da escola, da aprendizagem, da atitude desejável de alunos e professores, têm

configurado um novo olhar e uma nova proposta relacional entre escola, aluno e sociedade. O espaço para aquele professor munido de toda uma autoridade devastadora da autonomia de seu aluno, e para aquele aluno submisso e em posição receptiva em relação ao conhecimento que lhe será imposto aprender, torna-se cada vez menos possível.

O espaço necessário para que o processo ressocializador ocorra deve, necessariamente, caminhar na contramão do que ilustra a história de Nasrudin no início deste capítulo. Antecipar o fracasso, o erro, a não possibilidade de mudança, impedirá qualquer esforço de transformação da realidade que se apresenta naquele dado momento.

O processo ressocializador tem relação direta com a proposição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a, p. 11) quando este argumenta que,

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

A escola sendo um subsistema da sociedade reproduz em seu interior, boa parte dos conflitos existentes fora de seus muros e portões. Porém, paradoxalmente, apesar de não poder escapar da reedição de conflitos, impasses e embates produzidos pela sociedade como um todo, enfrenta a urgência de lidar com tais demandas de forma diferenciada, com um tônus mais crítico, validando o espaço privilegiado que representa.

Uma das reedições que se estabelece no espaço escolar é a relação com a “bagagem”, o rótulo de desviante, perigoso e à margem de tudo que é desejável pela sociedade, que o adolescente que cometeu ato infracional leva consigo para o ambiente escolar. Diante disso, impõe-se a necessidade de um olhar que produza ações significativas no sentido transformador, distanciando-se da manutenção e reprodução de rótulos estigmatizados. Mas que olhar e que ações seriam essas? Como distanciar do cunho disciplinador, repressivo, controlador? Como produzir novas intervenções através de um novo crivo de leitura da realidade que se apresenta?

A sociedade possui vários mecanismos de controle de conflitos em relação ao indesejável, ao fora da norma. Por vezes, a escola parece utilizar destes mesmos mecanismos para dar conta da demanda impetuosa proposta pelo adolescente autor de ato infracional. O conselho Tutelar, Ministério Público, a Guarda Municipal, encaminhamentos para Psicoterapia, Psicopedagogia, Psiquiatria, ... tantas são as possibilidades de terceirizar responsabilidades e impotências. Trata-se aqui então, de uma inclusão que exclui?! De confirmar a incapacidade de mudanças deste adolescente e se declarar isento de responsabilidade frente a esta situação?!

Sendo assim, é preciso questionar: Qual a importância da ação educativa no processo que se propõe ser ressocializador (no sentido jurídico) desse adolescente? Como o movimento ressocializador tem o potencial de transformar a representação social que contém um viés punitivo na visão de senso comum dada à medida socioeducativa? Como esta concepção está presente na visão/ação proposta pelos profissionais que atuam com estes adolescentes nas instituições educativas?

Como indica a PNE (BRASIL, 2014) dentre os itens constantes no artigo 2º, estão indicadas como diretrizes do ensino brasileiro os seguintes pontos: “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, [...] promoção humanística, [...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...], assim mais do que claramente, evidencia-se que toda ação educativa necessariamente deverá passar pelo crivo de relações coerentemente alinhadas com a perspectiva de direitos humanos.

Como bem explica Santomé (2013, p.69) “cada grupo humano possui uma imagem determinada do outro, construída social e politicamente, que condiciona as primeiras reações dessa aproximação” e é a partir desta percepção que as relações vão se consolidando e permitindo parcerias ou conflitos, pois como o autor segue dizendo, “ao longo da história, é mediante os encontros e desencontros que vão sendo reconstruídos [...] os saberes e as possibilidades de comunicação e de convivência com aqueles vistos como diferentes”.

Todas essas questões apontam para a importância da relação, do vínculo como elemento sem o qual o processo “ressocializador” não ocorrerá. Afinal, se as políticas públicas voltadas a esse adolescente pressupõe que este precisa ser “ressocializado”, significa que precisa inclui-lo, e se este movimento é necessário no momento do cumprimento da medida socioeducativa, significa que um dia, no passado, houve uma exclusão, uma “não socialização”.

Assim, diante das proposições e reflexões que aqui foram expostas ao problematizar a questão da relação do adolescente autor de ato infracional com a escola, fica uma proposta: ressocializar a partir do compromisso de exercer as funções de uma justiça restaurativa, contemplando e subsidiando o que está posto em Lei, porém ultrapassando a exigência legal e assumindo um compromisso transformador. Como lócus privilegiado de relações sociais, ao se assumir como agente de cidadania, de mobilização de recursos resilientes, de potencialização de uma cultura de paz ao mediar conflitos ao invés de potencializa-los ou cristalizá-los, poderá mobilizar transformações sociais de grande escala a curto, médio ou longo prazo, não importa. Crê-se que na medida em que efetivamente aplique uma prática restaurativa com vistas a proporcionar uma ação voltada às relações, ao vínculo, a corresponsabilidade, ao desenvolvimento de todos os envolvidos, abrindo a possibilidade de que a essência do processo restaurativo encontre espaço, poderá indicar caminhos restaurativos de desenvolvimento em direção a uma ação de fato cidadã que esteja em consonância com o que em tese está posto em Lei.

Nesse sentido, tem-se como pressuposto básico o entendimento de que “ressocializar” não deixa de ser a reparação de um movimento que não foi empreendido apenas pelo adolescente, mas também pela sociedade em que este vive e, dessa forma, exige um compromisso de muitos: adolescente, sua família, o Estado, a escola. É hora de assumi-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos ensina a história de Nasrudin quando este procura sua chave no lugar mais claro, andar no escuro em busca de novos entendimentos, compreensões para problemas que se mostram enigmáticos, e possibilidades para sua resolução ou ao menos a minimização de seus efeitos nefastos, na maior parte das vezes causa insegurança, dúvidas, indecisões sobre os caminhos, mas sempre será mais desafiador e instigante. As chaves são muitas. Não há uma única possibilidade. Resta encontrarmos chaves e fechaduras que se conectem. Aqui se buscou ao menos uma chave e uma fechadura que se encaixassem.

Este trabalho pretendeu refletir sobre as funções da escola no que diz respeito ao processo ressocializador do adolescente autor de ato infracional, e para tal intento, o ponto de partida se baseou no seguinte questionamento: Quais as funções da escola no processo ressocializador e restaurativo pretendido na medida socioeducativa do adolescente autor de ato infracional?

Indagar sobre as funções da escola no processo restaurativo do adolescente que cometeu ato infracional, pautando-se nas políticas atuais e, em especial, na concepção de garantia do direito à educação de fato não se mostrou uma tarefa simples, nem fácil. Ao contrário, na medida em que o estudo foi tomando forma, desvelava-se sua complexidade e amplitude reforçando a relevância de pesquisas que pretendam conhecer essa problemática. Sobram justificativas: (i) a crise atual que atinge o debate acerca dos direitos humanos; (ii) os sérios riscos deste fato comprometer seu desenvolvimento de cidadania; (iii) a necessidade de real efetividade nas políticas públicas, garantindo a esse adolescente a legitimação do que se denomina Sujeito de direitos; (iv) garantir de fato (não apenas de direito) a prioridade absoluta e a proteção integral frente aos vários direitos fundamentais, e em especial, ao direito à educação; (v) a necessária mudança da visão da sociedade sobre esse adolescente, deixando de imprimir uma visão estigmatizadora relacionada ao ato infracional, passando a percebê-lo primeiramente como um adolescente. Um membro da sociedade.

Como pôde-se averiguar nos capítulos precedentes, seria por demais pretensiosa, a tentativa de dar vistas a toda amplitude que reservam os temas identidade adolescente; identidade social; ato infracional, adolescente em conflito com a lei; processo ressocializador e restaurativo; funções da escola, políticas públicas e,... a conexão entre todos eles. Sua vastidão e complexidade dificulta e inviabiliza um intento dessa envergadura num trabalho com os objetivos que aqui se apresentaram. Assim, as referências utilizadas dizem respeito a um panorama que apesar de modesto, pretende provocar a reflexão de questões relevantes na temática, inevitavelmente pertinentes, e até diria, urgentes, na base das práticas sociais e educativas com adolescentes, e, em particular, com os adolescentes autores de ato infracional.

A proposta de análise documental possibilitou fazer emergir uma parte da subjetividade presente nos textos, interpretando alguns dos sentidos que podem suscitar. Dos sentidos que emergiram alguns pontos principais podem assim ser elencados:

- Há uma busca de soluções individuais para problemas coletivos. Ao focalizar individualmente a recuperação e a ressocialização do adolescente autor de ato infracional este aspecto se torna evidente;
- A garantia do direito à educação passa essencialmente pelo viés do estar na escola. Ora, frequentar a escola não é garantia do direito à educação, acreditar que isto é a essência da “escola para todos”, é um ingênuo engano. Matrícula para todos distancia-se diametralmente do direito à educação para todos, e mais ainda, do direito a uma educação de qualidade para todos;
- De alguma forma o adolescente em conflito com a lei ainda parece ser um “objeto de intervenção” quando se pensa no que é melhor para ele sem ao menos saber seu nome. Certamente, a política pública é uma ação de Estado para a coletividade, porém para tomá-lo como Sujeito de direitos é necessário dar-lhe o crédito de alguém em particular, de tomá-lo como legítimo outro, dando-lhe visibilidade de pertencimento.
- A temática de inclusão e exclusão rega todos os textos permeando a justificativa das ações. A defesa da inclusão é explícita. É necessário um pensamento de fato de *não exclusão* e não de inclusão. Por mais que a

sociedade tente excluir o adolescente autor de ato infracional, infelizmente, o inclui excluindo. Assim, não excluir poderia significar olhar para além do ato infracional, vendo o adolescente que ali se encontra, com sua história, seus conflitos, seus pedidos inseridos no sintoma que o ato infracional representa. Falar de inclusão é necessariamente falar de exclusão e assim sempre será, recursivamente, até que se possa quebrar a dicotomia.

- A repetição nos textos legais do tema “igualdade” como princípio norteador de uma democracia, é esperado e coerente. Todavia, ao mesmo tempo também se apresenta incoerente em sua aplicação pelo fato de que é uma bandeira que não condiz com a realidade social que se vive. Os inúmeros e fervorosos debates acerca do discurso que prega igualdade de direitos dão mostras da incoerência entre o que propõe juridicamente e o que se alcança socialmente. A igualdade que se defende na legislação parece por vezes ignorar a impossibilidade dos desiguais estarem em pé de igualdade. O discurso implícito meritocrático e neoliberal é notório.

- A “identidade infratora” apesar de obviamente não ser explicitada - pois isto significaria uma contradição inconcebível - está presente de forma implícita na medida em que, como ponto de partida o denomina “adolescente em conflito com a lei”. O nomina qualificando-o, e assim imprimindo-lhe um rótulo, uma identidade, um elemento que faz parte de seu ser e não apenas de seu fazer.

- A família é uma presença notável. Certamente sua importância é fundamental, mas ao responsabilizá-la, o alibi se faz presente e bem vindo para a sociedade e o Estado. Se sua função simbólica e concreta é de socializar, preparar para a vida, para o mundo, e o adolescente não está sendo o que a sociedade espera dele... Bem, parece que então, sorratamente está a se dizer que ela falhou.

- Apesar da lei ser igualmente aplicável à todos, o perfil de propostas que envolvem a profissionalização como um fim, não parece ser aplicável a adolescentes de classes socialmente favorecidas, e, principalmente das classes exponencialmente favorecidas. Pode-se presumir que as evidências apontam para um único endereço: adolescentes pobres.

-Há um “Nós” e um “Eles”. A individualização da responsabilidade do adolescente autor de ato infracional é demarcada incansavelmente. Quem cometeu o crime, a contravenção penal ou o ato infracional, como queira se denominar, é o outro. A responsabilidade é clara.

- A grande saída está na escola e no trabalho. Novamente a visão neoliberal se apresenta.

-A ressocialização como pressuposto básico da medida socioeducativa permeia o discurso dos textos que voltam sua atenção ao adolescente que cometeu ato infracional. *Re-socializar* dá indícios de que a socialização existiu com falhas e que agora se está em processo de “consertar” o problema (por vezes o “defeito”). Este é um pensamento essencialmente mecanicista, dicotômico, reducionista e fragmentado.

Diante desses aspectos, a necessidade imperiosa da escola assumir seu papel na transformação social que se faz necessária para que um movimento restaurativo aconteça no processo de cumprimento de medida socioeducativa em curso, é imprescindível. Mas, como contemplar em sua prática aspectos de tal envergadura? Que recursos têm a educação, e especificamente, a escola para arcar com essa tarefa? Como produzir o possível, já que o impossível se cria pelo preconceito, pela exclusão, pela inclusão na marginalidade?

A discussão que envolve as funções da escola neste panorama foi apresentada sob a forma de proposições que conjecturam possibilidades destas serem enunciadas. As proposições são as seguintes:

Proposição 1: Historicamente a visão do ato infracional ao estar ligada intimamente com questões de desigualdade social, mobiliza e reafirma conceitos e preconceitos que imprimem uma “identidade infratora” que confere ao adolescente um lugar social de exclusão. Nesse contexto, a escola pode ser um agente de transformação ou cristalização desta concepção identitária por meio de sua prática educativa e dessa forma, respectivamente, realizar ou não, sua função primordial frente ao desenvolvimento desse adolescente.

Proposição 2: O modelo neoliberal ao imprimir um caráter mercantilista às relações sociais influencia fortemente a visão da sociedade acerca do compromisso da educação em relação à profissionalização e preparação para o mercado de trabalho. No que diz respeito ao adolescente autor de ato infracional, ranços dos Códigos de Menores podem estar se perpetuando e cristalizando estigmas, só que agora, de forma camuflada, sob a insígnia da garantia de direitos fundamentais dos sujeitos de direitos.

Proposição 3: A rebeldia e o conflito expresso por este adolescente por meio de seu ato infracional soa como uma atitude que impede a possibilidade de uma visão de si e do lugar que ocupa na sociedade com possibilidade de real pertença. Nesse sentido, a escola tem como função ajudá-lo a ressignificar suas relações de pertencimento social, ao perceber-se como participante ativo do processo e legitimando o vínculo que ali se estabelece.

O que se apreende da discussão dessas proposições pode assim ser colocado:

Percebe-se que a prática restaurativa na escola tem grande potencial nessa direção se ao problematizar o significado orgânico dos pressupostos “direito à educação”; “sujeitos de direitos”, “pessoa em peculiar condição de desenvolvimento”, assumindo sua função no panorama democrático.

Distanciar-se da perspectiva do ato infracional colocado em primeiro plano, aproximando-se do *sujeito*, inquestionavelmente, *de direitos* – afinal como todos os seres humanos, mas que neste caso, ironicamente precisa ser assinalado como tal - parece ser o primeiro de todos os direitos a lhe serem conferidos. A partir dele seguem-se outros: receber uma educação de qualidade social; ter assegurado seu espaço cidadão no contexto educacional; ter perspectivas de pertencimento como de fato uma “pessoa em peculiar condição de desenvolvimento”; protagonizar um projeto de vida pautado em uma identidade pessoal e social que legitime a dignidade humana e, acima de

tudo, ter o reconhecimento da sociedade de que a possibilidade de mudança (deixar de ser o “adolescente infrator”) é real e possível.

Sendo assim, evidencia-se a importância da escola tomar para si a responsabilidade de se colocar como locus de transformação a partir das relações que se estabelecem nesse contexto, posto que a prática da escola no atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa pode configurar-se tanto como um espaço de resignificação, atuando sobre o estigma do ato infracional, possibilitando assim, o desenvolvimento de um processo onde possa protagonizar sua história e pertencer de forma autônoma à sociedade em que vive, quanto se tornar uma referência nefasta no âmago do senso de identidade desse adolescente, cristalizando a identidade infracional e propiciando assim mecanismos sociais de exclusão.

O estudo deixa transparecer a emergência de um espaço de reconceituação do ato infracional como sintoma social, sendo uma expressão de questões sociais, da coletividade, e não exclusivamente do adolescente de forma individual. Dessa forma o ato infracional poderá ser percebido como um canal de expressão encontrado para “ter voz e visibilidade” dentro de uma determinada sociedade/comunidade, e neste caso, infelizmente, a única forma de pertencer. Essa reconceituação é necessária a fim de que a ressignificação identitária desse adolescente possa ser pautada em sua história, bem como em seu lugar de pertencimento social dando-lhe real espaço de desenvolvimento como sujeito de direitos.

Olhar o adolescente autor de ato infracional e sua história acadêmica, não pode ser visto de outra perspectiva que não seja a partir de uma visão macro, sistêmica, que permita perceber o que dela faz parte. A tecedura social, política, econômica, cultural de nossa sociedade não está de forma alguma desvinculada das políticas públicas levadas a cabo pelas instituições jurídicas, de assistência social e educacional e por isto mesmo não podem ser entendida de forma cindida, fragmentada.

Talvez, a história acadêmica deste adolescente aponte para a impossibilidade da atual escola oferecer-lhe ferramentas para sair de um cenário passivo onde a única atitude que, ilusoriamente, vislumbre seja o ato infracional. Modificar este panorama implica necessariamente oportunizar a

este jovem a possibilidade de se apoderar, apropriar-se consistentemente de sua história e projeto de vida. Ou talvez melhor dizendo, ajudá-lo a rever seu projeto de vida, possibilitando que seja permeado pela ressignificação de sua identidade pessoal e social e assim de seus vínculos de pertencimento, dando-lhes um contorno cidadão. A escola tem poder e autoridade para avançar nessa complexa transformação.

Aqui o que parece necessário perceber é a direção de ação dada pela escola como parte do contexto de cumprimento da medida socioeducativa a partir da concepção de um processo dito restaurativo. Isto porque, independente deste conflito com a lei, seus direitos fundamentais devem ser assegurados, e, entre eles o direito à educação como um dos mais relevantes por se considerar que está atrelado a uma série de outros. Assim, a necessidade que a comunidade escolar se implique, perceba-se como parte, como corresponsável pela produção, manutenção e transformação dessa problemática, é de suma relevância.

É preciso superar a prática de tentar ajustar velhos modelos em novas propostas de relação, muitas vezes contraditórias. Um novo pensar exige um novo fazer e a escola como um lócus impulsionador de desenvolvimento humano, poderá ter uma contribuição essencial na produção de novos saberes relacionais, pois seu espaço de convivência em coletividade representa a excelência de sua função social visando a integração social. Isto parece que significa postular que a missão maior da escola é defender a democracia, garantido verdadeiramente os direitos humanos de todos. Tanto essa função como essa missão, podem ser plenamente contempladas a partir da proposição de educação em direitos humanos, pois como bem coloca o PMDEH (UNESCO, 2012, p.5), "[...] em todo o ambiente baseado em direitos, devem ser respeitados e promovidos os direitos humanos de todos os agentes do sistema educacional; esse ambiente, por sua vez, deve ter como características principais a compreensão, o respeito e a responsabilidade mútuos".

Não obstante, é importante salientar que certamente não é o caso de desqualificar os ganhos advindos das mudanças, ocorridas nas últimas décadas, acerca da concepção das necessidades presentes no

desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, bem como sobre a importância da função do Estado e da educação nesse processo. Ao contrário, hoje por meio do ECA temos uma legislação avançada que possibilita a demarcação destes como cidadãos e não mais meros objetos da ação do Direito e da sociedade, perpassadas por legislações e práticas reducionistas, higienistas e estigmatizantes. Porém, se faz necessário estar atento a diferentes dimensões e repercussões contraditórias, presentes muitas vezes, até mesmo nas mais bem vindas políticas públicas.

Ao considerarmos crianças e adolescentes como “pessoas em peculiar condição de desenvolvimento” (BRASIL, 1988), e concebermos a escola como espaço essencial de ação sobre o processo de desenvolvimento de cidadania, do pleno direito à educação e da vivência cidadã, parece ser inquestionável a inerente relação entre esta proposta legal e social e o comprometimento da educação com um movimento emancipatório de suas crianças, adolescentes e jovens. Assim, torna-se imperativo o questionamento do papel da escola no contexto restaurativo, pois a função da escola deve ter um cunho essencialmente humanizador, já que pressupõe que é um espaço de encontro onde tudo pode acontecer, a inclusão, a exclusão, a ressignificação do excluir e do incluir, afinal, como nos diz Maturana (1998, p. 92) “não é o encontro que define o que ocorre, é a emoção que o constitui como um ato”.

O processo restaurativo é uma excelente alternativa, obviamente desde que conduzida com a conotação de corresponsabilidade, de compromisso com o humano em si e no outro, e com a construção de uma sociedade onde todos, de fato, e não apenas por força da lei, sejam sujeitos de direitos humanos.

A fala dos adolescentes da Fundação CASA nos diz da importância que a escola pode ter. A escola é antes de qualquer coisa um espaço de aprendizagem do viver humano; pode se tornar um espaço de reconstrução de sentidos e significados do viver em sociedade, possibilitando a reconstrução de projeto de vida de adolescentes e jovens. Ela não pode se contentar com uma tarefa de “adestrar”, “treinar” ou ensinar apenas intelectualmente. É necessário ensinar a viver em sociedade, ensinar novas percepções e leituras do mundo; ensinar a se perceber pela ótica de seus recursos; ensinar pertencimento.

Mas também os educadores precisam aprender: aprender a olhar para esse adolescente não como um problema, não como um marginal, não como alguém inferior ou perigoso, mas como alguém que é alguém, que tem uma história, que se entrelaçam a muitas outras histórias, alguém que têm direitos tanto quanto eu ou você, alguém que precisa ver e ser visto de outras formas, para que possa construir novos jeitos de viver que não o mantenham na armadilha de ou se tornar “invisível”, ou seu reverso, “visível demais”. E, acima de tudo, mesmo assumindo que sim, ele cometeu o ato infracional, lembrar-se, contudo, que *no momento* se apresenta em conflito com a lei, mas que isto não significa que necessariamente assim se perpetuará.

Para ensinar e aprender um olhar atento é necessário. Observar quem observa (a escola; o professor; a comunidade escolar; os estudantes; o próprio adolescente autor de ato infracional; o Estado; os pais;...) e por meio desta observação traduz, interpreta, dá significado, possibilita repensar novos ângulos de observação e, conseqüentemente, de relação e intervenção sobre o que se observa. Esta é a recursividade que dá fôlego à ação seja na direção esperada, ou em seu avesso. É a possibilidade de fazer eco a justiça social e a uma escola democrática e justa na medida em que oferece a cada um a possibilidade de ser um legítimo outro.

Ao finalizar, faz-se necessário ressaltar que se pretendeu *uma* perspectiva de olhar, a partir de *uma* determinada lógica e de *uma* forma específica de propor a ação educativa. Mas em momento nenhum pretendeu ser *a* perspectiva..., *a* lógica..., *a* ação... Apenas *uma* chave entre tantas possíveis.

Como últimas palavras, nada mais justo quer dar voz a quem de direito:

Eu tenho fome da minha liberdade e de fazer coisas que eu gosto com minha família, também de ir trabalhar, fazer a minha mãe feliz e também ajudar em casa. Eu tenho fome de ser um mágico bem poderoso para ajudar todas as pessoas do mundo, acabar com o preconceito, racismo, fome no mundo, doença; isso que eu penso para um futuro melhor. Eu tenho fome da minha família unida, da atenção do meu pai, queria que ele não bebesse, assim a minha mãe seria mais feliz. Eu acho que não estaria aqui se fosse menos ganancioso. Eu tenho fome de trabalho, de rotina, dinheiro, família, namoro, superação, determinação, esforços, perseverança; tudo isto faz parte do dia de um trabalhador. Eu tenho fome de ter vasto conhecimento de informática e fazer diferença no mundo. Desejo ser programador de PC e ter muito lucro com isso, e um dia poder dar

uma casa para a minha mãe e fazer ela muito feliz. Eu tenho fome de cultura, lazer, esportes, oportunidades e mais chances para mim, minha família, amigos e comunidade.

Adolescente em regime de internamento na Fundação CASA.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal**. 3 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.
- ABERASTURY, Arminda e cols. **Adolescência**. 2 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1983.
- ALVES, Sirlei Fatima Tavares. **Efeitos da internação sobre a psicodinâmica de adolescentes autores de ato infracional**. São Paulo: IBCCRIM, 2005
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ARPINI, Dorian Mônica. **Violência e exclusão: adolescência em grupos populares**. Bauru: Edusc, 2003.
- ARPINI, Dorian Mônica; QUINTANA, Alberto Manuel. **Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares**. Revista Estudos de psicologia. v.20 n.1 Campinas Jan./Apr. 2003
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires.; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAVA, Augusto Caccia; COSTA, Dora Isabel Paiva da. **O lugar dos jovens na história brasileira**. In: BAVA, Augusto Caccia; PÁMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles (orgs). **Jovens na America Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BLOS, Peter. **Transição adolescente: questões desenvolvimentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOCCO, Fernanda. **Cartografias da infração juvenil**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.
- BOFF, Leonardo. **Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BONETI, Wessler Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Ijuí: Unijui, 2011.

BRANDÃO, R. C. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **DECRETO Nº 17.943-A DE 12 DE OUTUBRO DE 1927**. Código de Menores de 1927.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6.026 de 24 de novembro de 1943**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6026-24-novembro-1943-416164-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 fev.2015.

BRASIL. **LEI Nº 6.697, DE 10 DE OUTUBRO DE 1979**. Código de Menores de 1979.

BRASIL. **Constituição federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em: 13 fev. 2015. DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial, 1990. Brasília, DF: Senado, 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> acesso em 12/10/2012>. acesso em: 13 fev.2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Normas de Atenção à Saúde Integral de Adolescente. Vol. I. **Diretrizes Gerais para Atendimento de Adolescentes. Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento. Distúrbios da Puberdade. Desenvolvimento Psicológico do Adolescente**. Brasília, Ministério da Saúde, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Adolescência e psicologia**: Concepções, práticas e reflexões críticas. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>>. Acesso em: 24 jan.2015. Brasília, 2002.

BRASIL. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa/Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <www.tjsc.jus.br/>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Direitos humanos em educação**, Ministério da Educação, 2007. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal:** saúde, um direito de adolescentes. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007b.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.** Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. Projeto de lei. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos..** 2010b.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - Brasília : SEDH/PR, 2010c

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portal da saúde.** Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2014/abril/02/pcdt-puberdade-precoce-central-livro-2010d.pdf>>. Acesso em: 02 fev.2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei:** levantamento nacional. 2011. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseLevantamento2011.pdf>>. acesso em: 03 abr.2015.

BRASIL. Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (SINASE).** DF: Senado, 2012b.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Panorama nacional:** a execução das medidas socioeducativas de internação. Programa Justiça Jovem. Brasília, DF: CNJ, 2012a. Disponível em: <www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/acoese-projetos/CNJ_panorama_nacional_medidas_socioeducativas.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.594/12 de 18 de Janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (SINASE).** Diário Oficial, 2012. Brasília, DF: 2012. DF: Senado, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** DF: 2012d

BRASIL. **Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013.** Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Plano Nacional de Educação, 2014**. DF: 2014

BRASIL. **Ministério do desenvolvimento social e combate à fome**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial>. acesso em 24/06/2013>. Acesso em: 13 fev.2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. 2007. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. acesso em 24jan.2015

BRITO, Leila Maria Torraca de (Org). **Temas em psicologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000a.

BRITO, Leila Maria Torraca de (Org) **Jovem em conflito com a lei**: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo. 2 ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2000b.

BRUSIUS, Analice; GONÇALVES, Liana Lemos. Adolescência e ato infracional: reflexões sobre o sentido da socioeducação na privação de liberdade. In: Gauer, Gabriel José Chittó; VASCONCELLOS, Silvio José Lemos; DAVOGLIO, Tárzia Rita (Orgs). **Adolescentes em conflito com a lei**: violência, funcionamento antissocial e traços de psicopatia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012.

CALIL, Maria Izabel. **De menino de rua a adolescente**: análise histórica de um processo de ressignificação do sujeito In: OZELLA, Sergio. (Org) **Adolescências construídas**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDAU Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 37 jan./abr. Rio de Janeiro: 2008.

CANDAU Vera Maria. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. São Paulo: Ágora, 2008

CANOTILHO, Joaquim José Gomes. **Estado de Direito**. <http://www.libertarianismo.org/livros/jjgcoedd.pdf> acesso em : 03jun. 2015

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

CARTER, Betty; MC GOLDRICK, Monica. **As mudanças no ciclo de vida da família**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. **Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação**. In: TAVARES, José (org). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: Codo e Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2003

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia. **Subvertendo o conceito de adolescência**. 2005 Disponível em: <seer.psicologia.ufrj.br>. Acesso em 24 jan.2015.

CUNHA, Célio da. **Justiça pela inclusão e qualidade na Educação**. In: Associação brasileira de magistrados, promotores de justiça e defensores públicos da infância e da juventude. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2014

DICIONÁRIO Etimológico. Adolescência. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: 30/01/2015.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas**, v. IV. Políticas sociais e organização do trabalho. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1990.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola de oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Direitos humanos, justiça social e educação pública: repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria.(Org) **Direitos Humanos e violências nas escolas**. Curitiba: CRV, 2013

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. (Org) **Políticas de formação, ética e profissionalidade**. Curitiba: CRV, 2012

EYNG, Ana Maria. **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em dialogo**. Curitiba: CRV, 2013.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: ENG, Ana Maria; GUIZI, Maria Lourdes, **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. 5ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERRY, Luc. **Famílias amo vocês: política na vida privada na era da globalização**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FIGUEIREDO, Luís Carlos Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: historia da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de . **História da Infância no pensamento social brasileiro**. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1977

FRONTANA, Isabel Cristina Ribeiro da Cunha. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GOES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GROTBERG, Edith Henderson. **Novas tendências em resiliência**. In: MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez e cols. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005

GUATTARI, F., ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente: doutrina e jurisprudência**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KUHN, Thomas . **A estrutura das revoluções científicas**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência e violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LIDZ, T. **A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LURIA, A R. **Diferenças culturais de pensamento**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

MATURANA, Humberto. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. 3 Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEAD, Margareth. **Adolescencia, sexo y cultura em Samoa**. Barcelona: Planeta, 1985.

MÉNDEZ, Juan Manoela Alvarez. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez e cols. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005

MORAES, Maria. Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003 acesso em 29maio2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ed. Ijuí: Unijui, ed. 2011

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A via do futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertez sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NEUMANN, Patricia Ena; HABIGZANG, LUÍSA Fernanda. A execução das medidas de socioeducativas em regime aberto de prestação de serviços à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA): pressupostos teóricos e relato de intervenções. In: Gauer, Gabriel José Chittó; VASCONCELLOS, Silvio José Lemos; DAVOGLIO, Tárzia Rita (orgs). **Adolescentes em conflito com a lei: violência, funcionamento antissocial e traços de psicopatia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

NASR AL-DIN, Khawajah. **Histórias de Nasrudin**. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1994

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Carta das Nações Unidas**. São Francisco, 1945. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/3/crianca/marco.htm>>. Acesso em: 17mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas. 10 dez 1948. **Declaração Universal dos direitos humanos**.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas. 10 dez 1948. **Declaração Universal dos direitos humanos**.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos da criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989.

www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
acesso em: 27set. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Direitos Humanos**.

Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/ONU-Organizacao-das-Nacoes-Unidas/>>. acesso em: 27set. 2014.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

OSORIO, Luis Carlos. **Como trabalhar com sistemas humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

OUTEIRAL, JOSE OTTONI. **Adolescer**: Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes médicas, 2003

OZELLA, Sergio. **Adolescências construídas**. São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, Sergio. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas /Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização SílviaHelena Koller. - Rio de Janeiro.Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PÁMPOLS, Carles Feixa, **A construção histórica da juventude**. In: BAVA, Augusto Caccia; PÁMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles (orgs). *Jovens na America Latina*. São Paulo: Escrituras, 2004.

PASSETTI, Edson. **Crianças carentes e políticas públicas**. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2010.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4ª Ed. São Paulo: Summus editorial, 1994.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2012

PINTO, Renato Sócrates Gomes. **Justiça restaurativa**: a era da criminologia clínica. 2006. <http://www.sinajur.org/artigo06.php>. acesso em 03 jun de 2015

PINTO, Renato Sócrates Gomes. **A construção da justiça restaurativa no Brasil**. 2007. <http://jus.com.br/artigos/9878/a-construcao-da-justica-restaurativa-no-brasil>. acesso em 03 jun de 2015

POUPART, Jean. **A entrevista do tipo qualitativo**: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. POUPART, Jean et al. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RELVAS, Ana Paula. **O ciclo vital familiar**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

RIFIOTIS, Theophilos. **Judicialização das relações sociais e as políticas de atenção aos idosos**. 36º Encontro Anual da ANPOCS Mesa redonda: Direitos Humanos: direitos do sujeito e sujeito de direitos. 2012
http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8317&Itemid=76. Acesso em 03jun.2015

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLIM, Marcos. **A síndrome da rinha vermelha**: policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALES, Mione Apolinario. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANDEL, Michael. **Justiça**: o que é fazer a coisa certa. 6ªed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, junho 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e a política na pós modernidade. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Erica Piedade da Silva. (Des)construindo a 'menoridade': uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção da categoria "menor". In: GONÇALVES, Hebe Signorini e BRANDÃO, Eduardo PONTE. (org) **Psicologia Jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. Criança e criminalidade no início do séc. XX. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SAVIANE, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2008

SAVIANE, Demerval ET AL. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2004

SCHERER, Daniel Corteline. **Para além da inclusão: a superação do conflito epistemológico entre o racionalismo e o antirracionalismo como o pressuposto para a humanização na formação de professores**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude (orgs). **História dos jovens da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

SERRA, E. Adolescência: perspectiva evolutiva. Em **Anais...VII Congreso INFAD** (pp. 24-28). Oviedo (Espanha), 1997.

SILVA, Ana Maria da; ROCHA, Rosana; DANTAS, Heloísa de Souza. (Orgs). **Trajetórias visíveis: a leitura do mundo e os projetos de futuro de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. São Paulo: Paulus, 2013

SILVA, Maria Abadia da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, Celso; SOUSA, Jose Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma produção às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SPOSATO, K. B. **Pedagogia do medo**: adolescentes em conflito com a lei e as propostas de redução da idade penal. Cadernos Adenauer II v. 6, 2001. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer.

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrews. **Psicologia do adolescente**: uma abordagem desenvolvimentista. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

TAVARES, José (Org). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRASSI, Maria de Lourdes. **Adolescência – violência**: desperdícios de vidas. São Paulo: Cortez, 2006.

TOLSON, Andrew. **Os limites da masculinidade**. Lisboa: Assirio e Alvim, 1977

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, 2012
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. acesso em: 02jun. 2015

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 nov 1989.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos das crianças**. 20 de nov 1959.
Disponível em:
<http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 18 jul.2013.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância . **Situação Mundial da Infância 2011. Adolescência**: uma fase de oportunidades. Fevereiro de 2011.
http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf. acesso 18jul.2013

VASCONCELLOS, M^a José Esteves. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2002.

VASCONCELLOS, M^a José Esteves. **Terapia familiar sistêmica**: bases cibernéticas. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

WALSH, Froma. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Roca, 2005.

WINNICOTT, Donald. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERNECK VIANNA. **A judicialização das relações sociais**. In: WERNECK VIANNA, L. et alii (org.). A judicialização da política e das relações sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1999

XAUD, Geysa Maria Brasil. **Os desafios da intervenção psicológica na promoção de uma nova cultura de atendimento do adolescente em conflito com a Lei**. In: BRITO, Leila Torraca de. (Org) Temas de Psicologia Jurídica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. **Resiliência** : noção, conceitos afins e considerações críticas. In:TAVARES, José (Org). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.