

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE:

refletindo sobre
sujeitos, direitos e
responsabilidades



Palavras do CFP

A violência contra a criança e o adolescente sempre esteve presente na sociedade e em diferentes classes sociais. No Brasil, um avanço importante para reconhecer crianças e adolescentes como cidadãos com direitos e deveres foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei 8.069, e que em julho de 2015 completou 25 anos.

Crianças e adolescentes que crescem hoje no Brasil fazem parte da primeira geração nascida após a chamada revolução de prioridades. A Assembleia Geral da ONU adotou em 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança que foi ratificada no ano seguinte pelo País. No Brasil, a Constituição (1988) antecipou esse movimento internacional e garantiu, em seu artigo 227, a infância e a adolescência como prioridade absoluta. Em 1990, o país inovou mais uma vez com a tradução desses princípios em uma legislação mais completa e detalhada, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O ECA representa um marco jurídico que instaurou a proteção integral e uma carta de direitos fundamentais à infância e à juventude. Ele considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade.

O Estatuto foi criado pouco depois da promulgação da nova Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, por prever novos direitos fundamentais aos brasileiros. Neste contexto, o Brasil tornou-se o primeiro país a adequar a legislação interna aos princípios consagrados pela Convenção. Ao longo dos anos, o Estatuto teve alterações introduzidas em seu texto, como por exemplo, a Lei de Adoção (2009), que acelera o processo de adoção e cria mecanismos para evitar que crianças e adolescentes fiquem mais de dois anos em abrigos. Hoje

o Estatuto é considerado um dos melhores do mundo, uma referência internacional em legislação para essa faixa etária e inspirou legislações semelhantes em vários países.

A referida legislação trouxe significativas mudanças para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, como: reconhecimento de direitos - garantir que as crianças e adolescentes brasileiros, até então reconhecidos como meros objetos de intervenção da família e do Estado, passem a ser levados a sério e tratados como sujeitos autônomos. Hoje as crianças são vistas como cidadãos em desenvolvimento e que precisam de proteção, ensino, lazer, saúde, políticas públicas de atendimento à infância e juventude, proteção contra a violência e proibição do trabalho infantil (a única exceção é dada aos aprendizes, que podem trabalhar a partir dos 14 anos com carga horária reduzida). Para cumprir e fiscalizar os direitos previstos pelo ECA, foi criado o Conselho Tutelar, órgão municipal formado por membros da sociedade civil. Atualmente, 98% dos municípios contam com o apoio de conselheiros. Foram criados também os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, que existem nas esferas municipal, estadual e nacional e têm como atribuição o monitoramento e a proposição de políticas públicas.

Apesar de o ECA ter transformado a relação da sociedade com a questão dos direitos de crianças e adolescentes, ele ainda é ineficaz em diversos aspectos. Há muito que avançar na criação de políticas diferenciadas e nos direitos fundamentais assegurando a meninos e meninas uma educação de qualidade, assistência médica, moradia, alimentação, convivência familiar e comunitária, cultura, esporte, lazer, liberdade, dignidade e respeito.

Mariza Monteiro Borges

*Presidente do Conselho
Federal de Psicologia (CFP)*

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE:

**refletindo sobre
sujeitos, direitos e
responsabilidades**

ORGANIZADORES:

Jacqueline de Oliveira Moreira

Maria José Gontijo Salum

Rodrigo Tôrres Oliveira

XVI PLENÁRIO GESTÃO 2013/2016

DIRETORIA

Mariza Monteiro Borges
Presidente

Lurdes Perez Oberg
Vice-Presidente

Vera Lucia Morselli
Secretária

Maria da Graça Corrêa Jacques
Tesoureiro

CONSELHEIROS EFETIVOS

Rogério de Oliveira Silva

Sergio Luis Braghini

Dorotêa Albuquerque
de Cristo
Secretária Região Norte

Secretária Região Centro-Oeste

João Baptista Fortes
de Oliveira
Secretário Região Sul

Meire Nunes Viana
Secretária Região Nordeste

PSICÓLOGOS CONVIDADOS

Nádia Maria Dourado Rocha

Rosano Freire Carvalho

CONSELHEIROS SUPLENTE

Eliandro Rômulo Cruz Araújo

Jacqueline de
Oliveira Moreira

Silvana Carneiro Maciel

Viviane Moura de
Azevedo Ribeiro

João Carlos Alchieri
Suplente Região Nordeste

Madge Porto Cruz
Suplente Região Norte

Roberto Moraes Cruz
Suplente Região Sul

PSICÓLOGOS CONVIDADOS

SUPLENTE

Maria Augusta
Rondas Speller

Jefferson de Souza
Bernardes

COLETIVO AMPLIADO

Ana Maria Jacó-Vilela
Memórias da Psicologia

Bárbara de Souza Conte
Psicoterapia

Carla Andréa Ribeiro
Assistência Social

Loiva Maria de Boni
Álcool e Drogas

Luciana Ferreira Ângelo
Psicologia do Esporte
e da Atividade Física

Marco Aurélio Máximo Prado
Direitos Humanos

Raquel Guzzo
Educação e Assistência Social

Rodrigo Torres Oliveira
Psicologia Jurídica

Silvia Koller
Relações com a BVS-PSI

Tânia Grigolo
Saúde Mental

Vera Paiva
Direitos Humanos

COORDENADOR GERAL

José Carlos de Paula



**Estatuto da Criança e do Adolescente:
refletindo sobre sujeitos,
direitos e responsabilidades**

1ª EDIÇÃO

**BRASÍLIA – DF
2016**

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Disponível também em: www.cfp.org.br

1ª edição – 2016

PROJETO GRÁFICO

Agência Movimento

ARTE DA CAPA

Marcos Cavalcante Nobre

REVISÃO

Conselho Federal de Psicologia

COORDENAÇÃO GERAL/CFP

José Carlos de Paula

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Maria Goes de Mello

André Martins de Almeida (*Editoração*)

GERÊNCIA TÉCNICA

Lisly Telles de Barros

EQUIPE TÉCNICA

Sara Juliana Bulgarelli Guadanhim Gonçalves (*Analista Técnica*)

Referências bibliográficas conforme ABNT NBR

Direitos para esta edição

Conselho Federal de Psicologia: SAF/SUL Quadra 2,
Bloco B, Edifício Via Office, térreo, sala 104, 70070-600, Brasília-DF
(61) 2109-0107

E-mail: eventos@cfp.org.br

www.cfp.org.br

Impresso no Brasil – Setembro de 2016

Catálogo na publicação

Biblioteca Miguel Cervantes

Fundação Biblioteca Nacional

Conselho Federal de Psicologia

Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades/Jacqueline de Oliveira Moreira; Maria José Gontijo Salum; Rodrigo Torres Oliveira - Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. 250p.

ISBN: 978-85-89208-74-1

1- Estatuto da Criança e do Adolescente 2- Psicologia 3- Proteção integral 4 - Sistema de atendimento socioeducativo

SUMÁRIO

Apresentação	9
---------------------	----------

SEÇÃO I - <i>História, políticas e fundamentos: um olhar sobre o ECA</i>	13
---	-----------

25 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: História, Política e Sociedade...	
- Marco Antônio de Souza	14

A não evidência dos direitos humanos: proposta para uma reflexão filosófica	
- Carlos Roberto Drawin	32

ECA: entre o desenvolvimento teórico e o subdesenvolvimento prático...	
- Jacqueline de Oliveira Moreira e Domingos Barroso da Costa	46

Os direitos de liberdade interditados de crianças e adolescentes	
- José Carlos Sturza de Moraes	60

Enjeitados e feiticeiros: o estranho mundo das crianças noturnas	
- Helder Rodrigues Pereira	78

A psicologia escolar, o ECA e o enfrentamento à teoria do capital humano	
- Meire Viana	86

SEÇÃO II - <i>Proteção, Participação Social e Acolhimento Institucional</i>	107
--	------------

A efetivação do ECA: uma política com a participação de vários parceiros	
- Maria José Gontijo Salum	108

Proteção social de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento: contam-se boas-novas histórias no acolhimento	
- Dorian Mônica Arpini	120

Da História da Institucionalização de Crianças	
---	--

no Brasil ao Estatuto da Criança e do Adolescente	132
- Fernanda Flaviana de Souza Martins	
Proteção social de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento institucional: contam-se histórias (estórias) o abrigo?	148
- Maria Ignez Costa Moreira	
Acolhimento em abrigos: O direito à construção de narrativas da própria história	160
- Marlene Guirado	
SEÇÃO III - Socioeducação e o sujeito adolescente	171
Sobre a responsabilização no cumprimento da medida socioeducativa: reflexões partir da prática	172
- Juliana Marcondes Pedrosa de Souza	
Contribuições da Psicologia para a consolidação do campo socioeducativo - um convite à Política da Socioeducação	182
- Enrico Braga	
O Plano Individual de Atendimento (PIA) nas Medidas Socioeducativas: para o adolescente, com o adolescente ou sobre o adolescente?	198
- Paula Melgaço e Bruna Rocha de Almeida	
Estatuto da Criança e adolescente - O presente contínuo	208
- José Luiz Quadros de Magalhães	
O ECA, o Estado e a Sociedade: desafios à cidadania positiva	220
- Andréa Máris Campos Guerra	
Um sujeito pela metade de direitos	236
- Camila Silva Nicácio e Júlia Silva Vidal	
A escuta de crianças e adolescentes em situação de risco: Reflexões sobre uma prática com adolescentes em conflito com a lei	250
- Marina Soares Otoni	
Sobre organizadores e autores	264

APRESENTAÇÃO

Em Junho de 1990 ocorreu, no Brasil, uma importante conquista jurídica para os direitos das crianças e dos adolescentes – a lei 8069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa legislação se configurou em uma mudança de paradigma das leis anteriormente vigentes: os Códigos de menores de 1927 e de 1979. Com o ECA, entrou em vigor uma orientação jurídica conhecida como Doutrina da proteção integral.

O paradigma da proteção integral foi fundamentado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1988, o Brasil incorporou a integralidade dos direitos para crianças e adolescentes no art. 227 da República:

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

Portanto, o ECA é uma lei que buscou regulamentar os direitos anteriormente promulgados pela ONU e assumidos na Constituição brasileira. A nova doutrina trouxe, também, a noção de prioridade absoluta e um sistema de garantias para a proteção da infância e adolescência. No fundamento da legislação está a afirmação da criança e adolescente como seres humanos portadores de direitos, com necessidade de respeito à sua condição peculiar de desenvolvimento. É sabido que somente as leis não bastam, são necessárias as políticas sociais que transformem os direitos em realidade. Por isso, é preciso uma avaliação constante das políticas implementadas a partir do ECA e seus desdobramentos.

Em comemoração aos 25 anos do ECA, completados em junho de 2015, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), estabeleceram uma parceria para a realização do Seminário “Refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades”. Esse Seminário foi realizado nas dependências da PUC Minas, com participação de muitos daqueles que trabalham com crianças e adolescentes em vários lugares do Brasil. Este foi um momento especial de avaliação da efetividade das políticas constituídas a partir do Estatuto.

Durante dois dias, os participantes se reuniram no Auditório da PUC Minas, a fim de trocar experiências, sugestões, aflições, projetos e esperanças. Participaram trabalhadores em políticas públicas, conselheiros tutelares, jovens militantes de movimentos sociais, professores e pesquisadores da Psicologia, Psicanálise, Direito, Medicina, Serviço Social, Filosofia, História e Sociologia, tentando fazer avançar o reconhecimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos.

Vários questionamentos embasaram as discussões: o que temos a comemorar? Em que medida a lei está, efetivamente, em vigor? Quais foram os avanços na construção das políticas públicas para crianças e adolescentes? Quais são as ameaças de retrocesso? Enfim, o Seminário foi uma possibilidade de refletir, de lançar um olhar sobre o que se construiu, avaliar o que foi feito, e o que está ainda por realizar.

O resultado do trabalho pode ser acompanhado nessa publicação. Ela buscou transmitir as discussões que ocorreram nas mesas redondas e nos mini cursos, em torno de três seções. Na primeira, encontramos os textos que visam retomar o contexto histórico da criação do estatuto, a partir de um olhar e uma reflexão sobre as políticas construídas a partir do ECA. Na segunda, procurou-se refletir as políticas de proteção para crianças e adolescentes e avaliar participação social. Além disso, buscou analisar

o acolhimento institucional à luz do Estatuto, uma política com necessidade de ser construída. Na terceira, analisaram-se os entraves existentes nas políticas socioeducativas para os adolescentes em conflito com a lei.

A publicação, “O Estatuto da Criança e do Adolescente: Refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades”, reúne, portanto, os diversos textos e as muitas reflexões que, para além do seminário e desta obra, ultrapassam seus limites, produzindo encontros geradores de práticas inovadoras e novos agenciamentos...!

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), em consonância com a Lei 5766 (que dispõe sobre a natureza e finalidade da autarquia), com o Código de Ética do Psicólogo (a) (2005) e com os avanços legais e sociais, deve promover, permanentemente, a construção de referências teóricas, técnicos e éticos amparadas na Psicologia enquanto uma ciência e uma profissão orientadas pelos Direitos Humanos e a promoção da cidadania e de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

Esperamos que esse trabalho, construído com a participação de muitos, possa contribuir no avanço da política de proteção e de direitos promovida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

***Maria José Gontijo Salum;
Rodrigo Tôrres Oliveira;
Jacqueline de Oliveira Moreira.***

SEÇÃO I

***História, políticas e fundamentos:
um olhar sobre o ECA***

25 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: História, Política e Sociedade...

Marco Antônio de Souza

O principal objetivo dessas reflexões é o de tentar compreender a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA ao longo do período de tempo que se inicia com a sua edição em 1990 até os dias de hoje. Implantação, nesse caso, deve ser compreendida como o conjunto de experiências sociais, jurídicas e políticas decorrentes da aplicação dessa nova legislação. Nesse sentido, lançando mão da história do tempo presente serão tratadas questões que tem envolvido a difícil absorção do Estatuto da Criança e do Adolescente pela sociedade brasileira.

Em se tratando da história do tempo presente, torna-se necessário despendar um grande esforço para evitar, ao máximo, o juízo de valor que ameaça constantemente as interpretações históricas dessa natureza. A proximidade entre o objeto e aquele que o observa provoca nesse caso situação irremediavelmente problemática. A origem desse problema está na própria relação entre objeto e pesquisador pela proximidade deste em relação aquele, somada a sua própria participação no desenrolar da trama histórica. Entretanto, tal problema deve ser contornado. Como é sabido, o pesquisador não pode se comprometer previamente com determinada posição o que gera a probabilidade de uma interpretação equivocada. A investigação do tempo presente, como em qualquer outro caso, deve ser isenta de julgamentos.

Além disso, não há como lançar luzes sobre as condições históricas do presente sem observar atentamente o passado. Essas observações acerca do passado podem minimizar a influência do tempo presente na análise oferecendo melhores condições de discernimento ao observador. Portanto, pode parecer exagero recuar no tempo por mais de um século para encontrar as raízes mais profundas da formação histórica da sociedade brasileira. O tempo de uma sociedade

agrária que se industrializou mantendo profunda desigualdade social, mesmo com o fim da escravidão, começou de fato no final do século XIX. Além disso, não se deve perder de vista as estruturas sociais de longa duração presentes desde a fase colonial, sem elas dificilmente se consegue uma visão clara das questões do tempo presente. Não há como refletir sobre a situação atual da sociedade brasileira sem essa incursão histórica no passado primordial do país.

Quando as elites políticas e sociais brasileiras planejaram as opções econômicas como nos casos do incremento da produção cafeeira e do processo de industrialização, a estrutura social não fazia parte de qualquer projeto de modificação, simplesmente manteve-se o *status quo*, garantindo privilégios para manter o poder de decisão, que nas primeiras décadas do século XX estava nas mãos de oligarquias. Manter privilégios nesse caso significava garantir que as modificações na estrutura econômica, na passagem da agroexportação à industrialização. A profunda modificação que se operava na transição do mundo agrícola com a eclosão da industrialização e da conseqüente urbanização não causou qualquer avanço social importante.

A face econômica agrária, de viés exportador, era, sobretudo, cafeeicultora, valendo-se dos bons preços desse produto no mercado externo o que patrocinava a acumulação de muitas fortunas no país e que acabou se transformando também no esteio financeiro da indústria com inversões de capital nos anos 20 e 30. Desde o início do século XX a estrutura social herdada diretamente da sociedade escravista de longa duração possuía em sua base a massa de trabalhadores rurais sem quaisquer direitos, reservados pelo governo Vargas aos trabalhadores urbanos que formavam o operariado nas grandes cidades. A estes foi reservada a legislação trabalhista a partir de 1930.

Pelas razões apontadas, as estruturas sociais que compõem a sociedade brasileira são fortemente hierarquizadas, vigorando o paternalismo e a autocracia em vários níveis de poder. O significado prático dessa hierarquização determina o papel social de cada grupo, que se sustenta numa escala de privilégios muitas vezes coroada pelo jurídico-político. Os mais privilegiados ocupam posições de mando especiais enquanto que os menos privilegiados e desprivilegiados devem

cumprir suas obrigações de modo obediente. Se por alguma razão não seguem essa cadeia de comando costumam ouvir a seguinte pergunta: “você sabe com quem está falando?”¹ Conclui-se, dessa maneira, tratar-se de uma relação que impõe a prática constante da subserviência pela violência. O sociólogo Manuel Castells concluiu recentemente: “A imagem mítica do brasileiro simpático existe só no samba. Na relação entre as pessoas sempre foi violento. A sociedade brasileira não é simpática, é uma sociedade que se mata.”

Portanto, nesse tipo de sociedade as crianças e os jovens estão entre aqueles de menor privilégio, sobretudo aqueles provenientes de famílias de baixa renda e pouca escolaridade. Nesse sentido, outra condição de caráter histórico e que contribui para reforçar a hierarquia social é o fraco resultado do sistema educacional. A baixa escolaridade de imensos grupos cujos resultados refletem na organização do mercado de trabalho impõe remunerações salariais que mantêm a desigualdade socioeconômica realimentando a situação. Historicamente, esse ciclo gerou entraves na organização de uma economia mais eficiente que poderia ter aumentado a capacidade de crescimento e de emprego nas empresas o que fortaleceria o mercado consumidor fazendo avançar a renda de alguns grupos de trabalhadores especializados.

A partir desse ponto fica claro que realizar qualquer mudança de caráter social envolvendo costumes culturais enraizados geração após geração necessita de forte mobilização social. Ora, esse tipo de mobilização é bastante escasso na sociedade brasileira. Em quase todos os momentos políticos decisivos o Estado toma a iniciativa e em muitas oportunidades desarticula ou desmobiliza os movimentos sociais, muitos deles em defesa dos direitos civis, reprimindo ou cooptando suas lideranças. Alguns autores afirmam, por exemplo, que a luta pelos direitos civis praticamente inexistiu no país, em raros momentos teria ocorrido mobilização nesse sentido. Essa situação provocou uma lacuna históri-

1 Alguns estudiosos observam esta forte característica da sociedade brasileira, destacando-se, DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*, 6ª. Edição, 1997.

ca difícil de se preencher marcada pela ausência de organizações de caráter político originadas das lutas sociais. No cotidiano vigora a identificação pela aparência (roupas e outros símbolos da sociedade de consumo) ou grau de instrução. Alguns são denominados pelo popular tratamento de “doutor”, enquanto outros, considerados cidadãos de 2^a.e 3^a. classe recebem o tratamento que costuma ganhar nítidos contornos de desprezo com referências pejorativas.²

Em meados dos anos 80 essa situação parecia finalmente mudar. O regime autoritário estava vivendo seus estertores o processo de democratização ganhava velocidade. Havia situações de avanço político com a retomada dos movimentos sociais, alguns deles de caráter popular, além do fortalecimento das lutas sindicais e o surgimento de organizações novas ligadas aos antigos grupos cristãos destacando-se as Comunidades Eclesiais de Base. Finalmente, protagonizava-se a efervescência das discussões em torno da ideia de bem estar social, o que sinalizava a necessidade de redefinir o papel do Estado no que dizia respeito aos projetos sociais, de preferência em parceria com as organizações não-governamentais (ONG's). A culminância desse debate durante a Constituinte ganharia contornos detalhados na promulgação da nova Constituição em 1988.³ Foi exatamente nesse cenário de reconstrução da vida democrática que surgiu a proposta que originaria mais adiante o ECA.

Superficialmente falando, distinguiram-se amplos grupos jurídico-políticos com maior presença no processo de criação do ECA. Esses grupos podem ser identificados na atuação política de apoio aos grandes porta-vozes da sociedade civil organizada, especialmente daqueles que pos-

2 Ver a este respeito, CARVALHO, José Murilo de. Cidadania na Encruzilhada. In: BIGNOTTO, Newton (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000, p. 105-130; CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil; o longo caminho*. 2^a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

3 Este trabalho não tem intenção de analisar em detalhes todas as propostas da Assistência Social entre as décadas de 80 e 90, para isso veja-se, RAICHELIS, Raquel. *Esfera Pública e Conselhos de Assistência Social: caminhos da construção democrática*, 1998.

suíam acesso à mídia. Começavam a aparecer campanhas reivindicando a proteção infanto-juvenil e o repúdio à violência, especialmente, no espaço público. Prestava-se muita atenção a esse espaço e bem menos no espaço privado, considerado isento de qualquer ameaça (a casa é praticamente sagrada para a sociedade brasileira e a rua é seu avesso - que se faz de errado é feito na rua), só bem mais tarde foi constatado um elevado grau de abusos e de maus tratos às crianças e jovens no ambiente doméstico.⁴

Foram muitas as organizações que deram voz a esse movimento, algumas delas nascidas em parceria com instituições internacionais, como foi o caso do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua que contou com apoio da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.⁵ É preciso assinalar também a forte presença da Igreja Católica e da Pastoral da Criança nas cidades. No caso em questão, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua recebeu apoio financeiro da UNICEF e outras organizações internacionais, realizando encontros nacionais (1986, 1989 e 1993) e implantando 90 comissões locais, 139 núcleos de base e 3 centros de formação de educadores, com 3.000 militantes.⁶ Assim, tentava-se frear os ataques violentos contra as crianças e jovens que viviam nas ruas.

Esses grupos inseriam-se numa clivagem jurídico-política acompanhando tendências político-ideológicas contrárias ao posicionamento autoritário, muitas vezes apoiadas em princípios religiosos palpáveis e que foram se fortalecendo nos debates da criação do ECA. Entretanto, havia outra

4 Sobre essas concepções culturais dos espaços público e privado vejam-se, DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*, 6ª. Edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1997 e ALMEIDA, Carlos Alberto (Colaboração de Clifford Young). *A Cabeça do Brasileiro*. 2ª. Edição. São Paulo/Rio de Janeiro, 1997. Em relação aos abusos domésticos, veja-se, por exemplo, as pesquisas do LACRI – Laboratório de Estudos da Criança da USP.

5 Cf. EARP, Maria de Lourdes Sá; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e SANTOS, Tarciso da Silva. Políticas Públicas de Atendimento à Infância: uma Política da não-Política?, 1998, p. 124-125; ver a interessante lista de documentos internacionais que influenciaram na redação do ECA, p. 125.

6 Idem, ibidem.

posição: a daqueles que consideravam o Código de Menores de 1979 mais adequado. Estes eram denominados “menoristas” porque consideravam a autoridade do Juiz de Menor a única solução do problema. Do lado oposto encontravam-se os defensores do Estatuto, denominados “estatutários”. Neste caso a criança e o adolescente se tornariam sujeito de direitos (com cidadania plena), passando a contar com assistência e proteção que poderiam ser conferidos por outras autoridades e representantes da sociedade, além do Juiz, implicando na perda da exclusividade deste nas decisões sobre o destino dos integrantes dessa população.

Essas foram, portanto, as condições históricas gerais que propiciaram o pano de fundo do embate social que deflagrou as discussões sobre a necessidade de rever a situação das crianças e jovens e o surgimento do ECA, no final da década de 80. Nas décadas seguintes ocorreriam outros embates entre aqueles que triunfaram com a criação desse Estatuto e os que foram derrotados no campo jurídico-legal. Naquele momento, a mudança de perspectiva política com o avanço democrático reforçava as forças pró-Eca, mas, por outro lado, as condições sociais continuaram provocando, esporadicamente, reações adversas, galvanizando antigas concepções que sugeriam intervenções mais duras do aparato policial e jurídico em situações envolvendo os jovens.

Nos anos seguintes o resultado do processo de sanção do ECA trouxe alívio e certa aflição. Para aqueles cujas mais diversas perspectivas religiosas e humanitárias consideram a criança e o adolescente a base social portadora de grande potencial na formação de uma sociedade mais justa, a nova lei acenava com a possibilidade de fazer mudanças importantes na sociedade brasileira, à medida que sinalizava para a proteção dos filhos das camadas sociais menos privilegiadas. Por outro lado, trazia também uma posição afitiva em relação ao posicionamento de uma parcela da população, descrente por razões diversas, inclusive políticas, que viam com desconfiança a proteção do ECA considerando-o simplesmente paternalista em relação aos estratos sociais considerados “perigosos” de acordo como o censo comum.

Grosso modo, essa visão estava apoiada na incredulidade da capacidade do Estado conseguir fazer cumprir com seu aparato policial e jurídico a missão de proteção às crian-

ças e jovens que a nova lei impunha. Numa outra vertente dessa visão dos descrentes o fracasso da lei deveria ocorrer por causa de uma óbvia associação entre o crime e as camadas desprivilegiadas, especialmente, na organização do crime ligado às drogas que naquele momento parecia encravar-se com grande poder em algumas comunidades carentes.

A própria mídia passou a formar uma imagem que associava os jovens moradores dessas comunidades pobres ao recrutamento dos grupos criminosos ali atuantes, imagem que de certo modo ficou corroborada em certos estudos sociológicos e de Antropologia Social realizados em diversas comunidades.⁷ Na raiz da visão desses grupos descrentes – de maneira sub-reptícia –, estava presente ainda uma herança cultural difícil de se apagar do imaginário social, elaborada em séculos de escravismo e hierarquização social. Essa visão de mundo que de modo algum inclui a criança e o jovem como sujeitos, talvez seja aquela que melhor engendra os preconceitos racial e social e que continua a fazer parte do imaginário social até os dias de hoje.⁸

Além disso, a opinião pública ficou dividida entre a mudança de perspectiva em relação aos jovens infratores e a permanência das práticas de controle antigas, refletindo as costumeiras oscilações presentes na vida política do país que demonstram pouca certeza em relação ao futuro, a não ser no discurso. Ao contrário dessa incerteza estavam aqueles diretamente envolvidos, em geral participantes de grupos que lidavam com a questão da criança em situação de risco social, muitos deles ativistas de associações religiosas, que viam na simples sanção da lei a condição para iniciar um processo de mudança gradual, porém irreversível da violência contra crianças e adolescentes.

De outro lado, estavam os não engajados que anteviam grandes dificuldades na implantação da lei. É possível afir-

7 ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (Orgs.). *Um Século de Favela*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

8 GOUVEA, Maria Cristina de. “Infância”: entre a anterioridade e a alteridade. In. SOUTO, Kely Cristina Nogueira et alii (orgs). *A infância na mídia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

mar que essa descrença se devesse ao conhecimento de práticas culturais arraigadas constantes protagonistas na burla das leis. Ao longo do processo histórico brasileiro tornou-se comum vivenciar certas práticas, também denominadas de “jeitinho brasileiro”, que poderiam manter essencialmente a situação da infância e da adolescência.⁹ Assim, as dificuldades de absorção da lei num universo cultural predominantemente conservador e paternalista, seria algo a ser enfrentado não somente durante a retomada da democracia, mas, indefinidamente.

Então, como foi possível criar o ECA nesse contexto? Em parte isso se deve a existência de um forte movimento social de redemocratização emergido das cinzas do regime autoritário e em parte porque havia outra tradição política em ação naquela conjuntura. Trata-se de uma velha estratégia política de viés elitista que costuma por em ação uma espécie de modernização pelo alto, gerenciada pelo Estado, nesse caso, cujo propósito é acomodar as mudanças realmente significativas. Um bom exemplo dessa estratégia já estava se desenrolando com processo de transição do regime autoritário para a democracia, intitulado: “abertura lenta, gradual e segura”.

Sempre à espreita dos avanços democráticos essa duradoura cultura política conservadora de raízes profundas, age desde a formação do Estado Nacional no século XIX. Sua estratégia de confundir as forças inovadoras, se travestindo para incorporá-las, permite manter constante vigilância sobre as propostas democratizantes. Geralmente, os projetos de modernização são submetidos a uma revisão que monitora as mudanças limitando-as pela dominação burocrática e muitas vezes pela própria ineficiência jurídico-política. Embora derrotadas num primeiro momento essas forças nunca descançam. A rápida aprovação do projeto do ECA teve na mídia um papel fundamental na mobilização da sociedade com a

9 Vários autores apresentam a trajetória histórica dessa tragédia social entre os quais destacam-se: MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Criança Abandonada*, 1998 e FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*, 1997, PRIORE, Mary Del (org.). *História das Crianças no Brasil*, 1999 e RIZZINI, Irene. *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*, 2ª. Edição, 2008.

participação de instituições que lutaram contra o autoritarismo do regime pós-64 (OAB – Ordem dos Advogados do Brasil e a ABI – Associação Brasileira de Imprensa),¹⁰

Não resta dúvida que o momento histórico de retorno à democracia com a nova Constituição de 1988, acenava com a possibilidade de grandes avanços sociais. A primeira eleição presidencial direta e democrática em 25 anos garantiu um clima de mudança ao país, gerando uma sensação popularizada de esperança no futuro, invertendo o pessimismo até então latente. O clima político eleitoral que envolveu a disputa entre os candidatos à presidência em 1989, Fernando Collor de Mello e Luís Inácio Lula da Silva, demonstrava a crença geral de fazer avançar o país o que a mídia bem soube transformar a favor das expectativas em torno do novo governo. Nem a inflação desenfreada e o posterior desenlace do processo de impeachment do presidente da República, Fernando Collor conseguiram modificar esse sentimento geral de esperança.

Dessa maneira, no cenário político fomentado pela nova Constituição surgiram além do ECA os Conselhos que refletiriam as mudanças do ordenamento jurídico, indispensáveis na socialização das novas idéias e que brotavam de uma avançada concepção político- jurídica denominada sujeito de direitos. Atuando em 4 níveis foram criados os seguintes Conselhos: o Conselho Tutelar e os de Defesa de Direitos, no nível municipal o CMDA, no estadual o CEDCA e, em instância nacional, o CONANDA. Além disso, entre 1993 e 1995, foram instituídos o CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social e a LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, nessa fase o país parecia estar saindo finalmente de um atraso secular em relação às políticas públicas de enfrentamento da desigualdade social. Ao FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social caberia prover as políticas públicas de assistência à população de baixa renda de acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS.

10 Alguns trabalhos avaliaram a importância das mudanças que aconteciam na vida política brasileira naquele período, entretanto, há um que parece ter causado forte impressão, trata-se de SADER, Eder, *Quando novos personagens entram em cena*. Paz e Terra, 1988.

Ao longo dos 25 anos do ECA é interessante notar que sua presença na sociedade não significou uma “conscientização” do seu alcance como estatuto protetor que institui cidadania. O que se viu na maioria das vezes foi a divulgação desordenada e até mesmo distorcida da nova lei. Poucos, excetuando-se os especialistas e os raros profissionais que lidam com crianças e adolescentes, leram e tentaram compreender o ECA. Essa crônica incompreensão da lei que é comum à sociedade brasileira somada a uma posição política quase sempre avessa às mudanças que possam afetar o status quo, são fatores que se somados às questões conjunturais das crises políticas, que costumam ser periódicas, podem explicar as dificuldades que o ECA teve e tem de obter compreensão e aceitação.

O posicionamento da mídia frente aos eventos dramáticos das chacinas de jovens alguns anos antes da sanção do ECA havia gerado uma surpreendente virada no lugar negativo que o jovem das ruas ocupava no imaginário social, visto a partir daí como vítima. A sociedade civil parecia acordar de um sono profundo apesar dos velhos temores herdados do regime autoritário. A consternação geral parece ter sido alimentada por sentimento que demonstrava no mínimo revolta contra o desrespeito pela condição social das vítimas e, mais ainda, contra aquilo que elas representavam naquele momento: as más condições de vida de grandes parcelas da população devido à crise econômica.

Pouco tempo depois toda essa predisposição pela mudança parece ter se estancado. Sob o ângulo da visão econômica associada ao posicionamento conservador. Um conjunto de argumentos apontavam anacronismo no ECA. Nessa visão, a maior falha estaria no suposto perigo de incentivar o ócio. Na perspectiva socialmente internalizada do mundo do trabalho o retardo da entrada do jovem neste mundo o exporia fatalmente às atividades delituosas. Nesse sentido, o direito do adolescente estudar em tempo integral não responderia a todas as necessidades, seria preciso entrar para o mercado formal de trabalho o mais cedo possível integrando a parcela social produtiva. Esse velho discurso moralizador sempre indicou a rua e os espaços de lazer como lugares propícios aos ociosos e seus vícios e que, portanto, não deviam ser garantidos às crianças e aos adolescentes, que estariam a partir de então “protegidos” por uma lei que lhes permitiria

praticar a ociosidade e abrindo-lhes as portas aos delitos.¹¹

A escola que sempre aparece como alternativa a essa situação teria que implantar o sistema de tempo integral rapidamente, o que se acreditava ser possível com a nova LDBEN, mantendo as crianças e os jovens em atividades educativas, sob orientação, longe das ruas. O outro lado dessa “semi-internação” era a moralização que propiciaria formação para o mundo do trabalho. Assim, a ociosidade seria substituída pela preparação dos jovens tanto no que se refere ao ensino básico quanto ao ensino técnico voltado para o mercado de trabalho (o ensino médio completa mais um ciclo etário abrangendo os jovens de 14 a 17 anos).¹²

Outro fator que durante esses últimos 25 anos vem contribuindo como fenômeno interveniente na vida das comunidades carentes e desprivilegiadas da população, o narcotráfico, passou a ser tratado constantemente nas análises sociais. A presença de organizações dessa natureza na quase totalidade das comunidades pobres do país passou a ser uma constante ao longo das últimas três décadas. Usufruindo a mão-de-obra abundante utiliza-se do mercado de vendas para a zona urbana privilegiada. Sua estrutura urbanística oferece defesa estratégica: ruas estreitas, sem planejamento (terreno fértil para táticas de guerra urbana) e casario em aglomeração facilmente transformado em esconderijos ou casas-mata. Encastelados nessas áreas, fortemente armados e, em certos casos, contando com a simpatia da comunidade, os narcotraficantes disputam entre si os melhores pontos de venda de drogas. Ao enfrentarem o aparato policial ou grupos rivais, eclode uma guerra num tipo de violência comparável ao das guerras civis.

11 Veja-se em detalhe a força desse discurso moralizador desde o início do século XX em, SOUZA, Marco Antônio de. *Caridade e Educação: Assistencialismo e Moralização dos Pobres, 1930-1990*. São Paulo: Anna Blume, 2012.

12 VICENTIN, Maria Cristina G., PADILLA-GOMEZ, Alejandra e CA-TÃO, Ana Lúcia. Notas sobre responsabilidade desde os escritos de M. Foucault: pistas para pensar a justiça juvenil. In. ESTELLITA, Heloisa (Coord.) *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo: Thomson Reuters/ Revista dos Tribunais, Julho-Agosto – 2014, Ano 22, N. 109.

Finalizando, o resultado prático dessa situação é o fortalecimento dos discursos moralizadores que reafirmam o perigo dos jovens atraídos para o mundo da contravenção integrando grupos dedicados aos assaltos e aos furtos. Criou-se ao longo das últimas décadas a imagem dos “trombadinhas” e mais recentemente tentou-se atualizar essa marca com o “rolezinho”, fenômeno que ganhou destaque na mídia. Multiplicam-se as histórias de crueldade e violência, como a do Jornalista Tim Lopes e tantas outras, em muitos casos ocorre a glamorização dos criminosos pela mídia.

Do surgimento do ECA até os dias de hoje várias situações demonstraram a fragilidade da sociedade como um todo e, em especial, do poder público para pô-lo em prática. É interessante notar que, apesar disso, essa foi uma das melhores fases da economia brasileira. Entre 1995 – 2012 o boom econômico foi notável estabilizando a economia que se encontrava em crise havia 20 anos. Entretanto, excluindo-se o limitado programa de bolsas auxiliares das famílias de baixa renda dos governos F. H. Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, muito pouco se fez para mudar a situação social.

O SINASE que poderia acalmar as vozes contra a aparente impunidade dos jovens infratores, pondo em prática aquilo que o ECA preconiza em termos de medidas socioeducativas, foi postergado por vinte anos.¹³ Essa lacuna de tempo absurda propiciou confusões de caráter jurídico que açodou as relações entre as vítimas e o poder público. A mídia tornou-se porta-voz de grupos que já não acreditavam na eficácia da legislação. Iniciou-se uma onda de desconfiança acerca do Estatuto, ora sendo visto como avançado, fora da “realidade” brasileira, ora como extremamente “protetor”, confirmando o paternalismo que estaria disseminado nas relações sociais. Desse modo, começou a pairar no senso comum a pior das imagens, a de que essa situação estaria fomentando a “indústria do crime”.

13 BRASIL. Instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Lei Federal N. 12.594 de 18.01.2012; Ver também, LIMA, Fernanda da Silva e VERONESE, Josiane RosePetry. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): breves considerações. In. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 1 (1): 29-46, 2009.

As condições históricas até aqui tratadas sinalizam para novos embates entre grupos políticos de visão conservadora e grupos que propõem avanços democráticos e sociais, entre os quais a manutenção da maioridade penal prevista no ECA. Esses embates, provavelmente, devem ficar restritos às instâncias legislativas com poucas oportunidades de uma mobilização mais ampla da sociedade. As costumeiras soluções políticas que protelam decisões importantes dificilmente saem de cena, ao contrário, como já se tratou aqui, negociações obscuras - prática comum das elites políticas do país - devem acontecer. Será no bojo dessas marchas e contra-marchas políticas que o ECA terá que por em teste sua real vitalidade. Para uma sociedade que se acostumou a viver entre avanços legais e práticas sociais retrógradas será preciso reunir grandes esforços dos grupos defensores da cidadania, democracia e da justiça social na tentativa de manter as últimas conquistas.

Conclusão

Quando o ECA foi sancionado no início dos anos 90 a consternação da sociedade havia chegado a um grau de indignação extremamente alto, acentuado pela forma como a mídia passou a apresentar as chacinas de jovens moradores de rua em São Paulo e no Rio de Janeiro. Paralelamente houve uma mobilização social importante que passou a lutar contra a violência desse tipo. Embora algumas organizações de defesa dos excluídos estivessem funcionando há mais tempo, o clamor contra as atrocidades acelerou o processo de aprovação da nova Lei. As Pastorais da Igreja Católica e as Comunidades Eclesiais de Base faziam parte desse movimento apresentando forte penetração social e política, conseguindo mobilizar parcelas significativas da sociedade.

Os “Anos de Chumbo” do regime autoritário (1969-1974) haviam mostrado que setores médios intelectualizados poderiam ser atuantes na luta pela democratização, que somados aos movimentos populares revigorados no processo de crise e abertura política reuniriam condições para re-direcionar o ordenamento jurídico do país. Quando surgi-

ram os primeiros sinais de esgotamento do regime autoritário, houve uma verdadeira avalanche de inovações que desaguaram na Constituição de 1988, cristalizando-se nos anos seguintes a diversas novidades no campo da legislação ordinária. Entre os avanços, encontrava-se a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente que de princípio foi considerado pela sociedade como algo importante e que seria capaz de refrear as práticas de violência contra a população infanto-juvenil.

Passados 25 anos de existência do ECA as marchas e contra-marchas da vida política e econômica da sociedade brasileira, que marcaram o efetivo estabelecimento dessa legislação, parecem não ter trazido o devido alívio à violência. Ao contrário disso, percebeu-se pelas novas regras que a situação da criança e do jovem infrator mereceria grandes esforços, e o mais difícil seria a necessária modificação das antigas práticas de violência arraigadas nas estruturas burocráticas originadas nas velhas experiências do SAM e da FEBEM.¹⁴

Vicejando no tempo presente, o tempo da curta duração, essas práticas autoritárias mostram toda a complexidade dos meandros da história, contrariamente ao tempo longo que dá a impressão de permanência e estabilidade. Nesse sentido, as antigas práticas culturais sobrepujaram aquilo que estabeleciam as novas diretrizes, não sendo possível criar facilmente uma imagem diferente das crianças e muito menos dos jovens. Permaneceu aquela antiga imagem que a sociedade internalizou no imaginário desde a formação da histórica do país. O aparato de segurança do Estado, bem como as instituições que lidavam e continuaram a lidar com os jovens infratores, não mudaram efetivamente seu modo de lidar com tal situação. Atualmente, muitos trabalhos de pesquisa procuram compreender as difíceis questões que cercam essas práticas tanto nas instituições quanto nas mais variadas situações sociais ao tratarem empiricamente da questão do jo-

14 Ver a este respeito o interessante trabalho de, PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In. DEL PRORI, Mary (Org.). História da Criança no Brasil. 4a. Edição. São Paulo: Contexto, 1996.

vem infrator.¹⁵ O que salta aos olhos de todos os pesquisadores são os níveis de violência que se apresentam de várias maneiras, seja pelo poder público ao não demonstrar condições de amparo, seja através das relações na família ou ainda em situações extremas como nas organizações criminosas, militarizadas que difundem entre os jovens o *ethos guerreiro*.

Em meio a todos esses problemas que teimosamente vão se repetindo na longa duração, demonstrando que a face autoritária da sociedade brasileira parece ser algo que se tornou “natural”, encontram-se as resistências apontando para outra direção. São vozes que ficam muitas vezes silenciadas e que vez ou outra ameaçam colocar em cheque o racismo, a misoginia, a homofobia e o tratamento violento contra as pessoas submetidas aos mais diversos preconceitos. É difícil explicar como uma sociedade com práticas sociais tão arcaicas e visões de mundo eivadas de anacronismos pode ser capaz de editar uma legislação que no final das contas põe a mostra o seu reverso.

Aqueles que continuam acreditando nas mudanças em direção ao revigoramento da democracia e na construção de uma sociedade mais justa têm sido sobrepujados, apesar dos esforços, exatamente porque não conseguem estabelecer caminhos eficazes contra essa pesada herança cultural. Provavelmente um desses caminhos seja a educação voltada para a busca da cidadania com ênfase nos direitos civis que alargam os horizontes contra qualquer princípio autoritário. Porém, as lideranças e as pessoas em geral só se lembram disso durante os períodos eleitorais que são de natureza efêmera porque os verdadeiros debates são substituídos por diferentes graus de demagogia dos candidatos. Caso não se comece a debater seriamente o que de fato se espera da sociedade brasileira será preciso torcer para que a expressão, “letra morta”, empregada pelos juristas para se referirem às leis que não saem do papel, desapareça da vida dos que defendem avanços democráticos e melhores condições de vida.

15 Entre esses trabalhos vejam-se, por exemplo, FERRARI, Ilka Franco e MOREIRA, Jacqueline de oliveira. *Psicanálise e Violência: Sociedade, juventude e literatura*. Curitiba: Editora CRV, 2013. MOREIRA, Jacqueline de Oliveira, KYRILLOS NETO, Fuad, ROSÁRIO, Ângela Bucciano do, SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de Souza e DRAWIN, Carlos Roberto. *Análise do Discurso de Adolescentes em Privação de Liberdade: reflexões sobre a luta pelo reconhecimento*. Curitiba: Editora CRV 2015.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlos Alberto (YOUNG, Clifford e Colab.). *A Cabeça do Brasileiro*. 2ª. Edição. São Paulo/Rio de Janeiro, 1997.
- AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Infância e Violência Doméstica*. São Paulo: LACRI – USP, s.d.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania na Encruzilhada. In: BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000, p. 105-130.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*, 6ª. Edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- EARP, Maria de Lourdes Sá; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e SANTOS, Tarcisio da Silva. Políticas Públicas de Atendimento à Infância: uma Política da não-Política? In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria de Lourdes Sá e NORONHA, Patrícia Anido (Orgs.). *Infância Tutelada e Educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- ESTELLITA, Heloisa (Coord.) *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo: Thomson Reuters/ Revista dos Tribunais, Julho-Agosto – 2014, Ano 22, N. 109.
- FERRARI, Ilka Franco e MOREIRA, Jacqueline de oliveira. *Psicanálise e Violência: Sociedade, juventude e literatura*. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- FERRARI, Ilka Franco, MOREIRA, Jacqueline de Oliveira (Orgs.). *Psicanálise e Violência: Sociedade, juventude e literatura*. Curitiba – PR, Editora CRV, 2013.
- FERREIRA, Mônica Silva e NORONHA, Patrícia Anido. As Legislações que tutelaram a infância e a Juventude no Brasil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria de Lourdes Sá e NORONHA, Patrícia Anido (Orgs.). *Infância Tutelada e Educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- FONTES, Breno Augusto Souto-Maior. Clientelismo Urbano e Movimento Popular: a Construção das Redes de Poder. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. Belo Horizonte: UFMG, julho de 1995, n. 81.
- LEÃO, Jacqueline Oliveira e SOUZA, Marco Antônio de. Democracia ameaçada: violência simbólica, relações autoritárias e cidadania

civil no Brasil Republicano. Publicado na *Revista Expedições*, endereço eletrônico [http:// www. prp.ueg.br/revista/index.php/revistageth/article/view/2157/1446](http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/revistageth/article/view/2157/1446).

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira, KYRILLOS NETO, Fuad, ROSÁRIO, Ângela Bucciano do, SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de, DRAWIN, Carlos Roberto (Orgs.). *Análise do Discurso de Adolescentes em Privação de Liberdade: reflexões sobre a luta pelo reconhecimento*. Curitiba – PR, Editora CRV, 2015

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira, KYRILLOS NETO, Fuad, ROSÁRIO, Ângela Bucciano do, SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de Souza e DRAWIN, Carlos Roberto. *Análise do Discurso de Adolescentes em Privação de Liberdade: reflexões sobre a luta pelo reconhecimento*. Curitiba: Editora CRV 2015.

MOREIRA, Jacqueline, GUERRA, Andréa Maris Campos, SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de (Orgs.). *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando sobre justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente*. Curitiba – PR, Editora CRV, 2013.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In. DELPRORI, Mary (Org.). *História da Criança no Brasil*. 4a. Edição. São Paulo: Contexto, 1996.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *A Política Social da Ordem Brasileira*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SOUZA, Marco Antônio de. *Caridade e Educação: Assistencialismo e Moralização dos Pobres, 1930-1990*. São Paulo: Anna Blume, 2012.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira, SOUZA, Marco Antônio de., TOSTA, Sandra Pereira, VIANNA, Graziela Valadares G. de Mello, RIBEIRO, Ruth (Orgs.). *A infância na mídia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALLA, Victor Vincent; STOZ, Eduardo Navarro e ALGEBAIL, Eveline Bertino (Orgs.). *Para compreender a pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Contraponto/ Escola Nacional de Saúde Pública, 2005.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): breves considerações. In. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1 (1): 29-46, 2009.

A não evidência dos direitos humanos: proposta para uma reflexão filosófica

Carlos Roberto Drawin

I

Todos nós falamos de um determinado lugar sociocultural e os nossos discursos são respostas para as questões que emergem do lugar de onde falamos. Não há um discurso pronunciado desde uma instância absoluta ou anistórica, pois mesmo o discurso científico ou filosófico mais elaborado traduz, através de suas mediações conceituais, o mundo da vida no qual está enraizado. Duas advertências, no entanto, devem ser feitas. A afirmação do “meu” lugar ou de “minha” posição discursiva não se confunde com o individualismo e nada tem de meramente idiossincrático. Não se trata da opinião arbitrária de um indivíduo, mas do reconhecimento da inserção de todo conhecimento numa época histórica, num espaço cultural, numa tradição cognitiva. Separar o indivíduo de seu contexto epocal, sociocultural ou cognitivo seria apenas uma forma inconseqüente de abstração e poderia ser definida como a atitude segundo a qual o indivíduo pode ser separado de seu mundo. Uma abstração deste tipo pode ser facilmente mascarada pela convicção espontânea que temos de nós mesmos como sujeitos concretos e enredados nas tramas de nossos afetos, de nossas vivências, crenças e valores mais imediatos. Atualmente esse tipo de atitude tornou-se facilmente discernível nas redes sociais em sua abertura de um novo espaço, potencialmente democrático, onde todos se manifestam e opinam sobre todos os assuntos. Desse modo surgem antagonismos ferozes, mas, e é o que eu quero aqui ressaltar, nesta nova possibilidade de participação democrática vemos um deslizamento extremamente rápido de opiniões a se perderem na sucessão vertiginosa dos acontecimentos. Tudo é dito, mas nada fica, criando em nós a sedutora ilusão da mudança social quando as estruturas que aprisionam a vida numa “gaiola dura como aço”, para usar a célebre expressão de Max Weber,

parecem mais sólidas do que nunca (Drawin, 2013, pp. 155-176). Esta seria a primeira advertência que eu gostaria de fazer ao dissociar a ideia do enraizamento vital de nossos discursos de um individualismo grosseiro e imediatista.

A segunda advertência é bastante semelhante à primeira e diz respeito ao relativismo. Aqui vou me permitir uma rápida digressão histórica. O discurso racional, nascido na Grécia sob o nome de filosofia, foi classicamente definido, em contraste com a opinião, por seu estatuto de *atopia*, ou seja, por seu não-lugar (*topos*) por sua independência em relação ao mundo da vida, ao contexto social e cultural mais imediato. Essa concepção foi herdada pela ciência moderna com sua pretensão de objetividade e universalidade e teve um papel essencial no desenvolvimento da razão ocidental em sua luta contra o relativismo (Vaz, 1997, pp. 3-16). São muitos e intrincados os problemas decorrentes dessa pretensão da racionalidade na constituição de um discurso universal e objetivo. Não seria o caso de sequer tentar nomeá-los. Vou apenas me limitar a uma ideia bem simples: o relativismo, tão disseminado em nosso mundo pós-moderno, nos parece bastante evidente justamente por ser a expressão típica daquele enredamento em nossos afetos, vivências, crenças e valores típicos do individualismo. Nesse caso, o relativismo também seria uma abstração do mesmo tipo, pois não seria capaz de apreender a objetividade e a universalidade efetiva daquelas mesmas estruturas que, como já foi dito antes, nos totem e nos aprisionam. Para ilustrar esta afirmação podemos tomar como exemplo o clima de agressivo antagonismo político que em 2015 tomou conta do Brasil e gerou o intenso ódio contra o governo federal e o Partido dos Trabalhadores. Múltiplas são as causas da crise política, mas os afetos foram mobilizados, sobretudo, pelos sucessivos escândalos e denúncias de corrupção. Não interessa aqui analisar o contexto e entrar na disputa política. Gostaria tão somente de marcar o artifício amplamente utilizado de estabelecer uma separação bem nítida entre “nós” ou o conjunto dos “eus” bons, os que protestam e ficam indignados e o “eles” maus, não só os empresários desonestos, mas especialmente os “políticos” sujos, os agentes públicos a confirmar com sua desonestidade a velha suspeita acerca do Estado. Os corruptos de todos os matizes se confundem com o Estado, fonte de todos os males,

enquanto “nós” compomos a sociedade boa e vitimada. O Estado brasileiro e os seus representantes, aí estariam o foco da corrupção e o móbil mais claro do ódio. Porém, pode-se perguntar, por que o populismo dos governos petistas tendo conquistado um feito inédito no paulatino decréscimo da taxa de desemprego mergulhou em tamanho fracasso econômico? Qual seria a relação deste fracasso com a alegada redução da margem de lucros do sistema financeiro em decorrência da tentativa do governo em pressionar para baixo a taxa referencial dos juros bancários? E qual seria a relação entre a nossa crise periférica e o colapso financeiro desencadeado em 2008 no coração do império financeiro mundial? Como a nossa crise periferia se insere no grande jogo geopolítico internacional? O que tudo isso tem a ver com a demonização do Estado em contraposição com o elogio das virtudes do mercado? Ou com a comparação pejorativa entre a “nossa” cultura brasileira e latino-americana irremediavelmente corrupta e a sociedade “deles”, os europeus e anglo-saxões, vista como idealmente honesta e eficiente e por isso mesmo triunfante? (Ab’Sáber, 2015; Souza, 2015, pp. 17-37).

Com a formulação dessas perguntas não estou querendo defender a minha posição política, mas antes insistir na tese de que o imediato de nossas crenças e opiniões não é o chão sólido da vida concreta e sim uma forma insidiosa de abstração. Certamente a política não é um espaço de consenso, mas o terreno das posições partidárias em conflito, ou seja, o lugar do entrelaço de crenças e de valores necessariamente relativos. Não há alternativa a isso a não ser se fôssemos capazes de viver acima do mundo conflituoso da política. Não obstante, a política não é somente isso e para não sê-lo ela exige cada vez mais, no nosso tempo dilacerado pelo avanço da acumulação cega do capitalismo financeiro em incessante expansão, o difícil empenho em análises estruturais e visões de longo prazo. O relativismo autocomplacente é essencialmente abstrato, justamente porque não consegue apreender o funcionamento abstrato do sistema em sua autorreprodução enlouquecida. Esse aparente jogo de palavras em torno do termo “abstração” sinaliza uma inversão dialética: a vida concreta, aqui indicada pelas duas advertências acerca do “individualismo” e do “relativismo”, revela-se à luz do pensamento crítico como abstrata em relação

ao funcionamento sistêmico que a determina e a reflexão supostamente abstrata, o esforço de distanciamento designado pelos gregos como *atopia*, expõe a “realidade”, ou seja, as incidências concretas das causas aparentemente distantes. O vivido comporta-se como uma paródia do abstrato.

Essas considerações, meramente indicativas, não têm outra intenção senão enfatizar a relevância da distância reflexiva e a necessidade de certa resistência teórica diante dos fortes apelos provindos de nossos compromissos e das urgências da militância. Marx pode ter tido razão ao denunciar a primazia da teoria em detrimento da transformação do mundo. Ao fazê-lo denunciava a impotência da ideologia alemã em penetrar no maquinário oculto da alienação. Nada disto tem a ver com uma postura hostil à teoria e à pesquisa paciente e apenas aparentemente alheia às atividades políticas como mostra a sua irritação com o simplismo militante de Weitling a quem acusa justamente de carência de fundamentação teórica: *“Sem uma doutrina clara, o povo nada pode fazer, apenas barulho e revoltas fadadas ao fracasso...”* (Attali, 2007, p. 105; Drawin, 2012, p. 14-15). Ora, a lucidez marxiana em sua busca das causas estruturais da desigualdade social e econômica e do evidente sofrimento dos pobres e excluídos, levando-o a se dedicar aos estudos exaustivos do funcionamento do modo de produção hegemônico em sua época. Essa dedicação torna-se ainda mais exigente quando mergulhamos na longa crise da civilização capitalista desencadeada com o fim da “paz dos cem anos” (1815-1914) e recrudescida quando, após as turbulências da guerra civil europeia (1914-1945), acabaram por findar as “grandes esperanças” do segundo pós-guerra (1945-1989). A desmontagem do Estado de Bem-Estar Social e a corrosão do sentido político da história nos lança num tempo de perdição e escuridão, mesmo quando vivemos sob a intensa luz de um presente virtualmente potenciado e seduzido pela incessante inovação tecnológica e pela entusiástica afirmação dos direitos individuais (Polanyi, 1980, pp. 23-37; Arantes, 2014, pp. 27-97).

Para dizer as coisas no modo de um paradoxo perturbador eu formulo a seguinte e curta frase: vivemos na época sombria dos direitos humanos. Tal formulação só pode ser uma insensatez, mera provocação num tempo em que celebramos quase unanimemente os direitos humanos e lutamos para

torná-los efetivos. As considerações anteriores poderiam ficar, no entanto, como pequena introdução metodológica para esta inesperada associação entre a luminosa consciência dos direitos e a obscuridade de suas condições contemporâneas. Se a frase acima não for mera piada de mau gosto, então devo retomar o tema motivador do evento do Conselho Federal de Psicologia (CFP) a partir do qual este livro foi concebido.

II

A lei 8.069 de 13/07/1990 consagrada como “Estatuto da criança e do adolescente” (ECA) é uma ordenação legal resultante da mobilização da sociedade envolvendo legisladores, juristas, categorias profissionais e movimentos sociais. Enquanto tal pode ser considerada como uma preciosa conquista do processo de redemocratização do Brasil após o término da nefasta ditadura militar em sua longa dominação de quase vinte anos e também pode ser considerada como uma legislação de vanguarda ao adotar a “Doutrina da Proteção Integral” que é base da Convenção Internacional dos Direitos da Criança aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 20/11/1989. As suas “Disposições Preliminares”, após definir as faixas etárias da criança (pessoa até 12 anos de idade incompletos) e do adolescente (pessoa entre 12 e 18 anos de idade e excepcionalmente entre os 18 e os 21 anos), a eles aplica e especifica os direitos fundamentais da pessoa humana em sua intrínseca dignidade e liberdade e devendo abarcar as suas dimensões física, mental, moral, espiritual e social (Art. 3º). Para tanto impõe às famílias, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público o imperativo de “assegurar com absoluta prioridade”, em relação às crianças e aos adolescentes, “a efetivação dos direitos 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”. (Art. 4º). Por conseguinte, “nenhuma criança ou adolescente deverá ser objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão”, devendo-se punir “na forma da lei qualquer atentado – por ação ou omissão – aos seus direitos fundamentais” (Art. 5º). A seguir a lei nos diversos capítulos de seu Título II detalha cada um desses direitos anteriormente estabelecidos. (Brasil, 2005)

Não se pode fazer objeção a uma doutrina tão elevada e clara e só podemos nos orgulhar de possuir tal instrumento para respaldar juridicamente as duras lutas quotidianamente travadas em defesa da imensa massa de crianças e adolescentes pobres de nosso país e, sobretudo, em defesa dos jovens infratores numa sociedade que neles projeta todas as suas mazelas e os seus males, atribuindo-lhes responsabilidade por uma violência endêmica que ela mesma não cessa de suscitar. Em nossa democracia ainda recente e de difícil consolidação – se é que a dinâmica social das democracias permite algum tipo de consolidação – não podemos transigir com o retrocesso jurídico e político representados pelo abandono e o desrespeito em relação ao “Estatuto da Criança e do Adolescente”. Esta não é uma luta fácil e nem será ganha rapidamente se considerarmos como as inovações legais podem suscitar falsas esperanças e ilusões de ruptura, mascarando o quão arraigadas são as visões e práticas sociais no solo de longa duração de uma nação (Souza, 2013, pp. 15-41). Infelizmente o retrocesso não só é possível, mas já está ocorrendo com o avanço no Congresso Nacional e nas mídias dominantes de uma retórica neoconservadora tosca, mas nem por isso menos eficaz.

No entanto, não há como escamotear a seguinte indagação: como uma lei baseada numa doutrina tão clara, tão evidentemente benéfica não só às crianças e aos adolescentes, mas ao conjunto da sociedade pode ser objeto de tanta resistência e até mesmo de escárnio? Por que a retórica tosca parece tantas vezes prevalecer sobre uma reivindicação tão óbvia e legítima? Há uma resposta bem simples, já antes apontada e capaz de nos dar certa satisfação narcísica: de um lado há um grupo de pessoas presas em seus preconceitos e em seu obscurantismo e de outro lado, no qual nós nos situamos, há um grupo de pessoas lúcidas e livres, conscientes do curso da história, sabedoras dos caminhos do mundo. Entre os dois lados está situada a grande massa dos ignorantes, dos inconscientes e manipulados, os necessitados de nossa instrução e nosso esclarecimento. Teríamos aí, de um modo bem esquemático, o ideal iluminista: uma elite intelectual progressista e um grupo social obtuso e apegado aos seus interesses mais sórdidos se enfrentam em busca de conquistar o coração das massas. O esquema

parece funcionar bem se a elite supostamente esclarecida estiver certa de possuir a chave capaz de desvendar para onde aponta o curso da história e por onde andam os caminhos do mundo. E estes certamente apontam para o futuro promissor de uma humanidade cada vez mais humana. Esses ideais, aqui rapidamente delineados, estão respaldados na crença acerca do progresso racional da civilização. Dentre eles se ressalta o ideal dos direitos humanos emergindo e se consolidando no século transcorrido entre a “Bill of rights” inglesa de 1679 e a Revolução Francesa de 1789. O seu triunfo foi atestado pela “Declaração de Independência” dos Estados Unidos quando, a partir de um rascunho escrito por Thomas Jefferson em junho de 1776, foi proclamada a igualdade de todos os homens e a inalienabilidade de seus direitos à vida, à liberdade e à felicidade. E definitivamente consagrado quando, poucos anos depois, foi esboçada pelo Marquês de Lafayette, talvez com a ajuda de Jefferson, a proclamação francesa. Esta foi assumida em 27 de agosto de 1789 pela Assembléia Nacional com a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Nela é eliminado o privilégio por nascimento e é afirmada a igualdade perante a lei e os direitos proclamados são considerados como universais como estabelece o seu artigo primeiro: *“Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. Essas declarações seminais insistem na crença de sua inexorável realização racional e a sua ampla aceitação reforça a certeza de sua auto-evidência. Aparentemente a própria designação “direitos do homem” (les droits de l’homme) em sua acepção de genitivo subjetivo parece remeter para o caráter ativo na posse desses direitos, ou seja, os homens são concebidos como “sujeitos de direito”. Não obstante, como observa Lynn Hunt: “Os direitos humanos requerem três qualidades encaixadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade”* (Hunt, 2009, p. 19; Drawin, 2014, p. 49).

Esta última advertência indica a estranha contradição

entre o reconhecimento da inerência ou naturalidade dos direitos e a resistência à sua efetivação. De fato, as declarações do século XVIII, apesar de sua intenção de universalidade, não são inclusivas, mas deixam fora da esfera de sua aplicação todos aqueles considerados como incapazes (crianças, mulheres, loucos) ou indignos (escravos, pobres sem propriedade, minorias religiosas) de participar do processo político. Essa contradição poderia ser resolvida por meio da utilização do esquema pedagógico de separação entre o pólo passivo e o pólo ativo dos direitos: de um lado estaria a massa dos passivos, aqueles que poderiam ser objeto do cuidado social, de outro lado o grupo dos ativos, os responsáveis pela construção da nova sociedade civilizada. Essa divisão poder-se-ia pensar, iria sendo superada pelo processo de integração de todos na civilização e foi esse o grande projeto educacional iluminista segundo o qual as elites deveriam educar as massas, assim como os países mais civilizados, como os países europeus, deveriam educar os menos civilizados, como os povos africanos. Desse modo, a evidência daquelas proclamações ficava mais do lado da naturalidade dos direitos, apontando para a sua potencialidade e para a passividade da maior parte dos seres humanos e não para a igualdade e a universalidade efetivas, mesmo porque estas poderiam surpreendentemente ameaçar a realização desses mesmos direitos. Não é difícil perceber o desenvolvimento dramático dessa cisão no desenvolvimento político do século XX: muitos partidos de vanguarda, presumidos herdeiros do pensamento esclarecido do século XVIII, se colocaram na posição de representantes do povo e guias das grandes massas alienadas. Desse modo a massa dos trabalhadores, dos camponeses e de todos os explorados não poderia ficar entregue a sua espontaneidade cega e deveria ser dirigida pelos “revolucionários profissionais” os quais assumem conscientemente o seu “ponto de vista” de classe, e agem no e pelo partido (Strada, 1984, p. 175; Lefebvre, 1969, p. 232-308). Não é necessário insistir na tragédia totalitária daí decorrente. A história do século XX não confirmou a crença otimista no progresso racional da humanidade e a previsão da lenta, porém inexorável, superação da cisão entre as elites esclarecidas e as massas ignorantes e preconceituosas. As crenças supostamente racionais do século XIX – desen-

volvidas no contexto da grande paz européia que se estendeu da Restauração pós-napoleônica (1815) até a eclosão da Primeira Grande Guerra (1914) – desmoronaram como um castelo de cartas com as sucessivas tempestades de violência do século seguinte. Após o fim da Segunda Grande Guerra, em 1945, emergiu uma nova onda de otimismo e crença humanista como se vê na nova “Declaração Universal dos Direitos Humanos” aprovada pelas Nações Unidas em 1948. Os trinta anos seguintes, denominados pela grande onda de desenvolvimento socioeconômico como os “trinta gloriosos”, pareciam assegurar novamente, apesar das tensões da guerra fria, a concepção iluminista de um progresso racional da humanidade. No entanto, nos últimos vinte e cinco anos, entramos numa região sombria na qual não mais se crê na viabilidade de emancipação da humanidade e o progresso racional se reduz à contínua introdução de inovações tecnológicas, ao incremento do consumo de massa e a exacerbação do individualismo psicológico o qual tem como uma de suas vias de expressão a intensa reivindicação subjetivista de direitos (Guillebaud, 2015, pp. 58-81).

Mas, o que essa “grande” história tem a ver com a nossa pequena comemoração do “Estatuto da criança e do adolescente”? Os seus 25 anos não coincidem com as grandes esperanças suscitadas pelo processo de redemocratização do nosso país? E o que vemos hoje – o reacionarismo de grande parte do Congresso Nacional, o desmoronamento de projetos políticos de inclusão popular, a acolhida do discurso conservador por amplos segmentos das chamadas classes médias – não transformam aquelas grandes esperanças em contrangidas ilusões ou simples desilusões? Não haveria uma incômoda superposição entre a comemoração dos 25 anos do ECA e este último quartel de drástico retrocesso mundial na economia, na sociedade e na política? Não deixa de ser interessante observar que a doutrina de “Proteção Integral da Criança” (1989), inspiradora do “Estatuto da criança e do adolescente” (1990), coincide com o fim dos “trinta gloriosos” e com o início da afirmação da globalização capitalista, da doutrina neoliberal e da geopolítica imperial tantas vezes feita em nome da democracia e do respeito aos direitos humanos. Talvez possamos dizer o seguinte: a declaração universal dos direitos humanos pelas Nações Unidas no se-

gundo pós-guerra resultou do trauma totalitário e convergiu com a necessidade de manter o equilíbrio de força das potências mundiais no contexto da guerra fria e com o novo consenso social nos países ocidentais desenvolvidos. O novo pacto visava corrigir a “crença de que o lucro privado sempre conduzia ao bem comum...” e compartilhar dentre as diversas correntes ideológicas “a fé comum no Estado ativo, planejamento econômico e investimento público em larga escala”, (Judt, 2011, p. 54-55). Em outras palavras, o horror das guerras e o medo decorrente do colapso de 1929 do capitalismo impulsionavam na direção do compartilhamento dos custos sociais. No entanto, na época da hegemonia neoliberal a convergência entre o discurso ético e jurídico dos direitos e a realidade política e social vai dando lugar a uma crescente divergência, o que pode produzir certo descolamento entre a luta por direitos travada no plano sociocultural e uma realidade socioeconômica cada vez mais dura.

É o que se pode ver na acumulação crescente da desigualdade e no poder crescente dos intermediários financeiros no sistema global: segundo dados de 2014 dois bilhões de pessoas vivem com menos de dois dólares ao dia enquanto “as três pessoas mais ricas do mundo possuem fortuna total superior ao produto interno bruto total dos 48 países mais pobres do mundo” e assim se compararmos “os 20% da população mundial mais pobre e os 20% da população mundial mais rica”, constatamos que “em 1960, a fatia superior tinha receita trinta vezes superior à da fatia inferior. Em 1995, essa receita é 82 vezes superior” (Badiou, 2007, pp. 52-53). De acordo com Thomas Piketty o nível de desigualdade nos países ricos voltou ao nível recorde dos anos 1910-1920, levando a um novo ciclo de intensificação do sofrimento social no e pelo trabalho (Piketty, 2014, pp. 9-41; Dowbor, 2014, pp. 8-18; Arantes, 2014, pp. 101-140). Esses dados, aqui superficialmente citados, mostram que a desigualdade não se mantém no mesmo nível nas últimas décadas, mas tende a se agravar desenhando um estranho contraste entre o discurso dos direitos humanos e a realidade da exclusão. De um lado uma demanda, cada vez mais particularista e focada nas diferenças e, de outro, um real cada vez mais trágico, porém de alguma forma escamoteado e que resiste a ser pensado. Compreende-se, então, porque a certeza, a aparente evidên-

cia dos direitos humanos é tão impotente. Porque esse tipo de evidência não passa de um efeito de superfície a encobrir os travamentos estruturais de um real que continua não só a operar indiferentemente a exclusão e a desigualdade, mas a fazê-lo sob a sombra dos discursos reivindicativos dos direitos humanos. Por que foi usada a expressão “sob a sombra dos direitos humanos”? Para contrastar com a suposta evidência, luminosidade e transparência com que são proclamados e reivindicados quando sua eficácia ideológica consiste em reproduzir a cisão entre uma elite esclarecida e progressista e os outros ainda aprisionados na ignorância e no preconceito. Essa cisão, essa certeza de estarmos do lado da luz também traz consigo um efeito pernicioso: a irrelevância de pensar quando já possuímos o saber. A evidência e o óbvio podem facilmente se tornar inimigos do pensamento e das difíceis e laboriosas mediações discursivas necessárias para penetrarmos no mecanismo intrincado de um real escondido nas dobras de nossas certezas subjetivas.

Uma perigosa conclusão poderia ser extraída dessas breves reflexões. Se os desafios são tantos e tão grandes, se a militância tão facilmente se equivoca nos restaria apenas o quietismo político, o sentimento de inutilidade de todo esforço em prol dos direitos humanos diante da imutabilidade do real. A minha intenção foi bem outra. Ao invés de desqualificar a ação e as conquistas jurídicas já obtidas, o comprometimento no difícil empenho de compreensão crítica dos mecanismos sistêmicos visaria qualificar a ação pelo pensamento e nesta direção, o primeiro passo a ser dado seria a abertura para o questionamento, mesmo quando ele nos confronta com a dimensão trágica da história.. Ora, qualificar a ação pelo pensamento não é um mero artifício retórico, mas traduz certa insatisfação com o horizonte estreito do ativismo. Este se caracteriza pela exasperação do voluntarismo de pequenos grupos em choque com a inércia das instituições sociais, quando a ação não voluntarista deveria antes partir da compreensão das contradições nelas mesmas inscrita. A contradição não se situa na oposição entre a nossa vontade libertária e um real opaco e inamovível, mas deve ser desentranhada do real mesmo e talvez o seu desencobrimento possa colocar novamente em movimento o seu potencial dialético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AB'SÁBER, Tales. *Dilma Rousseff e o ódio político*. São Paulo: Hedra, 2015.
- BADIOU, Alain. *O século*. Aparecida/SP: Idéia e Letras, 2007.
- ARANTES, Paulo. *O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ATTAQLI, Jacques. *Karl Marx ou o espírito do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- DOWBOR, Ladislau. "Entender a desigualdade: reflexões sobre o capitalismo no século XXI". In: BAVA, Silvio Caccia. *Thomas Piketty e o segrado dos ricos*. São Paulo: Editora Veneta/Le Monde Diplomatique Brasil, 2014.
- DRAWIN, Carlos R. "Violência e alteridade: sobre a lógica perversa da modernidade tardia". In: CORRÊA, Rosa Maria (Org.). *O discurso sobre o outro e as práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2012
- _____. "Subjetividade e teoria crítica da sociedade". *Psicologia em Revista*. V. 19, p. 155-176. 2013.
- _____. "As aporias da liberdade". In: MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et alii (Org.). *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando com a semiliberdade e a internação*. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 6. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2005.
- GUILLEBAUD, Jean-Claude. *A vida viva. Contra as novas dominações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. Uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- JUDT, Tony. *O mal ronda a terra*. Um tratado sobre as insatisfações do presente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- LEFEBVRE, Henri. *O pensamento de Lenine*. Lisboa: Moraes editores, 1969.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POLANYI, Karl, *A grande transformação. As origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Marco Antônio de. “Os jovens infratores e suas leis numa perspectiva histórica”. In: MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et alii (Org.). *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando sobre a justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente*. Curitiba: CRV, 2013.

STRADA, Vittorio. “A polêmica entre bolcheviques e mencheviques sobre a revolução de 1905”. E. HOBBSAWM, Eric J. *História do marxismo. V. III: O marxismo na época da segunda internacional (segunda parte)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia III: filosofia e cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.

ECA: entre o desenvolvimento teórico e o subdesenvolvimento prático...

Jacqueline de Oliveira Moreira
e Domingos Barroso da Costa

1. Considerações Iniciais

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069 de 1990, completa 26 anos em 2016 e, embora se trate de documento de reconhecida importância e sofisticação, ainda coleciona impasses cuja solução reclama contínua reflexão crítica, discursos e ações capazes de convertê-los em perspectivas. Já há quase três décadas em vigor, o ECA ainda se apresenta no contexto brasileiro como um aparato legal de vanguarda, instaurador de um verdadeiro microsistema jurídico de proteção a crianças e adolescentes, abrangendo a previsão de seus direitos e deveres, bem como das medidas aplicáveis para efetivação de sua tutela – medidas de proteção sem distinção de classe socioeconômica, raça ou etnia, medidas especiais para aqueles cujos direitos estão ameaçados ou violados, ou em situações de infração ou vulnerabilidade social.

Assim, composto por 267 artigos, o ECA tem por princípio a prioridade absoluta da criança e do adolescente, o que reporta ao previsto no art. 227 da Constituição Federal. Em termos simples, pode-se afirmar que o Estatuto reflete a Constituição e expressa um compromisso intergeracional, observando a lógica segundo a qual a situação futura de um país está diretamente relacionada ao cuidado com que este se dedica à infância e à adolescência. Contudo, apesar da avançada enunciação dos direitos civis presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da obrigação do Estado de respeitar, proteger, garantir e promover tais direitos, o que se verifica no contexto atual é um descompasso entre aquilo que é promulgado pela legislação e seu cumprimento pelo poder público, especialmente por parte do Exe-

cutivo. Nesse sentido, cumpre destacar que a materialização do formalmente previsto no ECA é diretamente dependente das denominadas políticas públicas, ou seja, de programas, projetos e serviços elaborados e implementados pelo Estado.

Sabemos das diferentes variáveis que afetamos processos de efetivação das políticas públicas, produzindo uma significativa distância entre o promulgado e o realizável. Mas, para além daquilo *que é dito* nesses processos (o que está *na cena* dos discursos públicos), interessa-nos também o que neles *não é dito* (o que está *fora da cena* – o *obsceno* – dos discursos públicos) e que, ao mesmo tempo, que integra as bases epistêmicas que sustentam a produção do documento, determina de forma invisível os impasses à sua efetivação.

Posto isso, a primeira pergunta que se impõe é: qual a definição de política que subjaz à construção do documento e sua aplicação? Antes de buscarmos uma resposta, lembramos que, para Arendt (1998), a política se relaciona diretamente com a possibilidade de os homens se produzirem e se afirmarem em um mundo comum, a partir do discurso, da ação e da pluralidade. A política, portanto, realiza-se *com* e *no* encontro e respeito entre os diferentes, mas iguais em humanidade, garantindo ao cidadão um espaço comum de existência: a vida da *polis*. Esta definição de política se encontra distante tanto do processo de elaboração e escrita do ECA, no que tange à etapa de efetivação dos direitos e deveres nele estabelecidos. O sentido da política, nesse caso, está intimamente relacionado à gestão do Estado, ou seja, ao “planejamento, administração e conhecimento especializado, passível de solução não a partir da troca de opinião e deliberação pública, mas no interior de uma perspectiva autoritária inerente à dimensão estratégica e administrativa” (AGUIAR, 2004, p. 18).

Embora o ECA também seja resultado de uma história de luta e experiência concreta dos coletivos de forças, a produção final do documento, como revela Lemos (2009), foi tomada pela perspectiva autoritária de um Estado que propõe um planejamento e gerenciamento estratégico dos conflitos. Ou seja, “o governo apaga os processos de lutas políticas nas conquistas de direitos, colocando os mesmos como concessão do Estado. Ao assinar o referido estatuto, o presidente Fernando Collor o fez como um símbolo da modernização da justiça brasileira, tornando-se assim um

‘salvador das criancinhas’” (MOREIRA *et al.*, 2014, p. 78).

O ponto definidor dessa noção de política é a gestão administrativa do Estado, que gerencia os interesses sociais, em busca de aprovação, mas com pouca participação popular. Em outros termos, o indivíduo é o alvo/objeto da política, porém não participa ativamente de sua produção. A política atual definida como poder estatal, confundida com gestão administrativa, pode ser pensada como *apolítica*, se partirmos das lições de Hannah Arendt (1998). Lembremos que, para a filósofa, a política pressupõe a participação ativa de cidadãos nas decisões do Estado, ao passo que a gestão administrativa apassiva os indivíduos, reduzindo-os a objeto de decisões.

Esse apassivamento se agrava no caso do ECA, na medida em que seus principais destinatários – os alvos de suas políticas – são crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, mas juridicamente incapazes de exercê-los por si sós, sem representação ou assistência por parte de adulto(s) que por eles se responsabilize(m). Isso significa que, ainda que tenha inovado muito, o ECA não garantiu cidadania a crianças e adolescentes, que foram e permanecem enunciados no documento, talvez até mesmo pela sua própria condição jurídica (tratados como incapazes, absoluta ou relativamente – arts. 3º e 4º, I, do Código Civil).

A elaboração do ECA não levou em consideração a escuta a crianças e adolescentes, o que, embora reporte a razões que parecem óbvias sob uma perspectiva exclusivamente jurídica, faz concluir que desde suas origens essa legislação recusou cidadania a esses sujeitos de direitos – e deveres. A ideia de infância e adolescência que permeia o Estatuto, portanto, é marcadamente adulta e traz em si uma espécie de contradição, algo que escapa, sabendo-se que “só um adulto pode ter uma infância, porém uma infância perdida” (BOAVENTURA JR.; PEREIRA, 2015, p. 33). Isso reporta ao fato de que os autores do Estatuto, em seus processos de elaboração da Lei, para ela transferiram imagens de sua própria infância e adolescência, que certamente apresentavam marcas de similaridade, mas também de profunda diferença. Não se devem desconsiderar, ainda, os desejos investidos na normatização do que poderia ser uma infância e adolescência ideal. É difícil sair de si mesmo para construir um projeto. Não há uma *objetividade pura*, de modo que o sujeito – no sentido psicanalítico do

termo – estará sempre implicado em seus projetos, o que não diminui a relevância da constatação de que a voz das crianças e adolescentes não aparece na construção do Estatuto.

Já em suas bases, portanto, o ECA limita-se a enunciar crianças e adolescentes, sem dar-lhes uma voz ativa – expressão de cidadania, como dito. Embora se possa aí supor um paradoxo, ele é apenas aparente, na medida em que a negação da diferença (no caso, do *outro* representado por crianças e adolescentes) se mostra coerente com as políticas públicas contemporâneas, as quais se alimentam do paradigma da defesa dos direitos individuais e da promessa da igualdade, que, contudo, se manifesta subvertida em igualitarismo, verdadeiro fetiche por uma igualdade absoluta, que termina por realçar as desigualdades e delas se alimentar após eclipsar as diferenças.

Esse problema de base, apontado de maneira rápida neste texto, parece-nos caro à reflexão acerca de qual seria o lugar reservado pelo Estatuto para crianças e adolescentes no que tange ao protagonismo em sua vida. Não podemos negar que a Lei, escrita por adultos que possuem um imaginário sobre a infância e a adolescência, nos fornece alguns elementos interessantes, como o conceito de *pessoa em desenvolvimento*. O termo aparece como verdadeira chave-hermenêutica do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), constando de seu art. 6º, assim contextualizado no dispositivo:

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.

A noção de “pessoa em desenvolvimento” apresenta-se, assim, como um importante avanço, especialmente por colocarem cena a ideia da pessoa como fim, e nunca como meio (KANT, 1785/1974) – o que reporta à ideia da dignidade humana como fundamento primeiro da República Federativa do Brasil e, logo, do Estado Democrático de Direito em que se constitui (art.1º, III, da CF). Ademais, a referida noção é relevante na medida em que enfatiza a diferença entre o adulto e a criança/adolescente.

Por certo, não podemos usar os mesmos pesos e medidas para julgar atos de adultos e de adolescente ou crianças. Mas, sendo interdisciplinar a abordagem proposta, cabe registrar o estranhamento causado pela reiterada escolha jurídica da palavra “pessoa” em detrimento do vocábulo “sujeito” – e toda a significação a que se abre. Sabemos que o conceito de “sujeito” se apresenta como um dos mais complexos no campo da filosofia. Todavia, interessa-nos explicitar que essa é uma categoria que ganha o cenário filosófico no pensamento pós-cartesiano e se associa à ideia de autonomia (RENAUT, 1998). A noção de “pessoa”, por sua vez, aparece na filosofia cristã da Idade Média representando um encontro entre o pensamento greco-romano e o cristianismo, a partir do qual a noção grega de *persona* passou a representar a pessoa humana, a se relacionar com sua interioridade.

Embora reclame análise e possa ensejar debates profícuos, parece-nos que a opção jurídica – ao menos no contexto brasileiro – pela palavra “pessoa” não decorre de uma escolha crítica e refletida, mas nem por isso há de ser desconsiderada. Em outras palavras, a escolha do legislador gera responsabilidades, o que há de refletir no esforço de interpretação e construção de sentidos a partir da norma. Considerando, pois, o elemento cristão que se apresenta na base do conceito de “pessoa” – e, mais especificamente, do que se aplica à ideia de “pessoa em desenvolvimento” –, parece-nos interessante pensar em como essa noção é trabalhada no ECA quando trata da prática de atos infracionais por crianças ou adolescentes.

2. Ato infracional e medidas aplicáveis: punição ou educação?

Quando uma criança ou adolescente comete ato infracional, ela deve ser punida? Como o Estado lida com essa situação? A esse respeito, cabe primeiramente destacar que há diferença nas respostas estatais previstas para os atos infracionais praticados por crianças ou adolescentes. Sabendo-se que atos infracionais nada mais são que uma designação abrangente do que a legislação penal – aplicada a maiores imputáveis – define como crimes e contravenções

(art. 103 do ECA), é necessário frisar que: a) a crianças (pessoas com menos de 12 anos de idade – art. 2º do ECA) que tenham praticado condutas previstas como crime ou contravenção (atos infracionais, portanto) serão aplicadas medidas de caráter nitidamente protetivo (art. 105 c/c art. 101 do ECA); b) por sua vez, aos adolescentes (pessoas maiores de 12 e menores de 18 anos) que praticarem atos infracionais caberão as chamadas medidas socioeducativas, previstas entre os artigos 112 e 125 do ECA (Capítulo IV do Título III), as quais, embora tenham como *função declarada* a proteção dos adolescentes – e, em última análise, da adolescência –, terminam por se situar num espaço limbo entre a responsabilização educativa e a mera penalização (punição).

Quanto à aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes, é interessante notar os esforços discursivos no sentido de preservar sua racionalidade e coerência em relação às funções que lhes atribui o ECA. Entretanto, o que se revela ao olhar mais próximo é uma realidade dissociada dos discursos oficiais, em que, como regra, a aplicação e submissão a medidas socioeducativas revelam-se como prática e experiência de pura penalização, esvaziada de conteúdo ou eficácia educativa.

É com base nessa realidade dissociada dos discursos oficiais que Balaguer (2005) aponta as duas formas de os adolescentes autores de ato infracional receberem as medidas socioeducativas: primeiro, como privação à vida pública e política mediante a supressão – ainda que temporária – de direitos fundamentais; segundo, como instrumento de repressão e violência punitiva que remete ao antigo Código de Menores. Acrescente-se, ainda, a percepção por parte dos adolescentes quanto à seletividade de aplicação das medidas socioeducativas, a expressar uma desigual distribuição de punição num contexto de desigual partilha do “mal-estar na civilização” (BALAGUER, 2005), cabendo maiores parcelas de punição justamente àqueles a quem é reservada uma maior porção de mal-estar.

Nesse mesmo sentido, Monteiro (2006) alerta quanto à ineficácia das medidas socioeducativas se mantido o adolescente em ambiente que reproduz a situação de violência que o conduziu à prática do ato infracional. Com razão, o referido autor ressalta a necessidade de se proceder à escuta do adolescente durante a aplicação da medida, respeitando sua condição de sujeito de desejo, enfatizando a necessidade de

que as medidas transcendam as instituições de modo a restituir e reinserir o adolescente no espaço público que lhe é de direito e onde poderá tornar-se cidadão.

No que concerne ao caráter disciplinatório das medidas, Sartorio e Rosa (2010) chamam atenção para o modo criminógeno de funcionamento do aparato repressivo estatal, que, além de não *educar responsabilizando*, catalisa e reproduz a violência que conduziu o adolescente às barras do sistema de justiça. Portanto, caso as medidas se resumam à expressão de uma ideologia repressiva de controle social, serão ineficazes em assegurar a reinserção do sujeito no espaço público onde deverá exercer sua cidadania, mas certas em fixar o sujeito na cultura das instituições penais.

Aliás, como bem descreveu Foucault em *Vigiar e Punir* (1987, p. 230), essa é justamente a função não declarada do sistema penal: perpetuar e controlar certas modalidades de comportamento desviante, funcionando ao modo de uma profecia que se autocumprir. Assim, cuida-se de manter à margem da sociedade aqueles que já nasceram sob o signo da exclusão, estereotipados pela pobreza que os priva de voz e os coloca na condição de enunciados, objetos passíveis de exclusão em proveito da sociedade *de bem*, produtiva e civilizada. São os *inimigos* cultivados pela sociedade e pelo sistema penal que a serve, aos quais, na condição de encarnação do mal, são reservadas as políticas de repressão excludente.

Na prática, portanto, o descompasso que se verifica entre o que prevê o ECA e a realidade de aplicação das medidas socioeducativas – reduzidas a intervenções disciplinares – termina por aproximar o Estatuto de 1990 do antigo Código de Menores. Pode-se argumentar que se trata de velhas práticas sob novas roupagens, através das quais se pretende disfarçar as falhas do Estado brasileiro em sua missão constitucional de corrigir os efeitos deletérios de suas históricas omissões no que diz respeito à proteção de nossa infância e juventude, em que talvez se encontrem as principais vítimas das desigualdades sociais entranhadas em nosso DNA. Refletindo a lógica regente do sistema penal *para maiores*, a aplicação das medidas socioeducativas apega-se a finalidades coercitivas, de contenção, mais voltadas à manutenção da *ordem pública* (que é conceito aberto e extremamente questionável, inclusive no próprio processo penal) que à garantia dos direitos das pes-

soas em desenvolvimento sobre as quais incidem, em desprezo ao caráter pedagógico de que são investidas pelo ECA (MENICUCCI; CARNEIRO, 2011; MINAHIM; SPOSATO, 2011).

Assim sendo, não é por acaso que se observa certa preferência judicial pelas medidas que impliquem restrições diretas à liberdade do adolescente (seja internação, seja semi-liberdade), o que atende aos apelos midiáticos e satisfaz imaginários – subjetivos e social – que têm na privação da liberdade uma *justa* resposta a condutas perigosas de sujeitos “irrecuperáveis”. Ao analisar a aplicação de medidas de internação nos Tribunais de Justiça, Minahime Sposato (2011) constataram que, contrariando as previsões de texto e contexto do ECA, a intervenção extrema muitas vezes se faz fundamentada nas condições pessoais do adolescente, e não no ato infracional praticado. Além disso, para agravar o quadro, a motivação é frequentemente construída a partir de uma visão estereotipada que se revela em argumentos vagos – como, por exemplo, desajuste social e moral, propensão à violência, oferta de risco para terceiros, desvio de personalidade e inadaptação ao meio –, inundados de subjetivismos que violam a objetividade jurídica e a segurança que deve cercar a aplicação do direito, de modo que a razão supere o poder arbitrário. Diante desse quadro, observa-se a necessidade de se investir na procura por alternativas capazes de desfazer a associação que se faz da punição como caminho corretivo indispensável de acesso à cidadania, numa lógica sadomasoquista que bem ilustra a crítica que fazemos ao fetiche disciplinatório que rege o sistema repressivo estatal – do que, em regra, não escapa a aplicação das medidas socioeducativas.

O manejo das medidas socioeducativas, portanto, acaba se transformando em simples antecipação das penas privativas de liberdade; uma espécie de estágio preparatório da *pessoa em desenvolvimento* para aquilo que a espera no sistema prisional, ambiente perfeito para que os estereótipos se realizem e as profecias se (auto)cumpram. E não se pode esquecer que esses processos de construção de identidades criminosas, muitas vezes consolidados com a experiência do encarceramento, têm início bem antes, no que diz respeito à parcela marginalizada da população. Como argumenta Rosário (2004), a invisibilidade social experimentada por grande parte dos adolescentes em conflito com a lei faz com que a conduta

desviante – que inclui atos infracionais, crimes ou contravenções – se apresente como o único caminho de reconhecimento – ainda que pelo medo – e visibilidade para esses sujeitos.

Em termos claros, considerando os referenciais regentes das *subculturas* (BECKER, 2008) em que a violação à lei (as práticas infracionais) é ideal máximo, a adesão à delinquência garante acesso ao outro sexo, aos objetos de consumo (ROSÁRIO, 2004) e, muitas vezes, à tirania assegurada pela possibilidade de afirmar aos outros uma lei que é própria – a lei do mais forte –, o que dá tons sadianos (OST, 2005; DUFOUR, 2010) aos circuitos identitários e sociais ora desvelados. Na impossibilidade de existir enquanto sujeito de direitos (ROSÁRIO, 2004), resta a esses adolescentes, muitas vezes, desviar e viver como sujeito *de força e submissão* – a força imposta aos outros para *submeter* e a que lhe é imposta pelos outros para *submeter-lo*.

A descrição, portanto, é de um circuito perverso de *construção identitária marginal* em que o próprio sistema de justiça, ao aplicar a legislação que com ele deveria romper – em especial o ECA e seus ideais pedagógicos, voltados a *peessoas em desenvolvimento* –, termina por consolidá-lo, dado o descompasso entre o que prevê a lei (*o que deve ser*) e o que dela fazem seus *operadores (o que é)* – e, nesse contexto, a palavra “operador” se mostra bastante adequada. Reduzido ao ato infracional pela instituição e pela sociedade, o sujeito perde perante ambas sua dimensão humana e, consequentemente, política e subjetiva. Isso não apenas fere o conceito de “pessoa em desenvolvimento” cunhado pelo ECA, como também dificulta a saída destes sujeitos do lugar de criminalidade (MOREIRA et al., 2014).

Como se vê, apesar da sutileza simbólica com que se impõem, as pressões sociais e subjetivas pelo ingresso na criminalidade não são poucas e, embora sejam muitos os que delas escapam, são também muitos os que a ela cedem, em busca de uma *vida que valha ser vivida* seguindo os altos padrões de consumo culturalmente impostos. Nesse enredo, o *acolhimento* pelo sistema penal e a imposição das *verdades jurídicas* pelos ritos que lhes são inerentes – a prisão em flagrante, a denúncia, a sentença condenatória e a execução penal – terminam por

ser o ápice do processo de fixação de rótulos há muito já impostos aos sujeitos a que se refere, a quem desde sempre se recusou a *cidadania* para que melhor se adaptassem à *vilania* deles esperada (COSTA; FERRIGOLO, 2016, p. 54. Grifos nossos).

A afirmação aplica-se tanto a adultos quanto a adolescentes, sendo importante perceber que, ao privar os sujeitos de seus direitos de uma forma radical (inclusive daquele mínimo assegurado apesar das restrições à liberdade), o aparato repressivo estatal termina por colá-los ao significativo da criminalidade (ROSÁRIO, 2004). No caso do ECA, em especial, invertem-se, assim, seus objetivos maiores – assim como os da própria Constituição: as medidas esvaziam-se de qualquer traço socioeducativo (*função declarada*), deixando exposto à análise crítica todo o seu potencial criminógeno, de fixação de rótulos e manutenção do *status quo* (*função não declarada*).

Ao invés de incluir, como deve ser, segundo seu texto, o modo como vem sendo aplicado o ECA – em especial as medidas socioeducativas – representa um segundo momento do processo de exclusão social. Ou seja, não se cuida, na prática, da reinserção política e social inscrita no discurso oficial do ECA, mas de uma dupla exclusão social (MOREIRA *et al.*, 2014).

3. Considerações finais

Devido aos mecanismos – até mesmo inconscientes – que movem o aparelho repressivo estatal, tendentes à estabilização da sociedade e conservação dos lugares tais como previamente estabelecidos, observa-se que a racionalidade dos discursos constitucionais ou legais não é suficiente para conter a irracionalidade que ainda marca o uso da força por parte das autoridades que conduzem o sistema penal – em ideia abrangente que inclui o sistema infracional aplicado aos adolescentes. A superação da razão teórica pela força prática é o elemento determinante à perversão dos objetivos do ECA que se denuncia neste texto. Esta perversão, como dito, apoia-se nas funções declaradas do Estatuto para fazer com que fluam melhor suas funções não declaradas, recalçadas pelos discursos oficiais.

Dessa forma, no verso das formas legais que impõem como objetivos a responsabilização do sujeito e o dever de prepará-lo para a vida na *polis*, ou seja, para uma cidadania emancipada, pulsa forte uma *vontade de poder* que tem fluxo fácil nos mecanismos que fazem funcionar o aparelho repressivo estatal, dissimuladores de toda a agressividade que os move, em esforço continuado para a estabilização do sistema. Essa dinâmica tende à repetição da exclusão, como exposto, de modo que se confirmem os lugares preestabelecidos, segundo nossos imaginários subjetivos e social. Assim, os *inimigos* permanecem os mesmos, garantindo-se segurança ontológica àqueles que se afirmam cidadãos *de bem* diante de contrapontos *do mal* (COSTA; FERRIGOLO, 2016).

Referimo-nos aqui a uma ordem de morte, infensa ao dinamismo e às mudanças que caracterizam a vida, que trai as finalidades emancipatórias de um Estatuto criado para *pessoas em desenvolvimento* para que tudo permaneça como está, em *perfeito* subdesenvolvimento. É isso que precisa ser denunciado, de modo que emergja à consciência dos próprios atores do sistema de justiça o modo perverso de funcionamento do aparelho repressivo estatal, sedimentando identidades criminosas ao invés de contribuir para a abertura de novas perspectivas às subjetividades sobre as quais incide.

Voltado à discussão sobre *pessoas em desenvolvimento* – noção de que não se abre mão, como verdadeira tábua de salvação –, o conteúdo anteriormente apresentado torna-se ainda mais relevante no que diz respeito à chamada *justiça infracional*, em que são processados e julgados os adolescentes. Nesse âmbito, é necessário um contínuo trabalho de conscientização reflexiva quanto ao efeito reverso da punição caso esta se resuma a uma simples medida disciplinatória. Afinal, assim diminuída, ao invés de contribuir para a significação do ato pelo adolescente que o praticou, que somente se responsabilizará por ele na medida em que o inserir em sua história e o admitir como uma escolha entre tantas, a medida – que, nesses moldes, deixa de ser socioeducativa – acabará por integrar o significante “crime” aos processos de subjetivação do sujeito, tornando-o *natural* à sua personalidade/identidade. *Naturalizado*, colocado fora da *dimensão da escolha* – que envolve valores transcendentais ao sujeito e uma liberdade de agir que possibilita a respon-

sabilização –, o ato infracional terá em seus consectários legais reduzidos à simples punição um preço a ser pago como equivalente certo, deixando quite e desresponsabilizado em relação à conduta praticada aquele que *pagou sua pena*.

Perde-se, assim, a oportunidade de assegurar a esses sujeitos em desenvolvimento a possibilidade de se inscreverem em um universo simbólico mais vasto, em que a liberdade assume seu caráter de dignidade, ou seja, daquilo que não tem equivalente certo e por isso está fora do mercado de trocas – e preços. É a dimensão não natural – ou supranatural – da cultura humana, em que o compromisso e a responsabilidade constituem os valores assumidos, mas impagáveis, aos quais se sujeitam aqueles que pretendem integrar um mundo comum, discursar e agir na Cidade. Refere-se, portanto, à cidadania que, como dito, é duplamente negada àqueles clientes preferenciais da justiça infracional – e, logo adiante, da justiça penal – para que melhor se adaptem à violância que a sociedade deles espera, para que alguns possam dormir tranquilos, na certeza de que, se aqueles são os *do mal*, só lhes resta serem os *de bem*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. A. A questão social em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, v.27, n. 2, p.7-20, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n2/v27n2a01.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

ARENDT, H. *O que é política?* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

BECKER, H.. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BOAVENTURA JR., M.; PEREIRA, M. R. “*Lá Fora . . . Na rua é diferente*”: Adolescência, escola e recusa. Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei n. 8. 069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Cortez, 1990.

COSTA, D. B.; FERRIGOLO, P. P. Perversões, repressões e desatinos: de falácias punitivistas e redução da maioria penal. In: BUSATO,

P. C. (Org.). *Menoridade penal: crítica ao projeto de redução do patamar biológico de imputabilidade no sistema penal brasileiro*. Florianópolis: Empório do Direito, 2016.

DUFOUR, D.-R. *A cidade perversa: liberalismo e pornografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 30.ed.Petrópolis: Vozes, 1987.

KANT, I. [1785]. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

LEMONS, F. C. S. O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 21, n. 1, p.137-150, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/72>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

MOREIRA, J. O.; ROMAGNOLI, R. C.;MELGAÇO, P.;DIAS, A. F. G.; BOUZADA, G. C. F.A medida socioeducativa de internação sob uma lente foucaultiana. *Revista Polis e Psique*, v. 4, n.1, p. 73-89, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/46017>>.Acesso em: 26 dez. 2015.

OST, F. *Sade etlalo*. Paris: Odile Jacob, 2005.

RENAUT, A. *O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

BALAGUER, G. Violência e adolescência: uma experiência com adolescentes internos da FEBEM/SP. *Imaginário*, v. 11, n. 11, p.91-109. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov.2013.

MONTEIRO, A.;COIMBRA, C.;MENDONÇA FILHO, M. Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público? *Psicologia e Sociedade*, v. 18, n. 2, p.7-12, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SARTORIO, A. T.; ROSA, E. M. Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei. *Serviço Social e Sociedade*, v.103, p.554-575, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=

S0101-66282010000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2013.

MENICUCCI, C. G.; CARNEIRO, C. B. L. Entre monstros e vítimas: a coerção e a socialização no sistema socioeducativo de Minas Gerais. *Serviço Social e Sociedade*, v. 107, p.535-556, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2013.

MINAHIM, M. A.; SPOSATO, K. B. A internação de adolescentes pela lente dos tribunais. *Revista Direito GV*, v. 7, n. 1, p.277-298, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322011000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2013.

ROSÁRIO, A. B. O mundo do crime: possibilidade de intervenção a adolescentes em conflito com a lei. *Mental*, v.2, n. 2, p. 101-113, 2004. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jun. 2013.

SILVA, A. A.; LEMOS, F.C.S.; MELLO, R.P. Percursos de um jovem pela rede jurídica: uma análise crítica. *Barbaroi*, v.35, p.58-74, 2011.

Os direitos de liberdade interditados de crianças e adolescentes

José Carlos Sturza de Moraes

Nosso país atravessa um período histórico tenso, um momento em que a vida tem valido pouco, quase nada. Direitos conquistados em tratados e leis não são, necessariamente, gozados enquanto tais. Nesse contexto, também os direitos de crianças e adolescentes estão ameaçados e alguns ainda sequer efetivamente cumpridos. Entre os direitos não plenamente cumpridos estão os, assim classificados, direitos de liberdade.

Articulados a partir da concepção legal de que crianças e adolescentes são – desde 1990 – sujeitos de direitos civis, sociais e humanos na definição da lei que regula seu estatuto jurídico, denominada justamente Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos de liberdade têm sido solenemente negados.

Em parte, tal reflexão foi socializada durante o seminário nacional promovido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) na PUC Minas (Belo Horizonte), com o instigante título “25 anos do ECA: Refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades”, especialmente junto a mesa que integrei: “A participação social, os conselhos tutelares e a universidade: extensões e conexões”. Penso que vivemos em um momento sociopolítico em que é preciso questionar o que parece instituído e – no que se refere aos direitos de crianças e adolescentes – problematizar, entre outros aspectos, o “adultocentrismo”, buscando repensar as políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes. Ou seja, ao invés de denunciar ameaça a eventual retirada de direitos adquiridos, no caso dos direitos de liberdade, ainda estamos em momentos de efetivá-los.

Saber de que lugar emitimos nossos enunciados e de que lugar os (e as) sujeitos de direito previstos/as no artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente poderiam ou deveriam os emitir importa, e muito. Aliás, a partir de um ponto de vista eminentemente legal, podemos falar ‘em nome da lei’?

De que lei? Da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989)¹⁶, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)?

E é possível, efetivamente quando convivemos com um Código Civil que, desde 2002, ‘aboliu’ o Pátrio Poder e ‘instaurou’ o Poder Familiar, mas manteve crianças e adolescentes como incapazes?

Sim. Não tratamos esse aspecto com a devida atenção. Legalmente, no Brasil desta segunda década do século 21, crianças e adolescentes continuam incapazes e isso nada tem a ver com os Códigos de Menores ou com o seu atual Estatuto (da Criança e do Adolescente), ou ainda sobre nossos escritos quanto à nova condição sociojurídica de crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos. Isso tem a ver com o Código Civil (Lei 10.406/2002) que estabelece neste ano de 2016, em seu artigo 3o, que: “São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos.” O artigo terceiro desta importante lei federal é parte integrante da “Parte Geral, Livro I, Das Pessoas, Título I - Das Pessoas Naturais, Capítulo I - Da Personalidade e da Capacidade”. Ou seja, esta lei disciplina, no âmbito civil, que tem implicações para os direitos políticos (de participação, por exemplo) e demais, o que seria a peculiar situação de desenvolvimento.

Antes dessa definição, porém, o artigo primeiro e, portanto, introdutório, sentença que “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil.”, e o 2o refere que “A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro”. Entretanto, o terceiro artigo faz ressalva necessária, mas de alcance extremamente amplo e equivocado, uma vez que ‘sequestra’ ou não autoriza a ‘libertação’ de algumas capacidades jurídicas para a vida civil conforme fases do desenvolvimento. A ressalva parcial é feita a adolescentes entre 16 e 18 anos, que pelo Código Civil, “São incapazes, rela-

16 A Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas – ONU – estabelece em seu art. 12, o direito de crianças e adolescentes ser ouvidos e participarem das decisões que lhe digam respeito de acordo com a sua idade e maturidade.

tivamente a certos atos ou à maneira de os exercer” (Art. 4o).

O Estatuto da Criança e do Adolescente ordena esta questão, da relativa capacidade, de forma mais interessante quando distingue – ainda que numa marcação eminentemente etária – crianças e adolescentes, determinando, por exemplo, capacidades diferentes de entendimento e possibilidades de responder, ou não, por seus atos. Por exemplo: adolescentes (pessoas entre 12 anos completos e 18 incompletos) quando cometem ou são acusados/as de cometimento de Atos Infracionais podem ser submetidos às Medidas Socioeducativas, que vão da obrigação de reparar dano causado à privação de liberdade. Enquanto crianças (pessoas do nascimento aos 12 anos incompletos) não respondem por tais atos, sendo apoiadas por Medidas Protetivas.

Em acordo com a Constituição Federal e com o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código Civil determina que “A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil” (Art. 5º).

Ainda pelo Código Civil, a incapacidade, termo usado para designar a possibilidade ou não de atos da vida civil, “Cessará, para os menores”:

- “I - pela concessão dos pais, ou de um deles na falta do outro, mediante instrumento público, independentemente de homologação judicial, ou por sentença do juiz, ouvido o tutor, se o menor tiver dezesseis anos completos;
- II - pelo casamento;
- III - pelo exercício de emprego público efetivo;
- IV - pela colação de grau em curso de ensino superior;
- V - pelo estabelecimento civil ou comercial, ou pela existência de relação de emprego, desde que, em função deles, o menor com dezesseis anos completos tenha economia própria.” (Código Civil, Art. 5º - Brasil, 2002).

A hipótese do inciso I do Art. 5º refere-se ao instituto da Emancipação. Essa, porém, não cessa os deveres de pais/mães ou responsável quanto aos deveres para com o Poder Familiar expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A questão é que com essa situação jurídica, por exemplo, deliberações de conferências nacionais de direitos da crian-

ça e do adolescente, como uma da 9ª Conferência Nacional (2012), que prevê “alterar e implementar a lei de criação de Conselhos de Direitos, Escolares e Educação, nas três esferas, a fim de garantir a participação ativa democrática e acessível de crianças e adolescentes, com direito a voz e voto” (CONANDA, 2012) Podem ficar comprometidas, afinal, grosso modo, tal participação se na mesma condição dos/as demais conselheiros/as adultos/as, só poderia se dar por adolescentes entre 16 e 18 (incompletos), e se emancipados/as, ou seja, uma participação acanhada, restrita.

Nessa perspectiva, mesmo para organizações estudantis, anteriores e na maioria dos estados e cidades ainda com bastante distância de Conselhos de Direitos dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares, qual mesmo a possibilidade de exercício do direito humano à participação de crianças e adolescentes na condição de estudantes? Que protagonismo formal é esse? E, por que, efetivamente, a livre organização de estudantes não é um tema central para o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente¹⁷?

Buscando elementos no debate internacional, que constituiu a base regulatória dos direitos da criança no mundo e no Brasil, a questão da participação enquanto direito humano de crianças e adolescentes é tema controverso. Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) existem expressos direitos humanos de crianças e adolescentes: direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e especiais, de proteção. Controversos porque há entendimentos de que os direitos de proteção seriam antagônicos com os demais direi-

17 Resolução 113/2006 – CONANDA, que define o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente como a “articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente”, com vistas a “promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integridade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações”.

tos, enquadráveis como direitos de liberdade. Uma controvérsia que é anterior à Convenção, que opõe direitos a liberdade aos direitos de proteção (ROSEMBERG e MARIANO, 2010):

“...cabe lembrar que os direitos civis são aqueles necessários para garantir a liberdade individual e abarcam liberdades de: expressão, opinião, consciência e religião, associação, reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada. São também conhecidos como direitos negativos, pois asseguram a proteção dos indivíduos diante de abusos que o Estado possa cometer. Nesse sentido, a Convenção, ao conferir um estatuto jurídico à criança, abre-lhe a possibilidade de pleitear sem ser representada por seu tutor legal, significando o seu egresso da tutela para ser um sujeito de direitos.” (Brougère, apud ROSEMBERG, MARIANO, 2010, p. 711).

E essa possibilidade de defesa de seus próprios direitos foi recepcionada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Desde o art. 15, em que se estabeleceu que: “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”, até o art. 142, parágrafo único, que explicitou o direito desse segmento social ter assistência, via curadoria especial nomeada pela autoridade judiciária, “à criança ou adolescente, sempre que os interesses destes colidirem com os de seus pais ou responsável, ou quando carecer de representação ou assistência legal ainda que eventual”. Situação que poderia ser acionada para questionamento, entre outros, quando da determinação de institucionalização de crianças e adolescentes, contrariamente a suas vontades, em instituições de acolhimento institucional ou em clínicas para tratamento em saúde mental.

Essas possibilidades abertas na legislação especial brasileira e na Convenção das Nações Unidas não vão de encontro à responsabilidade de cuidado por parte de pessoas adultas ou das várias agências protetivas (como Escolas e Conselhos Tutelares), mas podem – se observadas – assegurar um dos direitos mais elementares da pessoa em regimes democráticos: o de poder acionar simbolicamente seus direitos de escuta (dizer de si).

Em tempos de recrudescimento de direitos e massificação de violências, inclusive contra as pessoas, em que nosso país, em 2014, chegou a 11ª posição em termos de assassinatos no mundo¹⁸, produzindo mais mortos por assassinato que a maioria dos países em guerra civil declarada, a produção e ampliação de espaços em que a palavra tenha lugar desinteressa a alguém? Quando a palavra não pode ser dita e encontrar escuta e retorno razoável, resta alguma coisa que não o ato ou o aniquilamento subjetivo de sujeitos?

As concepções de que a proteção especial retira direitos de liberdade, ainda que embasadas em importantes pesadores humanistas (como Hannah Arendt e Alba Zaluar), pois careceriam de possibilidade de gozo pleno tendo em vista que implicam em responsabilidades necessariamente adultas, são inadequadas. Pois antes de uma interdição de direitos estabelecidos, podemos pensar em sua possibilitação. Ou seja, antes de opormos direitos a impossibilidades decorrentes do desenvolvimento desigual entre pessoas, podemos pensar em estabelecer áreas e limites a essa participação, de modo que ao mesmo tempo não se restrinja direitos e não se coloque responsabilidades idênticas sobre pessoas em desiguais fases de desenvolvimento.

Caso contrário, parece que estamos apenas fazendo mais do mesmo; impedindo direitos de liberdade de crianças e adolescentes em nome de sua proteção – calada. Futuro do país ou da humanidade, crianças e adolescentes viveriam num tempo que não é seu, sofrendo as tragédias que lhes atingem a vida hoje e que podem ter implicações para seu futuro, com a palavra interdita, porque incapazes... Meios/as cidadãos/ãs numa cidadania em construção e em crise, neste 31º ano de processo democrático – que é o maior período contínuo de democracia da história de nossa nação.

Felizmente, de forma simultânea aos debates, crianças e adolescentes alheios/as ao cientificismo, se mexem e têm suas buscas. Em 2015 protagonizaram, em São Paulo (quando 94 escolas foram fechadas) e em mais dois estados brasileiros, os movimentos de ocupação de Escolas, contra

18 Conforme dados do Fórum Nacional de Segurança Pública.

sua extinção, privatização e militarização. E acumularam-se detenções e prisões que chamaram a atenção da sociedade, rompendo o silêncio das grandes mídias. Com centenas de registros em redes sociais, deram organicidade a algumas latências das ruas de 2013, inclusive, arregimentando apoio no meio da intelectualidade.

Inclusive, uma das músicas compostas à época virou hino do movimento e aqueceu corações e mentes de norte a sul do Brasil, reestimulando a luta popular. Trata-se de ‘O trono de estudar’, de Dani Black, que teve como intérpretes, entre outros/as Chico Buarque, Maria Gadú e Zélia Duncan.

Então, neste início de 2016, poucos meses depois daquele momento reflexivo de Belo Horizonte, um episódio interessante ocorreu em Porto Alegre. Um movimento de adolescentes do Colégio Anchieta, que protagonizaram um questionamento coletivo à norma daquela instituição de ensino quanto à exigência de que elas não poderiam usar shorts por conta de regra escolar, regra essa assentada na crença de que a roupa curta coloca em perigo as próprias meninas e de que é uma questão de respeito (recato...), assim como de parâmetros de vestimentas e sua correção ou incorreção, dependendo do ambiente, etc. E elas vieram de maneira intensa questionando a norma e dizendo que tinham direito de vestirem-se como quisessem e que a escola, ao invés de impor regras de vestimenta, deveria trabalhar com a educação dos meninos para que as respeitassem, independentemente da roupa.

Esse movimento contém aspectos que vão ao encontro das clássicas lutas dos movimentos de mulheres, especialmente na contemporaneidade com a Marcha das Vadias¹⁹. E foi recepcionado, solidariamente, não por ações estatais ou de Conselhos de Direitos e sim por outros adolescentes, meninos de outro Colégio de outra cidade do Rio Grande do Sul (São Leopoldo), que vestiram shortinho em apoio às meninas de Porto Alegre. Independentemente do desfecho e da eventual correção da norma, o que importa aqui é o regis-

19 Mobilização de mulheres, nascida em Toronto no Canadá, em 2011, contra a acusação às mulheres vítimas de estupro em provocar a violência por seu comportamento.

tro do movimento, da busca em nome próprio, dessa experimentação de exercício de cidadania num espaço protegido, a escola. Tais situações não são tão incomuns em ambientes escolares. Em setembro de 2014 um grupo de estudantes meninos realizou protesto, vestindo saias para ir ao Colégio Pedro II pelo fato de que eles só poderiam ir vestidos de calças compridas e não poderiam usar bermudas, enquanto as meninas podiam usar saias.

Outro aspecto que tem impactado em muitos espaços sociais, como em escolas, é a possibilidade do uso do nome social por estudantes e do acesso a banheiro por identidade de gênero e não apenas por sexo, conforme resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais. Um impacto que agora escancara um incômodo que antes era apenas daqueles/as que se viam obrigados/as a se enquadrar nos códigos da heteronormatividade.

Nesses e em outros temas que dizem respeito às pessoas em geral, entre elas crianças e adolescentes, às vezes de forma muito forte e violenta, entendo que temos que seguir buscando consolidar os poucos espaços conquistados e inventar caminhos de forma colaborativa e solidária. Influindo para que os mecanismos de controle social do Estado, como os Conselhos de Direitos e Setoriais, expressem crescentemente as diversidades da vida contemporânea.

E, nesse sentido as práticas cotidianas precisam estar conectadas às universidades via espaços de Extensão e outras estratégias, como nas pesquisas implicadas com o social. A previsão da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão é importante, mas limitada por ser apenas uma possibilidade. E muitas vezes têm se levantado para dizer o quanto esse tripé está em falso no terreno concreto de nossos campus universitários, denunciando diversas lacunas existentes nessa relação entre, por exemplo, movimentos populares e universidades.

Precisamos de (re)aproximação da academia para que os estudos, conclusões, sugestões e até mesmo cobranças possam contribuir com o trabalho de profissionais atuantes nas diversas áreas de atendimento a pessoas. Assim como direcionar as políticas públicas de forma a que atendam também as necessidades contadas pelos sujeitos (cidadãos/as,

usuários/as...). Esta é uma discussão ética e de conteúdo e seria interessante promovê-la, pois em muitos lugares, os Conselhos Tutelares ainda são a polícia das famílias, com ações que mais violam do que promovem direitos.

Uma iniciativa potente de alguns/mas pesquisadores/as foi o de mapear a violência letal contra brasileiros/as. Desde 1998, por exemplo, a edição dos Mapas da Violência, coordenados pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, tem fornecido inestimável contribuição de alerta e denúncia contra o genocídio que temos cometido (ou visto se cometer sem maiores ações práticas para sua contenção) contra a juventude deste país. O mapeamento, ainda que com os limites próprios de estudos macrossociais, dependentes de dados oficiais de diferentes órgãos, é um instrumento que oportuniza leituras das diversidades geopolíticas, éticas, raciais e de classe, apresentando o quanto a violência letal acomete diferentemente as populações.

Num balanço dos Mapas da Violência, em termos de homicídio, nada há de positivo nos 15 anos de mapeamento realizado. Waiselfisz assinala que

“A taxa de homicídios da população total, que em 1996 – últimos dados desse primeiro mapa - era de 24,8 por 100mil habitantes, cresceu para 27,1 em 2011.

A taxa de homicídios juvenis, que era de 42,4 por 100 mil jovens foi para 53,4.

A taxa total de mortes em acidentes de transporte, que em 1996 era de 22,6 por 100 mil habitantes, cresceu para 23,2. A dos jovens, de 24,7 para 27,7.

Também os suicídios passaram de 4,3 para 5,1 na população total e, entre os jovens, de 4,9 para 5,1.” (MAPA DA VIOLÊNCIA 2013, p. 11 e 12).

Tais indicadores, para além da estatística fria, revelam que

“...a violência impede que parte significativa dos jovens brasileiros usufrua dos avanços sociais e econômicos alcançados na última década e revela um inesgotável potencial de talentos perdidos para o desenvolvimento do País. A exposição deste segmento a situações cotidianas de violência evidencia uma imbricação dinâmica entre

aspectos estruturantes, relacionados às causas socioeconômicas, e processos ideológicos e culturais, oriundos de representações negativas acerca da população negra.” (MAPA DA VIOLÊNCIA 2013, p. 9).

E essas violências vão bater à porta dos Conselhos Tutelares, que são novas agências encarregadas do Governo de Crianças no Brasil. Como outros dispositivos de tutela que não nasceram e nem estão apenas vinculados a instituições formais, como a primeira escola do Brasil, em 1554, em Salvador, Bahia, os Conselhos Tutelares foram criados justamente para trabalhar com conflitos variados.

No livro *História das Crianças no Brasil*, organizado por Mary Del Priori, algumas pistas a cerca de dispositivos do Governo de Crianças podem ser encontradas. Na obra é referido que crianças e adolescentes europeus (meninos) também estavam nas naus portuguesas do final do século XV até, pelo menos, o século XVII, com idades variando entre 9 e 16 anos, na condição de trabalhadores grumetes, e posteriormente pajens, variando sua presença entre 20 e 50% das tripulações, servindo em trabalhos forçados e para a exploração sexual de parte tripulação adulta. Especialmente nas primeiras décadas de expedições em que ainda não havia a ação de colonização e, por isso a não presença de mulheres entre os embarcados, engajadas nas décadas posteriores, entre famílias pobres ou sequestradas de famílias judias (RAMOS, 2007, p. 19-32), processo que teve continuidade durante o curto império brasileiro, em que crianças e adolescentes do sexo masculino foram objeto de caça para ingresso nas forças armadas, tantos os órfãos sob custódia pública quanto os pobres, recolhidos, acusados de vagabundagem e forçados a servir à nascente pátria brasileira, especialmente durante a Guerra do Paraguai, com idades entre 9 e 17 anos “Em que pese a louvação da historiografia oficial em relação aos “grandes almirantes”, foram os garotos saídos das ruas, ou praticamente raptados de suas famílias, que de fato se expuseram aos perigos das balas de metralhadoras e de canhões. (...) A vida desses mártires anônimos ainda está à espera de investigações mais profundas, investigações que revelem em detalhes a dimensão de uma arcaica tradição do Estado brasileiro em seus primórdios: a de facultar o acesso de crianças a situações de conflito armado.” (VENANCIO, 2009, p. 208)

Além do precoce e, por vezes, forçado ingresso nas forças armadas, outras formas de trabalho tiveram regulação jurídica desde o Brasil Colônia. Desde os *Juízos de Orphãos*, passando pelos Juizados de Menores, até os atuais Juizados da Infância e Juventude, sempre tivemos alguma regulação moral e/ou jurídica e potencial tutela judicial a cerca do trabalho não doméstico de crianças e adolescentes. Assim como também brechas para permitir sua realização, inclusive contrariamente à lei.

Na atualidade, uma das brechas legalmente instituídas é o alvará judicial que libera crianças e adolescentes para o trabalho, mesmo em contrariedade à idade fixada na Constituição Federal.

Deixando de lado por um momento a esfera judicial jurídica, temos na assistência, desde a Legião Brasileira de Assistência (LBA) aos Sistemas Únicos de Saúde (SUS) e de Assistência Social (SUAS), a manutenção das lógicas de tutela e de prescrição de condutas morais. Antes já explícitas textualmente, na lei ou em outras normas, contemporaneamente, nesta segunda década do século XXI, tais lógicas apresentam-se menos evidentes, mas não chegam a ser escondidas. Como o Programa Bolsa Família (PBF), que alcança apoio econômico entre R\$ 77,00 e R\$ 334,00²⁰, e tem como condicionantes de acesso, além da questão econômica de seus objetivos, a permanência de crianças e adolescentes na escola, a amamentação, pré e pós-natal, de gestantes, retirada de crianças e adolescentes de situações tidas como exploração do trabalho, entre outras. Logo, o PBF não é apenas, ou centralmente, um Programa de Renda Mínima²¹.

20 Dados atualizados, em 21 dez 2015, do site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Disponível em: <http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/bolsa-familia/beneficios/beneficiario/beneficio-de-superacao-da-extrema-pobreza>.

21 Por exemplo, o Projeto de Lei nº 2561, de 1992, do Senador Eduardo Suplicy, propunha instituir um Programa de Garantia de Renda Mínima no Brasil, “sob a forma do imposto de renda negativo, todas as pessoas residentes no País, maiores de vinte e cinco anos e que auferam rendimentos brutos mensais inferiores a Cr\$ 45.000,00 (quarenta e cinco mil cruzeiros)”, sem condicionantes de cumprimento de condutas específicas – ainda que justificáveis do ponto de vista do cuidado. Diferentemente do PBF.

Novos enunciados normativo-legais podem produzir deslocamentos importantes permitindo a produção de brechas para a construção de possibilidades de um exercício (gozo) de dignidades. Mesmo que não coloquem em xeque o que chamamos de sistema, contém possibilidades de abrir ou fazer-nos ver frestas (em que pode ter lugar a agência de profissionais do cuidado e dos/as próprios/as sujeitos/as), em que as fissuras podem permitir a instauração de percepções que desnaturalizem desigualdades, nem sempre visíveis pelo viés da diferença ou da igualdade.

Assim, a garantia de direitos não se viabiliza apenas por esses instrumentos. Inclusive a inflexão jurídico-procedimental não dá conta da complexidade das relações sociais. Visto que, como têm alertado acertadamente diversos/as operadores/as do direito, defensores/as de direitos humanos, ‘o devido processo legal’, expressão que graça no meio jurídico judicial, pode contemplar tanto a grilagem oficializada de terras quanto o direito de sem terras, comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e outras, poderem ter reconhecido seu direito a terra.

Alguns mecanismos de tutela e controle estão legalmente definidos e, muitas vezes, implicam em tutela efetiva e continuada de crianças, adolescentes, famílias e comunidades. Conforme HECKERT e ROCHA (2012), por exemplo

“Em nome do respeito aos direitos da infância e juventude, assistimos a intensificação dos processos de regulamentação de suas vidas e de suas famílias. Fichas de controle de assiduidade dos alunos na escola, bem como mecanismos de notificação aos conselhos tutelares de qualquer ação que confrontem as normas escolares, têm se espraído pelo país, sendo justificadas como dispositivos de proteção da infância e da juventude e de prevenção dos riscos sociais.” (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 88).

Então não são apenas os Conselhos Tutelares²², Escolas

22 A legislação federal, ECA, estabelece que todo município deve ter pelo menos um Conselho Tutelar composto por cinco conselheiros escolhidos pela comunidade local. Atualmente o órgão está instalado em quase 100% dos municípios brasileiros, já contando com cobertura completa no RS.

e a política de educação também exercem o poder tutelar. Há tutela na saúde, dos diagnósticos à medicalização do social. O Conselho Tutelar é uma nova agência regulatória, constituída a partir da lógica tutelar do Brasil contemporâneo, pós 1988 e pós-ECA. Uma agência que demanda maior aprofundamento de estudos, entre outras coisas por que

“se atualmente o discurso médico-psiquiátrico converteu-se no principal dispositivo regulador do normal e do patológico na infância, isso se dá graças às instituições de assistência à infância – a família, a escola, o conselho tutelar, as clínicas privadas, as unidades de saúde – que demandam à medicina uma intervenção medicamentosa sobre a criança.” (KAMERS, 2013, p. 162)

Uma intervenção que parece buscar instituir uma família ideal (a ficcional família estruturada), uma construção muito próxima da busca do ser humano ideal, controlado e produtivo, e, portanto, dialoga muito de perto com a noção de que há um tipo familiar/humano normal e outro patológico/anormal. Situação em que somos convidados/as a pensar o tempo todo em termos de normal e patológico, ajustado/desajustado.

Nesse sentido, JERUSALINSKY e FENDRIK (2011), indagam e propõe uma reflexão de todo interessante e oportuna para a medicalização, especialmente da infância e juventude

“Quem hoje não conhece um TDA, um TDG, um TOC? Quem está isento de sofrer um transtorno alimentar, de sono, uma adição, um transtorno de comportamento sexual? A ligeireza (e imprecisão) com que as pessoas são transformadas em anormais é diretamente proporcional à velocidade com que a psicofarmacologia e a psiquiatria contemporânea expandiram seu mercado. Não deixa de ser surpreendente que o que foi apresentado como avanço na capacidade de curar tenha levado a ampliar em uma progressão geométrica a quantidade de “doentes mentais”. (JERUSALINSKY; FENDRIK, 2011, p. 6)

E o Conselho Tutelar é convocado a agir em casos de violação de direitos, inclusive quanto ao acesso ao direito à

saúde de crianças e adolescentes e, muitas vezes, realmente, podendo ser chamado a requisitar medicamentos prescritos, conforme atribuição expressa no Art. 136 do ECA. Situação que concorreu para levar o CONANDA, em dezembro de 2015, a publicar a Resolução 177/2015 que dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos à excessiva medicalização, entre outras coisas,

“considerando o alto índice de utilização de medicamentos, em especial psicotrópicos, em serviços de acolhimento institucional e em unidades de medidas sócio educativas, levando especialistas a afirmarem a existência de prática corrente de contenção química; (...) Considerando que os medicamentos psicotrópicos podem causar dependência física ou psíquica, conforme Portaria n.º 344, de 12 de maio de 1998, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, segundo a bula do medicamento.” (CONANDA, 2015)

Prevendo a resolução que

“...a criança e o adolescente têm direito à proteção integral, particularmente ao acesso a alternativas não medicalizantes para seus problemas de aprendizagem, comportamento e disciplina que levem em conta aspectos pedagógicos, sociais, culturais, emocionais e étnicos, e que envolvam a família, profissionais responsáveis pelos cuidados de crianças e adolescentes e a comunidade.” (CONANDA, 2015)

Essa convocação do CT a agir em diversas frentes, desde demandas em saúde mental até questões habitacionais, enquanto zelador para a garantia de acesso aos direitos previstos no ECA, tem a ver com suas atribuições e surgem, no bojo da “necessidade urgente do desafoamento do judiciário, que não conseguia uma eficiência em sua atuação jurídico-social, somada aos crescentes movimentos nacionais e internacionais de desjudicialização e desjuridicização das matérias referentes à criança e ao adolescente” (KAMINSKI, 2002, p. 86).

Mas, a partir desse viés de avaliação de intervenções na família, tanto de instituições escolares quanto de atenção em saúde, é possível verificar que também o Conselho Tutelar pode ser capturado nas teias de um controle tutelar da

infância e da juventude (até os dezoito anos de idade). E essa agência tem sido chamada crescentemente a intervir no Governo de Crianças (e adolescentes), quando ‘alunos entram em surto’, ‘alunos não respeitam a professora’, ‘uma criança relata que o pai abusou sexualmente dela’, ‘uma mãe precisa de tratamento para o alcoolismo’, entre outras situações (RIBEIRO, 2009, p. 93-112). E, no caso do Conselho Tutelar, a tutela já vem anunciada em sua própria denominação.

Conforme destaca Scheinvar (2014), o Conselho Tutelar tem se tornado, em muitos lugares, agente da tutela, não de direitos, mas de pessoas, se confundindo com prisões e polícias. Segundo a autora

“Contra a esperança de que a prática judiciária fosse retraída, as pessoas não mais seriam julgadas e conquistariam direitos, vemos a ampliação do fazer judiciário para o campo da garantia de direitos e dos serviços de assistência. As acusações às famílias e ao comportamento de crianças e jovens continuam prevalecendo. Se por um lado um movimento contra o autoritarismo, a discriminação e a criminalização dos pobres propôs novas referências para enfrentar os problemas trazidos pela desigualdade, pelo outro, a lógica da tutela – que leva à proposta de construção do conselho tutelar – anuncia a perspectiva do seu trabalho. A tutela é uma forma de dizer ao outro como tem que ser a sua vida; uma forma de desqualificação dos seus modos de existência para obrigá-lo a adotar um padrão, sem lhe dar condições de fazer escolhas e sem respeitar as escolhas feitas em função de seus recursos e de suas concepções de vida.” (SCHEINVAR, 2014, p. 58).

Assim a polícia das famílias não seria mais composta apenas por agências assistenciais ou de segurança, por escolas ou serviços de saúde, mas potencialmente por toda a rede protetiva das políticas públicas compensatórias brasileiras. Agências, ou dispositivos de Estado, de imposição de tutelas prescritivas, apesar de – contraditoriamente – impossibilitadas estrutural e formalmente de responder por estas, inclusive porque precariamente instituídas.

No caso dos CTs, os/as conselheiros/as são investidos de poderes parajudiciais para resolver conflitos tidos como em

âmbito administrativo (não judicial na linguagem judicializada). Porém, sempre passíveis de rapidamente se transformarem em contendas com o Ministério Público e diretamente tratadas pelo Poder Judiciário.

O termo *parajudicial*, que compus para este debate, é proposto nesta pesquisa como forma de diálogo crítico com outros usos, como os/as paramédicos/as que, não-médicos/as, realizam trabalhos que podem evitar ou retardar a intervenção médica. Embora, no caso dos CTs e de outras agências, esse ‘para’ possa ser mais efetivamente um exercício ilegal de atribuição. Um fazer ‘em nome de’ e ‘endereçoado’ ao Poder Judiciário. Por vezes, mais isso que um evitar ou retardar. Ou seja: uma agência, ‘tipo assim’ (como está em voga os/as adolescentes dizerem) um juizado de menores leigo (ANDRADE, 2002, p. 43).

Como têm dito promotores/as de justiça e juizes/as, conselheiros/as tutelares “são nossos olhos e ouvidos nas comunidades”²³. Expressão valorativa que carrega certo reconhecimento da penetração social desses/as agentes e sua potencial não burocratização, mas que também pode guardar e estampar a certeza exatamente de que esse dispositivo, conforme construção ‘foucaultiana’, realiza justamente esse movimento: o de alargar o olhar ‘*panóptico*’ do poder judiciário, assim como o de executivos municipais.

Ou seja: em nome da desjudicialização do social aumentam-se as agências judicialização, ainda que não judiciárias, e a tutela desse mesmo social, pois mesmo quando falas como essas buscam dizer de certo lugar privilegiado do/a conselheiro/a tutelar de proximidade e que pode ajudar a que o Ministério Público e o Judiciário tenham elementos mais empíricos para tomar suas decisões, acaba por celebrar um olhar alargado sobre indivíduos e/ou famílias, e a legitimação dessas vozes como legítimas representantes das realidades vividas. Ação que muitas vezes resulta em invalidar a voz de crianças, adolescentes e seus/as cuidadores/as próximos/as.

23 Registro pessoal em, pelo menos, três eventos públicos de capacitação para conselheiros/as tutelares entre 2013 e 2014.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, José Eduardo de. Conselhos Tutelares, sem ou cem caminhos?. São Paulo: Veras, 2002.

BRASIL, Código Civil.

_____, Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____, Resolução 113 de 2006. CONANDA, Brasília, 2006.

_____, Resolução 177 de 2015. CONANDA, Brasília, 2015.

_____, Resoluções da 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA, Brasília, 2012.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. PSICOLOGIA & SOCIEDADE, 24 (N. SPE.), 2012, p. 85-93. Acesso em: 08 fev 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/13.pdf>>.

JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (orgs.). O Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea. Ed. Via Lettera, São Paulo, 2011.

KAMINSKI, André Karst. O Conselho Tutelar, a Criança e o Ato Infracional: Proteção ou Punição. Editora da ULBRA, Canoas, 2002.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: Psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. PEPSIC, 2013, p. 153-165. Acesso em: 10 fev 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n1/a10v18n1.pdf>>.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In História das Crianças no Brasil. Mary Del Priori (Org). Contexto, 6ª edição, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Fernanda. Conselho Tutelar e negociação de conflitos. In: Políticas de proteção à infância – Um olhar antropológico. Schuch, Patrice; Fonseca, Claudia (Orgs). Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente: debates e ten-

sões. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

SCHEINVAR, Estela. CONSELHO TUTELAR. In: Lazzarotto, Gislei (et al) Org., Medida Socioeducativa: entre A & Z. Porto Alegre, UFRGS: Evangraf, 2014, p. 57-59.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In História das Crianças no Brasil. Mary Del Priori (Org). Contexto, 6ª edição, São Paulo, 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2013. Secretaria-Geral da Presidência da República. FLACSO, Brasília, 2013.

Enjeitados e feiticeiros: o estranho mundo das crianças noturnas

Helder Rodrigues Pereira

Unheimlich é o termo usado por Freud (1919) para designar a presença insistente de um estranho a nós mesmos e à nossa civilização. O inquietante, o indesejado, o obscuro. Um estranho que nos é familiar, capaz de nos fazer reconhecer nele. De qualquer forma, é um estranho, alguém rechaçado do convívio consciente mas que, quando colocado em evidência, não pode deixar de ser reconhecido.

No Ocidente, nós fomos construindo nossas cidades – *civitas*. Este lugar cheio de simbolismo capaz de organizar em torno de si toda uma sorte de pessoas que se propõem a submeter-se à ordem da civilização. É uma imposição, mas é também uma escolha. Para escapar da vida na natureza e confrontar-se com as intempéries, o homem julgou melhor – nesses processos de escolha em que o ego tem pouquíssima participação – optar pela vida em sociedade, ainda que esta pudesse se lhe configurar como estranha a ele e por demais autoritária na formação das leis.

No Ocidente, as cidades se construíram por limites. O Ocidente tem obsessão por limites (ECO, 1993). A lenda da formação de Roma está assentada por uma disputa entre os irmãos Rômulo e Remo que se desentenderam por causa do desrespeito ao limite. Os limites, então, desde os tempos remotos das lendas, se apresentam como condições necessárias e, portanto, indispensáveis, para a formação de um lugar simbólico onde, finalmente, a aplicação das leis se faça possível.

Limites e leis. Leis que estabelecem espaços esquadrihados. Leis que, segundo Platão, são cópias das Leis Eternas, justas e imutáveis²⁴.

²⁴ Esta concepção platônica está melhor discutida no diálogo Criton, de Platão.

Os limites e os esquadrinhamentos dos espaços aparecem designados por uma autoridade. No caso de Minas Gerais, por exemplo, estabelecer limites era condição necessária para coibir o contrabando do ouro nos tempos do pacto colonial, onde a metrópole seria a única a receber a riqueza produzida pelos trabalhadores. Os bons caminhos falam daqueles que são trilhados pelas pessoas de boas intenções, enquanto os gatuños preferem os atalhos, as trilhas do inesperado. Não há porque temer o caminho delineado se não se é um transgressor da lei e da ordem urbana. Por isto, os inesperados nas trilhas subjacentes ao caminho oficial eram duramente punidos por traição à Coroa.

Não obstante as políticas esquadrinhadora, que querem prever todos os movimentos por caminhos oficiais, as cidades se constroem também sob o símbolo de Babel. Outrossora, as pessoas ainda que bem intencionadas, projetaram a construção de uma torre de tal altura que seria capaz de tocar o céu. É uma velha ambição humana: a de tentar uma ligação entre caos (terra) e cosmo (céu). Destarte, tocando a ordem, a desordem desapareceria do mundo dos homens. Mas, o projeto pareceu ousado demais aos olhos da divindade que, por esta razão, resolveu dissolver a ambição humana em uma demonstração de força jamais vista: a confusão das línguas, a distorção dos símbolos, de forma tal que não mais se entenderiam os homens, por mais que se esforçassem.

As cidades são torres de Babel: uma tentativa contínua de fazer sentido, de prever caminhos, de demarcar espaços, de estabelecer a ordem urbana. Talvez por isto as cidades tenham se cercado de muralhas. Na Idade Média, as muralhas de pedras; na Moderna, os *Grands Boulevards* (LE GOFF, 1988). Espaços que se estendem e que demarcam uma separação, uma segregação entre os de dentro e os de fora; entre o urbano e o subúrbio; entre os afeitos às leis e os transgressores.

Fossem os limites capazes de segregar, certamente o urbano estaria livre daqueles que foram expulsos do meio dos íntegros. Quais desejos violentos expulsos do universo organizado guardado pelo pré-consciente, os que foram expulsos caminham por uma trajetória inversa, retornando e indicando os sintomas da sociedade que foi incapaz de conviver com quem quer que trouxesse uma ordem outra, mostrando o equívoco das leis que se querem robustas.

As muralhas garantiriam, ainda que ilusoriamente, alguma separação. Elas, no entanto, não são monolíticas, mas porosas. Por elas passam e repassam os que se comunicam e que fazem uma conversa qualquer entre o urbano e seu contrário.

Conforme recupera a narrativa histórica de Delumeau (1996), era extremamente difícil adentrar Augsburg à noite. Os guardas controlavam os viajantes que chegavam após o pôr-do-sol. As portas da cidade separavam os dois mundos: o interno e o externo. O que vinha de fora estava envolvido em uma atmosfera de desconfiança e aversão. Desta forma, além de declinar sua identidade, o que chegava deveria indicar o endereço onde pretendia hospedar-se, além de pagar as devidas taxas. Após o reconhecimento da boa vontade do estrangeiro, rolava-se uma grande roda de ferro que arrastava as correntes e permitia o acionamento da ponte levadiça. Finalmente, depois de ter passado por vários obstáculos, o estrangeiro entraria na cidade. Os mecanismos que protegem Augsburg têm um valor simbólico: não apenas os indivíduos, mas igualmente as coletividades e as civilizações estão continuamente comprometidas com um inquietante diálogo com o medo (DELUMEAU, 1996).

Discurso histórico a desestabilizar a ordem estabelecida pelo significante-mestre das leis, os suburbanos denunciam o mal-estar na civilização. E eles vêm com suas marcas, suas tintas, suas armas. Discurso evidenciado em um dos relatos de Ana Lydia Santiago (2013). Trata-se um depoimento de uma professora: “Não conhecemos mais nossos alunos. A realidade deles é muito diferente da nossa. O meio deles é violento. Convivemos com estas crianças aqui, na escola, mas depois temos que conviver com nossos iguais, para nos reabilitarmos. Senão..., não suportamos” (SANTIAGO, 2013, p. 32).

Era uma professora que assistia ao jogo de Polícia e Ladrão de seus alunos e, ao vê-los apontar o dedo simbolizando uma arma um para o outro, não via ali uma expressão lúdica, passada de geração a geração, mas uma expressão da violência social, fruto da dimensão suburbana, defrontada como o estranho, um estranho que se apresentava como familiar, pois ela bem sabia que esta não era simplesmente uma marca da violência do subúrbio, mas uma manifestação lúdica da pulsão de morte, sublimada nas formas de as crianças se verem. Para a professora em questão, esta era mais uma

manifestação de que elas seriam bandidos no futuro. Esta ideia a paralisava e a impedia de qualquer ação educativa.

Os franceses chamam de lugar de ban a esses *banlieues* como espaço afastado da convivência pacífica urbana. Os *banlieues* são o subúrbio, precocemente habitado por muitos, principalmente se considerarmos que a cidade é direito de todos, pois ela a todos atrai por suas luzes e por suas promessas de melhores condições de vida, de melhores habitações.

Retomemos o depoimento da professora aqui colocada por Santiago (2013, p. 32): “Desta turma ninguém quer falar. Juntamos, em uma mesma sala, todos os alunos difíceis. Estamos apenas esperando que atinjam o limite de idade estipulado para deixarem a escola. Eles não deram nada aqui, na escola, assim como não vão dar nada na vida”.

Estamos diante do mal-estar nas escolas. Na Miséria do Mundo, Pierre Bourdieu (2011) já havia discutido esta questão, colocando as escolas como local de reprodução das diferenças sociais. Ele chamou de *excluídos do interior* àquelas crianças que não encontram na escola um melhor local de se colocarem nela e na vida. As crianças não querem a escola. Elas não sabem, mas a escola também não as deseja. Os mecanismos de exclusões estão ocorrendo o tempo todo. Não haveria possibilidades de inserir as crianças das classes populares no sistema de educação e, a partir daí, incluí-las na sociedade. A instituição capaz de transformar a sociedade, na verdade se organiza para excluir aquelas pessoas que a sociedade não quer.

De alguma forma, a sociedade se faz a partir de sua infância. A partir do ponto como ela lida com o universo infantil. Os sistemas excludentes atingem as crianças em primeiro lugar. São elas as mais frágeis da população e, por isto, estariam mais susceptíveis para toda sorte de desrespeitos e violências?

Vejamos o exemplo africano.

República Democrática do Congo; Angola; Luanda; Zaire. Acusações de feitiçarias a crianças e adolescentes têm emergido, principalmente no grupo étnico Bakongo. Por que emergem essas acusações? Diferentes concepções sobre o fenômeno merecem considerações (PEREIRA, 2008). As crianças são acusadas de manterem comunicações perversas com o mundo noturno - o mundo das trevas, da dúvida e do imprevisto. O estranho. O mundo noturno, capaz de trazer toda a sorte de malefícios para a sociedade de forma

geral. Elas se situam na faixa etária de 8 a 13 anos. Comportamentos considerados desviantes como agressividade, indolência, inquietude e dispersão podem ser usados como justificativas da acusação. Outros sintomas: fome excessiva, enurese noturna, sono agitado, sonambulismo, epilepsia são sinais para a classificação das crianças feiticeiras.

Segundo as considerações antropológicas, a crença em crianças feiticeiras faz parte do universo mítico de algumas etnias africanas. Segundo a crença, um adulto pertencente ao universo noturno se aproxima da criança durante o dia e lhe oferece algum tipo de alimento. A criança, carente de comida, aceita o alimento. Quando anoitece, o espírito vem lhe cobrar a oferenda sob a forma de disseminar o mal na família e na sociedade. Desta forma, a criança se torna responsável pela entrada do mal no universo social - qual caixa de Pandora. Doenças, desemprego, morte. São males trazidos do mundo noturno por intermédio da criança. Em resposta, o mundo adulto estaria autorizado a combater os males: abandoná-las ao relento, não permitindo que elas adentrem o recinto doméstico à noite; amarrá-las pelos pés e mãos; jogar ácido; perfurar-lhes a cabeça com pregos; açoitá-las. É uma forma tacitamente aceita pela cultura de expiar os males do mundo adulto que, por se aproveitarem de uma fragilidade das crianças, usam-nas de forma impiedosa - mortos e vivos.

As crianças, em si mesmas, não são más. Mas são frágeis. E esta fragilidade deve ser castigada, já que se tornaram feiticeiras. Quais bruxas medievais, muitas delas acabam por confessarem relações espirituais que jamais existiram, na tentativa de escaparem da crueldade. Pior. A confissão apenas recrudescer os castigos físicos.

É uma crença. É uma lenda. É um costume que, certamente, tenderia à latência, não fossem situações agravantes que se levantam. Vejamos:

1. É costume africano que os laços familiares não sejam interrompidos. Então, em se faltando algum membro da família, a criança deve ser acolhida por outro adulto, na linhagem mais próxima do parentesco.

2. Dada a exploração no trabalho e a explosão da AIDS, muitas crianças ficaram órfãs e, por ordem cultural, precisaram ser acolhidas por parentes próximos. Esses parentes já vivem em situação de miséria e a entrada de novos com-

ponentes para a casa só faria aumentar o sofrimento. Portanto, o ódio ao capitalismo se transferia em ódio à criança - representante concreto de mais misérias.

3. Zonas de crescimento do capitalismo trazem em seu bojo a exploração da mão-de-obra, inclusive infantil, o que faz com que as crianças apresentem sonos agitados, inquietações, irritabilidade, enurese noturna - sintomas que se encaixam com perfeição às antigas crenças tribais, fazendo aflorar os temores.

4. A invasão das religiões neopentecostais - com um discurso que preconiza a figura do diabo como o “príncipe deste mundo” - vê nessas crenças a presença do maligno e se dispõem a exorcizá-las e, com isto, ganhar a confiança e a conversão dos adultos, fazendo-os abandonar crenças nas feitiçarias e aderirem ao evangelho. As vítimas são as crianças. Esses líderes também não fazem mais que repetir uma ideologia, da qual eles também são vítimas, refazendo uma religião ópio do povo.

Diante do quadro, o governo criou centros de acolhimento dessas crianças feiteiceiras. O amor dos pais não terminou. Eles continuam amando suas crianças, mas aceitam-nas de volta apenas se ficarem livres da feitiçaria que assola a família.

Nesta perspectiva, a feitiçaria se apresenta como uma linguagem metafórica para expressar a modernidade e como o sistema capitalista é vivido pelas pessoas, ou seja, as formas mais agudas de acumulação e exclusão promovidas pela globalização, pela economia neoliberal, pelo encontro do global com local. Assim, a feitiçaria diz algo sobre a intensa exclusão social e simbólica promovida pelo capitalismo e como suas formas incompreensíveis (ou misteriosas) de consumo e exploração são dramática e abruptamente implantadas no continente africano. A própria concepção de sociedade posta em movimento pela feitiçaria, ou seja, a de um jogo de soma zero, onde o sucesso e a acumulação de um implicam no fracasso e no empobrecimento de outros (ou de muitos), parece ser congruente com as experiências atuais nas margens da sociedade global (PEREIRA, 2008).

O papel das igrejas pentecostais é ambíguo, uma vez que não foram elas que criaram a crença na feitiçaria e tam-

pouco fazem as acusações. Apenas sancionam e legitimam as práticas oriundas do espaço doméstico. No entanto, essas igrejas exacerbam o poder do demônio e a crença no fim dos tempos, oferecendo uma solução para a feitiçaria por meio da confissão e de rituais

África e Brasil - culturas que se aproximam. Também por aqui as crianças costumam ser usadas como bodes expiatórios. Também aqui o castigo recai sobre elas, com projetos que pretendem encarcerá-las mais cedo, que as controlam com medicamentos e que as fazem estranhas em um mundo que vem se prestando a ser cada vez mais consumista. Vítimas de um discurso capitalista que também quer fazê-las agente do consumo, as crianças do Brasil continuam em sua trajetória de medo nos becos escuros e no chão das favelas. Mas nem sempre foi assim. No período colonial – e quiçá nos tempos modernos – os civilizados fizeram criar a roda dos expostos – ou roda dos enjeitados. Tratava-se de um mecanismo que ficava nas portas das Santas Casas. Lá colocada, a criança enjeitada poderia ter uma oportunidade de viver, pois ela seria acolhida e o anonimato de quem a abandonava estava garantido. Dali, ela seria encaminhada para a casa de uma ama-de-leite, que se responsabilizaria pela criação da criança. No entanto, quando ela atingisse alguns anos de seu crescimento, encontrava apenas as ruas como um destino certo e ameaçador.

Da época do Império para cá, alguma coisa foi transformada na forma de a sociedade tratar a criança como a rejeitada pela sociedade. No entanto, o destino das ruas ainda parece ser um sinal patente daquilo que se queria evitar: o uso de seus corpos para toda a sorte de crimes. Ainda que possamos julgar os costumes tribais africanos por demais primitivos, sabermos que os costumes civilizados brasileiros a elas muito se assemelham. A feitiçaria que grassa por aqui não está envolvida em questões místicas, mas em posturas políticas que pouco se propõem para uma liberdade significativa no universo infantil das crianças abandonadas pela família e pelo Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS-BRISSET, F. O.; SANTIAGO, A. L.; MILLER, J. **Crianças falam! e têm o que dizer**. Belo Horizonte: Scriptum, 2013.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ECO, H. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução de Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREUD, S. **“O estranho”** (1919). Edição Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas. V. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LE GOFF, J. **Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988.

PEREIRA. Crianças feiticeiras: reconfigurando família, igrejas e estado no pós-guerra angolano. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 28(2): 30-55, 2008

A psicologia escolar, o ECA e o enfrentamento à teoria do capital humano

Meire Viana

Educação e sociedade no século XXI

Até meados do século XVII, a sociedade ocidental baseada no poder absolutista dos reis era marcada por um processo de quase estagnação, as mudanças ocorridas eram mínimas e o cenário parecia estático. A maioria das pessoas vivia no campo e da produção agrícola de subsistência. A partir do final do século XVII, o mundo vivenciou um processo de grandes transformações, através das revoluções burguesas na Inglaterra e na França que inauguram uma época de ideias do liberalismo e do iluminismo, cujo lema era a valorização dos direitos e as liberdades dos indivíduos. A sociedade agora, regida por uma Monarquia Parlamentar em que deputados eleitos representavam a nobreza e também a burguesia, consolida o liberalismo político a partir do pensamento liberal do filósofo inglês John Locke (SCHMIDT, 2002).

Nas últimas décadas do século XVIII, tem início a Revolução Industrial na Inglaterra, e no século XIX esta se espalha pela Europa, Estados Unidos e Japão. As ideias do liberalismo se consolidam na economia em 1776 com a obra de Adam Smith *A riqueza das nações* (SCHMIDT, 2002) na qual defendia que o mercado deveria ser livre da intervenção do Estado, oferecendo aos empresários o direito de investir seu capital como bem entendesse, de forma a lhes assegurar prosperidade.

Os trabalhadores assalariados das indústrias constituem uma nova classe social: o proletariado, apontando assim as diferenças sociais. As condições de trabalho e de vida destes homens levam pensadores como Marx e Engels (2004) a questionarem a sociedade capitalista e a declararem que o capitalismo seria sempre uma sociedade injusta e irracional. Afinal, substituíram-se os velhos laços de dominação e explorações feudais, por outros novos, nos fazen-

do suspeitar que as promessas revolucionárias de liberdade, igualdade e fraternidade teriam sido cumpridas.

Em 1917 acontece a Revolução Socialista na Rússia, que embora tenha apresentado distinções entre o ideal marxista e ser dominada por uma burocracia de Estado, caracterizou uma alternativa ao Capitalismo, o chamado Socialismo Real.

É somente no final do século XIX que se consolida a consciência das mudanças processadas nas vidas das pessoas, as quais assistiam ao triunfo da modernidade. Schmidt caracteriza a modernidade pela:

Valorização da vida na cidade (e não no campo), da tecnologia (e não da natureza), da ciência (e não da religião), do capitalismo (e não da sociedade baseada em fazendas de camponeses e em oficinas de artesanato), do individualismo (e não da comunidade), das mudanças rápidas e incessantes (e não da tradição), da indústria (e não da agricultura) (SCHMIDT, 2002, p. 17).

Entretanto, no capitalismo, a abundância gera a miséria. A busca incessante do lucro, principal objetivo da burguesia, direcionava para uma distribuição de renda muito injusta, em que milhões de pobres não conseguiam comprar a superprodução de mercadorias. Eclode assim o problema da relação capital-trabalho, determinando uma variedade de respostas a partir de então: repressão aos trabalhadores, compensações com a promessa de um futuro melhor, e também tentativas paliativas de harmonia entre patrões e empregados.

Nas duas primeiras décadas do século XX, os Estados Unidos da América se destacavam pelo espetacular crescimento econômico. Esse cenário é marcado pelo Crack da Bolsa de Valores de Nova York, que provocou a falência de diversas empresas. A solução para esta crise do capitalismo, segundo John Keynes (SCHMIDT, 2002), era a intervenção do Estado na economia, trocando o *Liberalismo Econômico* por um *Capitalismo Monopolista de Estado*. O princípio norteador desta fase consistia em formalizar um plano de produção planejada e organizada, associando-se várias empresas em cada ramo, com vistas a garantir aos empresários através dos cartéis, o enfrentamento da concorrência. De outro lado, oferecer regulação sobre bens e serviços à população, de forma a ga-

rantir mínimas condições de consumo e proteção social. Esta foi a *Era do Ouro* do capitalismo, que durou de 1945 a 1973.

A crise do petróleo em 1973, com o aumento de preço, inaugura uma outra fase difícil para o mundo capitalista, que embora posteriormente superada a crise, alerta para a *Era da Incerteza*. E assim, na década de 80, Hayek e Friedman anunciam novos rumos para o capitalismo, defendendo um novo liberalismo econômico, um *Neoliberalismo*. No decorrer do século XX, com a expansão do Capitalismo, na sua fase neoliberal, as relações se perpetuam pela dominação e apropriação. Os continentes passam a serem ligados por uma rede de países concentradores de riquezas e de países periféricos que os complementam atuando na produção de bens e serviços, principalmente como força de trabalho barata (HIRST e THOMPSON, 1998). Entre estes últimos, está o Brasil.

Assim o “*imperialismo*” das grandes nações capitalistas permanece, já não de uma forma direta e facilmente contestável, mas de uma forma subjetiva, exigindo a reprodução ampliada dos valores do capital, atuando em todos os espaços possíveis com uma nova lei para os povos, a de que é necessária e importante a “Sociedade Global”. Os grandes centros capitalistas pretendem, nesta etapa, transparecer ao mundo que existe uma ordem mundial, superpotente, majoritária, central do universo, e que o mundo inteiro deverá respeitá-la, assim como os planetas se guiam pelo sol.

As sociedades contemporâneas vivenciam um processo de transformação que vai desde suas formas de trabalho, seus modos de viver, de ser e de pensar, de imaginar e até o de criar. Todos eles orquestrados pelos valores do capitalismo, sugerindo uma nova leitura: a sociedade agora é global, seus processos econômicos, políticos, culturais, etc., não seriam singulares, peculiares, próprios; mas sim fariam parte de um todo. Esta é a nova ordem colocada para os povos. E no discurso do capitalismo, o processo seria “*irreversível*” e “*inevitável*”, desta forma buscando ser *incontestável*.

Um dos principais instrumentos utilizados para o sucesso do projeto capitalista é a busca pelo nivelamento cultural provocando a homogeneização das demandas (consumismo) e a dominação do imaginário (linguagens, vínculos familiares, projetos, etc.), chegando mesmo a minar o sentimento de nacionalismo, estando a educação tam-

bém a serviço deste projeto. (HIRST e THOMPSON,1998).

Pouco a pouco o homem é levado a reproduzir mais do que criar. A escola também funciona como um veículo a serviço da ideologia capitalista dominante. Freire (1981) lembra que existe uma pedagogia forjada “para” e não “com” os educandos, fazendo destes meros “hospedeiros”, pois poucas oportunidades lhes são oferecidas para perceber a contradição na qual estão imersos.

Através de um modelo educacional – denominada por Freire (1981) de *educação bancária* – que basicamente não valoriza a reflexão, muito pelo contrário, valoriza a narração de conteúdos e a sua reprodução, transforma-se o educando num receptáculo, estático e bem comportado. E ainda sobre a ação educativa Freire aponta:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz **comunicados** e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção **bancária** da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1981, p. 66) [grifos do autor].

Como na educação bancária o saber é considerado uma doação feita por aqueles que se julgam sábios para outros que julgam nada saber, esta vem na verdade representar um instrumental para a opressão. O controle sobre o que pode ou não ser descoberto e sobre a própria capacidade criadora são meios de manutenção da ignorância. Na educação para o trabalho o que importa é transmitir ao aluno que ele tem um papel lá na frente esperando por ele, para ele se encaixar e “*ter sucesso*”. E quanto menor suas possibilidades de fazer suas próprias escolhas, melhor para o processo. Gutierrez acrescenta:

As estruturas escolares são produto de uma política estatal e, portanto, é falso que a educação é neutra. Não escapa a ninguém que os programas são veículos para determinada ideologia. E que esses mesmos processos pedagógicos são uma transposição dos sistemas sociais [...] A educação deverá proporcionar as possibilidades para que o homem atue, modifique e transforme a própria realidade (GUITIERREZ, 1978, p. 26-27).

Entre final do século XX e princípio do século XXI, os problemas sociais tais como a fome, a guerra, degradação ambiental, a violência e as assimetrias entre países pobres e países ricos, colocam as sociedades diante de alguns impasses e busca por soluções, que ultrapassam os limites geográficos. Nos mais diversos projetos e análises sobre as questões sociais a educação surge como uma possibilidade ou um caminho. Mas como se afirmou a educação não é neutra, ela acontece em uma ou outra direção a partir do projeto ideológico de quem a define.

No Brasil, a Constituição e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, define que a mesma é um direito de todos e dever do Estado. Ou seja, o Estado, enquanto sistema político, deverá implementar um sistema educacional. A finalidade prioritária da educação, segundo a LDB, seria garantir o pleno desenvolvimento do educando, o que significa que a educação deverá contribuir para que o organismo psicológico do aluno siga uma trajetória harmoniosa e progressiva de crescimento, ou seja, uma evolução cognitiva.

Articular as conexões entre as demandas da sociedade, o papel do estado como provedor de Políticas Públicas e o projeto educacional na atual conjuntura, em que tanto o educador como o educando tem que cumprir metas, nas quais aprender significa introjetar conteúdos embora não assimilados, onde o processo criativo não é uma possibilidade efetiva e ainda conhecer o caminho teórico no qual se define o desenvolvimento psicológico do educando, é o nosso desafio nesta etapa.

Educação no labirinto do capital

Fazemos parte de uma sociedade capitalista, marcada por enormes desigualdades sociais. E assim como acontece em diversas partes do mundo, o grande desafio na atualidade brasileira é a busca por solução para esta questão social que vem há séculos inquietando os mais diversos pensadores da sociedade.

O Capitalismo historicamente tem se caracterizado por um conjunto de contradições, entre elas o desequilíbrio entre a produção de riquezas e a exclusão social, marcando

assim um contexto de exploração dos trabalhadores. Por outro lado, diante do avanço tecnológico percebe-se claramente a preocupação em ampliar o nível de escolaridade dos trabalhadores, todavia esta surge sob o prisma da educação enquanto instrumental na racionalização da mão de obra.

Marx (2003) se destaca entre os estudiosos da modernidade por explicitar a complexidade de relações envolvidas na dinâmica e nos problemas postos para a humanidade. Principalmente ao desvelar os interesses distintos das classes sociais; em que uns eram detentores dos mecanismos de produção e outros que por não os deterem, apresentavam-se necessariamente em situação de desigualdade social. Desta forma, a menos que toda a riqueza fosse socializada, estaria inviabilizado o tal projeto de “igualdade e liberdade” proposto pelos cientistas liberais.

Necessário se faz destacar que a fase antropocêntrica do conhecimento foi enormemente influenciada pela busca do homem em manter domínio sobre os fatos e acontecimentos, movidos pelos interesses de manutenção de privilégios e dominação nas mãos de poucos que tinham interesse em manter-se no poder. Portanto não poderia de forma alguma a sociedade acatar passivamente a leitura marxiana de socialização das riquezas.

Historicamente, portanto, os liberais têm se utilizado dos mais diversos instrumentos para que a sociedade permaneça na alienação sobre estes fatores, garantindo o poder hegemônico do capitalismo. As proposições neoliberais, segundo Negrão (1996) foram explicitadas no Consenso de Washington, geradas a partir de uma reunião, ocorrida em 1989, com o objetivo de debater as reformas econômicas que deveriam ser adotadas pelos países da América Latina. Esta reunião contou com a participação do governo dos Estados Unidos, técnicos do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e economistas de perfil liberal.

Vale ressaltar que o Banco Mundial foi fundado em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, conhecida como Conferência de Bretton Woods, cuja reunião de 44 países objetivava traçar estratégias de colaboração para a reconstrução dos países europeus no pós-Segunda Guerra Mundial, visando a estabilidade e crescimento econômico. A partir de 1950 e a mudança do panorama internacional, o BM passa a oferecer assistência econômica,

política e militar para os países do terceiro mundo, fornecendo empréstimos na perspectiva de possibilitar integração e o fortalecimento do Bloco Capitalista.

A partir da década de 80, o Banco Mundial (CRUZ, 2005) passa a avaliar o crédito internacional através de condicionalidades, onde os países credores deveriam adequar suas estruturas econômicas ao modelo neoliberal, o que vem afetar diretamente a política educacional brasileira. A legislação brasileira para a área educacional é assim fortemente influenciada pelos interesses do Banco Mundial. A Lei 9.394/96, nomeada de nova LDB e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi fruto de um parto difícil onde os interesses envolvidos no palco das discussões eram fortes, contraditórios e até mesmo muitos deles inconciliáveis (SAVIANI, 1997).

O princípio básico de uma lei educacional, como a LDB, consiste principalmente em estabelecer a função do Estado como provedor de qualidade de vida da população e de provedor da equidade. Cabe ao aparelho estatal definir as políticas e estabelecer as estratégias para operacionalização, uma vez que o provimento de serviços educacionais não representa apenas uma resposta às postulações de uma cidadania fundamental, mas também como pré-requisito da eficácia social.

É esperado do Estado, atuar sobre o direito humano fundamental, com a generalização do acesso de forma indiferenciada às oportunidades do desenvolvimento social e intelectual. E também prover recursos adequados para oferecer padrões razoáveis de desenvolvimento. Podemos observar que a partir do retorno à normalidade democrática, calcado pelo espírito liberal que se apresenta enunciado na nova ordem constitucional, a educação se compromete com o preparo para o exercício da cidadania, conforme o artº 2 da LDB apresenta:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1997, p. 1).

Tivemos no Brasil uma educação básica bastante orientada pelo Banco Mundial, órgão de representatividade dos interesses dos países centralizadores do capitalismo, que

assim acompanhava os parâmetros escolares, colocava indicadores e modelos educacionais norteadores para as instituições públicas de ensino por várias gerações.

No que se refere à participação da comunidade nos assuntos escolares, Torres (1998) aponta que esta participação é colocada principalmente como um fator de facilitação do desempenho da escola como instituição, fortemente contaminada pelo aspecto econômico, que norteia não só a questão da participação, mas todas as ações e análises sobre a educação orientadas pelo Banco Mundial. Dentro desta perspectiva do Banco Mundial, a educação sempre foi avaliada e analisada com os critérios do mercado e a escola seria comparada a uma empresa:

O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem [...] e seu custo (TORRES, 1998, p.140).

Ao dissociar e privilegiar o administrativo sobre o pedagógico, as Políticas Educacionais no Brasil termina por desenvolver uma subordinação do modelo pedagógico ao modelo administrativo, inclusive norteando os investimentos muito mais nos recursos materiais em detrimento dos recursos humanos.

Os educadores brasileiros foram então, em sua maioria, formados na cultura globalizante, orientada pelo Banco Mundial e são, portanto, frutos de uma educação que não privilegiou a reflexividade e o movimento crítico, pelo contrário, fizeram parte da educação que valorizava acima de tudo a transmissão de conteúdos e a obediência. Desta maneira, nossos educadores sentem, naturalmente, dificuldades em contestar o processo de privatização da educação implementado pelo Estado nas últimas décadas norteado pelos ideais neoliberais e até mesmos em perceber o caráter político de sua ação educadora. E Freire coloca:

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como

seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é a característica de uma ideologia da opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura (FREIRE, 1980, p. 79).

Ainda que exista uma possibilidade de se pensar que é possível liberdade e autonomia para os seres humanos, necessariamente teremos que refletir sobre o processo de desinstalar os mecanismos implementados pelo capitalismo globalizante, pela comunicação de massas e processos educacionais. Nesse sentido, Freire afirmou que:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, **“como seres para si”**, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, **destino dado**, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o **ser menos** (FREIRE, 1981, p.30) [grifos do autor].

Neste aspecto, Paulo Freire (1996) chama a atenção para a “consciência do inacabamento” e do “não determinismo histórico”, como partes dos processos pelos quais os sujeitos deverão passar, para então, cômicos de seu “condicionamento social”, assumirem a direção e construção histórica de suas vidas.

Assim as propostas mais revolucionárias, sustentadas nos ideais socialistas nos colocam que a liberdade somente se dará a partir de um processo de conscientização daqueles que se encontram dominados, com relação ao modelo de dependência estabelecido pelos dominadores. A educação é assim um importante instrumento no processo de libertação dos homens.

O estudo sobre a modernidade, seu histórico e suas relações com as formas presentes, é colocado na atualidade como um problema sociológico importantíssimo. O dinamismo das instituições modernas na atualidade, em parte, difere em certo sentido daquelas de outrora. O entendimento sobre qual a extensão de intervenção que os aspectos globais provo-

cam na vida social cotidiana e a existência das pessoas, tem norteado diversos estudos nos séculos XX e XXI, na busca pela compreensão sobre os fenômenos sociais e seus instrumentos de transformação. O objetivo agora é entender a real articulação entre o processo hegemônico do capitalismo e as mais diversas necessidades que afligem os povos e vice-versa.

O papel da educação neste contexto social passou também a ser o centro das análises, e compreender qual a sua contribuição no processo de socialização e de democratização da sociedade tornou-se fundamental. E assim surge a reflexão sobre a relação entre cidadania e educação.

A problematização sobre os mitos de que se servem os dominadores, os conflitos e a busca de concepções próprias são mecanismos que poderão levar o homem, realmente, a responder a essência de sua consciência, sua intencionalidade no mundo.

Desta forma a busca pela liberdade e autonomia é ao mesmo tempo um caminho para a saúde psíquica e possui um caráter eminentemente educacional, que possibilitará se opor ao mecanismo massificante imposto pela violência cultural do modelo capitalista.

Pela educação o indivíduo poderá desenvolver sua criticidade e reflexividade sobre os fenômenos sociais, ampliando seus níveis de consciência sobre a realidade inclusive pensar projetos. Entre os compromissos firmados na educação, inclusive previsto em Lei (BRASIL, 1990), está a formação das crianças e jovens para a cidadania. Entretanto o que verificamos na prática é muito mais um processo de enquadramento destes num modelo pré-estabelecido, onde se mantêm os alunos apartados de participação nas decisões e nos encaminhamentos.

Quando se estabelece a promoção da cidadania, o processo educacional se compromete com a formação ética dos alunos, isto significa um comprometimento e presume liberdade de escolha e responsabilidades com o outro. Poderemos pensar numa aprendizagem libertadora quando a educação oferecer aos alunos a possibilidade de experienciar isto, e sobre este aspecto Freire coloca:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa que a

natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (FREIRE, 1983, p. 26-27).

A educação se coloca como um campo importante e indispensável à construção da dominação social. Quando se valoriza a importância da educação no processo civilizatório, é mister destacar que a mesma pode estar a serviço de diferentes objetivos e que as propostas educativas poderão estar sustentadas ideologicamente de formas diversas. Assim sendo é necessário manter a clareza de que a educação brasileira foi concebida e estruturada seguindo pressupostos da sociedade capitalista e vem historicamente se utilizando nossas crianças como instrumentos deste projeto. O desafio é também conhecer precisamente, como se processam as transformações subjetivas na mente dessas crianças que se constituirão no chamado *futuro da nação*.

Salientando ainda que se trate de fato corriqueiro a voz da criança ser desconsiderada ou tratada como uma voz de menor valor comparada a de um ser adulto. Torna-se imperioso refletir sobre a relação que a educação estabelece com os direitos humanos, e principalmente compreender o papel da educação na formação dos homens, possibilitando sua ação crítica diante das relações sociais. Em nosso estudo, uma das questões colocadas era como se poderia imaginar que a atuação do psicólogo escolar, entre outras coisas, poderia auxiliar crianças e adolescentes no processo de autonomia e cidadania.

A educação há séculos vem formando homens e mulheres bem comportados, submissos, acríticos, e gerando em muitos a sensação de inadequação e incompetência para o ato de aprender, e assim estaria bastante distante da educação promotora de cidadania. É importante refletir sobre as formas como nossos educadores terminam por se tornarem impregnadores do mesmo modelo em que foram formados, reproduzindo a intolerância com as *dificuldades de aprendizagem* e a reprodução dos desníveis sociais que compõem o modelo capitalista.

A quebra do processo de submissão e de desigualdade somente acontecerá a partir de intervenções que possam transformar o conformismo e subserviência em ação. Uma revolução cultural libertadora não acontecerá a não ser a partir de um movimento de busca pela autolibertação, e neste movimento o processo educacional e a Psicologia têm um importante papel, pois transformação é uma porta que se abre por dentro, e como afirmou Paulo Freire: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão"(FREIRE, 1981, p. 27).

No campo das ciências sociais e da educação, muito tem se estudado na atualidade sobre os caminhos possíveis para lidar com um dos problemas sociais mais sérios promovidos pelo capitalismo: a desigualdade social. Ao fixarmos a atenção sobre a situação do capital global e mundializado, constataremos fatalmente inúmeros argumentos para afirmar a ideia de que, nunca o capital foi tão forte. Entretanto o avanço tecnológico orientado para a maximização do lucro, jamais poderá prescindir de milhões de braços e cérebros que os operem, caracterizando cada vez mais a exploração, a precarização do trabalho e empregabilidade.

A educação tem uma potencialidade na construção e formação humana dos indivíduos, entretanto o modelo educacional implementado no Brasil, pouco tem possibilitado o desenvolvimento de nossas crianças para o autoconhecimento. Pelo contrário, as ações educativas se baseiam muito mais na introjeção e assimilação de valores e conteúdos, do que uma perspectiva crítica e reflexiva dos mesmos. Freire alerta que a leitura das palavras não se dissocia da leitura da realidade e a partir daí poderemos compreender as razões para tamanha dificuldade de aprendizagem dos alunos brasileiros, e Brandão citando Freire comenta:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser assim algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si,

em relação com o mundo, como uma criação (FREIRE apud BRANDÃO, 1981, p. 49).

A tarefa teórica no contexto atual, como orienta Frigotto (2001), é revelar a fraca dimensão civilizatória do capital, onde a força bruta, impiedosa, fria e destrutiva da vida humana e seus direitos, assumem um sentido ético-político. Assim auxiliados por esta leitura da sociedade, poderemos não alimentar a ideologia de que o capitalismo é eterno e qualificar a construção de um novo projeto societário. E como não poderia deixar de ser, refletirmos sobre o papel da educação neste sentido.

Destacamos, outrossim, que a partir da noção de sujeito produzida pela modernidade e no contexto do capitalismo, este surge como um indivíduo livre, sujeito de sua vida e possuidor de livre arbítrio, capaz de decidir e ocupar um lugar na sociedade. A experiência individual passa a ser reconhecida, aprofundada e valorizada, designada como subjetividade. A Psicologia surge neste contexto permitindo o aprofundamento dos estudos sobre a subjetividade humana. Entretanto, contraditoriamente, este sujeito objeto de estudo da Psicologia, afirmado como individual e livre, é negado pela necessidade ser controlado e treinado para estar a serviço do capital.

Década de 90: no auge do projeto neoliberal nasce o ECA e a nova LDB

Fruto de grandes debates com os mais diversos atores sociais vinculados à educação, e diante do processo de redemocratização do país, o Brasil tem na década de 90, por um lado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e mais adiante a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Ambos documentos enfrentam o desafio de execução diante de um cenário político aonde o projeto neoliberal avança e orienta na direção de desinvestimento público na educação básica, desvalorização e desmotivação dos educadores e a queda na qualidade do ensino público se contrapondo à elevação do número de empresas educacionais.

No que se refere à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê:

Art. 53, que 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-lhes (...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei.8069/90) promulgada em 1990, o instrumento jurídico de promoção de cidadania para os jovens, recebe os mais diversos entendimentos e aplicações, havendo aqueles que apresentam a tendência de virar o nariz quando se fala em **direitos humanos**, outros ainda afirmam que **‘os Direitos Humanos só protege bandido’**. Assim, se torna imperioso resgatar a finalidade e as possibilidades do Estatuto da Criança e do Adolescente, comprometido com o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes e incentivar o seu debate nos mais diferentes espaços educacionais, principalmente na escola.

O discurso neoliberal, que permeia os projetos e ações do Banco Mundial, recupera também os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano desenvolvidas por Schultz na década de 50 (FRIGOTTO, 2003), apontando assim a relação entre a Educação e o Desenvolvimento Econômico e Social; valorizando o desempenho individual como determinante da condição de cada indivíduo na sociedade. Impulsionando reflexões, tais como a apresentada por Dimenstein que levanta a questão: “O garoto é pobre porque não conseguiu estudar em uma boa escola ou é porque não estudou que continua pobre?” (2000, p. 25).

As políticas educacionais são um conjunto de ações, decisões e diretrizes sobre o controle do Estado, que permeiam cada vez mais a economia do país. A teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Social, se encaixam perfeitamente no contexto neoliberal, sendo o arsenal ideológico neoliberal, marcado pela mentalidade individualista. Pablo Gentili (1996) ao analisar a ideologia neoliberal, afirma que esta propõe a transferência da lógica do mercado para a educação, impulsionando a livre concorrência como fator fundamental para a garantia e eficiência dos serviços educacionais, fortalecendo o estabelecimento de critérios de competitividades destinados a promover os educandos mais capazes e esforçados. Nesta lógica os alunos são responsabilizados pelo seu sucesso ou insucesso.

A análise histórica sobre a educação no Brasil, mapeia um quadro bastante perverso, conseguindo manter uma desarticulação entre o político (democracia) e o social (exclusão), e neste sentido Frigotto acrescenta:

Mantém-se, até hoje, uma cultura que escamoteia os conflitos, as crises, embora a sociedade viva em crises e em conflitos. Sob o paternalismo e clientelismo, dilui-se o conflito capital-trabalho, minimiza-se a desigualdade social e a profunda discriminação racial. Faz-se a apologia da conciliação e da harmonia 'balofa'. O próprio sistema intelectual dominante desenvolve-se com uma postura marcante de desenraizamento (FRIGOTTO, 2003, p. 37).

A educação sustentada na teoria do capital humano tornou-se assim um indicativo de determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes que funcionariam como potencializadoras da capacidade de trabalho, e neste cálculo, o investimento em capital humano é considerado rentável. No Brasil, como em outros países do terceiro mundo, passou a ser um dos critérios de condicionantes, nas relações com organismos internacionais, que representam os interesses do capitalismo central.

Segundo Frigotto (2003), nos anos 80, os debates com os educadores, principalmente nas reuniões científicas da ANPED, das Conferências Brasileiras de Educação, e seminários regionais de pesquisa, já se sinalizavam que a crítica para ter efetividade precisaria ultrapassar os limites da denúncia e da resistência, necessitando de um aspecto mais propositivo no que se refere a alternativas. Neste sentido, a Primeira Conferência Brasileira de Educação, propunha uma inversão de sinal, ou seja, efetuar as análises dos movimentos sociais na sua relação com o processo educativo, buscando principalmente entender os processos educativos que se dão no conjunto das relações e lutas sociais, ampliando a compreensão sobre a problemática da escola. O autor coloca ainda que:

No âmbito da educação, o trabalho, na perspectiva marxista de categoria ontológica e econômica central, constituiu-se, ao mesmo tempo, num dos eixos mais debatidos tanto para a crítica da perspectiva economicista, ins-

trumentalista e moralizante de educação e qualificação, como na sinalização de que tipo de concepção de educação e de qualificação humana se articula às lutas e interesses das classes populares (FRIGOTTO, 2003, p. 45).

Psicologia escolar no enfrentamento da teoria do capital humano

Considerando que a demanda manifestada pelos educadores em diversas instâncias em que a problemática é colocada, expressa uma leitura focada no aluno que apresentaria problemas de comportamento ou de fracasso escolar, onde o sistema de ensino pouco é questionado, buscamos com este trabalho problematizar sobre esta visão individualista e relacioná-la ao projeto neoliberal que orienta o pensamento ocidental nas últimas décadas, com o favorecimento da teoria do capital humano, onde os sujeitos são responsabilizados pelos seus próprios desenvolvimentos, sucessos e fracassos.

Diversos estudos revisionais sobre a prática psicológica brasileira, têm direcionado para um questionamento dos rumos de teorias e práticas comprometidas com soluções individualizantes, impulsionando as reflexões sobre as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar comprometida com uma avaliação institucional, buscando compreender as demandas escolares a partir de uma visão totalizante do processo, entendendo o aluno como parte delas e não o seu principal foco. Da mesma forma a reflexão sobre técnicas que possam ser desenvolvidas em grupos se apresenta como uma possibilidade efetiva para se contrapor a lógica individualizante.

É importante compreender o desenvolvimento a partir do ciclo vital no qual a infância e adolescência constituem-se em fases com processos e necessidades com características peculiares, em oposição a visão de adultocentrismo, que concebe tanto a criança e o adolescente como seres incompletos e que serão alguém um dia no futuro. Crianças e Adolescentes são indivíduos que possuem um mundo psíquico construído social e culturalmente, com dinâmicas e estrutura próprias (PALACIOS, 2004)

Pensando nos avanços possíveis na conjuntura social e política atual, sinalizamos que analisar criticamente os

impactos das decisões econômicas e políticas no processo educacional, se apresenta como um caminho imprescindível. Indicar ações educacionais que favoreçam efetivamente no desenvolvimento humano e buscar o desempenho de um papel efetivamente transformador da realidade escolar, contribuindo para uma leitura crítica da realidade social e educacional, são desafios para a psicologia escolar. Ampliar a compreensão sobre as relações sociais e políticas da educação, da economia e do desenvolvimento do país, inclusive das relações de poder, precisam necessariamente compor a visão sistêmica que o profissional de Psicologia Escolar tem como desafio para a sua prática.

Pensar em uma prática educativa comprometida com a promoção da cidadania, aspectos que norteiam tanto o ECA como a LDB, impõem um trabalho constante de formação de educadores e debate contínuo sobre estes documentos e seus desdobramentos. Neste sentido a Psicologia Escolar poderá favorecer o debate no interior das escolas e da sociedade, sobre o processo de desenvolvimento infantil e do adolescente, seus direitos e deveres, e levar as famílias, os educadores e a sociedade a não terem um entendimento cristalizado, de que o ECA existe para *“proteger os infratores”*, de que *“direitos humanos só existe para bandido”*, etc. Somente instrumentalizando as próprias crianças e adolescentes sobre as reais funcionalidade desta legislação, poderá um dia este documento deixar de ser concebido como uma coisa de “futuro”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. (Org) **Psicologia Escolar: Ética e competências** na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003.

BRASIL. **Constituição de 1988**, Brasília: Senado Federal, 1996

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8.069.de1990. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Federal nº 9394 de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

CAVALCANTI, R. M. N. T. **Conceito de cidadania:** sua evolução a partir da república. Rio de Janeiro: Senai – Dep. Nacional Divisão Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1989

CRUZ, R.E. **O Banco Mundial e a política educacional:** o Projeto Nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2005

DIMENSTEIN, G. **O Cidadão de Papel:** A Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil, São Paulo: Ática, 2000

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

_____. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

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

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. **Escola S.A.:** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996

_____. e CIAVATTA, Maria (orgs) : **Teoria e educação no labirinto do Capital.** Petrópolis: Vozes, 2001

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILI, Pablo. **Escola S.A.:** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total:** Uma pedagogia dos

meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

GUZZO, R.S.L. Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In ALMEIDA, S.F.C.

Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional. Campinas: Alinea, 2003.

HIRST, P.; THOMPSON, G. **Globalização em questão.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1998

KONDER, L. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In FRIGOTTO, G.(Org) **Teoria e educação no labirinto do Capital.** Petrópolis: Vozes, 2001

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. 2ª. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos.** São Paulo: Martins Claret, 2003

NEGRÃO, J.J. de O. O governo “FHC e o neoliberalismo” In. **Lutas Sociais** nº 01. São Paulo: Neils/Xamã, 1996. (103-111)

PALACIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In COLL, C; MARCHESI, A; & PALACIOS, J (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas: Autores Associados, 1997

SCHMIDT, M. F. **Nova história crítica.** 2ª. Ed. São Paulo: Nova geração, 2002.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Tese de doutorado. Marília: UNESP, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In TOMMASI, L. , WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

SEÇÃO II

Proteção, Participação Social e Acolhimento Institucional

A efetivação do ECA: uma política com a participação de vários parceiros

Maria José Gontijo Salum

O Seminário promovido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), contou com a presença de vários setores envolvidos na luta pela efetivação das políticas públicas preconizadas pela Lei 8.069 de 13/07/1990 conhecida como “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA): trabalhadores das políticas públicas, conselheiros tutelares e de direitos, professores e pesquisadores das universidades, representantes de organizações não governamentais, entre outros. Passadas mais de duas décadas de promulgação do Estatuto, é inegável os avanços nas políticas de proteção e na busca de direitos para as crianças, adolescentes e suas famílias, mas ainda há muito o que se construir.

O Estatuto, em consonância com o Artigo 227 da Constituição Federal do Brasil, prevê a participação da família, do estado e da sociedade para que se assegure o desenvolvimento das crianças e adolescentes, consideradas pela legislação pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Além de zelar pelo desenvolvimento, a legislação considera que é preciso uma ampla participação social para que os direitos não sejam desrespeitados.

Nesse artigo iremos destacar a participação social, especificamente de alguns setores das universidades. Mas, antes, vamos abordar o trabalho dos responsáveis diretos pelo desenvolvimento infanto-juvenil: família e estado.

A família e sua função no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes

Dentre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial para o desenvolvimento humano durante a infância e adolescência. Ela é essencial nos primeiros cuidados, desde o nascimento, e prevalece na primeira educação, na aquisição da língua materna e na expressão das pulsões. Essas aquisições são fundamentais para o processo de simbolização que é a base do desenvolvimento do psiquismo. Por isso, na falta da família de origem, o ECA preconiza uma substituição para que se possa auxiliar, principalmente as crianças, nessas importantes funções.

Atualmente, não é raro encontrarmos uma crítica sobre a forma como algumas famílias se estabelecem, classificando-as como desestruturadas. Acredita-se que essas famílias, ao se afastarem do modelo ideal, estariam impossibilitadas de exercerem as funções que lhes concernem. Todavia, é preciso advertir que não existe um modelo ideal de família. Pois, trata-se de um gênero que comporta várias espécies, não se reduzindo ao formato nuclear e conjugal que vigora em nossa época.

Na família ocidental moderna predomina o núcleo constituído pelo casal e os filhos nascidos dessa relação. Mas, esse modelo de família nem sempre predominou ao longo da história, e encontra-se em declínio em nosso tempo. No Brasil, atualmente, predominam as famílias monoparentais, composta pelos filhos sob os cuidados da mãe, mas, também, cada vez mais, encontramos as famílias recompostas, após novas parcerias em consequência do divórcio. As famílias extensas, formadas pelas avós, filhos e netos é, também, comum nas periferias das grandes cidades.

Em suma, a família é, antes de tudo, um lugar onde se determinam princípios gerais, onde valores e ideais são transmitidos, bem como as regras, a autoridade e limites. Sejam quais forem suas formas, para que determinado grupo se converta em família, o importante é o laço estabelecido entre as gerações, que constitui uma continuidade psíquica cuja causalidade é mental, não sangüínea. Dessa forma, é necessário que lugares e funções sejam distribuídos para

que essa instituição cumpra a função que lhe é imutável: a transmissão de uma geração a outra.

Algumas famílias, por uma história de vulnerabilidade social e econômica, necessitam de um auxílio para que exerçam suas funções. O reconhecimento da necessidade de assistência estatal para auxiliar as dificuldades familiares foi um avanço importante trazido pelo ECA, rompendo com a história de culpabilização das famílias pobres. Dentre outras inovações, é muito importante a implantação das políticas de assistência para as famílias em dificuldades as mais diversas, mas, sobretudo, às financeiras e sociais.

A função do estado na promoção das políticas para crianças e adolescentes

O ECA foi concebido a partir de uma noção do direito que é conhecida como “doutrina de proteção integral”. Essa doutrina que fundamenta o Estatuto, estabelece que crianças e adolescentes são reconhecidos como cidadãos, possuidores de todos os direitos dos adultos, e de outros direitos especiais, por serem pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, como encontramos explícito em seu Artigo 3º, que afirma:

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

O ECA estabelece as diretrizes para uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente que devem ser articuladas com ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A partir de suas diretrizes, temos as seguintes linhas de ação para a política de atendimento às crianças e aos adolescentes:

I - Políticas sociais básicas – *são as políticas universais, para todas as crianças e adolescentes, como as políticas de educação e saúde.*

II - Políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que delas necessitem – *são aquelas destinadas às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.*

III - Política de proteção especial - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão – *são destinadas às crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados.*

Todos esses direitos, não se efetivam “naturalmente”. Por isto, é necessária uma mobilização dos grupos, órgãos e instituições responsáveis pela promoção e defesa dos direitos para a proteção integral das crianças e adolescentes. Ou seja, a participação da família, do estado e da sociedade para a construção das políticas, tal como é previsto em lei, como foi abordado no início desse artigo.

As dificuldades de muitas famílias para conseguirem, minimamente, cuidar de sua subsistência, sempre existiram e, ao longo da história, as igrejas se ocuparam dessas dificuldades, por meio de suas obras de caridade. Somente com a Constituição Brasileira de 1988 que deu origem ao ECA, essas dificuldades de converteram em direitos das pessoas e dever de estado.

A Constituição Brasileira de 1988 teve como princípio a inclusão social em suas diferentes perspectivas. O paradigma da inclusão é fruto de um movimento em prol dos direitos humanos que teve início em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. De acordo com Ferrari & Salum (2009), os princípios que fundamentam a Declaração trazem a evidência de que na sociedade há algo que fica à margem, por isso é necessário um esforço de todos para a promoção dos direitos. Dessa forma, há o reconhecimento de que é preciso haver um trabalho coletivo em busca do respeito, da liberdade e da igualdade. A universalização dos direitos humanos, iniciada após a Segunda Guerra Mundial do século XX, de certa forma, declara que a humanidade, em sociedade, segrega algo que precisa ser incluído. Assim, reconhece que o acesso aos direitos é fruto de uma constante luta.

No que se refere às políticas públicas formuladas no Brasil no final do século XX, elas foram concebidas com base na perspectiva de um sistema que previa a universalização do acesso aos serviços, incluindo os diversos extratos da população, compartilhando a responsabilidade da execução com os estados e municípios. Cada uma das políticas - saúde, educação, justiça e assistência - formulou legislações específicas com o objetivo de orientar as diretrizes para a execução das novas propostas.

Existem pesquisas que demonstram a dificuldade de se efetivar as políticas de inclusão no que diz respeito à educação. Quanto às outras, não encontramos material sistematizado, mas, efetivamente, nos deparamos com as críticas, partindo de vários setores, referentes à entrada de um grande contingente da população nos serviços públicos e à incapacidade do estado de absorver a assistência à população historicamente excluída desses serviços.

Esteve (2004) argumenta que, diante dos problemas encontrados, é preciso apostar no projeto de inclusão. Ele se fundamenta na responsabilidade que a sociedade e suas instituições têm com a socialização das novas gerações.

A legislação baseada nos direitos das crianças e adolescentes, prevista pelo ECA, redefiniu as políticas públicas em seus diversos setores, com muitos matizes de complexidade. A cada dia, setores das universidades se fazem mais presente nessa construção. Encontramos trabalhos de acompanhamento, monitoramento ou planejamento e execução dos serviços. Além de tentativas de sistematização de práticas e conhecimentos, promovendo a capacitação de trabalhadores e levantamento de problemas e dados para pesquisas.

Nesse cenário, a universidade foi se tornando uma nova parceira no processo de constituição da Rede de Assistência à Criança e ao Adolescente. Contudo, é preciso questionar qual a contribuição que interessa, tanto a um campo, quanto a outro. Para que não se corra o risco da instituição universitária se sobrepor ao estado na determinação e execução das políticas públicas, assumindo uma função que não lhe pertence, como outrora aconteceu, e ainda acontece, com algumas ações assistenciais.

O Eca e a ação política da Universidade

A universidade, importante instituição que se consolidou na modernidade, opera a partir de seus ideais e valores que buscam sistematizar, formalizar e transmitir o conhecimento, por se alojar, nessa instituição, a produção científica. Os três eixos que lhe constituem - ensino, pesquisa e extensão - têm o objetivo de fazer avançar o saber que se transmite, relacionando-o à sociedade.

Lacan (1969/1992) tratou o discurso universitário como um tipo de vínculo social onde o saber é posto no lugar de comando. Segundo ele, quando essa forma discursiva domina, tudo é reduzido à produção de um saber a ser ensinado, numa relação de poder entre o professor - aquele que detém o conhecimento - e o aluno. O pensamento lacaniano sobre o discurso universitário está de acordo com Foucault, que criticou a relação intrínseca entre o saber e o poder.

Muitas vezes, o saber/poder dos professores universitários é reproduzido na relação com os trabalhadores ou usuários das políticas públicas. Pode-se verificar essa relação a partir de falas, relativamente usuais, de pessoas das comunidades onde se aplicam pesquisas universitárias: *“A universidade vem aqui, pega nossas falas, e nunca mais volta”*. Em outras situações, encontramos os trabalhadores fascinados com o saber/poder dos universitários: eles queixam-se de que são desapropriados do seu saber vinculado à prática, ao mesmo tempo em que eles próprios se destituem.

Para Lacan (1992), a psicanálise poderia contribuir com a universidade a fim de que esta recuperasse um lugar que não fosse de poder na sua relação ao saber. O discurso psicanalítico, introduzido na universidade, teria como tarefa produzir sujeitos divididos quanto ao saber, ou seja, sujeitos com desejo de saber no lugar de se identificar à posição de professor - aquele que professa um ensino, que tem o poder porque detém o saber. A possibilidade de fazer vacilar o discurso universitário existe porque, nessa instituição, nem sempre prevalece o discurso universitário.

Os pilares da universidade - ensino, pesquisa e extensão - podem abrir brechas para os pontos de fuga do discurso nela produzido. Trabalhar considerando esses três eixos

pode ser um modo para que o poder inerente ao saber universitário possa ser declinado. Assim, essas três vertentes da universidade podem ser tomadas como tentativas de barrar a relação saber/poder inerente ao discurso universitário.

Na sequência, serão apresentadas duas experiências de trabalhos desenvolvidos na universidade, que relacionam o ensino, a pesquisa e a extensão e que, no nosso entendimento, se orientam por uma participação efetiva da universidade nas políticas públicas, sem que o saber/poder próprio ao discurso universitário se exerça.

O Núcleo de Investigação e Extensão da Criança, do Adolescente e do Jovem, conhecido como ICA²⁵, é um órgão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), constituído por uma equipe multidisciplinar de professores. Desde 1999 realiza trabalhos de pesquisa-extensionista²⁶ junto a diversos órgãos do governo e organismos não governamentais no que se refere às políticas para crianças e adolescentes. Vários são os trabalhos realizados, dentre eles capacitações, publicações, cursos, pesquisas e diagnósticos.

Nas capacitações, as oficinas desenvolvidas pelo ICA buscam subverter a lógica tradicional, instituindo um espaço dialógico que possibilite ao participante construir um saber sobre a prática. Outro aspecto a ser ressaltado é a busca de um lugar mediador entre posições por vezes divergentes, nos distintos setores das políticas. Ou ainda, os diagnósticos para fundamentar o planejamento das políticas públicas, construídos a partir da escuta dos diversos profissionais e público a ser beneficiado. Enfim, cada frente de trabalho visa promover reflexões e questionamentos sobre a prática, ao mesmo tempo em que constrói um novo saber que se torna público.

A pretensão das ações realizadas pelo ICA é fomentar a discussão sobre o tema da infância, adolescência e juven-

25 A autora foi membro do ICA/PROEX/PUC Minas de 2005 a 2012.

26 O conceito de pesquisa extensionista, formulado por integrantes do ICA define como se concebe a participação da universidade na comunidade de forma dialógica, de modo a tornar ensino, pesquisa e extensão indissolúveis.

tude na universidade, assim como referenciar os trabalhos desenvolvidos com esse público, contribuindo para o avanço das políticas de atendimento e assistência. Desse modo, esse Núcleo constitui-se num importante laboratório de observação em prol dos direitos das crianças e adolescentes.

Outra experiência a ser destacada são as pesquisas realizadas pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE)²⁷ da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais. No NIPSE são realizadas as Conversações de orientação psicanalítica. A Conversação é um dispositivo utilizado pelo psicanalista Jacques-Alain Miller em situações coletivas nas quais a psicanálise intervém. A psicanalista e professora da FAE, Ana Lydia Santiago sistematizou o dispositivo como método de pesquisa-intervenção universitária.

“A conversação é uma prática da palavra para enfrentamento das manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Trata-se de um dispositivo proposto por Jacques-Alain Miller, em que, em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão e de uma discussão viva entre os participantes. (...) Busca-se uma mutação do falar livremente sobre os problemas. (...) O ponto de partida para as conversações é “o que não vai bem”, formulado por meio das queixas.” (SANTIAGO, 2008, p. 121)

Nas Conversações de orientação psicanalítica, sempre se parte do que não vai bem, daquilo que produz sintoma no social, com o objetivo de se chegar a um saber inédito, melhor dizendo, um não saber que já se sabia, mas que precisou ser escutado por todos e destacado pelo analista para ser apropriado pelo grupo. Não se trata de uma associação livre coletiva, mas de fomentar uma associação livre coletivizada.

O dispositivo da Conversação tem sido largamente utilizado no NIPSE em diversas situações concernentes às crian-

27 A autora participou das atividades do NIPSE durante os anos de 2013 e 2014, realizando sua pesquisa de pós-doutorado, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – Fapemig.

ças e adolescentes. Na educação, com gestores e educadores, bem com adolescentes que apresentam diversas dificuldades na escolas. Tem-se como objetivo a queda das identificações segregatórias que acontecem no ambiente escolar em relação aos estudantes que produzem sintomas nesse ambiente e que sedimenta o fracasso escolas. São elas: agressivo, violento, desatento, entre outras mais. Aposta-se que, com a queda dessas identificações conferidas pelo Outro escolar, as crianças e adolescentes possam, novamente, encontrar o desejo de saber, retomando o vínculo educativo.

A metodologia prevê uma devolução para os que dela participaram, bem como propõe uma mediação entre gestores, docentes e discentes. O objetivo é a restituição do saber da própria comunidade escolar. Espera-se que os participantes saiam da impotência diante dos problemas iniciais para a possibilidade de enfrentá-los.

Outra experiência importante do NIPSE foram as Conversações no sistema socioeducativo²⁸, com profissionais que lidam diretamente com adolescentes em conflito com a lei. Da mesma forma, parte-se das dificuldades inerentes a essa função para que, uns com os outros, possam construir possibilidades de cumprir a função socioeducativa para a qual são designados. Em geral, eles se reconhecem com dificuldades para cumprir as exigências do ECA. Na Conversação, busca-se extrair um saber da prática cotidiana e, muitas vezes a conclusão a que se chega equivale ao reconhecimento no infrator do sujeito adolescente.

A desconstrução da adolescência

O psicanalista Jacques-Alain Miller, considerando os embaraços que acometem os adolescentes e a respostas sociais de desconstrução desse conceito, faz um convite para que se privilegie o tema da adolescência como investigação

28 Trata-se de um projeto de extensão universitária que no ano de 2012. Sob a coordenação da profa. Ana Lydia Santiago, o grupo de trabalho foi composto de Bruna Albuquerque, Janaina Dornas, Kátia Mariás e Marina Colares.

e sistematização da prática psicanalítica com esses sujeitos. Ele lembra que a adolescência foi um conceito construído socialmente, e essa constatação leva a alguns teóricos a acreditarem que podem desconstruí-la. Ele adverte que, atualmente, não se trata somente de uma construção, de um semblante. Trata-se de um significante que promove importantes identificações, além de traduzir o real que incorre nas transformações advindas com a puberdade.

No nosso entendimento, a desconstrução da adolescência tem conseqüências nas identificações para os adolescentes, além de conseqüências nas políticas para esses sujeitos. No Brasil, atualmente, pode-se verificar um retrocesso das conquistas das políticas formuladas pelo ECA para esse público.

Nas situações de vulnerabilidade, pode-se constatar uma sensibilidade no que concerne ao público infantil, reconhecendo a especificidade das crianças como sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento. Porém, nem sempre vemos essa mesma visão com os adolescentes. Sobretudo, no que diz respeito aos adolescentes em conflito com a lei. Recai sobre esses sujeitos, em sua grande maioria, pobres, a pecha de serem o rebotalho da nossa civilização. Dessa forma, são reiterados os movimentos para serem segregados e excluídos.

A vulnerabilidade social que acomete muitos desses adolescentes faz com que eles tenham experiências de adultos, sem de fato o serem. Principalmente, quando se envolvem com as diversas situações de infrações. Bancar ser adulto é uma maneira de se defenderem da vulnerabilidade e do não reconhecimento de sua situação peculiar de desenvolvimento. Eles agem como se fossem adultos e acabam recebendo tratamento de adultos.

Nesse contexto, há uma ação necessária que deve ser construída em conjunto com os diversos setores e com os envolvidos no trabalho com os adolescentes: os trabalhadores das diversas políticas, os conselhos, e com o apoio da universidade, visando as políticas públicas e a participação social: demonstrar que o conceito de adolescência não implica numa construção social que pode ser descartada, sob pena de perdemos importantes direitos humanos relativos a essa condição peculiar de desenvolvimento, como o Eca expressa, além disso, reafirmar a importância da condição de adolescente na vida de cada um, sobretudo dos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS:

ESTEVE, José Manuel. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

FAZZI, Rita (org.) Criança e adolescente: prioridade absoluta. *Coleção Infância e Adolescência*. Instituto da Criança e do adolescente. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2007.

FERRARI, Ilka Franco & SALUM, Maria José Gontijo. Sociedade Inclusiva e psicanálise: do para todos ao cada um. In: *Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva*. CORRÊA, Rosa Maria (org) Belo Horizonte: Editora Puc Minas, 2009. p. 37-49.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014. 28ª. Ed.

LACAN, Jacques. - *Os complexos familiares*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1984.

_____. O Seminário: Livro 17 *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

MILLER, Jacques-Alain. *Em direção à adolescência*. In: <http://minascomlacan.com.br/blog/em-direcao-a-adolescencia/>

STEVENS, Alexander - *A família, o declínio da paternidade e o declínio da virilidade*. In: Curinga nº 8-Periódico da Escola Brasileira de Psicanálise - MG. Belo Horizonte, 1996.

SANTIAGO, Ana Lydia e SANTIAGO, Jésus - *A psicanálise em face da familiarização do mundo*. In: Curinga nº 8 . Periódico da Escola Brasileira de Psicanálise - MG. Belo Horizonte, 1996.

SANTIAGO, Ana Lydia. Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisa sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2011. p. 93-99.

_____. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área da psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lúcia. *Pesquisa*

– *intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: Trapera/Faperj, 2008, p. 113-131.

PORTO, P. C. Direitos Fundamentais da criança e do adolescente. In: CABRAL, Edson Araújo (org.). *Sistema de garantia de direitos – Um caminho para a Proteção Integral*. Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social – CENDHEC. Recife, 1999.

ONU. *Convenção Internacional sobre os direitos da criança*, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988*. Diário Oficial [da] União, Poder Legislativo, Brasília, n. 191-A, 05 de out. 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Proteção social de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento:

contam-se boas-novas histórias no acolhimento

Dorian Mônica Arpini

Foi com muita satisfação que recebi o convite de parte do Conselho Federal de Psicologia para integrar o Seminário de comemoração dos vinte e cinco anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), realizado em novembro de 2015, na cidade de Belo Horizonte. O tema Acolhimento Institucional, que me foi proposto, reveste-se de um significado muito especial em minha trajetória profissional. Ao longo dos últimos vinte anos, esse tem sido um tema ao qual tenho me dedicado, realizado pesquisas, assessorias, orientações e projetos de extensão, que têm resultado em publicações em livros e periódicos na área. Por essa razão, senti-me convocada a pensar e esboçar o que agora está sendo apresentado nessa coletânea, em um capítulo de livro.

Início meu texto afirmando que sim, contam-se muitas histórias no acolhimento de crianças e adolescentes, aceitando a provocação que recebi como proposta de mesa para compartilhar com minhas colegas Maria Ignês Costa Moreira (PUC/Minas) e Marlene Guirado (USP/SP). Optei por falar das boas histórias, das histórias de mudança. Para falar dessas mudanças e dos desafios que se colocam a partir delas, tomarei emprestado de meu grupo de estudos²⁹ recortes de diferentes pesquisas, nas quais buscamos, através da escuta de técnicos, familiares, crianças e adolescentes, conhe-

29 Meu agradecimento especial às psicólogas Milena Leite Silva, Patricia Jovas que Rocha e Cibele dos Santos Witt pela dedicação com que trabalham este tema em seus estudos e práticas.

cer experiências e vivências nas instituições de acolhimento.

Entre as principais mudanças que quero destacar, está, primeiramente, a superação da cultura da institucionalização, a qual, por muito tempo, esteve atrelada à vivência das crianças e adolescentes nas instituições (SILVA & MELLO, 2004; RIZZINI & RIZZINI, 2004; ARPINI, 2003). Importante destacar que a institucionalização de crianças e adolescentes, representa uma marca na forma como tratamos a problemática das crianças e adolescentes, deixando sequelas e consequências nefastas que não devem ser jamais esquecidas e que se converteram em razões suficientes para que buscássemos sua superação (SILVA, 2004; SILVA & MELLO, 2004; RIZZINI & RIZZINI, 2004; RIZZINI et al., 2006; RIZZINI, 2008; OLIVEIRA, 2006).

A ruptura dessa cultura trouxe à cena do acolhimento a retomada da importância da preservação dos vínculos familiares, aspecto que esteve distante e pouco explorado por muito tempo (ARPINI & QUINTANA, 2009). Assim, a partir dessa tentativa de superação da institucionalização, testemunhamos uma mudança paradigmática na qual a família passa a ter a centralidade das ações nesse contexto, uma vez que, para enfrentar a realidade cronificada dessas instituições, foi necessário repensar e mudar muitas situações. Dentre essas medidas, esteve reduzir o tempo de internação, evitando que crianças e adolescentes se desenvolvessem confinadas aos espaços institucionais. Como consequência desta ação, fez-se premente pensar nas relações que esses indivíduos mantinham com suas famílias (de origem ou extensa). Tal aspecto pode ser evidenciado pela fala da adolescente:

senti muito diferente, assim, porque...em relação (a instituição de acolhimento) mudou muito, antes não era nem comparação com o que é agora, agora é muito bom, agora quem vive lá, não vou dizer que vive bem, mas não vive mal. Antes era, assim, era o mínimo o que a gente tinha lá. Agora não, agora tem ajuda de tudo quanto é lugar, tem muito mais recursos lá. [Adolescente, menina, 16 anos].

Normativas como a Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); o Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária (2006) e a Lei 12.010

(2009); assim como as Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (2009), dentre outros documentos, reforçam e se encontram alinhados na direção do fortalecimento e preservação dos vínculos familiares.

Essa perspectiva traz como desdobramento outra grande transformação para o cenário das instituições: a necessidade de um olhar mais singularizado, de uma escuta diferenciada, que possa compreender cada situação em especial e dar a elas um caminho, uma direção, uma estratégia de ação, superando uma visão de que a criança deveria deixar sua história anterior ao acolhimento para trás (ALBORNOZ, 2009; SILVA & ARPINI, 2013 a e 2013b).

Nesse sentido, foram construídas algumas estratégias, como os Planos Individuais de Atendimento (PIA) (BRASIL, 2009), que buscam reconstruir a trajetória da criança ou adolescente e seus laços familiares, com vistas a integrar a fidedigna história, a partir da qual será possível pensar as estratégias para os próximos e futuros passos a serem dados (SAYÃO, 2010; SILVA & ARPINI, 2013 b e 2013c). Pensar dessa forma exigiu também a consolidação das equipes técnicas nos acolhimentos e, assim, psicólogos e assistentes sociais passaram a fazer parte dessas instituições, ocupando um lugar estratégico nessa mudança (SILVA & ARPINI, 2013 a e 2013 c). Os recortes das falas dos profissionais abaixo são ilustrativos desta perspectiva, que faz seu movimento em torno da reconstrução dos vínculos.

É meu papel, é minha obrigação, entendeu? Eu acho que isso traz muito essa busca da história da criança. [Profissional da Equipe Técnica].

Na verdade a gente faz toda busca. Quando o adolescente chega na Instituição, a gente faz um mapeamento da rede familiar...A gente começa pela família biológica, depois vai para família extensa, e em alguns casos acaba indo até para as relações da comunidade. [Profissional da Equipe Técnica].

Essas transformações trouxeram também à cena do acolhimento a reinserção familiar, a qual passa a fazer sentido dentro do conjunto de mudanças propostas: entender a instituição tal como prevê o Estatuto da Criança e do Adoles-

cente, uma medida excepcional e breve, que tem como foco o fortalecimento dos laços familiares e o respeito ao direito que toda criança tem de conviver com uma família (SILVA & ARPINI, 2013c; SIQUEIRA et al., 2010). Dessa forma, a reinserção passa a ser um tema e uma ação presente no cotidiano do acolhimento, que não pode mais estar fechado, ilhado, apartado da realidade externa. A forma como o profissional abaixo se refere ao trabalho da reintegração é muito expressiva dessa estratégia de ação.

A gente tenta...por que as vezes volta; reintegrar para família de origem é bem difícil, dependendo do problema, mas a gente procura a família extensa, né, a ampliada que a gente diz. [Profissional da Equipe Técnica].

A oitiva da criança fica muito centrada nesse processo, de avalia sim o desejo dessa criança, mas sempre como o mote dessa questão de como vai ser o amanhã dessa criança? No caso da criança, se ela vai voltar para família, se ela para uma família substituta, no caso de um adolescente, quais são seus projetos futuros. [Profissional da Equipe Técnica].

Essa nova maneira de pensar o trabalho necessita a construção de ações em rede, na qual o acolhimento é um dos serviços dentre aqueles propostos pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), estando no nível da alta complexidade, mas que deve estar conectado com os serviços de proteção social básica (CRAS) e os de proteção especial (CREAS). Enfim, vemos que foram muitas as mudanças, embora um olhar superficial, que não leve em conta a perspectiva histórica e um tanto desavisado pode não chegar a identificar a profundidade, a relevância e o impacto dessas transformações.

No entanto, foram essas transformações que trouxeram novas implicações ao trabalho nas instituições. A primeira que vou abordar aqui, refere-se à aproximação da instituição em relação as famílias e como tem se dado o olhar sobre essas famílias e consequentemente seu sofrimento e suas fragilidades (BERNARDI, 2010; SILVA et al, 2012). A questão que se coloca é: como não se afetar por tantas fragilidades, violências e adversidades que fazem parte do contexto dessas famílias? Tal fato é elucidado através das falas dos profissionais:

...é bem sofrido também pra gente – tu tem que ‘acalenta’ um sofrimento de uma criança que, às vezes, tu não compreende, tu tem que fazer com que ela compreenda – então a gente tem que se distanciar dessa questão afetiva e deixar lá fora, senão complica bastante, é criança, né?! [Profissional da Equipe Técnica].

Mas como que eu vou deixar acontecer o sofrimento ali, com aquele conteúdo? Não que eu vá vasculhar, mas eu deixo, eu me disponho a escutar, o que é diferente. [Profissional da Equipe Técnica].

Na tentativa de responder a essa questão, pode-se afirmar que é difícil não se afetar, porém, pode-se pensar que duas saídas tem se colocado diante dessa questão. A primeira vai reconhecer o sofrimento e trabalhar com ele; e a segunda tende a negar o sofrimento, que leva ao distanciamento e à culpabilidade das famílias, consequentemente à sua responsabilização (SILVA et al, 2012; ARPINI, 2013).

Dessas duas formas de nos colocarmos diante do problema, podemos apontar duas respostas possíveis, uma que favorece, aproxima e amplia o olhar entre a família e a instituição, e a outra que afasta, aumenta as resistências, gerando conflitos e disputas (ARPINI & QUINTANA, 2009; ROCHA, ARPINI & SAVEGNAGO, 2015a e 2015b; AZÔR & VECTORE, 2008). Dessa forma, no contexto dessas questões e na tentativa de seguir avançando será preciso e importante superar alguns atravessamentos. Um exemplo é o olhar *enviezado* para as famílias, ou seja, atravessado por preconceitos e estereótipos que colocam a família pobre como incapaz de prover um cuidado adequado aos filhos (ARPINI & QUINTANA 2009; SILVA et al, 2012). Essa forma de pensar estaria atrelada a segunda tentativa de responder à questão referente à aproximação da relação família/instituição, anteriormente apontada, ou seja, uma forma de negar o sofrimento e responsabilizar as famílias, sem nos implicarmos.

Outro aspecto que requer atenção especial é a reintegração familiar e a forma como esse processo é conduzido, que deve primar o cuidado e o acompanhamento dos sujeitos, evitando que os passos aconteçam apenas para cumprir a lei, mas que possam alcançar o seu sentido mais importante, qual seja, o de proporcionar à criança ou ao adolescente

uma possibilidade de viver em uma família. Ainda no escopo da reintegração familiar, será preciso reconhecer e respeitar as singularidades de cada criança e ou adolescente acolhido e construir as histórias de cada um – um a um.

Importante apontar que críticas foram e tem sido feitas à Lei 12.010 (2009), que, embora chamada de Nova Lei Nacional de Adoção, estaria dando maior ênfase ao retorno da criança ou adolescente à família, ou seja, à reinserção familiar, na família de origem ou extensa, muito mais do que a possibilidade de pensar a filiação adotiva. Essa questão é significativa se pensarmos que a reintegração nem sempre será possível e se colocará como a melhor opção, e, assim, precisamos considerar os aspectos que envolvem a adoção superando possíveis atravessamentos que ainda se fazem presentes nessa modalidade de filiação. Esses problemas podem levar à reintegração forçada e de risco, no caso de valer a premissa de que a família biológica será sempre *melhor* do que a família adotiva.

Será preciso ainda investir na formação dos profissionais de forma a evitar uma saída pela negação do sofrimento e a consequente responsabilização por parte das famílias, assim será necessário ampliar a formação dos profissionais, em especial psicólogos e assistentes sociais, por eles serem parte integrante das equipes do acolhimento após Lei 12.010 (2009). Associada à formação e sua adequação ao novo paradigma está o fortalecimento das equipes técnicas e do papel dos educadores, destacando a importância de seu papel no contexto do acolhimento. (FORGEARINI & ARPINI 2009) Entendo ser através e por meio dessas relações que a verdadeira mudança pode se consolidar.

Na mesma direção, será necessário fortalecer e construir as redes de proteção, atendimento e responsabilização, fazendo o Sistema Único de Assistência Social de fato integrar os seus diferentes níveis, assim como articular a rede de saúde e educação, tão importantes quanto se pensa no contexto de crianças e adolescentes. Assim, a intersetorialidade deve integrar o conjunto das estratégias de ação e para isso os profissionais precisam construir relações e trabalhar em equipe. Todos esses aspectos culminam em fazer valer o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente.

Por fim, o que me parece importante destacar, é o fato de que se não fossem as mudanças até aqui expostas, não fala-

ríamos desses desafios que procuramos problematizar. Eles representam a concretização de que algo aconteceu no cenário da institucionalização de crianças e adolescentes, e que essa transformação foi mais do que apenas uma alteração de nomenclatura - de orfanato, para abrigo e, por fim, para acolhimento institucional. Certamente, acolher é diferente do que institucionalizar, e o cerne dos desafios aqui, é conseguir que as relações que se estabelecem nos acolhimentos contenham essa premissa acolhedora. Pois tomando como referência a fala de uma adolescente e de uma mãe expostas a seguir, podemos compreender que a experiência do acolhimento é muito intensa para quem a vivencia.

Foi um mês, mas parecia que foi, sei lá, um ano que a gente ficou lá dentro. [Menina, 14 anos].

Três meses é bastante, não é três dias, três meses demora passar. Não é fácil. [Mãe de adolescente, 31 anos].

Vemos que a noção de tempo expressa pela adolescente e a mãe não se referem unicamente ao tempo cronológico, mas estariam mais permeadas por uma perspectiva subjetiva, que indicaria que o tempo vivido na instituição é sempre um tempo difícil e significativo, podemos afirmar que essa experiência não será nunca vivida como se fosse *um dia qualquer*.

Eis a fala de outra adolescente, que me parece muito significativa para explicitar a complexidade da medida e as dificuldades inerentes a esse contexto:

se não fizeram nada até agora, acho que nem eles sabem direito o que fazer, porque lá é um lugar que eles recolhem as pessoas que não tem mesmo para onde ir, que não tem mãe, não tem pai, ou são rejeitados, então, eu acho que nem eles mesmo sabem direito como lidar com isso, porque é difícil né, é bem complicado. [Adolescente, feminina, 16 anos].

Dessa forma, percebe-se a complexidade e os desafios vem indicando que a despeito de todas as mudanças, muitas coisas ainda devem se alterar, e nós somos parte desse processo e temos um compromisso social e profissional de dar continuidade a essas mudanças. Entendo que, de onde fala-

mos, temos sempre um compromisso, não podemos escolher voltar atrás, devemos seguir em frente.

Se ainda não podemos vencer todas as adversidades, pelo menos estamos mais próximos de reconhecê-las, o que nos impediria de não vê-las, e só assim, quando podemos reconhecer as problemáticas, é que podemos superá-las. Vivemos um processo sempre dinâmico, em que o novo logo se torna instituído e precisamos manter uma perspectiva instituinte que garanta o movimento necessário à transformação cotidiana e permanente do acolhimento institucional.

Nosso compromisso é imenso. Nossa responsabilidade pelo que já foi feito – e nosso cuidado com o que virá não devem nublar a história da institucionalização, porque negar o que vivemos nos impede de ver o quanto já andamos e o quanto avançamos, o que também nos dá a dimensão do quanto ainda temos que avançar. Esses 25 anos de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tem muita história para contar e certamente representam um momento ímpar na história do acolhimento de crianças e adolescentes.

Que os próximos sejam tão intensos e desafiadores quanto esses e que possamos concretizar pelo menos em parte alguns dos desafios que hoje apresentamos. Não é um fim, nem um começo, estamos numa travessia.

Não temos todas as respostas, nem os caminhos, mas parece que estamos conquistando a capacidade de reconhecer isso sem medo de suas consequências. Que bom que construímos um ECA e todas as alterações que se sucederam a ele, que saibamos sempre reconhecer o valor dessa legislação.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, A. C. G. Perspectivas no abrigamento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: Rovinski, S. L. R. & Cruz, R. M. (Orgs.). **Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção** (pp. 181-194). São Paulo, 2009.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia, Ciência & Profissão**, 21(3), 70-75, 2003.

ARPINI, D. M. A Nova Lei Nacional de Adoção e os desafios para a compreensão da família. In: Siqueira, A. C.; Jaeger, F. & Kruehl, C. S. (Orgs.). **Família e Violência: conceitos, práticas e reflexões críticas**. (pp. 67-76). Curitiba: Juruá.

_____. & QUINTANA, A. M. Família e instituições de abrigo: reconstruindo relações. In: ARPINI, D. M. (org.). **Psicologia, Família e Instituição**. (pp 9-28). Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

AZÔR, A. M.V. & VECTORE, C. Abrigar/desabrigar: conhecendo o papel das famílias nesse processo. **Estudos de Psicologia**, 25(1), 77-89, 2008.

BERNARDI, D.C.F. Famílias em situação de vulnerabilidade. In: Bernardi, D. C. F. (Coord.) **Cada caso é um caso: a voz das crianças e adolescentes em acolhimento institucional**. (pp. 37-44). São Paulo: Associação Fazendo História, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Brasília/Distrito Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.8.069. Brasília, Câmara dos Deputados, 1990.

_____. **Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes a convivência familiar e comunitária**. Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome. Brasília, 2006.

_____. **Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/Distrito Federal; Câmara dos Deputados, 2009.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional de Assistência Social **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: Conanda, CNAS, 2009.

FORGEARINI, B. C. & ARPINI, D. M. Eu me doo para eles: a vivência de cuidadoras de abrigos para crianças e adolescentes em relação a seu trabalho. In: ARPINI, D. M. (org.). *Psicologia, Família e Instituição*. (pp. 129-175), Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

OLIVEIRA, R. C. A história começa a ser revelada; o panorama atual do abrigamentono Brasil. In: BAPTISTA, M. V. (Org.) **Abrigo: Comunidade de Acolhida e Socioeducação** (pp. 39-51), São Paulo: Instituto Camargo Correa. Coleção Abrigar 1, 2006.

ROCHA, P. J.; ARPINI, D. M. & SAVEGNAGO, S. Acolhimento institucional: percepções de familiares que o vivenciaram. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 67(1), 99-114, 2015a.

ROCHA, P. J.; ARPINI, D. M. & SAVEGNADO, S. Significados atribuídos por mães acerca do acolhimento institucional, reintegração e rede de atendimento. **Psicologia Ciência e Profissão**, 35(1), 111-124, 2015b.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; RIZZINI, I, NAIFF, L. & BATISTA, R. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito a convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: Ciespi; Ed. PUC, 2006.

_____. & RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no brasil: percurso histórico e desafios no presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2004.

SAYÃO, Y. Desenvolvimento infantil e abrigo. In: Bernardi, D. C. F. (Coord.) **Cada caso é um caso: a voz das crianças e adolescentes em acolhimento institucional**. (pp.117-123). São Paulo: Associação Fazendo História, 2010.

SILVA, E. R. A. A construção do direito a convivência familiar e co-

munitária no Brasil. In: SILVA, E. R. A. (Coord.) O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil, (pp. 287-302). Brasília; IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, M. L. & ARPINI, D. M. Nova Lei Nacional de Adoção; revisitando as relações entre família e instituição. **Aletheia**, 40 (p.43-57), 2013b.

_____ & _____. A nova lei nacional de adoção: desafios para a reinserção familiar. **Psicologia em Estudo**, 18(1), 125-135, 2013c.

_____ & _____. O acolhimento institucional na perspectiva da Nova Lei Nacional de Adoção. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(3), 95-106, 2013a.

SILVA, E.R.A. & MELLO, S. G. Um retrato dos abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC; características institucionais, formas de organização e serviços ofertados. In: SILVA, E. R. A. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil** (pp.. 71-98). Brasília: IPEA, Conanda, 2004.

SILVA, M. L., POLLI, R. G.; SOBROSA, G. M. R.; ARPINI, D. M. & DIAS, A. C. G. Da normatização à compreensão: caminhos construídos para a intervenção familiar. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, 20(1-2), 13-21, 2012.

SIQUEIRA, A. C., ZOLTOWSKI, A. P.; GIORDANI, J. P.; OTERO, T. M. & DELL'AGLIO, D. D. (2010) Processo de reinserção familiar: estudo de casos de adolescentes que viveram em instituições de abrigo. **Estudos de Psicologia**, 15(1), 7-15.

Da História da Institucionalização de Crianças no Brasil ao Estatuto da Criança e do Adolescente

Fernanda Flaviana de Souza Martins

Introdução

A promulgação do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) possibilitou uma nova ênfase no sentido de apoiar a convivência familiar e comunitária, destacando o caráter de provisoriedade e excepcionalidade na aplicação da medida de abrigo. Após sua aprovação, a sociedade brasileira ainda se depara com o fato de existirem crianças sendo frequentemente encaminhadas para instituições que apesar de mudanças, algumas, ainda pouco diferem da cultura dos antigos asilos ou orfanatos. O tempo de permanência de crianças e adolescentes ainda é um grande desafio a ser enfrentado. Como toda a realidade com raízes profundas, grandes são as dificuldades e tímidas, as mudanças.

Enfim, a história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil tem repercussão importante até os dias de hoje. Para entender melhor como se dá o processo de institucionalização das crianças no Brasil, este trabalho buscará percorrer pela história, partindo do período colonial, no qual as práticas de abandono são evidenciadas através do mecanismo da “Roda dos Expostos”. Destacando o movimento higienista, que no final do século XIX propôs o rompimento com as práticas coloniais, em nome da nova ordem de urbanização. Este percurso será finalizado na década de noventa do século XX, quando da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente, que rompe com a ideia do “menor” e da “situação irregular”, para trazer a noção de crianças e adolescentes, como sujeitos e portadores de direitos universais.

1. De menor à criança: breve história de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil.

No que se refere à infância pobre no Brasil, segundo Marcílio (1993) no período colonial, até meados do século XIX, vigorou a fase denominada caritativa. O assistencialismo deste período é marcado pelo sentimento de “fraternidade humana”.

Na denominada fase caritativa, a assistência às crianças abandonadas era caracterizada por dois sistemas: um informal e outro formal. No sistema informal encontramos a adoção de crianças pelas famílias, os chamados “filhos de criação”. Esta era uma prática amplamente difundida e presente em toda a história do Brasil, segundo Marcílio (1993). A criação de crianças abandonadas pode ser compreendida tanto pelo exercício dos princípios religiosos da caridade cristã como pelo viés econômico, ou seja, uma criança agregada à família poderia significar mão de obra gratuita e criá-la traria vantagens econômicas futuras.

Já o sistema formal comportava as ações desenvolvidas pelas Câmaras Municipais e a prática da Roda dos Expostos. As Câmaras Municipais eram instituídas pela legislação portuguesa e delegada oficialmente, como responsável pela tarefa de prover a assistência aos pequenos enjeitados. A sua forma de atuação era marcada pelos convênios escritos e autorizados pelo Rei. Tais procedimentos possibilitaram convênios com as Santas Casas de Misericórdia.

Em toda a Colônia, no século XIX, durante a fase da assistência caritativa, as Câmaras Municipais, responsáveis pelas crianças sem-família, foram omissas ou parciais nessa sua obrigação. Contratando diretamente os serviços de amas-de-leite mercenárias ou estabelecendo convênios com as Misericórdias, as Câmaras Municipais raramente assistiram a todas as crianças expostas em seu território. (MARCÍLIO, 1993, p.144).

Em algumas cidades brasileiras onde não havia as rodas dos expostos, as Câmaras Municipais contratavam amas-de-leite para cuidar das crianças até o período de desmame. Em sua grande maioria, as amas-de-leite eram mulheres muito pobres que residiam na cidade, solteiras ou casadas, escravas ou ex-escravas. Contudo, nem todas as crianças eram atendidas. Grande parte delas morria logo após o abandono de fome, frio ou comida por animais.

Enfim, pelo descaso das Câmaras, muitas crianças morriam precocemente. Muitas circulavam de casa em casa ou ficavam pelas ruas em busca de sobrevivência. O sistema formal, portanto, não aboliu o sistema informal, aquele conhecido como o da “criação de crianças”.

A outra prática identificada no sistema formal era nomeada como “Casas ou Rodas dos Expostos”, que recebiam bebês abandonados. As rodas de expostos tiveram origem na Idade Média, na Itália. Elas surgiram, no século XII, particularmente com a aparição das confrarias de caridade, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos. No Brasil, encontramos relatos de fundação das Rodas dos Expostos na Bahia (1726), no Rio de Janeiro (1738), em Minas Gerais (1832). Esta prática iniciada no período colonial somente foi extinta na República.

Nas Casas dos Expostos, as crianças eram deixadas na roda, sem que houvesse qualquer contato entre os funcionários que as recebiam e as pessoas que as entregavam. Tal prática contava com a discrição e sigilo de todos os funcionários. Ao chegar, as crianças normalmente eram encamiñadas a amas-de-leite que recebiam auxílio para criá-las. As rodas dos expostos tinham como objetivo caritativo-assistencialista o recolhimento e crianças abandonadas para que estas não morressem por algum motivo.

Após o surgimento das Rodas, percebeu-se um número crescente de crianças abandonadas. Rizzini e Pilotti (1995) apontam algumas explicações para tal fenômeno. Segundo os autores, muitas amas-de-leite eram escravas alugadas que geravam renda para as famílias proprietárias e seus próprios filhos eram expostos, desta forma evitava-se os ônus da criação destas crianças uma vez, que essas ainda não estavam em idade produtiva; as rodas representam um meio eficaz de proteção da moral da época, pois ocultavam “os frutos” das relações proibidas; algumas escravas abandonavam os seus filhos para livrá-los da escravidão paradoxalmente o abandono era uma forma de protegê-los; e, por fim, as mães pobres abandonavam os filhos doentes para que as crianças tivessem um enterro digno, já que muitos eram expostos mortos ou muito adoecidos. Naquele período, havia um culto em torno das crianças consideradas “anjinhas” quando morriam ainda pequenas.

Resende (1996), que estudou a roda em São João del-Rei/MG, também encontra a ilegitimidade como principal causa dos abandonos das crianças que nasciam das relações consideradas ilícitas e clandestinas. A roda era, principalmente, a forma que se encontrava de preservar a honra de uma mulher de posição social elevada.

Além destes fatores acima citados, Rizzini et al. (1993) lembra que, em 1871, após a promulgação da Lei do Ventre Livre, houve um aumento do número de crianças negras abandonadas, isto porque as mães escravas não tinham recursos para criar os seus próprios filhos.

Enfim, percebe-se que o abandono das crianças nas cidades brasileiras dava-se por razões econômicas, sociais e, sobretudo, morais. Mas não podemos desconhecer que a ausência do sentimento de infância é também causa explicativa do abandono. Como vimos, às práticas de abandono foram acompanhadas das práticas assistencialistas embasadas na moral religiosa.

Inicialmente, a medicina social do país mostrava-se favorável à utilização da Roda, como medida moralizadora. “A Roda era, acrescentam os higienistas, um problema de moral familiar e pública: os asilos constituíam um ‘remédio’ possível à má conduta da mulher permitindo que a mulher ‘arrepentida’ levasse uma vida digna”. (GONÇALVES, 1987, p.44).

Na primeira metade do século XIX, na França, teve início um debate sobre a eficácia e moralidade da Roda. Colocava-se em pauta se ela contribuía para o aumento e não para a redução do abandono. Na França, eram defensores das Rodas o Poder Judiciário da família e contrários a roda posicionavam-se os partidários de uma maior racionalização da assistência, ou filantropia considerada esclarecida.

Tanto no Brasil como na França, além de serem abandonados na Roda, os filhos ilegítimos da elite também eram lá deixados os filhos das famílias pobres. Muitas mães levavam os próprios filhos para as rodas e se candidatavam, depois como amas-de-leite dos mesmos. Essa era uma forma encontrada por muitas famílias pobres para sobreviver naquele período. Esta prática no Brasil só é interrompida quando, em 1913, é abolido o sistema de criadeiras externas e criado o internato.

(...) intrigados pelo aumento vertiginoso de abandonos, os administradores multiplicam as comissões de inquérito(...) e descobrem, inicialmente, um número considerável

de filhos legítimos entre os abandonados. E tanto mais que, diminuindo a mortalidade infantil nos hospícios os escrúpulos dos pais tornavam-se menores. Mas havia algo mais grave segundo os gestores: não somente famílias legítimas abandonavam seus filhos por causa de sua extrema pobreza, como também certas famílias que podiam criá-los começaram a fazê-los alimentar pelo Estado, arranjando-se para recebê-los de volta como nutrizes. (DONZELOT, 1980, p.31).

Os médicos brasileiros, por observação própria e também por influência da medicina europeia, difundiam a ideia de que o alto índice de mortalidade infantil estava associada ao aleitamento mercenário, realizado em precárias condições de higiene. Passaram então a reivindicar uma regulamentação sobre a matéria. Em 1901, é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, dando início ao exame médico das nutrisses.

A medicina preventiva tornou-se para algumas lideranças médicas, como expõe Marcílio (1993), a fórmula correta e primordial da ciência. Os médicos passaram a participar de congressos e exposições internacionais, e tais trocas de experiências possibilitaram a dinamização dos serviços sociais vigentes.

No final do século XIX, os juristas passaram a se ocupar da criança, no país especialmente com a infância desvalida e delinquente.

Havia ainda as ideias positivistas de Augusto Comte (da Ordem e do Progresso), que propunham a separação da infância problemática, desvalida, delinquente em grandes instituições totais, de regeneração ou correção dos defeitos, antes de devolvê-la ao convívio da sociedade estabelecida. (MARCÍLIO, 1993, pág.194).

A Medicina e o Direito reelaboraram suas propostas de política assistencial voltadas para a criança abandonada. Expuseram a urgência da reformulação de práticas e comportamentos a partir do viés científico. “Seus adeptos criticavam a velha assistência caritativa e davam ênfase à cientificidade da filantropia”. (MARCÍLIO, 1993, p.194). Tais profissionais passaram a condenar os intitulados asilos ou casas de caridade.

Muitos anos depois, já em 1920, através da ação dos médicos e juristas, a campanha pela extinção da Roda ganha atenção da sociedade. Em 1927 tem-se o resultado das mobilizações: a extinção das Rodas em todo o país através do

Código dos Menores que traz em seu artigo 15, que: “a admissão dos expostos à assistência se fará por consignação direta, excluído o sistema de Rodas”. Contudo, sabemos que o sistema ainda permaneceu por alguns anos, sendo abolida por completo apenas na década de 50.

Podemos concluir que a Roda tinha como finalidade a proteção da moral familiar desta época e não a assistência efetiva da criança. Sua extinção anuncia uma mudança de mentalidade quanto à proteção da criança pobre e abandonada no Brasil.

Entre meados do século XIX e início do século XX, o país passava por diversas transformações de caráter social, no que se refere as questões do intitulado “menor”. Havia nesta época uma necessidade de criação de novas instituições de atendimento à criança. Dava-se início à fase denominada filantrópica.

As instituições coloniais passam a não responder mais as exigências da sociedade. Com isso, surge a filantropia rompendo praticas anteriores de caridade, consideradas insuficientes, desorganizadas e sem método de trabalho. A filantropia chega com uma nova concepção de assistência para dar continuidade às ações caritativas.

Esta fase é caracterizada pelas profundas mudanças sociais, entre elas o fim da escravidão, assim como também, mudanças no que se refere às ações voltadas para as crianças abandonadas por parte do governo.

O termo menor foi utilizado no século XIX até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Nos dias atuais observa-se que muitos segmentos da sociedade ainda utilizam o termo “menor” ao referir-se às crianças pobres.

Segundo Rizzini e Pilotti (1995) as noções de “criança” e de “menor” acabam por se embaralhar e mesmo se confundir. Como categoria jurídica, “menor” indica que o indivíduo não se encontra apto para o exercício pleno da cidadania, um indivíduo ainda não responsável pelos seus atos. Ele necessita juridicamente de um tutor ou responsável. A categoria “menor” não deixa também de ser uma variável demográfica, por referir-se à população na faixa etária de 0 a 18 anos.

As noções demográficas e jurídicas de “menor” não são incompatíveis nem contraditórias, instituindo o indivíduo como parte da população, enfim, do Estado.

Examinando os manuais de Pediatria e Psicologia, Rizzini e Pilotti (1995) destacam a noção de infância, como eta-

pa da vida de desenvolvimento e amadurecimento, vejamos:

..., em princípio , não a uma cidadania a ser exercida entre os limites de direitos e deveres, mas a um organismo integrante de um espécie e de um grupo social: como etapa do processo evolutivo, como ser imaturo e portanto em processo de desenvolvimento bio-psíquico-social. (...), o processo evolutivo se caracteriza tanto pelo crescimento e amadurecimento dos órgãos vitais, como pelo desenvolvimento e ampliação das competências afetiva, motora e cognitiva. (RIZZINI; PILOTTI, 1995, p. 208).

Considerando tais definições é claro que a noção de criança é mais abrangente que a noção de menor. Pode-se considerar a menoridade jurídica, apenas como um status social da criança.

A história social da infância é marcada por múltiplas concepções de infância. No Brasil, até o século XIX, o termo “menor” foi utilizado como sinônimo de criança e adolescente com a finalidade apenas de demarcar a idade das responsabilidades civis. Em meados do século XIX, a distinção entre o termo “criança” e o termo “menor” estava associada à condição sócio-econômica da criança. Neste sentido o termo “criança” era empregado aos filhos da elite e aos que habitavam com seus pais. Já o termo “menor” era utilizado para a criança pobre e órfã.

O termo “menor” aparecia com mais frequência, isso devido à inquietação com a criança solta, não tutelada. Há uma distinção entre a criança que era objeto do governo e aquela que não era. Menor é aquele que não tem família. Eis aqui uma visão preconceituosa.

É talvez em função da criança moralmente abandonada e delinqüente que tem início no Brasil a definição da responsabilidade penal da criança, através do Código Criminal de 1830. Esta Lei tinha por finalidade apenas proteger, mas também tratar, punir e regenerar a criança.

Para Rizzini e Pilotti (1995), as dificuldades e descaminhos da criança rica no Brasil jamais a levaram à Delegacia de Menores, ao Juizado de Menores e aos internatos. Seus problemas não se encontravam referidos no registro de “irregularidade”, nem sua família considerada “desequilibrada”. Os problemas das crianças de segmentos privilegiados se resolvem de outra forma e numa outra rede de apoio. Mesmo no século passado, quando a medicina higienista investiu,

prioritariamente, na modernização das famílias abastadas, o primeiro alvo atingido foi a criadagem, devido a atos e hábitos considerados como ignorantes, anti-higiênicos e promíscuos.

Com o advento da República os debates sobre a assistência à infância pobre no Brasil tomaram conta do cenário social.

É neste período que surge o Código de Menores tendo como autor o Juiz de Menores da capital da República, Mello Matos. A noção central que norteava o Código é a chamada “situação irregular” do “menor”, ou seja, da criança pobre, órfã e considerada delinquente.

A aprovação do Código de Menores, em 1927, é tida por alguns autores como um marco na história da assistência à infância, na medida em que esta passa a ser um atributo do Estado. Este assumi gradativamente a assistência à infância desvalida e cria um aparato para atender e controlar os menores em situação irregular.

Pela legislação, que vigorou de 1927 a 1990 – (código de Menores), todas essas crianças e jovens eram passíveis, num momento ou outro, de serem sentenciados como “irregulares” e enviados às instituições de recolhimento, triagem, ressocialização ou guarda, a fim de que cessasse a situação de irregularidade. A lógica era aparentemente simples: se a família não pode ou falha no cuidado e proteção ao menor, o Estado toma para si esta função.(RIZZINI; PILOTTI, 1995, p.211).

A passagem da tutela familiar para a do Estado não deveria suscitar maiores dificuldades. A criança, devido a sua idade e imaturidade, já se encontrava sob tutela, mudando-se apenas o tutor. “Muda-se o tutor permanece o status (a menoridade jurídica)” (CASTEL citado por RIZZINI; PILOTTI, 1995, p. 211). O Código de menores autorizava os juizes a internar crianças que se encontrassem “em situação irregular” e determinavam a carência como uma das formas de situação irregular.

Na Constituição de 1939 encontram-se dois artigos, voltados para a educação da infância e da juventude, como responsabilidade do Estado. Conforme Marcílio são eles: “A educação integral da prole é dever primeiro e direito natural dos pais, e o Estado não deverá ser estranho a esse dever”. E ainda em outro artigo “O ensino pré-vocacional e profissional

destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. (MARCÍLIO, 1993, p.223).

Em 1941 é criado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), ligado ao Ministério da Justiça e instalado pelo governo ditatorial de Getulio Vargas, tinha por objetivo produzir mudanças de cunho institucional.

Na década de 50 as autoridades públicas, os políticos e os diretores do SAM passaram a condená-lo, criticando os rumos que aquele Serviço havia tomado. Como expõe Rizzini “No imaginário popular o SAM acabava por se transformar em uma instituição para prisão de menores transviados e em uma escola de crime” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 34).

Na década de 1960 o Estado brasileiro se torna o grande interventor e o principal responsável pela assistência e pela proteção à infância pobre e desviante. Em 1964, o país vivia sob a ditadura militar, nesta época surgiram alguns programas voltados para os “menores” vinculados ao Governo Federal. Neste período são aprovadas a Lei 4.513/64 que estabelecia a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM) e a Lei 6.697/79 – Código de menores.

Os órgãos de execução da PNBEM eram a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FUNABEM), uma instância federal encarregada de formular políticas para o menor em nível nacional, com seus braços executivos no nível Estadual (FEBEMs).

Embora a prática do internamento de crianças não seja fato recente no Brasil apenas, com a criação da FUNABEM na década de 60 e a revisão do código de Menores na década de 70, quando também, com a ditadura militar os menores foram considerados “questão de segurança nacional”, consolida-se a ideia de que lugar de criança pobre é no internato. É neste período que o “complexo tutelar”, “rede de proteção à criança” ou “aparato técnico-jurídico-policial” adquirem plena visibilidade. (RIZZINI; PILOTTI, 1995, p.213).

Desta forma o status dado à criança pobre no Brasil de “menor carente” ou “menor infrator”, foi reafirmado pelo aparato jurídico que já havia transformado a pobreza em situação irregular.

A institucionalização e o confinamento de crianças pobres, na verdade, funcionou não somente como depósito, mas também como um grande laboratório, permitindo tanto a retirada da criança da rua como a produção de um saber sobre a

irregularidade. Este saber produzido não se destinava a solucionar a questão das desigualdades sociais, mas um aprendizado de como submeter, dominar e disciplinar esta população.

Estas instituições operavam em dois sentidos: um, de invisibilidade, ou seja, lugar de isolamento, retirada do social, que não permitia de fora a visão de seu interior; e outro, de aumento de visibilidade, permitindo o exame metódico dos indivíduos que acolhe.

Conforme Rizzini e Pilotti (1995) a criança pobre no Brasil não se encontra apenas potencialmente produzida como objeto de intervenção e estudo. Descobriu-se nela um “potencial”, ou seja, o seu saber sobre a rua, sobre a malandragem, a sua vivacidade e, sobretudo a sua condição de minoridade, que foi instituída como uma espécie de mercadoria que poderia ser agenciada e posta a serviço de diferentes grupos e interesses.

A partir da década de 80 do século XX, os movimentos sociais e organizações não governamentais, que recém despontavam no cenário nacional, iniciaram ampla mobilização para introduzir na Constituição Federal os direitos da criança e do adolescente, rompendo com a lógica do código de menor.

Em meados da década de 1980, a cultura de institucionalização da criança pobre no país, passa a ser questionada. A pobreza urbana cresce cada vez mais rapidamente e com ela a violência. Tal crescimento significou um desafio para a capacidade de atendimento do Poder Público. Com isso, a sociedade civil passa a se organizar. Surgem vários movimentos em prol da criança. Dentre eles a Pastoral do Menor, ligada à igreja Católica e os diversos grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

À medida que se pôde efetivamente questionar o modelo de assistência até então vigente, tornou-se possível a emergência de novas proposições, como o artigo 227 da Constituição Federal de 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, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p).

O grande destaque do período foi a discussão em torno

da nova que lei que substituiria o Código dos Menores de 1927 e 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA que foi aprovado em 1990. A nova Lei 8.069, diferentemente das anteriores, passa a contemplar todas as crianças e adolescentes do território nacional sem distinção. As crianças e adolescentes passam à condição de sujeitos de direitos.

Na Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o paradigma deixou de ser da “situação irregular” e passou a ser da “proteção integral”.

No que se refere aos direitos da criança o ECA prevê que:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, 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, s/p).

No que se refere à institucionalização nos casos de violação de direitos da criança e do adolescente, o ECA prevê em seu parágrafo único do art.101 o abrigo como medida provisória e excepcional de proteção para crianças e adolescentes em situações consideradas de risco pessoal e social.

Enfim, na nova Lei, as crianças e os adolescentes passam a ser considerados como sujeitos produtores e produtos da história do seu povo. Tal discurso, porém, não elimina as práticas tradicionais vigentes, como por exemplo, abrigos com características dos antigos asilos de crianças e orfanatos.

Como vimos nesta breve revisão histórica às concepções sobre a infância, suas necessidades e direitos foram transformadas ao longo da história. O ECA, promulgado na última década do século XX, traz a lógica do direito universal das crianças e dos adolescentes, ou seja, eles são definidos como sujeitos de direitos independentemente da sua condição socioeconômica. Por outro lado, como previsto no artigo 4º. do ECA, a família tem o dever de garantir e promover os direitos das crianças e dos adolescentes. Ao Estado cabe, não só assegurar à família as condições necessárias para que ela proteja suas crianças e adolescentes, bem como, regular as ações da família e punir pais e responsáveis quando estes são os agentes da violação dos direitos das crianças

e dos adolescentes. Neste novo contexto que a negligência dos pais e dos responsáveis para com as crianças e adolescentes têm a conotação de violação de direitos.

2. O acolhimento institucional com vista no trabalho com a família – Avanços do ECA

Sabemos que não existem no país estatísticas que dimensionem o número de crianças e adolescentes que passaram por institucionalização, mas sabemos que várias gerações de crianças passaram parte de sua infância e adolescência internados em grandes instituições fechadas. Até o final da década de 80 estas instituições eram denominadas de internatos para menores ou orfanatos, funcionando nos moldes de asilos, embora muitas, ou a maioria destas crianças possuíssem famílias. Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente esta prática foi coibida, porém sabemos que no dias atuais, no século XXI, esta cultura resiste em ser alterada. Alguns ainda lutam em sustentar o nome de asilo ou orfanato.

Encontramos ainda abrigos, com estrutura e dinâmica dos antigos internatos, que prejudicavam o desenvolvimento tanto físico quanto psíquico de crianças e adolescentes.

Sabemos também que ainda a demanda de internação de crianças persiste e possivelmente aumentou devido às condições de pobreza que grande parte da população do país vive.

Em estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2005) nos abrigos do país, revelou que a grande maioria das crianças abrigadas têm família, 86,7%, sendo que 58,2% mantêm vínculos familiares e apenas 5,8% estão impedidos judicialmente de contato com seus familiares.

Segundo a pesquisa, o principal motivo para o abrigamento de crianças e adolescentes é a pobreza (24,2%). Outros motivos são o abandono (18,9%), a violência doméstica (11,7%); a dependência química dos pais ou responsáveis, sobretudo o alcoolismo (11,4%), trajetória de rua (7%) e a orfandade (5,2%).

No que se refere à pobreza, o Estatuto da Criança e do Adolescente não classifica essa modalidade como motivo para abrigamento. Famílias em situação de pobreza devem ser encaminhadas para programas de assistência oficiais do governo como, por exemplo, bolsa família, entre outros.

Não podemos deixar de pensar também que por outro lado a pobreza pode ser um agravante para que a violência ocorra.

Segundo os dirigentes de abrigos, o que dificulta o retorno das crianças para suas famílias de origem são as condições sócio-econômicas em que as famílias se encontram.

No que se refere a pobreza como motivo de institucionalização de crianças e adolescentes, há que se considerar os fatores político-ideológicos que levaram o país a optar por políticas e programas que não conduziram a reversão do quadro de pobreza das famílias.

As crianças não deveriam ser institucionalizadas por motivo de pobreza. Esta é um problema de ausência de políticas públicas efetivas. Porém o que ocorre é que crianças ainda continuam sendo institucionalizadas devido à pobreza em que se encontram, sendo com isso privadas do convívio familiar e comunitária, que são de certa forma, fundamentais para o seu desenvolvimento físico e intelectual.

Mais de vinte anos se passaram da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, porém sabemos que as mudanças são lentas, pois requerem uma mudança cultura que vem resistindo há décadas. Muitas coisas mudaram, sobretudo ainda temos muito que caminhar para quebras de paradigmas e mudanças efetivas de comportamentos.

Em 2006 foi aprovado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PCCFC) pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) onde é ressaltada a importância de enfrentarmos a cultura de abandono em nosso país. Destaca-se no Plano a importância de se pensar e concretizar o reordenamento dos abrigos, que passa a ser denominado no Plano de acolhimento institucional. Outro grande destaque está na centralidade na família nas políticas públicas, este sim o grande desafio para poder valer e garantir de fato o direito a convivência familiar e comunitária de diversas crianças e adolescentes de nosso país.

Aprovada a intitulada “Nova lei de Adoção”, Lei 12.010 de agosto de 2009 que dispõe sobre a adoção traz novos desafios para o Estatuto da Criança e Adolescente sobretudo em relação a institucionalização de crianças e adolescentes pois trata de forma mais efetiva a provisoriedade e excepcionalidade da me-

dida de abrigamento, prevê o tempo de permanência da criança e do adolescente de no máximo de dois anos em instituições.

Enfim, a partir da Lei, a cada seis meses, a Justiça terá de avaliar a situação de cada criança em abrigo. Elas só vão poder ficar em instituição por no máximo dois anos. Parentes próximos e pessoas com algum tipo de relação com a criança ou adolescente terão prioridade na hora de adotar.

Art. 101 § 4º Imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, a entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar elaborará um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente, caso em que também deverá contemplar sua colocação em família substituta, observadas as regras e princípios desta Lei. (BRASIL, 2009).

Ressaltada importância na aposta da família, esse é um dos avanços que o ECA traz e que é uma das prioridades na nova Lei da Adoção. Os programas de acolhimento familiar – Família Acolhedora – ganharam mais importância com a nova Lei, pois, enquanto não localizada pessoa e/ou casal interessado em sua adoção, a criança ou o adolescente, sempre que possível e recomendável, será colocado sob guarda de família cadastrada em programa de acolhimento familiar.

Outro aspecto importante da Lei é a responsabilidade dos municípios na promoção e garantia dos direitos à convivência familiar. Segundo a lei o ato da adoção deverá contar com o apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. Além disso, a política municipal deve estimular a adoção interracial, de crianças maiores ou adolescentes com necessidades específicas de saúde ou com deficiência e de grupos de irmãos.

Mais do que uma “*Lei Nacional de Adoção*”, portanto, a Lei nº 12.010/2009, se constitui numa verdadeira “*Lei da Convivência Familiar*”. Sabemos que, apesar de todas suas inovações e avanços, a simples promulgação da Lei não basta, precisamos fazer valer os direitos das crianças e adolescentes nela descritos. Mas ela sem dúvida se constitui num poderoso instrumento que deve ser utilizado para mudança

de concepção e também de prática por parte das entidades de acolhimento institucional e órgãos públicos responsáveis pela defesa dos direitos infanto-juvenis, promovendo assim a transformação - para melhor - da vida e do destino de tantas crianças e adolescentes que hoje se encontram privados do direito à convivência familiar em nosso país.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Código de Menores**. Lei nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 12.010**, de agosto de 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Bem-Estar do Menor**. Lei nº. 4.513, de 01 de dezembro de 1964.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e norma familiar**. 3ª.Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DONZELOT, Jaques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

GONÇALVES, M.A. Expostos, roda e mulheres: a lógica da ambigüidade médico-higienista. In: **Pensando a família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil. 1726-1950. Em: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. **Brasília/DF dezembro de 2006**

RESENDE, Diana Campos. **Roda dos Expostos:** Um caminho para a infância abandonada (um estudo sobre a assistência aos expostos em São João Del-Rei entre os anos de 1827 a 1888). Faculdade de História da FUNREI, 1996. 60 p. (Monografia, especialização em História de Minas – séc XIX).

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene et al. **A Criança no Brasil de Hoje:** Desafios para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar Crianças:** a História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

SILVA, Enid Rocha Andrade (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

Proteção social de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento institucional: contam-se histórias (estórias) no abrigo?

Maria Ignez Costa Moreira

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. (...) Assim, eu acho, assim é que eu conto. (...) Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.
(João Guimarães Rosa, 2006, p.99)

A pergunta provocadora, feita no evento comemorativo dos 25 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente– ECA (1990), promovido pelo Conselho Federal de Psicologia e tomada como título deste artigo, pode ser respondida com um “sim”: afinal, muitas histórias são contadas e recontadas nas Casas de Acolhimento Institucional, mas também pode ser respondida com um “não”, pois muitas histórias são esquecidas e silenciadas nas mesmas Casas de Acolhimento Institucional. A tensão entre o “sim” e o “não” é um dos aspectos que buscaremos discutir, guiando-nos pela advertência de Guimarães Rosa de que “contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância”, e a medida de acolhimento institucional está longe de ser um assunto de rasa importância, ao contrário, é uma questão de alta complexidade. Certamente o acolhimento institucional é feito de muitas histórias singulares e coletivas, histórias contínuas, mas não lineares, que envolvem muitos personagens e se entrelaçam e se alteram mutuamente.

As reflexões apresentadas neste artigo resultam da experiência de um grupo de professores e alunos de gradua-

ção e de pós-graduação da Faculdade de Psicologia da PUC Minas, campus Coração Eucarístico, que, desde 2005, tem se dedicado à temática da medida protetiva de acolhimento institucional. Ao longo desse tempo, procuramos articular as atividades da pesquisa, tanto no nível da iniciação científica, quanto da pós-graduação, com as atividades de ensino e extensão. Entre os estudantes que concluem a graduação em Psicologia há um número considerável de monografias que tratam de aspectos do ECA, tanto aqueles referentes às medidas protetivas quanto às medidas socioeducativas. E também os nossos mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas têm se dedicado a pesquisas relativas às políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes. Esses dados mostram uma experiência positiva dos nossos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia que tem contribuído para a formação de profissionais e pesquisadores sensíveis e com habilidades teórico-metodológicas para trabalhar com demandas vindas do campo das políticas públicas voltadas para a proteção social.

Entre as pesquisas atuais do nosso Núcleo de Pesquisa e Intervenção Família e Infância, destacamos duas, ambas apoiadas pela Fapemig (2009-2011) e (2014-2016), que têm possibilitado compreender a importância do resgate da história das crianças, dos adolescentes e de suas famílias, como um elemento fundamental para se compreender a aplicação da medida de acolhimento institucional e a potencialidade das famílias e das comunidades de pertencimento desses sujeitos, para a sua própria reorganização e fortalecimento de seus laços afetivos e sociais. Ambas as pesquisas revelam as dificuldades do registro, preservação e consideração das histórias das crianças, adolescentes e suas famílias que recebem a medida de acolhimento institucional e as consequências negativas da negligência com a história daqueles que recebem essa medida protetiva.

Buscamos neste artigo o fio da meada das histórias daqueles que chegam às Casas de Acolhimento Institucional via Conselhos Tutelares. O conceito de identidade proposto por Ciampa (1987) será tomado como um guia para discutirmos as implicações das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo do acolhimento institucional e na construção da identidade das crianças e adolescentes.

Era uma vez...

As histórias que se cruzam nas Casas de Acolhimento Institucional são feitas por muitos personagens e por uma polifonia de vozes. Os personagens dessas histórias desempenham diferentes papéis em vários pontos da rede de proteção social: são os conselheiros tutelares que recebem e verificam as denúncias de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes; os legisladores e os operadores da justiça encarregados de defender e resguardar os direitos das mesmas; são os técnicos municipais das políticas públicas de proteção social encarregados de promover as condições locais para a implantação e execução das políticas protetivas; são profissionais contratados pelas Casas de Acolhimento Institucional para o cuidado cotidiano dos acolhidos. Além dessas, encontramos as vozes dos atores principais: as crianças, os adolescentes e suas famílias, aos quais a medida protetiva se destina.

É importante discutir em que medida o diálogo entre todos esses personagens se realiza ou é interrompido, qual o grau de conectividade ou desconectividade entre as instâncias envolvidas no Sistema de Garantia de Direitos – SGD, e de que modo as histórias das crianças, dos adolescentes e de suas famílias são conhecidas, reconhecidas e consideradas, para que possamos aprimorar a sétima medida protetiva prevista pelo ECA (1990), a do acolhimento institucional. Aprimorá-la requer um esforço de crítica permanente para que na sua realização de fato se cumpra o seu caráter de excepcionalidade e, ainda, para que a sua execução possa contribuir para a restauração de laços familiares e comunitários das crianças e dos adolescentes, de modo a evitar a institucionalização prolongada.

É preciso a todo custo evitar os efeitos paradoxais da medida de acolhimento institucional, pois, ao buscar garantir direitos, em alguns casos a medida os viola. O direito à convivência familiar e comunitária, por exemplo, é violado quando durante o acolhimento o contato das crianças e dos adolescentes com algum membro de suas famílias é dificultado, ou quando as famílias não são atendidas, ou, ainda, quando o abrigo resulta em longo tempo de institucionalização, em razão da impossibilidade de retorno das crianças e dos adolescentes para as suas famílias de origem

ou extensa, ou, ainda, pela falta de famílias dispostas a adotar crianças com idade superior a cinco anos, especialmente os adolescentes. Como podemos perceber, essa medida protetiva é de alta complexidade.

É preciso, no entanto, escolher um ponto a partir do qual examinar a complexidade da medida de acolhimento institucional e, nesse sentido, concordando com Haraway (1995), para quem “o único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular” (p.33), escolhamos as Casas de Acolhimento Institucional, ponto de chegada e partida, onde muitas histórias se cruzam cotidianamente.

A porta de entrada para o acolhimento institucional é, na maioria dos casos, a dos Conselhos Tutelares, encarregados de receber e verificar denúncias de maus-tratos e violências praticadas contra crianças e adolescentes. É também atribuição dos Conselhos Tutelares escutar e orientar as famílias e, idealmente, após a aplicação de todas as medidas protetivas anteriores ao acolhimento institucional previstas pelo ECA, na impossibilidade de superar as condições de violação de direitos e de violência, finalmente encaminhar as crianças e os adolescentes para uma entidade e comunicar o fato às instâncias judiciais. Os conselheiros tutelares relatam que estão sempre premidos pela urgência, usam para descrever suas atividades a metáfora de “apagar incêndio”, e assim justificam a falta ou precariedade de registros sobre a história das crianças e dos adolescentes.

A medida de acolhimento institucional prevê que a criança e o adolescente em situação de violência e violação de direitos sejam retirados de suas famílias temporária ou definitivamente, por meio da suspensão judicial do poder familiar, sempre que se constatar que a família deixou de cumprir o seu papel de cuidado e proteção, e tornou-se ela própria o agente da violência.

As Casas de Acolhimento Institucional devem oferecer às crianças e aos adolescentes recebidos um atendimento personalizado e um ambiente agradável e seguro. Entre as atribuições dos técnicos e educadores das Casas de Acolhimento Institucional está a elaboração do PIA (Plano Individual de Atendimento). Na elaboração do PIA a história pessoal e familiar das crianças e dos adolescentes deve ser considerada, pois é preciso buscar nas experiências familiares e pessoais as potencialidades das famílias. Busca-se

compreender as razões que determinaram a suspensão do poder familiar e a consequente aplicação da medida de acolhimento institucional.

O grande desafio é o de potencializar os recursos emocionais, simbólicos e materiais das famílias, bem como os recursos subjetivos das crianças e dos adolescentes, tendo em vista evitar a institucionalização prolongada e promover a restauração de seus vínculos familiares e comunitários. Além de ser esse um direito, considera-se mais saudável para as crianças e os adolescentes poderem se desenvolver junto de suas famílias, sejam a de origem, a extensa ou substituta.

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente busca funcionar ao modo de uma rede e, para tanto, é necessária a conexão das múltiplas instâncias implicadas na aplicação da medida de acolhimento institucional. O diálogo entre os diversos equipamentos se desenvolve em torno dos registros das histórias das famílias e das crianças e dos adolescentes, e dos planos das intervenções psicossociais consideradas necessárias para a reorganização das famílias, resultando no encerramento da medida protetiva.

Nesse aspecto algumas dificuldades marcam a trajetória daqueles que recebem a medida protetiva de acolhimento institucional pelos equipamentos que compõem essa rede. Na maioria dos casos os registros são precários, lacunares e por vezes inexistentes. O registro não é feito ou feito de modo lacunar no Conselho Tutelar, o que impede conhecer o contexto no qual as violações de direitos e a prática de violência aconteceram, a trajetória que levou aquelas famílias até o Conselho Tutelar, bem como os motivos que contribuíram para a decisão do acolhimento institucional. Esse quadro gera alguns prejuízos. Com ele, a política pública perde dados com os quais poderia avaliar a sua própria eficácia e produzir estratégias para o aprimoramento do serviço, para evitar ações superpostas, por exemplo. Há também os prejuízos de ordem subjetiva, que apontaremos mais adiante no texto.

A segunda dificuldade é a falta de comunicação entre os diversos equipamentos da rede responsáveis por acompanhar as famílias durante a medida de acolhimento institucional. Registros manuais feitos em cada um dos equipamentos são de difícil circulação e conservação. Os registros eletrônicos nem sempre são feitos ou acessados pelos res-

ponsáveis por acompanhar as crianças, adolescentes e suas famílias nas diversas instâncias.

E, como no ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto” ou, quem sabe, “diminui um ponto”, as histórias se perdem ou são repetidas diversas vezes para muitos interlocutores, até a chegada à Casa de Acolhimento Institucional. A falta de comunicação sobre as providências tomadas por cada equipamento da rede, além de gerar muitas vezes a superposição de ações, acarreta uma sobrecarga de tarefas dirigidas às famílias para que possam reaver o poder familiar e receber as suas crianças e adolescentes de volta. Algumas mães narram dificuldades em comparecer a vários setores e em atender às recomendações dos técnicos de vários serviços, para que se incluam em cursos profissionalizantes ou projetos de geração de renda e, ao mesmo tempo, compareçam em reuniões ou audiências.

Além dos prejuízos causados pela precariedade dos registros do ponto de vista da organização da própria política pública, a repetição da história para vários interlocutores é também fator de sofrimento subjetivo para as crianças, os adolescentes e as famílias. Essa repetição não contribui para a elaboração do sofrimento e muitas vezes leva ao silenciamento defensivo, especialmente das crianças e dos adolescentes.

Os educadores relatam que as crianças e os adolescentes chegam às Casas de Acolhimento Institucional muito angustiados, silenciosos e confusos. Manifestam os seus sentimentos mais em atos do que em palavras, brigam com os colegas, agredem os educadores, recusam alimentos, dormem mal e não brincam. É preciso um tempo para que comecem a construir uma relação de confiança, recuperem a palavra e falem de si mesmos.

As histórias são repetidas para interlocutores que nem sempre podem oferecer uma escuta qualificada. Os depoimentos solicitados em várias instâncias acabam por produzir nas crianças, nos adolescentes e em suas famílias a sensação de que suas histórias foram esvaziadas de seus sentidos mais profundos.

As pesquisas no campo do acolhimento institucional às quais nos dedicamos têm mostrado que a preservação da história singular de crianças e adolescentes é um elemento fundamental no seu processo de construção identitária. A oportunidade de verbalizar e compartilhar suas histórias

com os educadores, cuidadores, psicólogos e assistentes sociais, com os quais as crianças e adolescentes têm contato diário nas Casas de Acolhimento Institucional, é fundamental na elaboração do sofrimento e no enfrentamento e superação das dificuldades vividas. Além disso, ajuda a estabelecer relações de confiança e respeito, fundamentais para que vínculos afetivos sejam restaurados com os adultos de referência, especialmente com os membros de suas famílias.

As escutas atentas dessas histórias singulares revelam a potencialidade das famílias, das crianças e dos adolescentes para traçar novos caminhos, constituindo-se informação fundamental também para a elaboração do próprio PIA (MOREIRA; CARELLOS, 2012).

A escuta singular de cada criança, cada adolescente, cada mãe ou pai não pode descontextualizar o sujeito, nem desconsiderar todas as pessoas significativas afetivamente e presentes nessas narrativas. Dito de outro modo, na trajetória singular de uma criança ou de um adolescente em medida de acolhimento encontramos a particularidade do seu contexto histórico familiar e institucional, representado pela escola, pelas atividades de lazer, pela inserção comunitária, religiosa e na rede de acolhimento institucional. Encontramos ainda na singularidade de cada trajetória os sentidos construídos pelos sujeitos para as suas vivências familiares, sociais e comunitárias.

As experiências das crianças e dos adolescentes nas Casas de Acolhimento Institucional não podem ser consideradas negativas em si. O acolhimento é uma medida de proteção, que poderá contribuir positivamente na elaboração das perdas e sofrimento emocional vivido por eles. Embora temporária, a medida de acolhimento institucional propicia uma experiência que será incorporada na história de cada um. As crianças e os adolescentes que passam pelas Casas de Acolhimento Institucional são afetados pela experiência, mas também afetam as relações estabelecidas na Casa. Essa experiência não é necessariamente ruim, ela pode significar um encontro positivo e transformador na vida dessas famílias. Evidentemente, não se trata de negar os aspectos dolorosos presentes em todo o processo da medida de acolhimento institucional, mas descobrir que esse processo pode ir além da dor.

Sou criança, sou adolescente...

A perda dos registros das histórias das crianças e dos adolescentes acarreta a invisibilidade deles no Sistema de Garantia de Direitos. Enquanto desaparece a singularidade de cada um, aparecem rótulos coletivos, pois as crianças e os adolescentes que recebem a medida de acolhimento institucional passam a ser tratados pelos codinomes “menino de abrigo”, “menina de abrigo”, “criança institucionalizada”, “adolescente em medida”. Tais adjetivos distinguem essas crianças e esses adolescentes dos demais, os outros, aqueles que continuam convivendo com suas famílias. Muitas vezes esses adjetivos sugerem sentidos negativos, sinalizam que há algo errado com as famílias dessas crianças e desses adolescentes. É comum escutarmos crianças e adolescentes dizendo que são discriminados nas escolas porque residem em uma casa de acolhimento institucional. E esse adjetivo que remete a uma circunstância da vida deles é tomado como o seu único traço de identidade. Tratados como crianças ou adolescentes de abrigo, há uma redução de sua identidade, uma negação da singularidade e de sua história pessoal e única.

Ciampa (2004) entende que a identidade não é um produto estático, mas um processo dinâmico, uma construção, nas palavras do autor uma “metamorfose” (p.74). Ao utilizar a metáfora da metamorfose, o autor sugere que o processo de construção identitária é feito de transformações e de permanências. Nossas experiências de vida permanecem em nós, na nossa memória, ao mesmo tempo em que os sentidos dessas experiências são reelaborados ao longo da vida e à luz de novas experiências.

A identidade é para Ciampa (2004) um processo relacional: “a criança acolhida” é posta diante de um “adulto acolhedor”. Nesse sentido, os trabalhadores das Casas de Acolhimento Institucional são afetados pelas histórias das crianças e dos adolescentes, pois essas fazem ressonância com suas próprias histórias, não raras vezes marcadas por violência ou pelo abandono. Muitas crianças e adolescentes acolhidos representam espelhos, trazem de volta à cena histórias que os educadores gostariam de ter esquecido. Não é incomum encontrarmos profissionais que trabalham nas Casas de Acolhimento Institucional que um dia foram aco-

lhidos por elas. Há também aqueles que viveram em instituições totais em tempos anteriores ao ECA (1990).

Se por vezes tais vivências dificultam a aproximação desses trabalhadores com o sofrimento das crianças e dos adolescentes, há também situações em que justamente esse traço comum os aproxima. Ao acompanhar a história das crianças e dos adolescentes que estão sob seus cuidados, percebem suas próprias trajetórias de superação, que é possível ter esperanças e não ficar paralisado na situação de violação e de sofrimento. Ciampa (2004) considera que “a identidade do outro reflete-se na minha e a minha na dele” (p.59).

A dimensão da atividade como parte do processo de construção identitária é considerada como de grande importância. Para Ciampa (1987), “se o indivíduo não é algo, mas sim o que faz, o fazer é sempre atividade no mundo, em relação com os outros” (p.137). Nesse sentido um dos grandes desafios do acolhimento institucional é o de garantir às crianças e aos adolescentes o exercício de atividades próprias a essa fase do desenvolvimento: frequentar a escola, participar de atividades esportivas e de lazer nos espaços sociais e comunitários, filiar-se a grupos religiosos e artísticos, entendidos como espaços de manifestação cultural. Realizando essas atividades, as crianças e os adolescentes se tornam sujeitos ativos, que se transformam e transformam o contexto em que vivem. Essas vivências trazem outros atributos identitários: estudante, jogador de futebol, ator de teatro, bailarina, membro do grêmio escolar, cantor no grupo da igreja, grafiteiro, entre outros.

Ciampa (2004) acrescenta que a identidade é também a narrativa de si mesmo e do mundo. O autor considera que, ao contarmos nossa história para o outro, ao rememorar-mos os acontecimentos de nossa vida cotidiana, somos a um só tempo autores e personagens, sujeitos ativos, que elaboram e ressignificam as suas próprias vivências. Ao contarmos para o outro as nossas experiências, estamos falando de tantos outros significativos, de tantos outros que nos afetam, e aos quais nos vinculamos.

A medida de acolhimento institucional pretende resgatar vínculos e, ao mesmo tempo, ensinar a possibilidade de construir novos vínculos. Por isso é muito importante no espaço da Casa de Acolhimento Institucional escutar os relatos das crianças e dos adolescentes, sobre o dia na escola,

sobre o time de futebol, sobre o passeio no parque, enfim, sobre as experiências que revelam os sentidos construídos pelas crianças e adolescentes para as suas atividades. Escutar os seus relatos significa ajudá-los a continuar a escrever a sua história, a valorizar as suas experiências positivas, a contribuir para a afirmação de sua autonomia.

Considerações finais

A medida de acolhimento institucional não pode ser reduzida a um ato sem palavras. A decisão de retirar uma criança ou um adolescente de seu convívio familiar e comunitário deve ser objeto de reflexão e diálogo. Não podemos esquecer que essa é a sétima medida protetiva prevista pelo ECA (1990). Antes dela, outras seis medidas foram estabelecidas, e todas elas visam a amparar e orientar as famílias para que possam exercer cuidar e educar suas crianças e seus adolescentes. São medidas que visam, a partir de um conjunto de estratégias, a fortalecer os vínculos familiares e comunitários, potencializar os recursos das famílias em vulnerabilidade social, para que possam se reorganizar com autonomia, evitando assim as rupturas de laços já fragilizados.

A decisão de acolher uma criança ou um adolescente não pode ser tomada sem que antes se conheça a história de suas relações familiares, bem como a história da inclusão de sua família no sistema de garantia de direitos. Para que se conheçam essas histórias, é preciso disposição para escutá-las. Segundo Moreira, Bedran, Carellos e Passos (2012), muitas vezes as lacunas nos registros e a falta de escuta qualificada geram decisões apressadas, tanto de aplicação da medida de acolhimento institucional quanto do retorno precipitado da criança ou do adolescente para a sua família de origem, ou a adoção por famílias substitutas.

As autoras entendem que “histórias mal contadas são, na verdade, histórias mal escutadas e que revelam a pouca aposta na construção de espaços de conversação e na criação de novos significados para as crianças, os adolescentes e as famílias a partir da vivência do acolhimento institucional” (MOREIRA; BEDRAN; CARELLOS; PASSOS, 2012, p.73)

O acolhimento institucional é uma oportunidade de reflexão e elaboração das vivências anteriores das crianças, dos adolescentes e de suas famílias. Há muita história para contar, muito assunto para conversar. Contar e recontar a história para interlocutores verdadeiramente interessados e qualificados possibilita ressignificações e reelaborações.

Crianças e adolescentes bem acolhidos podem reorganizar o seu tempo presente, superar dificuldades e seguir em frente. A experiência vivida no acolhimento institucional certamente será incorporada, ao lado de tantas outras experiências, ao seu processo de construção identitária. Essa experiência pode potencializar os recursos simbólicos das crianças e dos adolescentes e contribuir para que possam sonhar e realizar projetos.

Se a experiência do acolhimento institucional for reparadora para as crianças e adolescentes, eles poderão sem amargura contar que “uma vez eu morei em uma casa com outras crianças e adolescentes que eu não conhecia e....”

REFERÊNCIAS

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004. (p. 58-77)

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), p.7-41, 1995.

MOREIRA, Maria Ignez C.; CARELLOS, Soraia Dojas M.S. (Org.). **Famílias em vulnerabilidade social**: é possível auxiliar sem invadir? Curitiba:CRV, 2012.

MOREIRA, Maria Ignez; BEDRAN, Paula Maria; CARELLOS, Soraia Dojas M.S.; PASSOS, Ana Paula Pereira Carvalho. As famílias das crianças acolhidas: histórias mal contadas. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 1 (2013), p. 59-73.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Acolhimento em abrigos:

O direito à construção de narrativas da própria história

Marlene Guirado

Dois fatos diferentes instrumentam minha fala hoje. Um deles: uma entrevista que dei para um jornal e que não foi publicada. O outro: uma conversa única que tive com uma menininha nas dependências de um abrigo, em SP, aos dois meses de sua entrada lá.

Tangenciando o tema desta mesa sobre o contar histórias em abrigos para crianças e adolescentes, vou tratar do **direito à construção de narrativas da própria história**.

Se falo em **direito**, indico que farei uma **defesa** da necessidade de atenção especial, em abrigos, ao modo como se contam histórias: quem narra, o que narra, para quem narra. Será uma defesa conceitual a partir de uma postura ética e de um modo de pensar as instituições, os discursos e as práticas sociais (Guirado, 2010).

As histórias que vêm de fora: é preciso reinventar sentidos no contexto do acolhimento institucional ou...

Começo com a entrevista frustrada. Nessa situação destaco os caminhos sinuosos de propostas bem-intencionadas, que podem trair seus objetivos primeiros de atendimento de uma demanda. Vejamos como isto pode ocorrer.

Certa vez, fui convidada a falar sobre a importância de um Programa/Campanha movido por microempresários e voluntários para contar histórias em abrigos, por meio de vídeos gravados por pessoas mais ou menos conhecidas, à sua livre escolha, alçados por convites em redes de internet com a finalidade de tornar mais alegre e divertido o dia das crianças

de abrigos. A divulgação seria feita como uma iniciativa da sociedade civil, com e por dispositivos midiáticos, e meu papel seria o de dar a sustentação teórica bem como o discurso de autoridade a legitimar a iniciativa desses grupos.

A jornalista que me solicitou a entrevista parecia ser uma entusiasta de uma ideia simples e incrível que ninguém sabia porque não havia sido pensada antes...Só à medida em que fui lhe fazendo perguntas, foi se dando conta da complexidade da situação em jogo.

Quais são as questões que se poderiam colocar para uma campanha dessa natureza?

A primeira questão é que o conjunto do dispositivo é um agente externo, que opera como tal: um vídeo com pessoas que gravam relatos com a história que quiserem, de onde quiserem, pelo meio que quiserem, como quiserem. Outras pessoas, voluntárias, acionam a apresentação da gravação feita para as crianças (um evento que vem pronto, começo, meio e fim). Em que pese a animação pelo som, pelas imagens, cores e temas, desencadeia-se e se encerra, por voluntários, um divertimento que uma vez cumprida a tarefa, despede-se para lá voltar assim que possível, seguindo uma ordem de rodízio, por outras casas.

Sem dúvida, há aí uma boa disposição da parte de adultos que assim oferecem seu trabalho, mobilizados, eles, por uma campanha humanitária de levar histórias àqueles que carecem de atenção às suas necessidades de lazer e cultura. Ao fazê-lo, no entanto, associam ao ideário filantrópico, sem que disso se dêem conta, uma espécie de anulação de seus parceiros na atividade: as crianças e os cuidadores não têm prevista uma participação de igual peso ou modalidade, a não ser a de plateia, ora mais e ora menos entusiasta com as apresentações. Não está, inclusive, prevista para eles a apropriação do vídeo para que manuseiem a engenhoca, indo e voltando na história, acrescentando ou retirando cenas, recontando-as; não podem sequer dispor dela em horários funcionais do cotidiano do abrigo, como as horas de descansar, por exemplo. Porque ela faz parte daquele dispositivo que veio de fora e para lá volta.

A *segunda questão* está intrinsecamente ligada a essa. *Legitima-se*, com essas práticas, com aparência de inovações midiáticas, a prática secular de *um assistencialismo pedagógico-cultural*. Ao mesmo tempo, desconhece-se que se

trata de *reedições* daquelas mesmas situações em que *aquele que oferece o atendimento já está seguramente beneficiado pelo que faz*: além de sentimentos e propósitos de foro íntimo, pela visibilidade social que alcança. *Mas aquele que recebe, beneficia-se de modo desigual nessa relação*, uma vez que a previsão para sua participação é minimizada e regrada, de antemão, por quem decide os procedimentos do atendimento da demanda presumida. E, a todos envolvidos na cena, tudo se passa como se os parceiros estivessem em pé de igualdade na relação de poder/saber que se cria.

Como, no caso da proposta que ora descrevo, esses efeitos de reconhecimento e desconhecimento acontecem? Na medida em que se acredita que estão sendo desenvolvidas atividades imaginativas. Mas, a um olhar atento e analítico, pode-se notar que, nelas, não se dá voz, nem vez, à imaginação ou à integração afetiva das histórias concretas das crianças e adolescentes no interior das práticas de criação do abrigo.

Quem já presenciou ou viveu uma situação de narrativa de histórias com crianças pequenas, sabe ou intui que o vai-e-vem que elas propõem para a narrativa é, à sua moda, uma produção de sentido. E cabe a nós, adultos, investigá-la. Se as histórias são apenas ouvidas, se elas, quando recontadas, são um exercício de memória de começo-meio-e-fim, perde-se toda essa plasticidade potencial de uma situação em que histórias são contadas a várias mãos, corpos e vozes. O problema, aqui, volta a ser o de que a criança tem lugar de expectador e, não, de interlocutor que interfira no curso do “enredo”, quer na forma, quer no conteúdo.

Alguém poderia me interpelar, dizendo que eu estou usando como argumento uma situação em que há apenas uma criança e um adulto; e que, nesse caso, haveria a possibilidade de o adulto acompanhar os movimentos da criança, de voltar nas páginas de um livro, de insistir em fazer mais os sons de um animal que de outro e assim por diante. Apesar de ser este, de fato, um contexto bastante confortável para os dois parceiros, de forma alguma, é o único que poderia favorecer o que chamamos de plasticidade potencial para produção e reprodução de sentidos. Seria, também, uma excelente ocasião de trabalho, aquela com um grupo de crianças. Nela, outros recursos entrariam em jogo para que se atingissem os mesmos alvos. Por exemplo: se poderiam considerar as regras de

entrada e direito de fala de colegas/personagens em cena; isto funcionaria muito bem desde que se lhes garantisse a certeza de que terão seu tempo e sua voz. Ao adulto caberia fazer as “costuras” que animassem as histórias assim construídas. Um orquestrador, desse imaginário todo, no cotidiano, transitando entre o que a literatura dispara e mobiliza nas encenações improvisadas ao gosto de quem as demanda e o que a própria criança dispara e mobiliza de sua própria história.

Se esse orquestrador vem de fora do abrigo, com um aparato de show e os encantos de um “circo místico”, é claro que, para seus expectadores na condição de abrigamento, pode-se tratar de uma atividade importante. Mas, novamente, muito mais orgânico seria todo esse processo, se o cuidador fosse preparado e provocado a gerar esses diálogos e narrativas imaginário-concretos. Se fosse instigado a ouvir as histórias que a criança conta/inventa, como histórias de si.

Bem... com argumentações como essas, esta professora da USP, especialista em instituições sociais e desenvolvimento humano não teve publicada a entrevista concedida. A jornalista justificou-se das dificuldades que teria, por questões ideológicas de fazê-lo. Eu, de minha parte, disse-lhe que entendia, porque para responder-lhe o que ela poderia publicar, quem teria problemas ideológicos seria eu... inclusive, porque eu teria que passar por cima das outras verdades que professo no âmbito conceitual, verdades com derivações éticas. Antes ela do que eu ter que buscar outro discurso...

Das histórias que as próprias crianças podem contar de si, se para elas os adultos forem interlocutores atentos

Disse, de início, que apoiaria minha fala em dois fatos diferentes...

O outro fato que me instrumenta o pensamento a falar a vocês é a conversa com Laís, 5 anos, recém acolhida no Abrigo que eu visitava, noite dessas, acompanhando alunos em estágio para a disciplina que ministro no 2º ano do IPUSP.

Era hora do jantar e as crianças pequenas, ao redor da

mesa, pareciam à vontade na lida diária de alimentação, com exceção de um menininho que não se conformava de ter que comer, chorava muito e queria acompanhar a irmã (a pequena Laís) nas atividades que as visitas iriam desenvolver com eles (experiência bastante frequente naquela instituição, por vários grupos, mas, nossa primeira vez). Em função das ameaças feitas pela cuidadora, decidimos que esperaríamos que ele “desse conta” de pelo menos uma parte do “seu prato”, para levá-lo conosco, junto com os colegas. Acordo fechado com todos.

A sala onde desenvolveríamos as atividades e brincadeiras localizava-se no fundo do quintal da casa-abrigo, distando pouco mais de 4 metros da porta do refeitório. Quando nos organizávamos para sair, Laís, que já havia trocado algumas palavras, olhares simpáticos e sorrisos comigo, e que também me tinha feito perguntas sobre a roupa que eu vestia, sobre meu cabelo, já havia falado sua idade, segura-me fortemente pela mão, como quem resiste a dar um passo à frente, e diz: “aqui tem ratos”, “eles vão morder a gente”, “é muito perigoso aqui”, “de noite, eles passam correndo e fazem barulho”, “querem pegar a gente”. Enquanto dizia frases como essas, segurava-me com muita força, parecia muito aflita, falava alto, como que para advertir-me de todos os riscos que corríamos. Lembro-me de ter feito algumas perguntas muito ligeiras como: “É?”, “Você já viu?”, “Tá um pouco escuro, né?”. Lembro-me também de, como num movimento automático, abraçá-la pelos ombrinhos, sinalizando uma travessia mais segura.

Ao chegar do outro lado, entramos rapidinho na sala-destino. A iluminação, os móveis, a disposição dos monitores e das outras crianças que não ouviram nossa conversa, apesar de não acalmarem minha parceira, de imediato, logo a envolveram em brincadeiras imaginárias de princesas e castelos. Único senão: eventualmente, “aconselhava” uma monitora que ficava encostada numa janela aberta, a afastar-se dali. Ratos?

Outras crianças não manifestaram tais preocupações. E isso me chamou a atenção. Por que ela estaria tão atenta aos ratos? No retorno ao corpo principal da moradia, novos comentários aflitos sobre os intrusos. A despedida de mim, porém, foi alegre e descomprometida com novos contatos. Como já deveria eu esperar em situações desse tipo... por conta de minha experiência com crianças em situação de custódia.

Na sequência, apresento alguns desdobramentos dessa visita. A pontuação que faço deve-se ao fato de ela ser parte de um estágio de disciplina em curso de formação em psicologia, o que circunscreve outro contexto institucional: o ensino na Universidade. Mais especificamente, o ensino de Psicologia. Estaremos falando sobre esta menina no entrecruzamento dos discursos de várias instituições, portanto. Não vou me deter a marcar o intercontexto, ou tratá-lo conceitualmente, no momento, para não dispersar, no pouco tempo de que dispomos, o alvo de nossa discussão. Mas, saibam que cada um dos destaques do modo como foram acompanhados os episódios seguem o recorte da atenção desse brique-braque das instituições em jogo.

Como se tratava de estágio para alunos de curso de Psicologia, discuti com eles, evitando qualquer interpretação genética ou dinâmica, à moda da psicanálise clássica, da psicologia do desenvolvimento normativa, ou da psicologia comportamental. A ideia era forçar a atenção à singularidade dos diálogos iniciados por Laís (bem como pelas outras crianças), naquele contexto, e os efeitos de todas as histórias atualizadas naquelas relações com seus lugares circunstancialmente exercidos.

Por iniciativa da classe, foram também comentadas as participações dos alunos nas supervisões de outra disciplina e a diferença de enfoque, levando ao quase desaparecimento desses nossos personagens: Laís, o irmão e os ratos. Parecia até que estávamos trabalhando em abrigos diferentes. Exploramos essa questão do ponto de vista da estratégia de pensamento que instrumenta as práticas em psicologia, mais especificamente, do ponto de vista dos pressupostos teóricos a formar a escuta, a observação e a intervenção que fazemos quando na condição de psicólogo na relação com as pessoas. Já desde a formação, portanto.

Enquanto isso, solicitamos o Relatório de Acolhimento dos irmãos e lá constava a condição em que foram encontrados: só os dois, sozinhos, num galpão, com alguns dias em que lidavam com restos de alimentos estragados, muita sujeira e mau cheiro, em meio a ratos, rondando tudo... Como pensara história relatada pelos técnicos do Conselho Tutelar, enredando as histórias que Laís parecia ter a contar de si? E a recusa mostrada por seu irmão a se destacar do “batalhão de brincadeiras”?

Marcamos, em princípio, as particularidades na situação de vida desses dois irmãos. Insistimos, depois, no fato de os ratos temidos não serem, de todo, pura imaginação/fantasia. Eles existiram na realidade e deveriam, de alguma forma, ter persistido em registros, até muito recentes, que, considerando as expressões de Laís, provocavam medo e provavelmente desamparo. Além disso, as crianças tiveram que lidar com eles, e o fizeram, por sua conta e risco, sabe-se lá a que custo. Como tudo isto, todas essas cenas teriam ficado registradas para além do medo presumido e anunciado na travessia do quintal do abrigo? Estaria o menino reagindo de modo bem “adequado” quando resistia a permanecer só à mesa? Seria uma inferência nossa, todas essas sugestões? De fato, não sabíamos! Mas, para que se pudessem atribuir sentidos a reações e aflições mostradas na situação nova em que, em princípio, não teriam que lidar com ratos, ou com o contexto de abandono e desamparo em que esses parceiros indesejáveis uma vez apareceram, uma saída importante poderia ser a de falar de si de seus medos, de suas imaginações muitas vezes assim tão concretas.

Enfim, nada que se pudesse afirmar com certeza “a priori”. Mas, tudo a indicar que muito teria que se ouvir, conversar, observar, provocar que surgisse em situações de brincadeira... e de vida diária.

As narrativas livres das crianças: o falar e o mostrar de si

Façamos, agora, algumas considerações de importância ética e subjetiva, já num plano conceitual, mas intrinsecamente investidas pelas situações relatadas. Vamos a elas.

Quando uma criança ou adolescente é recebida num abrigo, ainda que não consiga expressar-se com clareza, ou pela idade ou pelo impacto emocional, entra com registros de uma história que não cabem com justeza e transparência nas condições materiais físicas em que se encontram ou nos nomes e categorias que se lhes confere o discurso sociológico. Entra com registros que escapam ao momento e à causa imediata de sua apreensão e condução ao acolhimento.

Para além da condição de vulnerabilidade social pela qual é relatada nos estudos científico-acadêmicos, na maioria das vezes visivelmente mal alimentada e malvestida, bem como para além das condições de abandono material, social e familiar, ela tem disso tudo uma versão, um registro pessoal-afetivo-imaginário, uma memória de seu vivido real ou fantástico que a constitui subjetivamente.

Até então, viviam em relações, com pouco poder para “mudar-lhes a sorte” ou para nelas permanecer, se assim quisessem. A partir dos lugares que nelas ocupavam, é que se faziam os registros dessas relações, de sua força e intensidade, dos amores e dores. O fato é que esse registro são cenas, marcas ora mais e ora menos claras e conscientes, ora mais e ora menos aproximadas da realidade vivida, mas sempre fruto do arranjo imaginário possível para sobreviver às adversidades que, sem dúvida, teve que enfrentar.

Se alguém, a esta altura, ainda insistir em identificar um “ranço” psicanalítico (e/ou psicológico estrito senso) no que aqui dizemos, devo resgatar que operamos com Análise Institucional do Discurso para pensar esta, bem como outras ocasiões de exercício da psicologia, aproximando-a da psicanálise, como instituição do conhecimento e do fazer profissional. Trata-se, no entanto, de uma compreensão psicanalítica já bastante modificada para produzir-se nas interfaces com outras áreas do conhecimento como a Análise de Instituições Concretas de Guilhon Albuquerque, a Análise do Discurso Francesa de Dominique Maingueneau e as ideias de Michel Foucault. A Análise Institucional do Discurso (AID) se propõe a uma analítica da subjetividade que se ancora em conceitos-chave como: (a) o de instituição como práticas sociais legitimadas no fazer concreto de seus atores, (b) o de discurso como ato, acontecimento/acaso que se pode por à (c) análise pragmática da produção de sentidos, nos contextos concretos de relações sociais que, por sua vez, enredam expectativas e cenas discursivas (Guirado, 2010; 2014). É o âmbito da estratégia de pensamento da AID que nos permite afirmar, exatamente pelas interfaces que o constitui, que a singularidade afetivo-imaginária das crianças ao ingressarem nas casas de acolhimento, organizam-se como uma espécie de registros em rede. Algo à moda do que Freud chamou de Bloco Mágico, que não fixa fatos tal como são isoladamente vividos, mas em

composições que modificam sempre as novas experiências, em função das anteriores, dispondo assim o terreno flexível e móvel para novos registros... (Freud, 1925/1976)

Como não é do escopo de nossa exposição, no momento, explanações metodológicas exegéticas, fica um convite para as leituras acima indicadas. cremos, no entanto, que o caráter conceitual que tece as considerações que fazemos não se perde por isso. Pelo contrário. Ganha a força do que afirmamos anteriormente: os crivos e supostos dos modos de pensar constituem nossas afirmações.

Por que toda essa teorização? Por um motivo simples. Se para um modelo filosófico, no que diz respeito às áreas de funcionamento psíquico, a memória está sempre perto da imaginação, para o modelo freudiano, a memória nunca faz registros fiéis e a imaginação está sempre afiliada à realidade, ou melhor, à experiência vivida. Produção conjunta, portanto, num único e mesmo golpe.

Assim sendo, a história que a criança faz entrar com ela no acolhimento é esta: uma memória imaginativa e/ou uma imaginação concreta. E, nas novas experiências de vida, os registros prosseguem, sendo que o primeiro movimento deste menino ou menina será o de tentar fazer o que sabe fazer e esperar que os outros e sobretudo os adultos façam a sua parte. É a necessidade de sobreviver que leva a esse movimento que lhe dá o mínimo de segurança: repetir o lugar conhecido e a expectativa de ser correspondido. Mas que se deixe claro que, em condições muito adversas e, porque não dizer, traumáticas, é de se esperar que haja um retrocesso no desenvolvimento geral das crianças, sobretudo as menores. Nesse tempo, há que se aguardar e sondar qual é o retorno possível à rota do arquivo dessas memórias.

Como as condições novas parecem não responder ao código de comunicação e às expectativas, os destinos podem ser complicados para essas crianças. Afinal, o acolhimento institucional não é, de fato, a família (são instituições diferentes, com objetos institucionais diferentes, no dizer da análise institucional do discurso).

Daí, no entanto, é que salta a importância da narrativa das próprias experiências. O abrigo deve acolher o “falar ou o mostrar de si”.

Dizendo de outro modo: a criança e o adolescente, ao atra-

vessarem as portas do acolhimento institucional, constituem suas subjetividades nas relações em que buscam reeditar e acabam modificando seus registros e as marcas de suas histórias, as pregressas e aquelas ali construídas. As narrativas livres, aquelas em que emprestam aos personagens e aos enredos suas próprias cenas e lugares, são de longe, os recursos mais produtivos e os jogos mais imaginativos concretos de que poderiam dispor para reconstruir suas próprias histórias.

O adulto? É aquele que, na cena viva com a criança, é o acompanhante e o provocador dessa voz que diz de si. É, sem dúvida, um interlocutor privilegiado.

REFERÊNCIAS

Freud, S. (1925/1976). Uma nota sobre o “bloco mágico”. *Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, XIX*. (J. Salomão, Trad.) Rio de Janeiro: Imago.

Guirado, M. (2010). *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume; Fapesp.

Guirado, M. (2014). Clínica e Transferência na Sombra do Discurso: Uma analítica da subjetividade. *Psicologia USP*.

SEÇÃO III

***Socioeducação
e o sujeito adolescente***

Sobre a responsabilização no cumprimento da medida socioeducativa: reflexões a partir da prática

Juliana Marcondes Pedrosa de Souza

O envolvimento dos adolescentes com a criminalidade tem se tornado tema de relevância no cenário brasileiro frente às discussões atuais sobre a diminuição da maioridade penal. No contexto atual de comemoração dos 25 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos deparamos com a árdua tarefa de sustentar que o trabalho com esses adolescentes, pelo viés da Doutrina da Proteção Integral, prevê não só a garantia de direitos, como também a responsabilização pelo ato cometido. Assim, privilegiamos nesse artigo refletir sobre a responsabilização do adolescente que cumpre medida socioeducativa.

É sabido que a noção de responsabilização apresenta variações próprias do contexto em que se emprega. No âmbito jurídico, haja vista que a responsabilização está diretamente ligada ao cumprimento de uma sanção, podemos dizer que o adolescente que comete ato infracional é responsabilizado por ele. Ao mesmo tempo, temos a responsabilização que chamaremos de subjetiva. Orientados pela Psicanálise podemos dizer que a responsabilização subjetiva marca a possibilidade do adolescente responder por seu ato infracional de maneira única, implica um re(posicionamento) do adolescente frente sua vida, suas escolhas, pois, trata da sua relação do mal estar com a sociedade.

Embora no contexto da execução das medidas socioeducativas o critério de responsabilização faça referência a um discurso comportamental associado à reinserção social, bom comportamento e alcance da inserção do adolescente nos diversos dispositivos governamentais, apostamos ser possível uma responsabilização como construção de uma resposta que se faz no caso a caso. Nesse sentido, ao nos referirmos à responsabilização subjetiva, é importante retomar a frase de La-

can que sustenta, “por nossa condição de sujeito, somos sempre responsáveis” (LACAN, 1950, p. 873), o que significa dizer que o sujeito é sempre responsável por seus atos, pelo seu modo de gozo e por seu sintoma como resposta ao seu mal-estar.

No que nos interessa, pontuamos que a medida socioeducativa visa criar resposta sobre “a relação entre o comportamento humano e o laço social” (BRISSET, 2014, p. 15) rompido via ato pelo adolescente; e, a partir desse objetivo, a Psicanálise busca contribuir com seu saber, sustentando a singularidade presente no momento do cometimento da infração pelo adolescente (GUERRA, 2014). Todavia, pensar a responsabilização subjetiva do ponto de vista do sujeito, do singular, em uma intervenção inscrita em uma lógica universal, que é a medida socioeducativa, não é uma tarefa simples.

Sabe-se que o campo normativo é regido por critérios que caracterizam a responsabilização em uma perspectiva da lei. Ela é inerente à sanção. Ou seja, ter de cumpri-la traz implícito o sentido de responsabilização jurídica. Nesse aspecto, conforme nos lembra Garcia (2004), via medida socioeducativa, o adolescente irá reparar seu ato em uma perspectiva jurídica, já que o cumprimento da sanção é obrigatório, mas o fundamental é pensar nos efeitos possíveis dessa sanção, ao refletir sobre a resposta singular e comprometida com a história de cada adolescente que se faz possível no espaço do cumprimento da medida.

Destarte, no cumprimento de uma medida socioeducativa, orientados pela escuta da história de vida do adolescente, podemos tocar em um ponto que possa vacilar suas verdades, ou seja, os discursos que eles trazem como certeza para justificar as escolhas e entrada na criminalidade. Imersos no curto-circuito do ato acabam por não se reconhecerem nele. Lacadée (2012) lembra-nos da importância de cada adolescente tornar-se responsável por sua vida respondendo a ela de outra maneira. Por isso, diz-se que, entre o sujeito e o ato, opera-se a responsabilização, que, em poucas palavras, significa a capacidade de construir uma resposta que possa reificar suas relações com a realidade e laços sociais.

No entanto, a responsabilização se faz possível quando no cumprimento da medida socioeducativa há espaço para o adolescente se apropriar de sua história e recontá-la ao seu modo, interrogando-se sobre suas angústias, sobre o envol-

vimento com a criminalidade localizando as questões que o fazem atuar. Nesse sentido, é possível falar das razões de seu ato, dos motivos e intencionalidades em um contexto em que essas causas são construídas em uma relação transferencial que possibilite a mudança de posição na sua relação com o outro. Assim, tem-se o percurso essencial para que a responsabilização subjetiva ocorra a partir da proposta psicanalítica (SOUZA, MOREIRA, 2013).

Escutar o sujeito no âmbito da medida socioeducativa implica sustentar o lugar de suposto-saber sobre o sujeito, ao romper com o lugar de sujeito suposto poder presente na lógica do discurso jurídico (GARCIA, 2001). O adolescente, ao falar e escutar sua história, como bem coloca Elia (2004), trabalha a responsabilidade no campo do sujeito, por isso somente ele deverá responder por sua vida e assim mudar de posição diante dela.

Responsabilizar-se é ser capaz de responder, é trazer para si a função da resposta por determinada a situação ou ato. É, portanto, assumir um ato como seu. Pode-se acentuar isso no plano ético e dizer que, quando responsável, um sujeito assume seu ato sem compartilhar, relativizar ou lotear essa responsabilidade com outros. (ELIA, 2004, p. 1)

Nesse sentido dizemos que a questão da responsabilidade é da ordem do sujeito do desejo e espera-se que “o homem se faça reconhecer por seus semelhantes pelos atos cuja responsabilidade ele assume.” (LACAN, 1950, p. 127). A responsabilidade está posta em qualquer situação com ou sem a intenção ou vontade do sujeito, em um sentido social ou individual (ELIA, 2004). Nessa lógica de pensamento, a responsabilidade pelo ato infracional refere-se a uma situação que, até então, não era compreensível ao adolescente, por isso, o convite para que ele fale e construa um saber sobre o que o aflige.

No entanto, para compreendermos a responsabilidade tal como coloca Lacan, é preciso ir ao seu texto “Introdução Teórica às Funções da Psicanálise em Criminologia” (1950). O autor nos mostra como a legislação não consegue cumprir seu objetivo de pôr fim às infrações, embora ela seja fundamental para garantir as leis sociais e pensarmos a responsabilização. Primeiramente ao afirmar que se a Psicanálise

“irrealiza o crime, ela não desumaniza o criminoso” (LACAN, 1950, p. 131). Lacan aponta como não podemos compreender o crime apenas pela realidade do ato, mas também por questões inconscientes daquele que o cometeu enfatizando a singularidade de cada um.

Lacan (1950) propõe o termo “assentimento subjetivo” como diferencial para pensar a relação entre crime, lei e castigo. Em suas palavras, “toda sociedade por fim manifesta a relação do crime com a Lei através de castigos cuja realização, sejam quais forem suas modalidades, exige um assentimento subjetivo” (LACAN, 1950, p. 128). O assentimento tem relação direta com os modos de respostas do sujeito, que está às voltas com a Lei por meio da sanção imposta pelo Estado. Barros (2011) considera a relação crime e lei universal, pois sempre apresenta como consequência o castigo que pode ser compreendido como uma sanção. Contudo, é importante dizer que o castigo tem caráter universal e variável, já que cada grupo social, de acordo com seus costumes e noção de homem, propõe um tipo de castigo àquele que transgredir a Lei.

O castigo, por ser uma resposta da sociedade à transgressão, será sinônimo de responsabilidade, mas deve-se esclarecer que aqui se trata de uma responsabilidade de cunho jurídico, que Lacan (1950) afirma ser função exclusiva do Estado. Em relação ao assentimento subjetivo ele pode ser possível pela via do castigo. O Estado convoca o sujeito a responder pela transgressão da Lei por ele cometida por meio do castigo, e, para que esse sujeito se responsabilize subjetivamente por ele, deverá se assentir com sua sanção, questionando-se sobre seu ato e localizando a sua responsabilidade. Quando estamos diante de uma medida socioeducativa, pode-se dizer que ela se apresenta para o adolescente como uma responsabilidade jurídica. E, para que ela possa produzir um efeito no sujeito, é preciso que haja assentimento subjetivo, o qual, segundo Barros (2011, p. 30), resgata a responsabilidade subjetiva:

A nivel del asentimiento subjetivo hallamos una subjetivación sin sujeto (antes bien, la subjetivación sería un presupuesto o condición previa del surgimiento del sujeto) mientras que a nivel del sentimiento inconsciente de culpa ya ubicamos la posibilidad de repuestas por

parte del sujeto y com ello la via para arribar a la asunción responsable del acto.

O assentimento subjetivo, segundo Barros (2011), resgata a individualidade do ato e a singularidade do sujeito sem cair nas generalizações propostas por outros saberes que incidem nos aportes criminológicos. A maneira como cada sujeito assente com o seu castigo/sanção e constrói sua resposta à Lei é da ordem do particular e, portanto, nos remete à responsabilização subjetiva como possibilidade de mudança de posição na vida.

A medida socioeducativa, ao visar à responsabilização subjetiva, busca a construção de uma saída outra para o excesso pulsional do sujeito. Visa à responsabilização como uma construção que se faz em torno do que não se pôde ainda pôr em palavras. Nesse sentido, arcar com as consequências do ato é uma questão da responsabilização. Por isso, quando essa dimensão é retirada do sujeito, ele fica à mercê dos caprichos dos cuidados ditos especiais das legislações e não há espaço para a responsabilização operar em seu sentido subjetivo (BRISSET, 2014).

Diante disso, deve-se ter cuidado para não atribuir o delito à condição sociofamiliar do adolescente tirando-lhe a condição de sujeito de se haver com seu ato bem como com sua vida. Poder responsabilizar-se significa construir respostas inéditas que, em alguns casos, fogem à normatização prevista na Lei a partir das propostas socioeducativas das medidas. Construir uma resposta a cada situação apresentada pelo adolescente não pode, portanto, ser confundido com um imperativo da Lei de garantir direitos.

A importância de possibilitar ao adolescente que cumpra medida socioeducativa um espaço em que é possível se questionar sobre o mal estar que o atravessa está na aposta dos efeitos da oferta da escuta do sujeito proposta pela Psicanálise. O trabalho de resgate da dimensão subjetiva desses adolescentes possibilita- os serem sujeitos envolvidos no processo jurídico que lhes diz respeito e não objetos inertes diante da aplicabilidade da Lei. Desse modo, a escuta subverte a universalidade em prol do particular na Política Pública, mas, como revelam Lara Junior e Ribeiro, a Psicanálise não dissocia a teoria da prática e alerta o profissional que escutar a demanda não é respondê-la.

[Escutar] é diferente de satisfazê-la prontamente. Essa posição permite a ruptura com a ótica assistencialista que priorizam o aspecto material (das necessidades) em detrimento das urgências subjetivas e sociais das comunidades – o que, em última instância, é uma forma ideológica de manutenção das desigualdades sociais (LARA JUNIOR; RIBEIRO, 2009, [s.p.]).

A teoria psicanalítica oferece, para o profissional, elementos para trabalhar sua posição diante do outro, e a prática da Psicanálise permite-nos escutar o sujeito do inconsciente. Dessa forma, pode-se apreender as falácias narcísicas, diferenciar demanda de desejo, convidar a aparição do sujeito que se encontra eclipsado pelo sintoma e preso nas redes da compulsão à repetição. É preciso pensar na intervenção como uma forma de retificação subjetiva, que poderá conduzir “o paciente a mudar a sua posição de sujeito frente aos modos permanentes pelos quais ele constitui os seus objetos” (Couto, 2004, p. 277).

Só a partir da escuta do que é particular a cada caso que é possível ao psicólogo trabalhar a possibilidade de uma retificação sugerida por Couto (2004). Por isso que, se reduzirmos a escuta desses adolescentes à apreensão dos sinais que indicam comportamentos que foram modificados com o objetivo de obter o cumprimento de sua medida socioeducativa estaríamos trabalhando em uma lógica em que a escuta passa a cumprir uma função utilitária que visa apenas a comunicação em seu caráter informativo, deixando de lado o sentido que pode estar por detrás dela.

São esses pontos que a Psicanálise traz como orientadores do trabalho com esses adolescentes, o que faz da escuta a contribuição para esses espaços do jurídico, da regulação social, na medida em que, por meio dela, é possível sinalizar sobre a responsabilização subjetiva desses adolescentes. É a partir da transgressão que o sujeito pode, no encontro com o psicólogo, enfrentar seu abandono, nomear o que lhe aflige, enfrentar seu mal estar, não em um ato de infração, mas de subjetivação que implica a construção de novas saídas. A responsabilização jurídica inaugura, então, a possibilidade do trabalho de responsabilização subjetiva, de aposta no sujeito do inconsciente.

A responsabilização subjetiva na prática

As medidas socioeducativas impostas ao adolescente compreendem um tempo de cumprimento. Esse tempo pode ser pontual, como no caso da medida socioeducativa de advertência e reparação do dano; pode ser determinado por antecedência, como no caso da medida socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade; ou ainda pode depender do alcance dos objetivos da medida, como na Liberdade Assistida e as medidas restritivas de Semiliberdade e Internação, em que é estipulado o período mínimo de seis meses e máximo de três anos para seu cumprimento. Considerar o tempo no cumprimento de uma medida socioeducativa é necessário para que o alcance das metas que visam a garantia de direitos possam ser trabalhadas incluindo, dentre elas, o alcance de uma responsabilização possível.

Orientada pela Psicanálise, pelo conceito de sujeito do inconsciente, apostamos em um trabalho com a escuta do caso que permitirá ao psicanalista intervir frente às possíveis manifestações do inconsciente e implicar o adolescente no cumprimento de sua medida socioeducativa. Conduzir a responsabilização jurídica pela singularidade do caso proporciona ao adolescente a oportunidade de fazer de sua queixa uma questão e, então, construir um posicionamento outro frente a novas possibilidades que se inauguram.

É fundamental recordar que o Sistema Nacional Socioeducativo (2012), no que tange à questão da responsabilização, reforça a importância de se trabalhar esse aspecto com o adolescente. Igualmente, cumprir a medida de forma satisfatória implica o alcance das diretrizes, ou seja, das intervenções que garantam o trabalho em cada eixo estratégico da medida, propostos como ferramentas que orientam o acompanhamento do adolescente e permitem avaliar a evolução deste.

Os eixos estratégicos das medidas socioeducativas consistem em um trabalho com os vínculos familiares, escolares e de profissionalização, e visam à reinserção social para que o adolescente consiga, a partir da apropriação desses novos espaços, investir em outros projetos de vida. O alcance dos eixos estratégicos se coloca como meta para a conclusão da medida socioeducativa tanto em meio aberto, Liberdade As-

sistida e Prestação de Serviço à Comunidade, como em meio fechado, Semiliberdade e Internação³⁰. Contudo, quando nos referimos à finalização de uma medida, deve-se pensar que o adolescente no reconhecimento de sua responsabilidade jurídica, possa localizar a ilicitude de seu ato apresentado sua resposta enquanto sujeito de direitos, mas também de deveres para com sua vida ciente dos limites inerentes ao laço social.

Entre as diversas modalidades de respostas que se pode lançar mão frente ao mal-estar, temos algumas que possibilitam mais o laço social e outras que levam a caminhos mais extremos. Nos casos das transgressões às leis referentes aos atos infracionais, essas condutas não podem ser compreendidas apenas como um problema social que implica a ruptura do contrato coletivo, impondo sanções. É fundamental considerar a problemática de alguns determinantes psíquicos e os efeitos da subjetividade no enlaçamento desses adolescentes com o outro social.

Todavia, para ir além das intervenções protocolizadas e conservadoras baseadas em circunstâncias sociais e familiares, é preciso apostar em um trabalho em que a escuta do adolescente norteia essas intervenções. Reafirmamos assim que escutar o adolescente se faz possível quando consideramos cada um em sua particularidade, na sua história de vida viabilizando o trabalho “com o real com que cada adolescente se vê confrontado, ali onde apenas ele tem a chance de saber inventar sua própria resposta, a que lhe permitirá tecer o que torna sua história singular” (LACADÉE, 2011, p. 16).

Como nos lembra Tizio (2007), não podemos desconsiderar que a civilização com suas exigências regula o gozo para que o sujeito possa civilizar-se posicionando-se dentro do que é permitido por lei. Partindo dessa afirmação, durante o cumprimento da medida socioeducativa, apostamos em uma escuta que não é sem efeitos; propomos uma com-

30 Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA). (SINASE. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.)

preensão maior da medida como intervenção que visa dar tratamento ao ato infracional via palavra e possibilitar ao adolescente, ao se apropriar da condição de sujeito de direito, novos enlaces com a vida. (SOUZA; MOREIRA, 2014).

Pode-se dizer, então, que a partir da contribuição da Psicanálise se faz imprescindível considerar o sujeito do inconsciente, a dimensão singular do ato infracional, para que os laços sociais possam ser (re)estabelecidos por esses adolescentes, cada qual a seu modo e tempo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, R. V. (2011). **El asentimiento subjetivo a la pena y al castigo**. Buenos Aires: Grana Ediciones.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte: VL&P Editora, 2001.

BRASIL. Lei nº 12.594/12. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília-DF: CONANDA, 2012.

BRISSET, Fernanda Otoni de Barros. Direito e Psicanálise: Controvérsias. In: Guerra, A.M; FERRARI, A.T e Otoni, M.S. Direito e psicanálise: controvérsias contemporâneas. Curitiba, CRV, 2014, p. 15-24.

COUTO, Sônia Maria Araujo. Violência doméstica: uma nova intervenção terapêutica. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005. 120p.

ELIA, L. Responsabilidade do Sujeito e Responsabilidade do Cuidado no Campo da Saúde Mental. <http://www.saude.rio.rj.gov.br/media/responsabilidadedossujeito.pdf>. Acesso em 15/03/2012

GARCIA, C. **Psicologia jurídica**: operadores do simbólico. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

GARCIA, C. **Psicologia jurídica**: orientação para o real. Belo Horizonte: Ophicina de arte e prosa, 2011.

GUERRA, Andréa Maris Campos; CUNHA, Cristiane de Freitas;

COSTA, Maria Helena and SILVA, Thais Limp. **Risco e Sinthome: A Psicanálise no Sistema Socioeducativo**. Psic.: Teor. e Pesq. [online]. 2014, vol.30, n.2, pp. 171-177.

LACADÉE, P. **O despertar e o exílio**: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LACADÉE, P. A clínica da língua e do ato nos adolescentes. In: **Responsabilidades**. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 253-268, set. 2011-fev. 2012.

LACAN, J. [1950]. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 127-151.

LARA, N. Jr., & RIBEIRO, C.T. (2009). Intervenções psicossociais em comunidades: contribuições da psicanálise. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 91-99. Recuperado em 10 de novembro de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/11.pdf>

MOREIRA, J. O.; SOUZA, J. M. P. Escuta Psicanalítica nas Medidas Socioeducativas: o Encontro entre a Associação Livre e o Direito ao Silêncio (2013). (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

SOUZA, J. M. P.; MOREIRA, J. O. Psicanálise e Direito: escutar o sujeito no âmbito das medidas socioeducativas. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (Online), v. 14, [s.n.], p. 182-200, 2014.

TIZIO, Hebe. Novas Modalidades do Laço Social. In: **Revista Eletrônica do Núcleo Sephora**, vol 2, n. 4, [s.p.], maio. 2007- out. 2007

Contribuições da Psicologia para a consolidação do campo socioeducativo - um convite à Política da Socioeducação

Enrico Braga

Introdução

O campo socioeducativo é marcado por controvérsias sobre a delimitação e função que desempenha no Estado Democrático de Direito. A especificidade da intervenção nas ofertas de seus programas e serviços também é alvo de reflexão constante de pesquisadores e teóricos das mais diversas áreas do saber. A Psicologia enquanto ciência e profissão têm contribuído com tais formulações, além da elaboração de estratégias metodológicas na execução das medidas socioeducativas ofertadas aos adolescentes que respondem pela prática de ato infracional.

A implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com seus efeitos políticos e institucionais nas trajetórias de vida dos jovens, no conjunto da incidência das medidas socioeducativas que são executadas no cenário nacional, constitui-se como um dos grandes desafios e mote de luta para a efetivação da garantia de direitos para juventude. É preciso reconhecer quais lacunas dificultam a efetivação da Política da Socioeducação, já que comumente são preenchidas com discursos conservadores e retrógrados em favor da extrema criminalização dos adolescentes no Brasil.

É frente a tal conjuntura que as atribuições de orientação e fiscalização do exercício profissional, delegadas ao Sistema Conselhos Regionais de Psicologia, tornam-se premente para estabelecer contraponto ao clamor popular favorável à redução da maioridade penal e às práticas seletivas de punição para a juventude. O posicionamento ético-político das instâncias que regulamentam a profissão, alinhado aos

Direitos Humanos, produz questionamento a essas pautas movimentadas pelo sensacionalismo midiático e agenda política retrógrada, onde as perspectivas penalistas ganham cada vez mais vigor de discussão.

Nesse cenário de ameaça à consolidação do campo socioeducativo e das políticas destinadas à juventude, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) assume a tarefa conjunta e une aos movimentos sociais, outros conselhos profissionais, militâncias políticas e demais atores engajados com a temática, atuantes também no exercício do controle social, para refletir sobre a conjuntura nacional e a oferta político-institucional destinada aos adolescentes que respondem juridicamente por conduta ou ato infracional.

É nesta perspectiva, que as questões incidentes sobre a delimitação do sistema de justiça juvenil, em articulação com a *Doutrina da Proteção Integral*, são debatidas na próxima parte do texto com o intuito de aclarar as dicotomias que influenciam o exercício profissional em Psicologia no âmbito da socioeducação. Os desafios que se apresentam ao trabalho das (os) psicólogas (os) no campo socioeducativo, a importância de revisitar e consolidar práticas compromissadas com os Direitos Humanos, as dimensões ética e política, são assuntos comentados na segunda parte do texto. Por fim, evidencia-se a importância de propor ações estratégicas da Psicologia para apoiar a consolidação de uma Política da Socioeducação.

O sistema de justiça juvenil e a responsabilização na Doutrina da Proteção Integral: de qual campo socioeducativo estamos falando?

O percurso de 25 anos da promulgação da Lei 8.069 (BRASIL, 1990), que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), convoca os diversos segmentos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) a estabelecerem novas reflexões e análises sobre as trajetórias já percorridas na consolidação do campo socioeducativo. Quase 10 anos após a aprovação da Resolução nº119 (BRASIL, 2006) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONAN-

DA), proposta que apresenta as bases para a criação do SINASE e disciplina a oferta das medidas socioeducativas no Brasil, ainda são constatadas inúmeras dificuldades na definição dos contornos entre os diversos sistemas e subsistemas que compõem o campo socioeducativo, para assegurar o atendimento ao jovem autor de atos infracionais.

Como marco normativo da recente etapa de formulação e execução das medidas socioeducativas, é preciso situar, também, a Lei Federal 12.594 (BRASIL, 2012), que institui de fato no âmbito legislativo o SINASE e inaugura uma nova etapa na atenção integral aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Ao definir competência para os entes federados, o planejamento, financiamento e ações, bem como os objetivos, essa legislação abre o campo para a regulamentação do campo socioeducativo no cenário nacional. Soma-se a esse documento, o *“Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE”* (BRASIL, 2013), que aponta modelos de gestão e eixos para implementação, com metas e prazos, sugerindo, também, a qualificação do atendimento e a participação (autonomia) dos (as) adolescentes.

Contudo, uma panorâmica nessa etapa recente de consolidação legislativa do campo socioeducativo não é suficiente para elucidar os percursos que incidem sobre o trabalho em Psicologia junto com os adolescentes. Carecemos de um levantamento dos processos que levaram aos debates presentes na atual conjuntura. Não se trata de uma perspectiva arqueológica de pesquisa, ou da delimitação da gênese cronológica do conjunto de práticas e saberes que compõe a esfera do sistema de justiça para a juventude. Se assim optássemos, remontaríamos a períodos tão extensos que confundiriam com a maneira como as crianças e adolescentes foram tratados desde a época da colônia. Mas é preciso apontar como algumas construções, sobretudo no campo do Direito, influenciaram o modo como as medidas socioeducativas foram organizadas politicamente no Brasil.

Importante lembrar que a etapa legislativa mais recente no cenário nacional é herdeira da formulação legal que sustenta a *Doutrina da Proteção Integral* para a infância e adolescência. No ECA encontramos no art. 103 a definição de ato infracional como *“a conduta descrita como crime ou*

contravenção penal” (BRASIL, 1990) e a definição explícita de jovens menores de 18 anos não respondem a processos criminais com pena aplicada, pois são submetidos às medidas socioeducativas, dada a peculiaridade de serem “pessoas em desenvolvimento”.

Vale recordar que o ECA prossegue na direção já apontada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ao assegurar aos jovens autores de atos infracionais os seus direitos fundamentais, as devidas garantias legais e processuais, o direito ao contraditório e a ampla defesa. A lógica sustentada pela *Doutrina da Proteção Integral* reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direito, já que se opõe à antiga *Doutrina da Situação Irregular* vigente no antigo Código de Menores, que destinava ao infante e ao jovem a condição exclusiva de serem objetos da intervenção estatal.

No campo correccional da “situação irregular” os “adolescentes infratores” eram identificados como delinquentes juvenis e suas condutas eram tipificadas em dimensões patológicas de desvios. Nesse contexto, tínhamos a aplicação do modelo repressor-punitivo, mas em contraponto, também tínhamos a oferta da ação correccional-caritativa, sendo que ambas se consolidavam como vias de tratamento aplicadas tanto para o fenômeno da “delinquência”, como para os casos de abandono e negligência familiar, trajetória de vida nas ruas, dentre outras situações que eram consideradas irregulares.

As práticas que se fundiam em contextos repressores e caritativos, mesclando modelos correccionais e punitivos uns aos outros, ora acentuando o caráter interventivo comum, ora polarizando e separando o caráter das ações. Entretanto, o objetivo das intervenções estatais quase sempre era o mesmo: enclausurar os desvios da ordem social vigente. Não havia qualquer distinção entre atos graves e de menor potencial ofensivo, nem diferenciação sobre o tipo da situação irregular (abandono, negligência ou transgressão).

Esse cenário foi cedendo espaço gradativamente para novos modelos de execução e atendimento após a aprovação do ECA. Surgiram propostas para a substituição das antigas unidades que eram consideradas verdadeiras masmorras infanto-juvenis e recebiam o nome da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). Tais ações vieram a consolidar instituições, programas e serviços para a execu-

ção das medidas socioeducativas, que atualmente formam um conjunto, não organizado, que podemos definir como o campo socioeducativo propriamente dito, em constantes transformações na oferta de atendimento.

Cronologicamente, esse campo está distante do período em que eram travados calorosos debates sobre a relevância da formulação da *Doutrina da Proteção Integral* para os casos de transgressões à lei cometidas por menores de 18 anos. Nesta época em que o antigo Código de Menores perdia sua vigência, a querela era fomentada pelos menoristas, que sustentavam um discurso em prol da dimensão punitiva, questionando o alcance do ECA para interferir de modo sancionatório na conduta delituosa de adolescentes; bem como pelos defensores do projeto de lei em favor do ECA, os garantistas, que acentuavam a importância do caráter pedagógico e protetivo da intervenção estatal.

Ainda hoje é preciso questionar se as ofertas de unidades estatais, programas e serviços estão afastados das influências que permeavam essa discussão, se a polarização entre punição e proteção ainda perduram nas práticas vigentes. Torna-se fundamental analisar como as críticas à capacidade retributiva, preventiva e punitiva das medidas socioeducativas passam o campo socioeducativo e o sistema de justiça juvenil.

A imposição das modalidades socioeducativas em face do ato infracional praticado por adolescentes (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional) é polarizada no debate entre os adeptos do Direito Penal Juvenil e do Direito Infracional. Arantes (2005) discute tais divergências teóricas no âmbito da infância e juventude e percorre considerações que perpassam a resposta exigida aos adolescentes autores de atos infracionais: de um lado, a de preponderância de tipo retributivo e penal especial, de outro, a resposta de natureza socioeducativa e pedagógica. A autora faz referência à interpretação dos partidários do Direito Infracional, ao mencionar o discurso do Promotor da Infância e Juventude de Santa Catarina – Gercino Gerson G. Neto – um dos defensores dessa tese:

O Estatuto fala apenas de prática infracional e não de crime, e sua responsabilização é socioeducativa e de nature-

za pedagógica, e não penal. Lembra em que nenhum momento o Estatuto menciona que a medida socioeducativa deva ter caráter retributivo, punitivo ou intimidatório. O direito penal trata dos efeitos, enquanto que o direito da criança e do adolescente fará sua intervenção visando a atacar as causas da delinquência (primeiro, pelas políticas sociais básicas; segundo, pela proteção especial; terceiro, pelo sistema socioeducativo). (ARANTES, 2005, p. 72)

Os defensores do Direito Infracional sustentam suas interpretações a partir da noção de responsabilização socioeducativa e alegam que os jovens devem ser responsabilizados pedagogicamente por seus atos infracionais. A intervenção estatal deve, portanto, caminhar para a garantia de direitos não delegando caráter punitivo e sancionador, mas afirmando a proteção integral dos adolescentes no campo socioeducativo, potencializando aspectos educacionais ao oportunizar acesso às demais políticas públicas.

Já os partidários do Direito Penal Juvenil asseguram que a responsabilidade imputada aos atores de ato infracional é penal e de tipo especial, pois está implícita no Estatuto. Para esses, as medidas socioeducativas possuem caráter retributivo-pedagógico, uma vez que restringem direitos e exigem imputabilidade perante o ECA. Os argumentos dos minimalistas sustentam-se em um viés pautado no garantismo penal, que assegura aos jovens que infringem a lei suas garantias constitucionais e processuais. No entendimento penal do Estatuto, sustenta Saraiva (2006), ao discorrer sobre *As garantias processuais e o adolescente a que se atribua a prática de ato infracional*:

(...) não se pode ignorar que o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu no país um sistema de responsabilidade do adolescente em conflito com a Lei que, por sua natureza garantista, inspirado por princípios assecuratórios de limites ao poder sancionador do Estado, pode e deve ser definido como de Direito Penal Juvenil.

Este sistema estabelece um mecanismo de sancionamento com finalidade pedagógica, mas de natureza evidentemente retributiva, articulado sob o fundamento do garantismo penal e de todos os princípios norteadores

do sistema penal enquanto instrumento de cidadania, fundado nos princípios do Direito Penal Mínimo. (SARAIVA, 2006, p.178).

De acordo com a interpretação do jurista, não reconhecermos a responsabilidade penal juvenil presente no ECA e incorre no risco de assumirmos um discurso pautado nas insígnias do Direito penal máximo, inspirador do movimento de lei e ordem, ao qual vem sustentando a tese da redução da maioridade penal, ou, no outro polo, cair no abolicionismo penal, para o qual o sistema de justiça e a capacidade de ressocialização das penas fracassaram. Para o Direito Penal Juvenil, a solução não estaria nos extremos, mas na ênfase da preponderância retributiva das medidas socioeducativas, levando-se em consideração a condição aflitiva que pode ser vivenciada quando da privação de liberdade, primordial para o entendimento das medidas socioeducativas em meio aberto.

Um detalhe há de ser destacado: as importantes divergências entre os operadores do Direito dentro das concepções sobre a imposição socioeducativa para a prática do ato infracional ainda perduram, certamente, influenciando o modo como se concebe o objeto da intervenção no campo socioeducativo. Desde modo, os objetivos que preconizam as garantias fundamentais, o acesso às políticas públicas básicas e o rompimento com a prática infracional são afetados pela maneira como se concebe a política de atendimento socioeducativo. Se for preciso suportar a dicotomia que ora se apresenta como educar e/ou punir, ambas as polaridades elevadas à condição de objeto primordial da Política da Socioeducação tendem a anular a centralidade da proteção integral para o sujeito adolescente.

Nota-se que os antagonismos perduram desde o antigo Código de Menores até a execução das medidas socioeducativas preconizadas pelo ECA. As divergentes compreensões sobre o alcance da Doutrina de Proteção Integral e o modo como tais entendimentos incidem no processo de responsabilização atribuído ao jovem autor de ato infracional extrapolam o campo do Direito, atravessam os mais variados setores, as políticas públicas e até os meios de comunicação de massa. No entanto, o direito à socioeducação ainda parece distante de sua efetivação plena, principalmente nas formu-

lações de intervenções que respeitem a singularidade dos jovens e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Soma-se a estes aspectos a ausência de delimitações políticas claras para os entes federados, situação que afasta a execução socioeducativa do alinhamento aos Direitos Humanos e submete o trabalho com os adolescentes a toda uma lógica de atrocidades e violações, produzindo intervenções estatais descontextualizadas e descabidas. Como resultante, o campo socioeducativo retrocede facilmente aos modelos arcaicos vigentes na Doutrina da Situação Irregular, atravessado por essa cisão, que aparta modos de responsabilização penal e pedagógico, afastando os sujeitos de direitos da cena onde se dá o cumprimento das medidas socioeducativas, do acesso às políticas indutoras da cidadania.

Não obstante, é preciso questionar as propostas que continuam acentuando os modelos: repressor-punitivo e correccional-caritativo. A Psicologia pode contribuir para que as ofertas socioeducativas sejam pautadas pelos Direitos Humanos, assegurando o direito dos jovens à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, livres de torturas e subjugação, ou de ações que meramente vitimam suas condutas, desenraizando o ato praticado da subjetividade que o comete. Essa proposta exige o imediato avanço no cenário político, nas decisões que interferem na consolidação do SINASE e da Política da Socioeducação.

A importância da Psicologia para a formulação de novos modelos político-institucionais e a defesa dos direitos da juventude

O Sistema de Garantia de Direitos em suas articulações institucionais e setoriais tem se constituído ao longo dos anos como um espaço de absorção e requisição de profissionais da Psicologia. Mas o ingresso das (os) psicólogas (os) em políticas públicas e, sobretudo, nos equipamentos destinados à execução das medidas socioeducativas é indissociável do cenário liberal da oferta de serviços públicos consolidado, notadamente, durante a década de 90 (PRIOLI, 2014). Baixas remunerações

nerações, vínculos precários e condições insalubres de trabalho, são características comuns experimentadas por muitos que ingressam no percurso profissional no terceiro setor com a finalidade de prestar atendimento socioeducativo.

Contudo, os espaços institucionais e de execução de programas e serviços tem favorecido a elaboração de metodologias e pesquisas em Psicologia, influenciadas pela maneira como a categoria das (os) psicólogas (os) se dispôs a organizar seu trabalho e pelo aprimoramento da dimensão técnica no campo socioeducativo. Nessa direção, as práticas e saberes psicológicos trouxeram consigo um conjunto de arcabouço teórico e metodológico que demarca a influência da psicanálise e da clínica (ALBERTI, 2009; ALTOÉ, 2004; GARCIA, 2004; GONTIJO SALUM, 2012; GUERRA, 2012; MOREIRA; GUERRA; SOUZA, 2014).

Outras perspectivas de produção científica em Psicologia tem priorizado a crítica aos mecanismos de poder instalados no campo socioeducativo, enfatizando avanços e retrocesso na implementação das medidas socioeducativas (ARANTES, 2012; FRACISCHINNI, 2005; GONÇALVES, 2005; RIZZINI, 2004; ZAMORA, 2008). Os apontamentos bibliográficos aqui ilustram uma pequena parcela do vasto material já sistematizado sobre a temática e indicam o quanto a Política da Socioeducação tem sido um importante eixo de atuação profissional para as (os) psicólogas (os).

Pesquisas, dissertações e teses continuam em produção nesse contexto, agrupando a reflexão e a experiência prática a saberes no campo acadêmico, na formação profissional em Psicologia. Desta maneira, o conhecimento psicológico tem somado aos programas, serviços e ações socioeducativas em cada Estado da Federação, particularizando experiência nas esferas municipais com a participação e o protagonismo das (os) psicólogas (os). O conjunto científico dessas produções constitui um acervo importante e valioso, que tem afetado as proposições de execução das medidas socioeducativas, cada vez mais exigente de formulações específicas de orientação referente ao exercício profissional.

Deste modo, a dimensão ética do trabalho com jovens, que em sua grande maioria é do sexo masculino, tem exigido amiúde a elaboração de novas resoluções, novas propostas de referências e notas técnicas alinhadas aos Direitos

Humanos. Vale situar que no Código de Ética Profissional do Psicólogo, encontram-se orientações importantes para o exercício profissional no campo socioeducativo, a exemplo do que pode ser lido no Art. 13º: *“No atendimento à criança, ao adolescente ou ao interdito, deve ser comunicado aos responsáveis o estritamente essencial para se promoverem medidas em seu benefício”* (CFP, 2005).

Indissociável do arcabouço ético, a dimensão política apresenta-se como fundamental para a atuação no campo socioeducativo. O contexto de participação política da categoria permanece sob grande tensionamento, influenciado por modelos vigentes no âmbito da execução das medidas socioeducativas, qual seja a preponderância de aspectos punitivos e/ou sancionatórios, pedagógicos ou protetivos, para não dizer – totalitários. Ações mais construtivas e afirmativas da Psicologia no âmbito dos Conselhos de Direitos em todas as esferas da Federação, aliadas a propostas estratégicas junto com o poder legislativo podem de modo mais contundente apresentar reflexões sobre qual modelo político-institucional seria mais desejável para de fato operar na superação das dicotomias anteriormente apresentadas.

É preciso dar ênfase, no trabalho socioeducativo com jovens, ao exercício profissional e estar atento a importância de se dar voz aos adolescentes, buscando a constante possibilidade de construções da sua autonomia e também de um projeto de vida responsável. Esvaziar as intervenções estatais que privilegiam antagonismos. Transitar na dimensão subjetiva dos casos, sem perder a abrangência das questões objetivas que incidem na cena e no campo socioeducativo, de modo que o enlace social possibilitado aos jovens não se confunda em hipótese alguma com a docilidade subserviente exigida pelos modelos de normalização social. Essa uma tarefa para psicólogas (os) que aceitam o desafio do trabalho nas medidas socioeducativas.

É preciso atenção para com a segmentação do campo socioeducativo, que transita entre as pastas de segurança pública e da assistência social, sendo a primeira responsável pela execução das medidas privativas de liberdade e a segunda pelo serviço em meio aberto dentro dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Essa cisão muitas vezes não permite coesão de ações, cuja efetivi-

dade realmente esteja aliada aos propósitos de superação dos ciclos de vida marcados por situações de risco pessoal e social, que emergem no contexto da prática infracional.

O Sistema Único de Assistência Social garantiu capilaridade para execução das medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida), essa mesma uniformidade não é encontrada na execução da semiliberdade e internação, que são gerenciadas de acordo com as gestões estaduais, reproduzindo modelos atrozos que em nada perdem para as antigas FEBEMs.

A transitoriedade dos convênios e programas também não tem facilitado a construção da identidade profissional como pertencente ao campo socioeducativo, compromissada com a consolidação do SINASE, ou seja, para o reconhecimento de um coletivo integrado ao segmento de trabalhadores dentro do campo político da socioeducação. O exercício profissional da Psicologia, dentro da execução das medidas socioeducativas, também sofre efeitos, sobremaneira, com a fragmentação de responsabilidades políticas e administrativas.

Esses fatores afetam a qualidade dos serviços prestados, haja vista as condições precárias onde muitas (os) profissionais se inserem. Sem condições de vínculo trabalhista adequado e muitas vezes atuando em condições desfavoráveis à garantia da proteção integral dos adolescentes, as (os) psicólogas (os) são submetidas (os) às inúmeras violações e desrespeitos aos princípios éticos da profissão e aos Direitos Humanos.

Considerações finais

As últimas explanações do presente texto corroboram com o entendimento de que é fundamental o fomento de uma agenda de promoção das políticas para juventudes, comprometidas com a superação das práticas arraigadas em modelos violadores de retribuição penal para jovens autores de atos infracionais. Mas para que as políticas de atendimento socioeducativo se consolidem de fato em políticas da socioeducação, produzindo efeitos *ex nunc*, ainda precisamos caminhar por novos percursos e ações estratégicas.

Orientar o exercício profissional da Psicologia para uma

aproximação com as normativas e princípios que regem a execução do atendimento socioeducativo, ou até mesmo influir nos processos de construção e formulação da Política da Socioeducação, constituem tarefas fundamentalmente compromissadas com o trabalho das (os) profissionais que adentram no trabalho nessa área. É preciso fiscalizar a centralidade do trabalho da (o) psicóloga (o) nesse campo, inspecionar as condições desfavoráveis e notificar irregularidades que a categoria é submetida na oferta de serviços e nas unidades socioeducativas.

O Sistema Conselhos Regionais de Psicologia, ao formular um Grupo de Trabalho sobre medidas socioeducativas, deliberado na Assembléia de Políticas, da Administração e das Finanças (APAF) extraordinária de setembro de 2015, reafirma o compromisso, com a defesa dos avanços já conquistados e com a garantia de direitos da juventude. Nesse sentido, o CFP reitera seus esforços na direção ética e política para com a qualidade do exercício profissional engajado na plena consolidação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e com um campo socioeducativo que rompa definitivamente com os modelos de segregação e violações de direitos que ainda perduram.

Torna-se precípua que orientações sobre o exercício profissional consigam viabilizar entendimentos acerca dos processos de trabalho da Psicologia nas medidas socioeducativas e apoiem a consolidação da Política da Socioeducação. O fomento a ações que priorizem a integralidade e intersectorialidade no SINASE deve se constituir como tema recorrente na agenda do Sistema Conselhos de Psicologia e das (os) profissionais. A defesa de modelos socioeducativos atrelados aos Direitos de Cidadania, que decorrem dos Direitos Humanos, também é fundamental para uma atuação aliada aos princípios éticos e políticos da profissão.

Os contornos interinstitucionais e intersetoriais do SINASE, cujas delimitações não são facilmente perceptíveis, operam sob a influência de espaços políticos diversificados. É preciso localizar claramente as funções das equipes multiprofissionais e então, na interface entre sistemas que se entrecruzam, demarcar a possibilidade de novos caminhos políticos e a produção de novos arcahouços semânticos para o trabalho no campo socioeducativo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. *Esse sujeito adolescente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, v. 1. p. 287, 2009.

ALTOÊ, S. *A psicanálise pode ser de algum interesse no trabalho institucional com crianças e adolescentes?* In: ALTOÊ, S. (Coord.). *Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter, p. 51-60, 2004.

ARANTES, E. M. M., *Estatuto da criança e do adolescente: doutrina de proteção integral é o mesmo que direito penal juvenil?* In: Para Além das Grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo. ZAMORA, Maria Helena Zamora (Org.). RJ: Editora PUC – Rio; SP: Loyola, p. 63-78, 2005.

ARANTES, E. M. M. . *Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário*. Psicologia Clínica (PUCRJ. Impresso), v. 24.1, p. 45-56, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. *Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional*. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006. 100 p. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Huma-

nos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP Nº 010 de 27 de agosto de 2005*. Aprova Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Co%CC%81digo-de-%C3%89tica.pdf> Acesso em: 20 mar. 2016.

CORDEIRO, M. P. *O trabalho de psicólogos(as) no “terceiro setor”*. in: *Revista Espaço Ético: Educação, Gestão e Consumo*. São Paulo, Ano I, N. 02, Maio/Agosto de 2014, ps. 17-37 – ISSN: 2358-0224. Disponível em: <http://revistaespacoetica.com.br/2014/09/12/o-trabalho-de-psicologos-as-no-terceiro-setor-por-mariana-prioli-cordeiro/>. Acesso em: 20 mar. 2016. Acesso em: 20 mar. 2016.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, Herculano Ricardo. *Adolescente em conflito com a Lei e medidas sócio-educativas: limites e (im)possibilidades*. Psico (PUCRS. Impresso), Rio Grande do Sul, v. 36, p. 267-273, 2005.

GARCIA, C. *Psicologia Jurídica: operadores do simbólico*. Belo Horizonte: Del Rey, p.160, 2004.

GONTIJO SALUM, M.J. *O Adolescente, o ECA e a responsabilidade*. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade , v. 1, p. 162-176, 2012.

GONÇALVES, H.S. *Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional*. In: Para Além das Grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo. ZAMORA, Maria Helena Zamora (Org.). RJ: Editora PUC – Rio; SP: Loyola, p. 35-61, 2005.

GUERRA, A. M. C. *Adolescência e infração: classificar é simples, complexo é operar com as classificações*. In: Fuad Kyrillos Neto; Roberto Calazans. (Org.). *Psicopatologia em debate: controvérsias sobre os DSMs*. Barbacena: EdUEMG, 2012, p. 75-94

MOREIRA, J. O. ; GUERRA, A. M. C. ; SOUZA, J. M. P. . *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando com a semiliberdade e a internação*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico, panoramas e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC/Ciespi, Brasília: UNICEF, 2004.

SARAIVA, J. B. C. Saraiva. *As garantias processuais e o adolescente a que se atribua a prática de ato infracional*. In: Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. ILANUD; ABMO; SEDH; UNFPA (Orgs). São Paulo: ILANUD, 2006.

ZAMORA, M. H.. *Adolescentes em Conflito com a Lei: Um Breve Exame da Produção Recente*. *Polêmica*, v. 7, p. 7-20, 2008.

O Plano Individual de Atendimento (PIA) nas Medidas Socioeducativas: para o adolescente, com o adolescente ou sobre o adolescente?

Paula Melgaço e
Bruna Rocha de Almeida

O novo sempre despertou perplexidade e resistência.
(FREUD, S.1905, s/p)

A resposta da sociedade brasileira aos adolescentes envolvidos com a criminalidade passou por diversas transformações ao longo da história, mudanças que afetaram tanto a prática dos técnicos ligados com trabalhos desenvolvidos para esses jovens, como a própria concepção de adolescência e de como os indivíduos que estão nessa fase da vida devem ser tratados quando cometem uma infração.

Uma breve viagem nessa história remonta o leitor a 1927, ano em que foi editado o Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, por alguns denominado de Código de Mello Mattos (AZEVEDO, 2007). Segundo o autor supracitado:

Embora elaborado exclusivamente para o controle da infância abandonada e dos delinquentes de ambos os sexos, menores de 18 anos (art.1º), o Código Mello Mattos seria, apesar disto, o primeiro diploma legal a dar um tratamento mais sistemático e humanizador à criança e ao adolescente, consolidando normas esparsas anteriores e prevendo, pela primeira vez, a intervenção estatal nesta delicada seara social (AZEVEDO, 2007, p.3).

Até então, punições cruéis- como o caso conhecido como

“Menino Bernardino”³¹ que, inclusive, motivou a fixação da maioridade penal em 18 anos- eram aceitas e aplicadas pelo Judiciário aos jovens que praticassem infrações ou que fossem considerados vadios e abandonados, após passarem por uma avaliação da assistência social. Tudo isso com a finalidade primordial de manter a ordem social, intervindo em todos os casos em que houvesse algum tipo de irregularidade³². Ainda que dominado por uma visão preconceituosa sobre o “menor infrator”, considerado perigoso e uma ameaça social, o Código de Menores Mello Mattos promoveu alguns avanços, na medida em que começou a pensar em formas de tratamento para os adolescentes que fossem diferenciadas em relação àquelas aplicáveis aos adultos.

Avançando na história, o Código de Menores de 1979, instituído pela Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, que revogou o Decreto 17.943-A, pode ser visto como um retrocesso em certos aspectos, como a proposição de prazos indeterminados de internação, a qual não tinha parâmetros bem definidos para sua aplicação. Porém, no que se refere ao controle e à eliminação de irregularidades prejudiciais à sociedade, à família e ao Estado, o novo Código seguia os mesmos princípios do Decreto de 1927. Com o Código de Menores de 79, surgem as famosas FEBEM’s- Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor -, locais onde crianças e jovens em situação irregular eram internados e submetidos a tratamento semelhante ao do sistema prisional regular, ainda que as sanções não tivessem mais a mesma intensidade de outrora (AZEVEDO, p.12).

31 Bernardino era um adolescente de 12 anos que foi preso, em 1927, por ter jogado tinta num senhor que se recusou a pagar por seus serviços de engraxate já prestados. O menino permaneceu na prisão e foi estuprado e espancado por detentos adultos. Fonte:<<http://jornalgnn.com.br/noticia/maioridade-penal-foi-fixada-apos-estupro-de-menor-na-prisao-em-1927>>

32 É importante destacar que os critérios que classificavam as crianças e os adolescentes dentro da categoria de situação irregular era amplo e incluía, por exemplo, além dos infratores, aqueles que deixassem as casas dos pais sem causas legítimas, praticassem atos obscenos e não possuíssem habitação e forma subsistência em razão da ausência dos pais. (BRASIL, 1927)

Sem dúvida, até a promulgação do ECA³³ e, posteriormente, do SINASE³⁴, todas as intervenções, práticas e ações eram construídas para o adolescente, mais precisamente para puni-lo com o intuito maior de que ele parasse de perturbar a ordem e a estrutura social. Muito se falava sobre ele e pouco era escutado, uma vez que não havia espaços de escuta delimitados, pouco interesse e valor eram deferidos ao que ele tinha a dizer, além da concepção de responsabilização ser diferente, pois se pautava unicamente na repreensão e na correção de irregularidades sem fins socioeducativos. Antes visto somente como um problema social, o adolescente infrator, na nova legislação, passou a ser considerado como um sujeito em desenvolvimento, titular de direitos e deveres, embora se saiba que ainda prevalece no imaginário social certa concepção de que ele é um indivíduo perigoso, ameaçador e que desorganiza a ordem social (MELGAÇO, 2015).

Um dos instrumentos criados para reforçar a ideia de que o adolescente deve ser escutado e que deve, também ele, participar da construção da medida, é o Plano Individual de Atendimento - PIA. Previsto nos artigos 52 a 59 do SINASE, o PIA tem como finalidade individualizar a medida socioeducativa e aumentar a participação do adolescente e de sua família no processo, abarcando várias instâncias de suas vidas (os eixos das medidas socioeducativas), tais como a escolarização, a relação com a família e com a comunidade, o envolvimento em atividades culturais e esportivas, o acompanhamento de sua saúde, a responsabilização pelo ato infracional cometido - fim primordial da medida socioeducativa, destaque-se -, entre outros. Desse modo, não sem razão se afirmara que:

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 pertencimen-

33 Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

34 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa, instituído pela Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

to social [...]. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. Nesse sentido, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente (BRASIL, 2006, p. 52).

No processo de elaboração desse documento, que será enviado para o Judiciário, é esperado que o adolescente comece seu processo de responsabilização tanto por seu envolvimento com a criminalidade, como por sua vida. No momento em que ganha voz, o jovem tem a possibilidade de refletir sobre suas escolhas e, principalmente, de fazer um planejamento para seu futuro, tanto dentro da medida socioeducativa como para além dela. Não se trata, aqui, de desresponsabilizar o adolescente e “*passar a mão em sua cabeça*”, como recorrentemente se escuta. Pelo contrário, o PIA chama o adolescente à responsabilidade pelo ato infracional praticado, dando-lhe a oportunidade de participar da medida que lhe foi imputada, fazendo uma pactuação com o técnico que o acompanha e com o Judiciário. Pactuar algumas ações não significa dizer que o planejamento seja engessado, já que o adolescente e a equipe podem reformulá-lo a qualquer tempo, de acordo com a necessidade daquele ou com o seu caminhar no cumprimento da medida.

Não é demais ressaltar que, para um adolescente, fazer planos para o futuro não é uma empreitada simples, visto que ele está numa época de dúvidas sobre quem é e qual o seu lugar no mundo. Assim, o acompanhamento técnico, a participação da família³⁵ e a aposta de que ali está um sujeito que pode, sim, fazer diferente, é fundamental para apoiá-lo na construção do PIA que, por sua vez, envolve toda a equipe,

35 Chamamos aqui de família as referências que os adolescentes nos trazem que podem ser, por vezes, um amigo em que confiam, um vizinho, entre outros.

a rede de serviços em que o adolescente pode ser inserido, a família e o próprio indivíduo ao qual a medida foi aplicada.

Outro ponto que merece destaque é a relevância que o PIA confere às potencialidades do adolescente, uma vez que foca no que é possível ser feito a partir de seus interesses, habilidades e possibilidades, indo além do envolvimento do jovem com a criminalidade, local onde muitos parecem estacionar. Nesse sentido, o instrumento, simultaneamente, responsabiliza o jovem pelo ato infracional cometido, por um lado, mas abre novas janelas de enxergar o mundo, do outro.

A construção do PIA: para o adolescente, com o adolescente ou sobre o adolescente?

Como vimos, o SINASE e PIA trouxeram grandes avanços para as medidas socioeducativas. Contudo, não é uma tarefa fácil para as equipes se adaptar à essa nova realidade: prazos, determinações e orientações práticas colocam vários desafios para os trabalhadores incumbidos de aplicar a Lei e transformá-la em ações efetivas, as quais poderão de fato beneficiar os adolescentes. Numa roda de conversa³⁶ realizada com alguns técnicos das unidades de semiliberdade de Minas Gerais³⁷ tivemos a oportunidade de escutar alguns impasses que esses profissionais vivem no cotidiano do trabalho, dentre eles o uso do PIA (MOREIRA et al, 2015). Alguns técnicos se referiam ao PIA como mero formulário burocrático e pouco dinâmico, que os atrapalhava a fazer as demais atividades diárias; outros afirmaram que ele não passava de simples resposta ao Judiciário, visualizando-o tão só como mais uma fastidiosa tarefa. Outra crítica, apontada por Maraschin e Silva (2011), diz respeito à percepção

36 Metodologia desenvolvida por Lúcia Afonso e Flávia Lemos Abade no trabalho com Direitos Humanos.

37 Roda de conversa coordenada pela Professora Dra. Jacqueline Moreira de Oliveira do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas.

do PIA como uma intervenção do Estado na vida do adolescente, cuja finalidade seria a de reprogramá-lo:

O novo paradigma possibilita que o Estado execute uma intervenção sobre a rotina – administração do tempo – com a promessa de transformar, através do hábito, o adolescente indisciplinado em um corpo dócil: socialmente útil – corpo dócil – e, ao mesmo tempo, socialmente legalizado. Não basta, obviamente, trabalhar, já que muitos desses adolescentes cumprem medida socioeducativa, justamente, em virtude das suas rotinas de ocupação: tráfico, roubo, contrabando. Ou, dizendo de uma forma politicamente correta, o jovem deverá ter acesso a políticas públicas que lhe permitam inclusão social. A crença depositada nessa máquina correcional é de que seria possível utilizar algumas engrenagens da escola, da religião, do esporte, das artes para que o adolescente infrator possa ser reprogramado em suas tendências indisciplinadas e ilegais. Nesse paradigma, essa reprogramação é facilitada quando o adolescente cumpre o programa-rotina da instituição (MARASCHIN & SILVA, 2011).

Tal argumento traz à tona um ponto com o qual se deve ter cautela: o controle. O PIA precisa ser ponderado com muito cuidado, para que não seja mais um instrumento de controle e classificação do sujeito, anulando seu desejo e suas possibilidades de escolha. De tal modo, esse instrumento deve ser pensado de modo a beneficiar o adolescente, e não somente a equipe técnica e o Estado, o que conduz ao ponto essencial deste trabalho: o lugar do adolescente ao longo do processo. O PIA seria para o adolescente, construído com ele ou falando sobre ele? Perguntas como: “Como trabalhar o instrumento para o adolescente? ”, ou ainda: “Onde o adolescente entra no PIA? ” (MOREIRA et al, 2015, p.350) permearam as discussões da mencionada roda de conversa.

É inegável que muito se fala sobre o adolescente ao longo da medida: o ato infracional cometido, os motivos que o levaram a se envolver com a criminalidade, entre outras hipóteses que são criadas para tentar explicar o que o trouxe até o serviço de medidas socioeducativas. Além disso, muitas intervenções, normas, estratégias e rotinas são criadas pela

equipe interdisciplinar para ele, para seu cotidiano dentro e fora das medidas, como a ida à escola, a matrícula num curso profissionalizante e, até mesmo, com que ele deve ou não se relacionar. Todos esses planejamentos, essenciais para o andamento da determinação judicial, são feitos nos estudos de caso³⁸, visando a construção de um saber sobre o adolescente que possa guiar a equipe em seu trabalho. Contudo, seria possível pensarmos também em ações planejadas com o adolescente? Talvez, o PIA esteja abrindo, dependendo da forma como é utilizado, um caminho pouco explorado até então, mas que parece ser essencial para a construção da responsabilização e de um projeto de vida longe da criminalidade:

(...)o PIA representa, do ponto de vista legal, institucional e cotidiano, o respeito à subjetividade e uma possibilidade de reconhecimento, ou seja, uma garantia da subjetividade na própria lei (MOREIRA et al, 2015, p.353).

Desse modo, o PIA deve ser um instrumento feito com a participação do adolescente, ainda que possa ser mais conveniente para os técnicos o preencherem sem interferências de outras pessoas. Se apostamos na responsabilização subjetiva, no protagonismo juvenil e na ampliação de horizontes para novos enquadres, precisamos estar dispostos a considerar verdadeiramente o que o adolescente nos traz: seus anseios, opiniões, desejos, medos e dificuldades. Cada adolescente dará um tom específico a seu plano que indicará os caminhos pelos quais ele almeja e acredita ser possível se envolver, ainda que não seja o ideal da equipe que o acompanha e do Judiciário. Dessa forma, trata-se de uma construção com o adolescente, que parte da escuta e vai até a execução prática dos objetivos acordados no PIA, cujo processo se dá de uma forma totalmente distinta de um plano feito para o adolescente que tem como embasamento somente o que a equipe avalia ser o melhor para ele, desconsiderando suas propostas.

38 Nos estudos de caso são escutados o adolescente, sua família (quando possível), a rede de serviços que o acompanha ou que poderá contribuir com o caso e a equipe interdisciplinar.

Fica ainda uma questão: como fazer isso na prática? Para respondê-la recorreremos a alguns exemplos dados pelos técnicos que foram escutados na roda de conversa dantes mencionada, os quais disseram ter chegado à conclusão de que as estratégias são singulares, já que, por vezes, o que para um jovem funcionava não era efetivo com outro. Daí a importância da inventividade e da escuta atenta desses trabalhadores, que devem ter a cautela de tecer com cada indivíduo um plano totalmente particular, individualizado às suas vicissitudes. Compromisso, auto avaliação, possibilidade de envolver o adolescente com a medida e com a instituição, criação de um norte para os adolescentes, abertura de novos ângulos para enxergar o mundo e a possibilidade de sustentar as diferenças perante o Judiciário - que muitas vezes tenta estabelecer as mesmas metas para todos os adolescentes, exigindo que todos cumpram os eixos da medida do mesmo modo - são alguns dos efeitos positivos do PIA citados pelos profissionais (MOREIRA et al, 2015, p.353). Ademais, o trabalho escrito por Melgaço (2013) relata um caso em que um adolescente apresentou algumas mudanças de posição importantes frente a sua vida, a partir do momento em que teve a possibilidade de participar da construção do PIA e de assiná-lo para ser enviado para o juiz, o que, para ele, foi uma mostra de que estava sendo escutado, ou seja, de que havia alguém realmente interessado em sua história.

Enfim, é possível concluir que o PIA pode ser uma ferramenta extremamente valiosa para o adolescente, desde que seja elaborado com ele, abrindo um espaço de escuta e de aposta num sujeito que vai muito além de um tipo penal. Já, para a equipe técnica, ainda que haja embaraços, é uma ferramenta que pode ajudar na organização do trabalho e no posicionamento perante o Judiciário. Trata-se, portanto, de rico instrumento de atuação, que demanda criatividade, escuta, aposta e flexibilidade de todas as partes nele envolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, M. O **Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. p 1-37, 2007. Recuperado em 24 de fevereiro de 2016 de: <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf>

BRASIL, **Decreto 17.943 A**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores, de 12 de outubro de 1927. Recuperado em 24 de fevereiro de 2016 de: <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/codigo-de-menores---mello-matos#_Toc61843083>

BRASIL, **Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado em 20 de maio de 2013 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>

BRASIL, **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União. Brasília, 19 jan. 2012. Recuperado em 20 de maio de 2013 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>

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, 2006. Recuperado em 24 de fevereiro de 2016 de: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>

FREUD, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de: volume 7: **Um caso de histeria; Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MARASCHIN, C; SILVA, E. **Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o Sinase.** Revista katálysis. Florianópolis, SC. Vol. 14, n. 1 (jan. /Jun.), p. 95-103, 2011.

MELGAÇO, P. **O imaginário dos professores acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: das certezas cristalizadas às filigranas de saber.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas, 2015. Recuperado em 10 de fevereiro de 2016 de: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_RochaPM_1.pdf>

MELGAÇO, P. **O Plano Individual de Atendimento (PIA) como uma possibilidade de retificação subjetiva: Caso Guilherme.** Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: Conversando sobre a justiça, o cotidiano do trabalho e o adolescente. Curitiba: CRV, 2013.

MOREIRA, J. et al. **Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 122, p. 341-356, 2015. Recuperado em 24 de fevereiro de 2016 de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000200341&lng=en&nrm=iso>.

Estatuto da Criança e adolescente - O presente contínuo

José Luiz Quadros de Magalhães

Para o direito ocidental liberal, o conceito de criança e adolescente surge no século XX. A regulamentação do trabalho foi responsável pela incorporação de medidas de proteção às pessoas abaixo de uma certa idade. O século XIX assistiu a uma brutal exploração do trabalho humano e foi comum o trabalho de pessoas (livres?) com 5 e 6 anos de idade. Muitas pessoas, de variadas idades, trabalhavam 13 até mesmo, 16 horas por dia. Algumas em fábricas dormitórios. O trabalho da mulher era (é) ainda pior remunerado e estas se viam constrangidas por abordagens humilhantes pelos gerentes das fábricas. Uma enorme quantidade de pessoas estavam (estão) radicalmente excluídas da promessa liberal de reconhecimento do trabalho. O liberalismo, no senso comum (e pessoas acreditam nisto até hoje !?), prometia que o trabalho individual seria recompensado. Não haveria mais privilégios hereditários e as pessoas teriam a retribuição material pelo fruto do seu trabalho (do seu mérito). Isto nunca aconteceu para a grande maioria das pessoas. O trabalho excessivo e sem proteção levou (leva) milhões de pessoas à morte prematura. Não havia (não há) condições de igualdade de competição.

A organização dos trabalhadores, a formação dos primeiros sindicatos (considerados ilegais e proibidos pela legislação liberal), os movimentos sociais, trazem as primeiras conquistas de direitos sócio-econômicos. São os movimentos sociais (trabalhadores, feministas, socialistas) que levam à alteração da gradual das condições do trabalho e o início da proteção do trabalho de pessoas de certas idades que irão mudando no tempo e de país para país.

Entretanto, após tanta luta, assistimos hoje a uma guerra ideológica de proporções globais. Os meios de comunicação, nas mãos de poucos proprietários, e evidentemente defendendo os interesses destes proprietários, mentem, distorcem as infor-

mações, encobrem imagens e fatos, levando parcela grande da população global a acreditar novamente no discurso liberal reciclado, admitindo silenciosamente a perda de direitos, a diminuição de salários, e o brutal aumento da desigualdade e logo da violência. Uma geração de jovens está a margem de qualquer esperança, qualquer sonho. A utopia foi abandonada e a crença na impossibilidade de fazer diferente tomou conta da maioria das pessoas. As pessoas se tornam cada vez mais pragmáticas e egoístas. A ordem do sistema de poder (poder econômico que domina os estados e os seus sistemas repressivos e ideológicos) não é apenas de buscar o sucesso individual a qualquer preço. A ordem é gozar. Aproveitar o momento. Ser feliz. Aproveitar o seu momento frágil de uma celebridade feliz de Facebook.

Qual a consequência disto para o mundo em que vivemos, em processo de transformação e crise radical? Começar a encontrar pistas para responder esta pergunta é o objetivo deste pequeno texto. Porque jovens de várias partes do mundo (incluindo muitos europeus) buscam o radicalismo e a violência do “Estado Islâmico”? O que a sociedade de ultra consumo oferece para as pessoas? A promessa de uma vida melhor está em bens de consumo em grande quantidade e que perdem seu valor com imensa rapidez. Qual a perspectiva de um mundo que oferece como recompensa pelo trabalho aparelhos tecnológicos permanentemente reciclados? Pior, qual a perspectiva de um mundo onde muitos não têm perspectiva nenhuma. Nenhuma crença em um projeto político, em uma mudança social, em um futuro ou em um presente. O mundo moderno se constitui na promessa de um futuro, mas não é mais capaz de manter, sequer ideologicamente, a possibilidade de qualquer futuro.

O controle da vida: do sujeito enraizado ao presente contínuo.

Como o estado moderno, que viabiliza o capitalismo, controla as pessoas, ontem e hoje?

Vamos partir da construção da modernidade (Estado e Direito modernos) e os instrumentos e aparelhos criados para a invenção do indivíduo e de sua identidade nacional (do sùdi-

to ao cidadão), até a construção do “ser” contemporâneo, sem identidade fixa, múltiplo fragmentado, frágil, líquido. Podemos dialogar com alguns autores importantes para procurar entender este momento. A ideia de “presentismo” é desenvolvida por François Hartog³⁹, e para pensarmos as mutações do presente o diálogo com Slavoj Žižek; Domenico Losurdo; Giorgio Agamben; Alain Badiou e Bauman é sempre importante. As reflexões aqui desenvolvidas partem da leitura destes e outros autores. Importante também o diálogo com os pensadores “decoloniais”, dos quais, entre muitos, lembramos, Enrique Dussel, César Augusto Baldi; Fernando Dantas; Antônio Carlos Wolkmer; Augustin Grijalva; Boaventura de Souza Santos; Franz Fanon, entre outros autores importantes para pensar a superação da modernidade. É neste contexto de leituras e diálogos que desenvolvo as reflexões a seguir.⁴⁰

A nascente economia burguesa (o capitalismo) empurra processos históricos que resultam em novas instituições que serão fundamentais para a sua expansão e domínio global. Hoje no mundo 62 pessoas têm mais riqueza que 3.500.000.000 (três bilhões e quinhentos milhões de pessoas). Esta história começa, entretanto, há centenas de anos atrás. A afirmação da classe burguesa e de sua economia dependem da transformação das estruturas de poder sobre os territórios e de reconstrução de suas justificativas, além da criação de novas instituições. Assim assistimos a partir de 1492⁴¹, à gradual construção das estruturas, instituições e justificativas que ainda encontramos, com ajustes, até a contemporaneidade: a) a criação dos exércitos nacionais permite a invasão do mundo pelos europeus (começando pela invasão da América a partir de 1492); b) a criação da estrutura burocrática e centralizada do poder do estado

39 HARTOG, François. “Regimes de historicidade. Presentismo e experiências de tempo”. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2013.

40 Uma referência de leitura: BALDI, César Augusto (coord.). Aprender desde o sul – novas constitucionalidades, pluralismo jurídico e pluri-nacionalidade – aprendendo desde o sul, Belo Horizonte, Fórum, 2015.

41 Data simbólica para o “início” da construção do Estado e do Direito modernos e da lógica colonial que marca o mundo moderno.

moderno e a necessária uniformização de valores e comportamentos necessários para o reconhecimento do poder central (a invenção da identidade nacional); c) a criação de uma polícia nacional que permite o controle e repressão dos excedentes de mão de obra e dos não adaptados à normalização imposta pelo estado; d) a criação dos bancos nacionais e da moeda nacional fundamental para o desenvolvimento da economia burguesa moderna (o capitalismo); e) a criação de justificativas para a violência das invasões, da exploração das riquezas (dos “recursos” naturais) e da exploração do trabalho de milhões de escravos e “trabalhadores livres”.

Para entendermos a afirmação do poder do estado burguês moderno e toda a sua violência, até os dias de hoje, é necessário compreender as justificativas ideológicas construídas para a sua possibilidade de sucesso. Como explicar os 20 milhões de mortos (pessoas, chamadas pelos invasores de índios – violência simbólica) na invasão europeia da América no século XVI?

Como explicar os sucessivos genocídios gerados pela economia moderna em suas guerras e na desigualdade, exploração e outras violências geradas por ela? Um dos primeiros dispositivos gerados pela modernidade, vigente e atuante nas explicações e justificativas do sistema moderno, é a lógica binária subalterna ou o dispositivo “nós versus eles”. O “outro” é estranho, perigoso, atrasado, inferior, selvagem, infiel, bárbaro, incivilizado. O “outro” parece humano, mas não é. O outro não têm alma ou não evoluiu o suficiente. Enquanto “nós”, o civilizado, branco e masculino, que tem a missão de civilizar, de transformar os selvagens e torná-los um pouco mais parecidos com os civilizadores. O modelo é branco e masculino, e cumpre aos “outros” (“outras”) mirar no seu exemplo e seguir suas orientações. A punição como mecanismo de normalização passa a ser justificada e aceita com facilidade quando a estes “outros” é conferida uma condição de não humanos ou quase humanos. O olhar colonial sobre os colonizados inferiores, quando positivo, é de buscar transformá-los em algo próximo ao colonizador.

Um conceito importante desenvolvido pela literatura de-colonial é o de colonialidade do ser. Mesmo após as guerras de independência dos Estados que foram criados à imagem e semelhança dos Estados europeus, mesmo após a saída das tropas coloniais na América no decorrer do século XVIII

e XIX; na Ásia e África no decorrer do século XX, a colonização permanece. Acaba o colonialismo, permanece a colonialidade do poder presente nas relações sociais, econômicas, políticas, e mais, permanece a colonialidade do ser, presente nos sentimentos, práticas e visões dos povos, e especialmente das elites colonizadas.⁴² Como menciona Nelson Maldonado Torres, “a ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da modernidade”⁴³. A história é contada de forma linear, de maneira que as milharas de civilizações são dispostas em linha evolutiva onde, no auge, encontra-se a civilização europeia, e desta, como mais evoluída, a civilização germânica: “Há séculos que esta lógica é aplicada ao mundo colonial. Heidegger retomou esta tradição mas transformou-a de modo a, por meio do germanocentrismo, poder fazer ao resto da Europa o que a Europa tinha feito a uma grande parte do globo.”⁴⁴ Este poderoso instrumento ideológico (no sentido negativo de encobrimento e distorção proposital) justifica e alimenta a subalternização do diferente, do não branco e masculino, em nível global.

Uma tarefa do Estado e do Direito modernos, para viabilizar a centralização do poder, foi o processo de uniformização em nível nacional (hoje dos consumidores em nível global), por meio de diversos mecanismos, dispositivos e aparelhos, criados pelo poder⁴⁵ (Estado e capital – estado burguês), com

42 QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social in SOUZA SANTO, Boaventura e MENEZES, Maria Paula, organizadores, *Epistemologias do Sul*, Cortez Editora, São Paulo, 2010, pag.84.

43 MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade in SOUZA SANTO, Boaventura e MENEZES, Maria Paula, organizadores, *Epistemologias do Sul*, Cortez Editora, São Paulo, 2010, pag. 403.

44 MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade in SOUZA SANTO, Boaventura e MENEZES, Maria Paula, organizadores, *Epistemologias do Sul*, Cortez Editora, São Paulo, 2010, pag. 403.

45 ALTHUSSER, Louis. Ideologia y aparatos ideológicos de Estado in ZIZEK, Slavoj (compilador), *Ideologia, um mapa de lacuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008, pag.115.

o objetivo de construir uma identidade nacional que permita um reconhecimento entre os nacionais e logo, destes, em relação ao poder do estado. Esta identidade nacional se constrói sobre uma lógica narcísica onde o “nós” nacional afirma-se a partir da subalternização do outro, não nacional: “eles”.⁴⁶

Construindo a identidade nacional: o sujeito enraizado moderno

Como ocorre o processo de construção deste sujeito nacional e suas tradições? Tomemos como exemplo o Estado Espanhol, o segundo Estado moderno após Portugal. A Espanha é composta por diversos grupos étnicos distintos (galegos, castelhanos, valencianos, catalães, bascos entre outros). Ocupada durante 781 anos pelos mouros muçulmanos (de 711 a 1492), as identidades pré-existentes à invasão muçulmana, apresentavam um poder fragmentado, unificado a partir da queda de Granada sob o comando dos Reis Católicos Isabel e Fernando (Castilha e Aragón). Para viabilizar o nascente Estado moderno espanhol tornou-se fundamental a criação de uma identidade nacional, o que implicou a imposição de valores comuns e a adoção de símbolos comuns (bandeira, hino, mitos, heróis, história oficial), de um idioma comum (o castelhano e a sua primeira gramática normativa em 1492) e uma religião comum, com a conversão forçada de judeus e muçulmanos, a expulsão dos não convertidos e perseguição dos “hereges”.

Qual a equação que pode nos explicar esta construção do sujeito nacional moderno?

a) O controle do passado: Invenção e fortalecimento de um passado comum, controle da história, se-

46 Sobre a discussão do dispositivo nós versus eles, e o extermínio recomendando a leitura de dois livros: BADIOU, *Circonstances*, 3, Portéedumot “Juif”, EditionsLignes et manifestes, 2005, Paris; e ainda, SEMELIN, Jacques, *Purificar e destruir – usos políticos dos massacres e dos genocídios*, Editora Difel, Rio de Janeiro, 2009.

leção de fatos e pessoas elevadas à condição de heróis (exemplos de comportamento), e unificação dos símbolos e ritos que relembrem permanentemente a identidade nacional que permite a unidade. Criação de um sentimento de pertinência para o bom nacional (o que implica segurança), e punição e exclusão radical para o não adaptado, ou seja, para os que rejeitam o processo de normalização.

b) Controle do presente: Controla-se o presente, não apenas com o controle do passado, mas também com o controle de falar, escrever e logo, pensar. A obrigatoriedade de um idioma comum. Foi no Reino de Castilha e Aragón, em 1492, mesmo ano da expulsão do “outro” infiel, muçulmano e judeu e no mesmo ano do início da invasão da América e extermínio sistemático do “outro” selvagem, que é adotada a primeira gramática normativa do castelhano. Agora, o nascente Estado Espanhol, para a controlar os seus súditos, controla a linguagem e dirá qual o sentido das palavras, como devem ser construídas as frases, qual a forma correta de falar, e logo, de pensar.

c) A obrigatoriedade de uma religião comum também é um poderoso instrumento de controle do presente, de controle do comportamento. A existência de um “deus” que tudo vê, ouve, percebe, presente em todos os lugares, mesmo quando este sujeito nacional moderno se encontra só, permite entrar na cabeça, controlar de dentro o comportamento nos espaços privados, longe dos olhos dos outros “nós” nacionais. Eficiente neste sentido será a Inquisição. Os olhos dos nacionais observam cada nacional, e cada comportamento, o que se come, como se come, o que se fala, como se fala, será revelador da fidelidade ao Estado nacional. Mas, mesmo longe dos olhos dos outros nacionais, um “deus” onipresente e onisciente se encarregará de vigiar onde os olhos humanos ainda não podiam ver. A autopunição será seguida pelo cárcere dentro da cabeça.

d) O controle do futuro pelo controle do passado no

presente. O projeto nacional é também um projeto narcísico, como dito anteriormente. Sou nacional por que não sou o “outro” inferior, o que significava naquele tempo, dizer, sou nacional por que não sou infiel, bárbaro, selvagem, muçulmano, judeu, índio, etc. Mas, controlar o passado significa controlar a construção de um “eu ideal” para cada nacional, em uma sociedade que começava a inventar o indivíduo. Não só o Estado dirá, como o grande pai que pune e protege, qual o “ideal de ego”, como também, a partir da construção de exemplos, heróis nacionais, condicionará as construções de um “eu ideal”. Este sujeito tradicional moderno se construirá sobre um passado idealizado e projetado comum, e nos constantes exemplos, oferecidos pelos seus líderes e suas famílias, seguirão o “ideal de ego” nacional, e construirão mesmo um “eu ideal” a partir destes exemplos. Ao controlar o passado e fiscalizar o presente, o Estado burguês moderno controla o futuro. A eterna repetição de um projeto de família ideal, de um súdito que se transformará em um cidadão ideal.

Mas, e agora? Quando o capital, que se alimentou do Estado e usufruiu da proteção deste, não mais necessita, ou acredita não necessitar do seu tutor, o Estado moderno? O que será deste sujeito, que de súdito ideal, tornou-se cidadão ideal, e agora só lhe resta ser o consumidor ideal em uma ordem de “curtir” permanentemente a vida, sem passado e sem futuro. A “jouissance” de que nos fala Žižek. A ordem é “enjoy”, aproveite, curta. A identidade se torna fluida, em permanente processo de mudança e adaptação segundo as ordens do poderoso “mercado”.

Construindo o presente contínuo: a identidade múltipla e mutante

Quais são as mutações contemporâneas que adaptam e que podem significar transformações radicais nos princí-

pios da modernidade, do estado e do direito modernos?

A tentativa de congelamento do ser por meio do controle do passado, presente e futuro, acima mencionado não é mais interessante ao poder. Qual poder? O poder real do capital, que usufruiu (e ajudou a construir o estado moderno com suas instituições: exércitos, polícia, controle, burocracia, etc), e que agora acredita não mais precisar do estado e do direito estatal. Qual a “pessoa” necessária ao “poder” hoje. As pessoas (sujeito, indivíduo, ser) que podem ser moldadas permanentemente pelo poder. Subjetivação e ressubjetivação permanente, sem vinculação a uma tradição ou “ideal de ego” estáveis. Alguma coisa como a ideia de Agambem de sacralização e ressacralização.

Bem, vamos por partes. Por onde começamos?

Vamos começar dialogando com Viveiros de Castro. O antropólogo escreveu um texto (entre muitos) com o título “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”⁴⁷ Neste excelente texto o autor aborda a inconstância da alma “selvagem” utilizando a imagem de estatuas (esculturas) de mármore e esculturas de murta.

Após o início da invasão da América com a chegada de europeus começa o processo de ocupação e extermínio de milhões de pessoas e diversas civilizações distintas. O passo seguinte é o processo de acultramento e imposição de uma nova identidade a partir da imposição de uma religião, um idioma, e formas de organização social e econômica padronizadas.

Viveiros de Castro menciona a preocupação dos missionários europeus na “catequização” dos habitantes originários do Brasil (chamados pelos invasores, em uma clara violência simbólica uniformizadora, de índios). De forma diferente do processo de conversão de outros povos europeus (como os vikings por exemplo), os indígenas aceitavam facilmente as ideias e práticas trazidas pelos padres europeus. Experimentava a fé, seguia os rituais e depois, facilmente os abandonava. Daí vem a ideia de uma escultura em murta, uma planta. Depois de feita a escultura, de determinada a

47 VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem, Editora Cosac Naify, São Paulo, 2002, pag.183.

forma pelo escultor, a planta continuava a mudar, a crescer, e logo a forma dada pelo escultor estava modificada. Assim se mostravam aquelas pessoas, habitantes da floresta, que não tinham apego, não tinham propriedade privada (e nem conheciam este conceito, ainda bem). Eles mudavam permanentemente como parte da natureza, como natureza. Como menciona Viveiros de Castro, a ideia de uma natureza inconstante da alma selvagem parece ter surgido nos anos iniciais de proselitismo missionário entre os Tupi.⁴⁸

Nas palavras do antropólogo:

“O problema dos índios, decidiram os padres, não residia no entendimento, aliás ágil e agudo, mas nas outras duas potências da alma: a memória e a vontade, fracas, remissas.”⁴⁹

O Jesuíta Manoel da Nobrega diria: “É gente de muy fraca memória para as coisas de Deus”.⁵⁰

Ora, claro que não se trata de problema de memória, mas de uma outra forma de ver, sentir e perceber o mundo, de uma forma processual, em permanente mudança, assim como a natureza (na qual são integrados, da qual fazem parte).

De forma diferente, mencionam os padres a conversão de outros povos como sendo uma escultura em mármore. Muito mais difícil de esculpir do que a murta. O mármore é duro, resiste, mas uma vez esculpido, está imutável (quase morto), não muda com facilidade. Como uma cultura que constrói muitas estatuas e prédios belíssimos, resistentes, e que cultuam o estático, como uma exaltação da morte, nas inúmeras figuras de mármore dos cemitérios. Esta cultura se confronta com uma cultura onde, ao contrário da modernidade, as pessoas são na-

48 VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem, Editora Cosac Naify, São Paulo, 2002, pag.188.

49 VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem, Editora Cosac Naify, São Paulo, 2002, pag.183.

50 VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem, Editora Cosac Naify, São Paulo, 2002, pag.183.

tureza, uma cultura do culto a vida, em permanente processo de mudança, e onde passado, presente e futuro de entrelaçam.

Bem, momento de explicar por que mencionar Viveiros de Castro e os povos originários da destas terras, chamada pelos invasores de América. O conceito de presente contínuo não tem nada a ver com isto. Alguns habitantes originários do Brasil, aceitaram, se abriram ao conhecimento do outro, mas continuaram sendo o que eram, e são: mutação onde o futuro e o presente de entrelaçam com o passado em um aprendizado permanente.

De forma diferente dos povos que, como o mármore, resistiam, ao máximo, às mudanças, mas uma vez esculpidos assumiam a nova identidade e de novo resistiam. Isto não implica ser mais ou menos, melhor ou pior, mas apenas diferente, o que os invasores não tinham sensibilidade e conhecimento suficiente para perceber.

A modernidade colonial, uniformizadora, normalizadora, binária, hegemônica, construiu-se sobre um projeto de mármore. Controlar o passado, para controlar o presente, controlar o presente e o passado para controlar o futuro. Este modelo parece se esgotar. Hoje não temos mármore nem murta. O que é então este ser moderno, múltiplo, confuso, sem passado e sem futuro permanente? Quem é esta juventude inventada pelo capitalismo de alto consumo que vive um presente desesperado em busca de algo que muda em uma velocidade imensa?

O que seria este viver em um eterno presente em mutação permanente? O inferno?

Ao contrário dos povos originários do Brasil, não se trata de uma abertura ao outro mantendo sua característica de mudança segundo o ambiente natural do qual fazemos parte. Trata-se da submissão absoluta: o outro determina permanentemente e diariamente o deve ser curtido. A ordem é: aproveite, curta, “enjoy”. Vivemos como que uma reinvenção do superego: este não mais proíbe mas ordena o gozo, não é uma curtição proibida, ao contrário, a ordem é “curta”, aproveite, você é obrigado a aproveitar a “curtição” do momento. A “jouissance” é a ordem. Não um prazer na rejeição, na proibição, no desafio a ordem: a ordem se torna o “proibido” permitido. Um monte de permissões de “jouissance” para permite a proibição em outro campo.

Este sujeito desesperado não tem mais passado fixo (moderno) que condiciona um “ideal de ego” determinado e útil ao poder. O sujeito moderno com passado (tradição), presente (controlado) e futuro (ideal de ego) não é mais necessário. A ordem da sociedade de alto consumo (que quer dispensar o estado e o direito) agora é um “presentismo” onde passado, presente e futuro se mesclam permanentemente em ordens de consumo e gozo. O pacote completo (passado, presente e futuro: presente contínuo) é oferecido diariamente, de maneira que este sujeito desesperado, a cada dia, poderá ter um passado que fundamente seu futuro e determine o que realmente existe para “ele(a)”, um desesperado presente de “curtição”. É a total anulação da pessoa como possibilidade de construir alguma liberdade a partir do conhecimento de sua história. Esta história (estória) não mais existe. Não mais pertence a este sujeito.

Podemos dialogar com Giorgio Agambem no seu texto “Profanações” e aqui fica a sugestão de leitura para a continuação destas reflexões aqui desenvolvidas até agora.

Enquanto isto, centenas de bilhões de jovens, presos pela sociedade de consumo se perdem em uma perda de sentido, em uma economia que promete o sucesso e reconhecimento por meio do consumo de bens repletos de reconhecimento social vazio. Esta economia, com uma altíssima concentração de riqueza, não é mais capaz de alimentar a expectativa de sua promessa, largando milhões de jovens, desesperados, abertos às promessas fundamentalistas radicais, únicas viáveis para dar sentido ao mais completo “non sense” da sociedade contemporânea. Ai entram promessas como o Estado Islâmico e os fundamentalismos cristãos, judeu, econômicos e políticos. Mas isto discutiremos em outro momento.

O ECA, o Estado e a Sociedade: desafios à cidadania positiva

Andréa Máris Campos Guerra

Impasses

Com a tarefa de pensar as condições atuais de execução do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente quanto às medidas socioeducativas, incluindo aí não apenas o Estado, mas também a sociedade civil, discutiremos as noções de adolescência e de cidadania, com vistas a pensar a atualização da aplicação desse texto legislativo. Partimos da origem do termo *desafio*. Ele se apõe no título desse artigo como convite ao trabalho. Debruçando-nos sobre ele, iremos compor uma análise que permita articular seus principais elementos quanto à adolescência em conflito com a lei – e qual adolescência não o é, na medida em que é o embaraço com a lei que nos faz sujeitos?... Assim, apontaremos alguns de seus impasses e pensaremos seus possíveis modos de superação, especialmente quanto ao adolescente autor de ato infracional.

O termo desafio vem do latim *disfidare*, que queria dizer “renunciar à própria fé”⁵¹ em seus primórdios. O termo é composto por duas raízes:

- *-dis-* indicando “afastamento”; e
- *-fides-* representando “fé, confiança”.

Somente na Idade Média, seu sentido variou para “provocar, desafiar”, ganhando a conotação que vige atualmente. Assim, a questão de partida que se coloca à reflexão neste trabalho implica em nos perguntarmos acerca do que re-

51 Consultado em <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/desafio/>>.

nunciar, no caso dos desafios postos à cidadania no exercício da proteção e socioeducação de crianças e adolescentes. Veremos que essa renúncia se estrutura em diferentes níveis e se encontra referida a diversas temáticas. Habituaamo-nos a naturalizar relações e sustentar como verdade ideologias e discursos retóricos, componentes da cena social que envolve as noções de criminalidade e de adolescência.

Como lembra Lacan, “nem o crime nem o criminoso são objetos que se possam conceber fora de sua referência sociológica” (Lacan, 1950/1998, p. 128), o que implica dimensionar a inserção simbólica do crime e do castigo dentro dos códigos de regulação de uma dada sociedade em um determinado tempo histórico. Nesse sentido, situando a promulgação do ECA no contexto brasileiro, pós retomada democrática do Estado, e inserido na linha mais avançada das discussões da Organização das Nações Unidas (ONU) referente às Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude - conhecida como Regra de Beijing, de 1985 -, verificamos nesses princípios que:

Os Estados Membros esforçar-se-ão para criar condições que garantam à criança e ao adolescente uma vida significativa na comunidade, fomentando, durante o período de idade em que ele é mais vulnerável a um comportamento desviado, um processo de desenvolvimento pessoal e de educação o mais isento possível do crime e da delinquência. (ONU, 1985, s/p)

Ainda que a noção de comportamento desviado exija uma crítica por incluir o ideal ortopédico de média, norma ou normalidade, e por excluir a conjuntura que produz o desvio, sempre muito difícil de ser estabelecido sem um padrão ou modelo de conduta imposto por determinado discurso, a vulnerabilidade assinala um aspecto importante da população jovem que se torna alvo da proteção ou da socioeducação. Ela permite a diferenciação entre a criança e o adolescente em relação ao adulto e abre uma condição de penalização – a medida socioeducativa no Brasil – que deve visar menos a restrição da liberdade, e mais a possibilidade de reorientação das escolhas do adolescente nesse momento de sua vida.

Vejamos o artigo 2.1 do documento:

se aplicarão aos jovens infratores com imparcialidade, sem distinção alguma, por exemplo, de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (ONU, 1985, s/p).

Como se vê, o texto da lei isenta de preconceito e garante a igualdade na ação policial, judicial e social junto ao adolescente autor de ato infracional, por um lado. Por outro, ao tomar como sujeito abstrato o jovem infrator, o código evita o enfrentamento de sua situação concreta, matriz de sua condição infratora. Daí a importância da presença, na letra da lei, e especialmente do ECA, de uma intencionalidade clara quanto aos direitos prioritários da criança e do adolescente:

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

O compartilhamento de responsabilidades, como diretriz, exige a participação do Estado, da Sociedade e da Família na centralidade do processo de proteção integral, do garantismo e do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Diante de tais defesas tão amplas, o que haveria a questionar? Colocadas as bases da nova justiça juvenil, contextualizada e assumida em nosso país como diretriz política, a que renunciar? Quais seriam os principais aspectos a rever quando tratamos: de sujeitos em desenvolvimento, da proteção integral e de responsabilidades compartilhadas?

Ora, um sem número de renúncias se apresenta logo de saída ao pensarmos que a lei pura não existe, senão na intencionalidade do legislador e do movimento social, nesse caso, essencial à promulgação do texto regulamentador. A execução das diretrizes, a operacionalização das ações, a opinião pública, os diferentes processos culturais e toda sorte de elementos discursivos e simbólicos somam-se quando da imple-

mentação do ECA. Essa diversidade prismática compõe um mosaico no qual as peças não se encaixam. Daí nascem pontos a renunciar. Reunimos, aqui, apenas uns poucos:

- É preciso renunciar à própria fé quanto aos ideais societários em torno da infância e da adolescência, que, ainda hoje, apesar do esforço do legislador e da prática do operador, ainda perpetuam a discriminação entre pobres e ricos, entre negros e brancos, reservando aos primeiros um circuito marcado pela privação, pelo preconceito e pela desinformação em relação aos poderes centrais do capital (PEDRON, 2012; OLIVEIRA, 2015);
- Renunciar também às diferentes formas de nomeação que dessubjetivam e alienam corpos juvenis a uma performance que reitera o pior, associando o eu ao ato infracional, à pobreza criminalizada ou à raça segregada, compondo uma discursividade que prima pela substancialização que homogeneiza para eliminar a diferença que ameaça o sentimento de segurança;
- É urgente rever a crença positivista na lei, como fundadora da restituição da ordem que, recentemente, judicializa a vida e compõe, no movimento de regulação normativa e legal do viver, do qual os sujeitos se apropriam para a resolução dos conflitos, a reprodução do controle, do julgamento e da punição das condutas entre os próprios sujeitos (OLIVEIRA E BRITO, 2013);
- Também vencer a ideia de que a determinação material só se supera com mudanças estruturais, como se as intervenções locais, a resiliência e o empoderamento das minorias representassem sempre a psicologização de problemas sociais. E, na mesma linha, tomar a possibilidade do fazer o jovem falar e se reinventar em novas linhas de fuga exige renunciarmos ao discurso ideológico de patologização da pobreza (GUERRA, 2015), sem despotencializar o sujeito, seja em sua ação individual, coletiva, comunitária ou civil.
- Renunciar à associação entre pobreza, raça e cri-

minalidade, no Brasil, parece mesmo compor um ato profanador (AGAMBEN, 2007), que carece ser realizado para que a identidade nacional do brasileiro possa incluir os aglomerados, as favelas e as periferias como outros modos de vida, já que não haveria nada fora do mundo social (FELTRAN, 2011).

- Assim também é preciso renunciar à perspectiva de que a sociedade seja um ente transcendental, acima dos homens, como se não fosse o efeito da ação de cada um de nós, uns sobre os outros, na composição da trama política.

- Como seu corolário, no campo científico, a ilusão racionalista presente na concepção de homem, reduz a experiência da vida ao objetiva e empiricamente verificável ou ao logicamente refutável, retirando o campo de indeterminação no qual radica a intensidade que pode operar mudanças (LACAN, 1966/1998).

- E, finalmente, encontram ecos a renunciar no plano da violência ao reduzi-la à sua dimensão subjetiva e visível, denegando, eliminando ou desmentindo sua face sistêmica e simbólica (ZIZEK, 2014). Dessa maneira, culpabiliza-se o adolescente infrator, a família, os dispositivos públicos e alivia-se o peso da culpa social que, em mão dupla, deveria compartilhar responsabilidades – e não, ao contrário, eximir-se delas.

Portanto, o desafio para pensarmos hoje o adolescente e a cidadania, nos exige ao menos dois campos reflexivos, referidos a duas questões centrais: 1) quem é o adolescente hoje? 2) há cidadania? Vamos a eles.

Adolescências

Sabemos que a adolescência é uma construção histórica. “Se a volta antropológica através de outras sociedades humanas relativiza a noção da adolescência, o recurso à história não

é menos instrutivo, revelando os episódios de sua atualização em nossa sociedade” (LE BRETON, 2012, p. 21, tradução nossa). Sabemos também que o corpo pùbere, em transformação e destacado por Freud (1905/1976), é um fato biológico incontestável. De que forma, então, a contingência da história incide sobre o corpo pùbere, no efeito sujeito que daí advém?

Freud e Lacan destacam um tempo de luto: (a) do corpo infantil com o esfacelamento da imagem corporal; (b) do saber oriundo da referência parental, indicando uma falha na dimensão simbólica; (c) quanto à irrupção real do não saber fazer com a puberdade e sua experiência de mundo. Ao mesmo tempo, destacam um tempo de (des)encontro: (I) com o corpo sexuado; (II) com o Outro sexo; (III) com a falência da fantasia infantil e do saber do Outro.

No que toca à relação com a autoridade paterna, responsável pela transmissão de um lugar no mundo, de uma referência para si, sabemos que é exatamente contra essa referência que o adolescente se volta.

“Ao crescer o indivíduo liberta-se da autoridade dos pais, o que constitui um dos mais necessários, ainda que mais dolorosos, resultados do curso do desenvolvimento. [...] Na verdade, todo o progresso da sociedade repousa sobre a oposição entre as gerações sucessivas” (FREUD, 1909 [1908]/1976, p. 243).

Como a conduta do adolescente é quase sempre idealizada pelos adultos, cria-se assim, um choque de gerações que enseja conflitos. Esse choque se deve ao fato de que a realidade que o adulto vivencia é diferente daquela vivenciada pelo adolescente, o que faz com este tente construir sua própria interpretação do mundo (CALLIGARIS, 2009).

Entretanto, na atualidade, na ausência de grandes referências narrativas, de intervenções científicas no corpo, diante do quadro de acesso à informação virtual e a relações menos verticais na transmissão e composição de um saber-fazer com a vida, o adolescente busca provar sua autonomia e independência de maneira horizontal, forjando novos códigos de conduta ao produzir tensões e transgressões que afirmam ou contestam seu valor.

A criança usa, inicialmente, de sua alíngua para fazer jorrar na palavra seu puro gozo visceral, compreendendo-se bem nesse exemplo como se colocam em tensão a autoridade do gozo lingüístico próprio a cada um e a autoridade do sentido comum. Essa tensão não é evidente na maneira de falar de numerosos jovens da periferia que reivindicam “sua própria língua” — aquela da autenticidade — não sem usar da provocação lingüística e cobrando assim que sua posição desrespeitosa seja acolhida com o respeito que eles não receberam do Outro (LACADÉE, 2006, p. 10)

A desfiliação é de tal monta uma lógica presente na atualidade desses jovens que a figura do exílio de si mesmo, como perda do laço interno, toma aqui uma dimensão nova que traduz as errâncias, o rompimento do corpo e do nome de um sujeito que lança por terra um pedaço de seu ser e se coloca a escrevê-lo a partir de uma nota em um dossiê ou de um prontuário que fala por ele (DOUVILLE, 2012). Trata-se de adolescentes com pontos rompidos com as gerações precedentes, invalidados por seu próprio desenraizamento, vivendo em um exílio interior (GUERRA et al, 2015).

E o adolescente autor de ato infracional? Como categoria forjada historicamente para deslocar o menor de uma discursividade negativa, o adolescente autor de ato infracional porta a própria contradição que sua nomeação jurídica forja. Ao ser nomeado assim pela lei, ao mesmo tempo, o ato semântico que deveria deslocar o adolescente da pecha que carrega historicamente a noção de “menoridade”, transfere do ato infrator para o sujeito a substância do erro, do crime, da ilicitude. O adolescente se torna o próprio ato e passa a portar seu valor social.

Esses jovens parecem atualizar no corpo, sob forma de ato, sua condição de *homo sacer*, de sujeitos matáveis, colocados fora de qualquer jurisdição. É nesse ponto que, fora do circuito simbólico que engendra a *transmissão* de um lugar no mundo, *experimentam* quem são na virulência da infração. Não investidos narcisicamente da imagem de “sua majestade, o bebê” (FREUD, 1914/1976), tornam-se objetos de gozo de uma sociedade, supérfluos e elimináveis (GUERRA et al, 2015).

A ideia do termo “adolescente autor de ato infracional” imputa ao jovem, isoladamente, a autoria de uma infração,

individualizando sua conduta. Ela, assim, perde-se de seu contexto e elimina a implicação e a corresponsabilidade societária, comunitária e familiar. Centra no autor o erro a ser corrigido, sem considerar o processo histórico e econômico que participa de sua cena. Ponto a renunciar.

E, ao contrário da adolescência burguesa (se essa qualificação ainda fizer sentido nos tempos atuais...), verificamos, na experiência dos jovens em conflito com a lei, um curto circuito no compasso entre a infância e a vida adulta, e não uma dilatação na *adultescência*. Para esses jovens, parece haver uma supressão do tempo de produção da fantasia e da tomada de decisão na solução de responsabilidade que seria construída pelo púbere na travessia adolescente. Uma resposta antecipada dos jovens no crime surge como uma espécie de semblante de vida adulta, no qual passam a operar, com ganhos econômicos e apoiados no saber do Outro do crime com o qual se identificam, sem, por ele, se responsabilizarem (GUERRA et al, 2009).

Ora, o sujeito é evanescente, incapturável, repetição e abertura ao novo, pulsação (LACAN, 1964/1998). Porém, se ele se substancializa e recebe do ato transgressor uma insígnia que o localiza no campo do Outro, através da qual se atualiza em um destino segregatório, ele se mortifica, se congela nesse ato de apreensão simbólica e social. Identificado ao transgressor, passa a reger seu corpo nessa lógica. Uma espécie de estratégia biopolítica parece retirar da intensidade do sujeito, assim, sua possibilidade de mudança.

Canguilhem (2002), em seu clássico *O normal e o patológico*, nos ensina que, seja pela via da *normatividade*, do *ideal* ou da *média*, tentamos conter e nomear, classificar e tratar, tudo o que se apresenta como desvio. Ele se pergunta se o patológico seria a intensidade ampliada do normal ou uma qualidade diferente do mesmo. E trata da necessidade de se incluir os ideais de cada época na construção dessa diferença (p. 77), instituição do normativo como apreciação ou qualificação que inclui quem a institui, concepção da “existência de uma média [como] o sinal incontestável da existência de uma regularidade” (p. 124). Conclui que “o homem dito são não é, portanto, são. Sua saúde é um equilíbrio conquistado à custa de rupturas incoativas. A ameaça da doença é um dos elementos constitutivos da saúde” (p. 261).

Assim, se tomarmos a lógica do normal/patológico para

pensar o adolescente, transmutando a discussão da saúde e da doença para seu equivalente adolescente normal e adolescente autor de ato infracional, desviante em relação ao código de condutas moral e jurídico de nossa época, precisamos, de saída, relativizar e problematizar a própria noção de adolescência, cuja variação interpretativa por classe econômica, racial ou de gênero é negada ou ocultada pelo cientificismo de nossa época, que tende a medir, biologizar e/ou genetizar comportamentos, retirando-os de sua densidade histórica e política. Ponto claro a renunciar posto que patologiza o crime, retira sua densidade histórica e desfoca seu enquadre simbólico, culpabilizando, sozinho, o adolescente.

Como falar, nesse contexto de cidadania?

Cidadanias

Ainda que a noção remeta à Grécia antiga, na modernidade, foi T. H. Marshall que, em 1950, no livro “Cidadania, classe social e status”, quem criou a sistematização clássica do conceito de cidadania, desdobrando-o em três elementos: (1) os direitos civis, (2) os políticos e (3) os sociais, aos quais hoje se acrescentam, dentre outros, (4) os direitos difusos. Esse trio originalmente ganhou força na Europa, a partir da conquista de direitos civis e da emancipação política, com a consequente sedimentação dos direitos sociais, respectivamente conquistados em diferentes movimentos sociais. No Brasil, entretanto, esse quadro não faz sentido e se inverte historicamente, deslocado pela trama política de nosso país.

No Brasil, a noção de cidadania vem marcada por um descompasso histórico e por uma oferta estatal de direitos sociais que os determina historicamente como concessão do Estado (CARVALHO, 1992). O movimento pela Independência, a abolição da escravidão, o voto universal e a Era Vargas são exemplos de como as conquistas referentes à cidadania, no país, não se realizaram a partir de movimentos populares de tomada de consciência. O governo introduziu os direitos sociais antes da expansão efetiva dos direitos políticos. Eles foram introduzidos não através de luta política, mas durante um período de ditadura. A legislação social foi consolidada maciçamente

num momento em que não estavam em operação os mecanismos representativos. A pirâmide europeia dos direitos foi, assim, colocada de cabeça para baixo no Brasil. Uma das consequências desta inversão foi que a antecipação dos direitos sociais fazia com que estes direitos fossem vistos como um favor, uma concessão do governo. Para Carvalho (1992), isto era um sintoma e reforço da precariedade da cidadania, da ausência da conquista dos direitos individuais e coletivos pela luta.

Uma contrapartida frente ao quadro social brasileiro pode ser percebida nos movimentos nos quais, segundo Carvalho (1992), o pedagogo do governo é o cidadão. *“A inventividade por parte dos cidadãos em desenvolver o maior número de mecanismos que façam com que o governo aprenda”* (CARVALHO, 1992, p. 117) é uma solução que pode ser pensada para que haja construção da cidadania. Se

“a cidadania pode ser definida como uma qualidade ou estado do sujeito que está no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, (...) ser cidadão, portanto, seria [também] ter consciência de ser sujeito de direitos e deveres perante um Estado Nacional” (BERTASO e COPETTI SANTOS, 2014, p. 96).

Há, portanto, de saída, diferentes ordens de problema quanto ao exercício da cidadania quanto aos adolescentes aqui referidos. Os direitos aparecem como concessão/negação das autoridades, muitas vezes os jovens os desconhecem por completo, criando verdadeiras ficções jurídicas, e ainda, carecem de representatividade social, sendo pré-condenados sociais.

Para complexificar a questão, aprendemos com Garcia (1997), que o sujeito não é o cidadão. Um e outro representam duas posturas, emergência ou constituição de um sentido diferente. O cidadão é, de início, um, qualquer um. O sujeito é singularidade que se afirma por ocasião de um acontecimento a que ele passa a dever fidelidade. Daí o em-comum da cidade teria que ser um espaço onde os cidadãos se cruzam, sem outro critério de unificação a não ser a exterioridade de suas relações. O sujeito político consiste na apropriação da exterioridade constitutiva da cidade. Por sua vez, o sujeito se faz cidadão quando o espaço cívico desdobra e expande as particularidades subjetivas (GARCIA, 1997, p. 23).

Nessa perspectiva de *suplementaridade* entre posições, disciplinas e termos, a disjunção dos elementos políticos e subjetivos, longe de enfraquecer o pensamento e a ação, evidenciam a complexidade prismática do humano. A ação política ganha forma tomando por pressuposto a concepção aristotélica de que o político, enquanto vida na pólis, não é um atributo de qualquer vivente, mas uma diferença que especifica o humano, na medida em que “fundada através de um suplemento de politização ligado à linguagem” (AGAMBEN, 2002, p. 10).

Portanto, sem desconsiderarmos todos os impasses concretos para sua efetivação, é preciso considerar que, assim como a linguagem não recobre todo o campo de nossa experiência, também a política não recobre toda experiência na pólis, havendo corpos nus, despidos politicamente de proteção. Esse exercício diário, realizado através do uso do corpo, do ato da fala e da mediação simbólica das leis, coloca em curso o tratamento dessas duas dimensões do humano, subjetiva e política, nos diferentes dispositivos societários. Suturar esse desencontro transferindo os atributos do crime ao criminoso implica em uma estratégia política que desconsidera tanto o sujeito quanto a sociedade, no processo de tomada de posição com vistas à reversão da criminalidade e da mortalidade juvenis, taxas muito elevadas no Brasil. Implica no caminho mais fácil para acomodar os impasses que a juventude, em nosso tempo, traz, sendo fácil entender porque renunciar a essa posição.

Basta vermos por outro ângulo a situação de privação a que esses corpos jovens são submetidos para constataremos sua potência criativa e resiliente. Se tomamos a rotina de privação econômica, de acessibilidade e a privação institucional desses jovens negros e pobres subvertidas em suas múltiplas formas de resistência, vemos despontar, por outro lado, uma das marcas mais características de suas vidas: a potência inventiva com que respondem a essa carência a partir do ponto de indeterminação não capturado por essa rede semântica, jurídica e social. É daí que nascem as experiências de rebelião, criação e vida. Não estaria aí o contraponto positivado a ser buscado e explorado em nossas ações socioeducativas, a cada caso, com cada jovem, nos intervalos da rotina de seus corpos indóceis?

Apontamentos finais

Propomos, então, na qualidade de “cidadania positiva”, outra inversão ou renúncia como apontamento para seguir na renovação executiva do ECA: tomar o negativo como potência para positivar a experiência cidadã. Já que, em si mesma, não existe cidadania. E, considerando que, ao ser identificadora a um sujeito, a cidadania ou sua desposseção serão sempre formas de substancializar o ser e, logo, mortificar sua potência subjetiva e política, propomos uma aposta, no trabalho socioeducativo, na dessubstancialização⁵².

Em outras palavras, é necessário romper com aquele ponto em que o sujeito não é reconhecido, mas codificado como invisível ou nomeado como infrator, precisamos romper com essas designações mortíferas a fim de deixar um campo vazio, aberto a uma nova ocupação de seu corpo na cidade. “O sujeito encontra seu pertencimento na relação com uma totalidade vazia e indeterminada. Ao se apresentar como singularidade, sem identidade que a fixe e capture, moldando-a (AGAMBEN, 2013, p. 61 e 63). Só assim o sujeito se opõe à vida que “aparece unicamente por meio daquilo que a silencia e distorce” (AGAMBEN, 2007, p. 59), só assim pode-se recriar.

Entretanto, sabemos que essa não é uma aposta que o jovem faz sozinho. Sem a alteridade que se responsabilize junto a esse processo de transformação em compartilhar sua responsabilidade por essa mudança simbólica, social e histórica, não haverá espaço para deslocamento. Eis, portanto, o ponto a trabalhar: o espaço entre o ECA, o Estado e a sociedade, no qual o jovem pode encontrar meios para escrever sua presença na pólis. Ali onde, negativa, a experiência de cidadania possa ser exercida de outra forma que não aquela positivada pelo sistema predador - que aniquila e mata, ao (pr)escrever, as existências dos jovens brasileiros. Fazer da utopia uma nova topologia que permita a escrita de um outro lugar para a juventude brasileira é nova tarefa histórica que torna antiga qualquer tentativa de aniquilar sua potência. É tempo de seguir com ela.

52 Esse termo foi introduzido por Luiz Eduardo Soares por ocasião da conferência de abertura do I Simpósio do Fórum das Medidas Socioeducativas de Belo Horizonte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. Elogio da profanação. In: _____. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 65-79.

_____. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BERTASO, J. M. e COPETTI SANTOS, A.L. *Cidadania e direitos Culturais: a tutela judicial das minorias e hipossuficientes no Brasil*. Santo Ângelo: Ediuri, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasil, DOU 191-A, de 05/10/1988. Acesso em 03 Jul 2016: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

DOUVILLE, Olivier et al. *Clinique psychanalytique de l'exclusion*. Paris : Dunod, 2012. (Collection Inconscient et Culture)

FELTRAN, Gabriel. *Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo: UNESP/CEM/CEBRAP, 2011.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. VII, p. 129-250.

_____. Romances familiares (1909[1908]). In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. IX, p. 243-249.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas*

gicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XIV, p. 89-120.

GARCIA, Célio. *Clínica do Social*. Belo Horizonte, Mestrado em Psicologia/UFGM: 1997.

GUERRA, Andréa Máris Campos. Por uma ampliação da discussão da redução da maioridade penal. *Psicologia em Revista* (Online), Belo Horizonte, PUCMinas, 2015, v. 21, p. 628-637.

GUERRA, Andréa Máris Campos et al. O desafio do trabalho com jovens envolvidos com a criminalidade: oficinas comunitárias como estratégia inovadora na Justiça Social. C:/> *Cartas de Psicanálise*, CEPP-Vale do Aço/UNIPAC, Ano 4, v. 2, n. 6, dez. 2009, p. 200-209.

GUERRA, Andréa Máris Campos; MARTINS, Aline Souza; CANUTO, Luiz Gustavo G.; NEVES, Cláudia. A guerra do tráfico como sistema de vida para adolescentes autores de ato infracional. *Cultures-Kai-rós- Revue d'anthropologie des pratiques corporelles e des arts vivants*, Paris, 2015, v. 05, p. 12.

LACADEE, P. A autoridade da língua. *Revue La Petite Girafe. Paris: Institut psychanalytique de l'Enfant*, jun. 2006, no. 23, p. 7-15.

LACAN, Jacques. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia (1950). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 127-150.

_____. A ciência e a verdade (1966). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 869-892.

_____. *O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LE BRETON, David. *Une brève histoire de l'Adolescence*. Paris: JCBear, 2013.

OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Judicialização da vida na contemporaneidade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. especial, p. 78-89, 2013. Acesso em 20 mar. 2016: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S141498932013000500009&lng=en&nrm=iso>.

OLIVEIRA, Márcio Rogério. Violência Institucional no Sistema So-

cioeducativo: quem se importa? In: Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte. *Desafios da Socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes autores de ato infracional*. Belo Horizonte, CEAF: 2015, p. 27-50.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1985). *Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça da Infância e da Juventude Regra de Beijing. Resolução 40/33 da Assembleia Geral da ONU, em 29 de novembro de 1985*. Acesso em 29 nov. 2015: <<http://acnudh.org/wpcontent/uploads/2012/08/RegrasM%C3%ADnimasdasNa%C3%A7%C3%B5esUnidasparaaAdministra%C3%A7%C3%A3odaJusti%C3%A7adaInf%C3%A2nciaedaJuventudeRegradeBeijing.pdf>>

PEDRON, Luciana da Silva. *Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. (Dissertação, Mestrado)

ZIZEK, Slavoj. *Violência*. São Paulo: Boitempo, 2014.

Um sujeito pela metade de direitos⁵³

Camila Silva Nicácio
e Júlia Silva Vidal

“(...) muitas vezes certos direitos fundamentais e, em especial, sua concretização no âmbito da sexualidade, são restringidos ao máximo, quando não, na prática, intencionalmente omitidos ou inconscientemente desapercibidos, em especial, diante de crianças e adolescentes. A liberdade sexual e a não discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero são situações particularmente aflitivas para crianças e adolescentes, em cuja presença, a rejeição da titularidade desses direitos é recorrente”.

Raul Raupp Rios⁵⁴

Introdução

No momento de celebração dos 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, o convite para refletir sobre os *Impasses nas determinações judiciais e execuções das medidas protetivas e socioeducativas* é não somente um desafio para a crítica institucional como também um exercício indispensável de projeção e perspectiva. Assim, neste breve artigo, restituiremos uma experiência concreta de abordagem judicial

53 Texto apresentado no painel “Impasses nas determinações judiciais e execuções das medidas protetivas e socioeducativas”, na ocasião do Seminário 25 anos do ECA, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia, na PUC Minas, em novembro de 2015.

54 Cf. RIOS. O desenvolvimento do direito democrático da sexualidade e os direitos de crianças e de adolescentes. In: Childhood Brasil; ABMP. (Org.). *Violência sexual contra crianças e adolescentes: novos olhares sobre diferentes formas de violações*. 1ed. São Paulo: Childhood Brasil (Instituto WCF-Brasil), 2013, v. 1, p. 21-55.

e socioeducativa de uma adolescente travesti, o que parece ilustrar apenas perfeitamente o tipo de dificuldade a que tanto o sistema socioeducativo quanto a justiça infracional estão obrigados a se confrontar na contemporaneidade.

Consequentemente, aqui nos interessará a) apresentar traços gerais da acolhida da referida adolescente pelo sistema de justiça em Minas Gerais, b) esboçar as dimensões legais atinentes ao caso concreto e c) apontar, analisando-as, algumas das dificuldades levantadas por sua presença no sistema de execução socioeducativa estadual, assim como d) refletir sobre algumas pistas para fazer frente a tais dificuldades.

a) Inadequação e vulnerabilidade

Os estabelecimentos para cumprimento de medida socioeducativa no Brasil não guardam muitas surpresas no que concerne aos critérios de acautelamento: o sexo biológico define assim o encaminhamento de garotos e garotas aos estabelecimentos, masculinos e femininos respectivamente, competentes a acolhê-los. Quando uma adolescente – designada no nascimento como menino e criada como tal – comparece diante da Justiça infanto-juvenil reivindicando sua experiência social como travesti, tal critério será questionado. Como, sem cair na armadilha de uma justiça com dois pesos e duas medidas, evitar de se atentar contra o direito à autodeterminação e à dignidade da adolescente em questão? Para o Poder Judiciário em Minas Gerais, esse será um caso precursor e sua forma de abordá-lo testemunhará sensibilidade com relação a uma experiência diferente e particular de vida. Para o sistema de socioeducação de crianças e adolescentes autores de atos infracionais, uma nova agenda vai se impor, baseada na expansão e qualificação da acolhida e do tratamento dispensado aos adolescentes *trans*⁵⁵.

A adolescente em questão tem um percurso parecido com o de outras travestis que vivem nos grandes centros urbanos

55 Utilizou-se da expressão *trans* em referência às pessoas transgêneros, transexuais e travestis, consideradas “experiências identitárias que negociam e transitam na ordem de gênero”. BENTO, Berenice. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008, p.76.

brasileiros: a afinidade com o gênero feminino tendo se manifestado desde a mais tenra idade, ela começa a investir na construção de seu corpo, o que ensejará agressões tanto físicas quanto psicológicas por parte de seu entorno. Por outro lado, a garota, então com dez anos de idade, é forçada a abandonar o lar em razão da não aceitação de sua experiência social não hegemônica e, à deriva da incompreensão e do refugio, inicia sua trajetória nas ruas. Para que esse caminho funcione, ela deverá se preparar: um processo de hormonização toma curso e vai, assim, pouco a pouco, alterar seu corpo⁵⁶ designado masculino ao nascer, o peito, as pernas, os quadris, tudo tomará forma de um corpo feminino. A adolescente se considerará realizada em um certo momento, uma vez que seu aspecto físico corresponderá mais exatamente ao seu sentimento e à sua percepção identitária⁵⁷. A vida e seu *trottoir*⁵⁸ são, no entanto, rudes e, às privações afetivas acumuladas pelo abandono familiar, podem se suceder as de natureza material, e isso sobretudo em uma idade em que a transgressão tende a se confundir com um “epifenômeno da adolescência⁵⁹”, tais como a de-

56 “A expressão da corporalidade tem importância fundamental na constituição existencial das travestis, pois através da construção dos corpos se realizam enquanto pessoas que se identificam com a estética feminina (...)”. Cf. PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: corpo, cuidado de si e cidadania. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008, p.4.

57 Esse aspecto, ainda que não seja o único, tem um peso importante nas reivindicações relacionadas à identidade de gênero, tal como, por exemplo, o uso de nome social. Cf. JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012, p. 16.

58 Sobre a prostituição travesti, cumpre ressaltar seu aspecto dubio, muitas vezes considerada como o primeiro espaço de referências e possibilidades da materialização do feminino, ao mesmo tempo que pode ser considerada fruto da “opressão material e simbólica que circunscreve as travestis em guetos, dificultando o acesso à escolaridade, ao mercado de trabalho e comprometendo seus projetos de transformação e inserção social fora da prostituição”. Cf. PELÚCIO, Larissa. Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesti. *Cadernos Pagu*, n.25, julho-dezembro de 2005, p. 243.

59 Sobre esse assunto, verificar: SELOSSE, Jacques, La réparation dans Le champéducatif, dans MaryseVaillant (dir.), *Deladetteaudon, laréparationpénale à l'égarddesmineurs*. Paris: ESF éditeur, 1994.

pressão, a violência ou ainda as somatizações. Com a idade de 14 anos a adolescente é detida pela polícia, que lhe confisca as roupas femininas e lhe corta rente os cabelos, apresentando-a na sequência à Vara Infracional da Infância e da Juventude local. O ato cometido é grave, o que ensejará seu acautelamento provisório. Encaminhada inicialmente a um centro socioeducativo para adolescentes do sexo biológico masculino, onde ela permanecerá por mais de quarenta dias, a adolescente travesti será igualmente proibida de fazer uso de seus hormônios⁶⁰.

Sob a designação de “inadequação e vulnerabilidade”, a Clínica de Direitos Humanos (CDH) da Faculdade de Direito da UFMG recebe o relato desse acautelamento por parte da Faculdade de Medicina da mesma Universidade, cujo ambulatório dedicado ao público infanto-juvenil havia recebido a adolescente para tratamento logo após a internação da mesma. Os profissionais de saúde detectam, nesse momento, um trânsito de gênero, de par o testemunho da adolescente e o corpo marcado pela absorção de hormônios. Para tal equipe, restará patente a vulnerabilidade a que a socioeducanda está exposta, uma vez internada com inúmeros adolescentes do sexo biológico masculino.

b) O que diz a lei frente ao caso concreto?

A CDH, como projeto de pesquisa e extensão universitária, intervirá no processo judicial a título de *amicuscuriae*⁶¹ para

60 Vê-se aqui um exemplo claro da força “das cerimônias de degradação do status” da pessoa, que podem encontrar na abordagem policial e judiciária renitente eficácia, assim como já demonstrado há anos pela sociologia criminal. Nesse sentido, conferir, por exemplo GARFINKEL, H., « *Conditions of Successful Degradation Ceremonies* », *American Journal of Sociology*, Vol. 61, No. 5, Mar., 1956, p. 420-424.

61 Além de poder ser encontrado em legislações esparsas, o instituto dos “amigos da Corte” foi recentemente regulamentado no ordenamento jurídico brasileiro via seu novo Código de Processo Civil, art. 138, nos termos que seguem: “O juiz ou o relator, considerando a relevância da matéria, a especificidade do tema objeto da demanda ou a repercussão social da controvérsia, poderá, por decisão irrecorrível, de ofício ou a requerimento das partes ou de quem pretenda manifestar-se, solicitar ou admitir a participação de pessoa natural ou jurídica, órgão ou entidade especializada, com representatividade adequada, no prazo de 15 (quinze) dias de sua intimação”.

chamar a atenção sobre o impacto deletério da decisão no que concerne aos direitos humanos e propor, ao final, a modificação do julgamento. Seu posicionamento fundou-se em estudos sobre a condição de adolescentes travestis em conflito com a lei no Brasil, assim como no estado da arte da legislação respectiva. Com relação aos primeiros, muitos poucos dados foram encontrados, o que parece confirmar a negligência com a qual o tema é tratado (pelo meio universitário, inclusive). No entanto, alguns elementos levantados foram essenciais para desvelar as condições de abandono, violência e preconceito sofridas pela maior parte do público *trans* – seja adulto ou menor – fora e dentro dos estabelecimentos de encarceramento⁶².

No que concerne à legislação atual, a despeito de um inegável avanço conceitual, metodológico e princípio lógico em relação a um passado recente⁶³, notou-se uma importante e lamentável lacuna no que toca ao respeito da identidade de gênero. Assim, a lei federal específica sobre a execução socioeducativa de adolescentes autores de atos infracionais (Lei nº 12.594/2012, conhecida como Sinase⁶⁴) vai evocar a necessidade de “individualização das medidas socioeducativas” (art.

62 Para abordagens disciplinares diversas, conferir: FERREIRA, Guilherme Gomes. *Travestis e prisões: experiência social e mecanismos particulares de encarceramento no Brasil*. Curitiba: Multideia, 2015; KULICK, Dom. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008; DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescente*. São Paulo: Annablume, 2011 e PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e Desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

63 Vários trabalhos se dedicaram a tal demonstração: KONZEN, Afonso Armando. *Justiça restaurativa e ato infracional, desvelando sentidos no itinerário da alteridade*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007; MENDEZ, Emilio. G.; GOMES DA COSTA. *Das necessidades aos direitos*. São Paulo: Malheiros Editores, 1994; SARAIVA, João Batista da Costa. *Adolescente em conflito com a lei, da Indiferença à Proteção: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003; SARAIVA, João Batista da Costa. *Compêndio de Direito Penal Juvenil, Adolescente e Ato infracional*, 4ª edição, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

64 BRASIL. Poder Executivo. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 19 de jan. 2012.

35, VI), silenciando-se, no entanto, sobre a questão da identidade de gênero. Apenas no quadro do Plano Nacional de atendimento socioeducativo, diretrizes gerais à política de socioeducação no país, é que se poderá notar menção ao respeito à “sexualidade”, à “saúde reprodutiva”, assim como à “identidade de gênero” e à “orientação sexual” (letra “I”)⁶⁵. Na esfera internacional, uma recomendação, da qual o Brasil é signatário, sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero disporá sobre as condições de tratamento digno e humano das pessoas em detenção: “Toda pessoa privada da liberdade deve ser tratada com humanidade e com respeito pela dignidade inerente à pessoa humana. A orientação sexual e a identidade de gênero são partes essenciais da dignidade de cada pessoa”, pode-se, assim, ler no princípio de nº 9 do Tratado de Yogyakarta, datado de 2006⁶⁶. Coroando a argumentação apresentada à Vara Infracional e provendo-a de um quadro de leitura coerente à luz dos demais elementos normativos colacionados, figurará o art. 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a dignidade da pessoa humana.

A intervenção da CDH foi recebida favoravelmente pelo juiz encarregado da execução das medidas socioeducativas que, após receber em audiência a própria CDH e professoras e profissionais da saúde, transferiu a adolescente a um centro socioeducativo reservado ao público feminino. Nota-se aqui a importância não somente da argumentação jurídica promovida pela CDH, mas também da tomada de posição das médicas e psicólogas no sentido de reconhecer e sustentar a reivindicação da adolescente por sua experiência social travesti. A nova decisão da Vara Infracional se baseava, assim, explicitamente, no reconhecimento da sua experiência, bem como no reconhecimento da vulnerabilidade e vio-

65 BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

66 Os princípios de Yogyakarta: *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Yogyakarta, Indonésia, 2006.

lência a que a adolescente estava exposta. Em uma de suas passagens será evocada uma “aberrante violação do direito fundamental” da socioeducanda. Por outro lado, a transferência desta a um novo estabelecimento de acautelamento vai impor à instituição desafios de várias ordens, uma vez constatado um déficit considerável de preparação da equipe para tratar das particularidades do caso.

c) Uma estranha no ninho

Segundo as equipes de apoio e de acompanhamento das medidas socioeducativas, seja do Ministério Público, seja da Vara Infracional, essa não teria sido a primeira vez em que uma adolescente *trans* se encontrava no sistema. Ou seja, em outros momentos os profissionais da socioeducação já teriam se confrontado com a realidade de “meninos que gostam de se vestir de meninas” e com a de “meninas masculinizadas”, segundo a própria expressão de alguns deles. Confusão entre sexualidade e gênero à parte, uma questão se coloca, enfim: qual seria o traço diacrítico do caso que nos ocupa em particular? A diferença repousa não na expressão de um trânsito de gênero, haja vista a ocorrência de outros casos, mas na reivindicação explícita feita pela adolescente em questão em torno de sua travestilidade e nos desdobramentos que tal reivindicação por consequência ensejou. Tal nuance não foi, contudo, percebida com facilidade pelas equipes responsáveis pela execução. Ao contrário, à adolescente impingiu-se erroneamente a pecha de estar sendo “privilegiada” e “protegida” pelo “sistema”, visto que “meninos travestidos de menina” tinham sido até aqui acautelados junto aos outros adolescentes. A confusão entre *regalia* e *direito* parecia patente. Além disso, já há aproximadamente quarenta dias afastada de seu processo de hormonização, a socioeducanda tenderia de mais a mais a ganhar formas corporais masculinas, o que, de todo, para muitos da equipe, não justificava sua presença junto às demais adolescentes. Ao negar a negociação e a busca dos sujeitos (e não somente os *trans*) por sua identidade, essa visão, ao mesmo tempo essencializada e essencializante sobre o gênero, parecia vocacionada a ensejar a aporia seguinte: nem menina, tampouco menino, que lugar, então, para essa estranha no ninho?

As dificuldades não parariam por aí. Assim, em um âmbito digamos mais operacional, a questão sobre as revistas, sejam minuciosas ou superficiais, tornar-se-ia um verdadeiro “embaraço” para a execução da medida. Tais revistas, realizadas inúmeras e incontáveis vezes no dia-a-dia dos e das adolescentes, seguem o procedimento descrito de modo minucioso nas normativas internas ao centro socioeducativo. E tampouco guardam, por sua vez, muitas surpresas: aos agentes de segurança a revista nos garotos, às agentes, nas garotas. Se para alguns e algumas agentes esse ponto foi vencido com certa tranquilidade, para a maioria deles e delas o procedimento de revista ergueu-se como um impasse – até hoje – insuperável. De maneira mais sutil, colocou-se a questão do chamamento da adolescente por seu nome social. Parte intrínseca e irrenunciável da identidade de gênero, a designação correta deveria integrar o processo de cumprimento da medida pela adolescente. Segundo impressão mais tarde colhida junto à equipe socioeducativa, pouca tensão se observou em torno deste aspecto, uma vez que o mesmo “não custava nada” a eles e já havia ocorrido quando de outros acautelamentos.

Para além dessa aparente “trégua”, todos os demais elementos da internação da adolescente pareceriam problemáticos. Pode-se notar, por exemplo, a discussão em torno do alojamento específico para recebê-la. A acolhida em dormitório coletivo sendo a regra, o temor de eventuais relações sexuais, consentidas ou não, entre as adolescentes e a adolescente *trans*, além do risco, sempre iminente, de uma gravidez indesejada, justificou o acautelamento da mesma em um dormitório individual, prevalecendo aqui um olhar hipersexualizante já largamente conhecido em torno do comportamento de travestis e transexuais⁶⁷ em detrimento do bem-estar emocional da adolescente.

Ainda a delicada questão sobre a continuidade de hormonização seria objeto de percalço e dilema junto à equipe – o que, de alguma forma, não poderia ser diferente, haja

67 Sobre essa questão, consultar: LANZ, Leticia. “O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero”. Dissertação de Mestrado em Sociologia. UFPR, Curitiba, 2014.

vista o tratamento reticente que o próprio sistema de saúde reserva ao tema⁶⁸, retirando-o, no mais das vezes, da esfera pessoal de escolha dos sujeitos e reservando-o ao *avis technique*⁶⁹ dos profissionais da saúde, aqui compreendidos médicos e psicólogos. Fora do alcance da adolescente em questão (e das demais que porventura se encontrem na mesma situação), a discussão sobre o acesso à hormonização mostrou-se, por sua vez, apta a encorajar outros tipos de tecnologias e *habitus* para a construção da feminilidade no interior de estabelecimentos de segurança. Um largo e necessário programa, vencidas as dificuldades mais evidentes.

Assim, dos mais intrincados àqueles aparentemente mais simples, os impasses na execução se mostraram enfim à luz do dia. Com um intuito de cooperação, uma proposta de sensibilização da equipe técnica foi formulada pela CdH e aceita pela gestão do sistema socioeducativo, visando, em seis encontros e mais de dezesseis horas, abordar junto a aproximadamente oitenta servidores (entre técnicos e agentes), as questões aqui brevemente declinadas. A restituição

68 Vê-se aqui um exemplo do déficit encontrado pela comunidade *trans* no país, considerado “um problema grave de saúde pública que necessita urgentemente de programas e políticas públicas que garantam às travestis o direito de ser e de viver, de acordo com as demandas de seus desejos e necessidades básicas para que possam se sentir cidadãs de direito e de bem-estar bio-psico-social e político”. Cf. PERES, William Siqueira. Travestis: corpo, cuidado de si e cidadania. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008, p. 4. Para uma incursão no tema, ver: ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 14, n.4, julho-agosto, 2009, p.1141-1149. ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade de despatologização da transexualidade e a necessidade de assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, n.1, ago. 2013, p. 380-407. LIONÇO, Tatiana. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19: 43-63, 2009.

69 Atualmente a patologização das experiências *trans* é concepção predominante nas ciências médicas, cuja “definição do diagnóstico reitera as interpretações normativas sobre o gênero masculino e feminino de nossa sociedade, medicalizando as condutas desviantes a partir das supostas ‘verdades’ de cada sexo”. Cf. ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 14, n.4, julho-agosto, 2009, p.1148.

dessa experiência de formação foi feita em outro espaço e abriu um quadro inesgotável de reflexões⁷⁰.

d) Um caso que faz pensar...

Riquíssimo em consequências e perspectivas, o caso concreto aqui muito rapidamente relatado convida a uma série de reflexões, das quais gostaríamos de apontar quatro, por sua importância e diversidade.

A primeira paira sobre um exemplo luminoso de distinção entre a mobilização dos direitos e a promulgação dos direitos. Se a contraposição entre direito escrito e direito vivido remonta às origens de um olhar sociológico sobre o direito, quer dizer há mais de cem anos, aquela entre promulgação e mobilização se inscreve na contemporaneidade e guarda relação sobretudo com a reivindicação de participação de minorias na cena pública. Assim é que se poderá falar de “diversidade dos usos de contestação do direito” ou ainda de “uso do direito como arma política⁷¹”. No caso que nos ocupa, o que impede a confusão entre “direito” e “regalia” ou “privilégio” é a reivindicação da adolescente por um tratamento conforme a sua experiência de vida. Como vimos, ainda que a produção normativa possa ainda avançar no sentido de maior proteção ao público *trans*, encontram-se no ordenamento jurídico brasileiro – já disponíveis – recursos capazes de assegurar a livre expressão de tais experiências. O ato de mobilizá-los, de recorrer a eles, de enunciá-los é o que coloca em situação o direito promulgado e o confirma como uma arena de luta intrínseca ao jogo democrático.

A segunda reflexão se refere à necessidade de considerarmos a importância de um tratamento conforme a realidade vivenciada pela adolescente para a adesão da mesma à medida socioeducativa a que foi submetida. Não seria esse o fim de toda ação socioeducativa, a começar pela sentença

70 NICÁCIO, Camila Silva; VIDAL, Júlia Silva. Adolescentes travestis e transexuais em conflito com a lei e a emergência de novas reivindicações, 2015, no prelo.

71 ISRAEL, Liora. *L'armedudroit*. Paris: SciencesPo, LesPressses, Contester, 7, 2009.

judicial? Ou seja, que adolescentes possam, ter quando da internação, uma sequência de intervenções sócio-pedagógicas que os animem em outro sentido de ação, compreendendo o que os faz atuar e contribuindo para novas e diversas escolhas? Ocorre que tal caminho não se dá sem conflitos e é sabido da importância em se negociar sentidos (escola, lazer, riscos, morte, vida, pertencas...) para que adolescentes encontrem pontos de “enlace” quando de seu tempo dentro da instituição. Como vislumbrar, no entanto, pontos de “enlace” quando se faz *table rase* de uma dimensão básica da vivência humana, tal como a experiência com a própria corporalidade? A pergunta não parece de simples resposta, razão a mais para que a reflexão se estabeleça.

Em terceiro plano, o caso aponta para a necessidade premente a que a universidade ande em conjunto com a comunidade e estabeleça um canal contínuo para a reflexão, análise, problematização e criação de tecnologias diversas (jurídicas, sociais, artísticas etc.) para fazer frente à situação de barbárie e exclusão a que está exposto o público *trans* no Brasil. E isto não apenas no que se refere a adolescentes, naturalmente, mas também a adultos. As condições precárias de hormonização a que se submetem, por exemplo e por si só, já bastariam para ensejar uma ação coordenada (entre saúde, direito, assistência social) que postulasse a promoção de políticas públicas de cuidado e atenção à saúde das travestis e transexuais.

Por sua vez, a quarta e talvez a mais importante reflexão suscitada pelo presente caso se refere ao caráter ainda largamente retórico e paradoxal das legislações de promoção e proteção da infância e adolescência, notadamente o Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo aniversário comemoramos com um travo algo amargo, e daquela mais recente, a lei do Sinase. Chamamos de retóricos e paradoxais instrumentos que, baseados na quebra de um paradigma que reifica a infância e adolescência, ainda preservam uma dimensão inegavelmente patrimonialista sobre tais atores, considerados “sujeitos de direitos” apenas quando são chamados a se defender da pretensão acusatória do Estado, mas a quem esse próprio Estado confisca, quando não aniquila, direitos e garantias fundamentais, porque imprescindíveis à pes-

soa⁷². Assim, parece-nos que apenas um olhar estruturante e exigente sobre o que chamamos direito (aqueles já estabelecidos, mas também os que vêm) contribuirá a que escapemos da lógica de sujeitos e direitos pelas metades.

72 Neste sentido, manifesta-se LEITE: “Outro aspecto do paradoxo que envolve o tema diz respeito à diretriz da proteção integral, um dos princípios fundamentais do ECA, que, em diferentes circunstâncias, é entendida como (e torna-se instrumentos para) afirmação de uma subalternidade desses sujeitos, estabelecendo desigualdades que negam direitos fundamentais e contrariam a intenção normativa. A ideia protetiva contida no ECA pode ser utilizada para reforçar, de certo modo, a condição dependente e não autônoma da adolescência como fase da vida (...)” Cf. Sexualidade Adolescente como Direito? A visão de formuladores de políticas públicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 70 (Coleção sexualidade, gênero e sociedade. Homossexualidade e cultura).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade de despatologização da transexualidade e a necessidade de assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, n.1, ago. 2013, p. 380-407.

ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, Vol. 14, n.4, julho-agosto, 2009, p.1141-1149.

BRASIL. Poder Executivo. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 19 de jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescente*. São Paulo: Annablume, 2011.

FERREIRA, Guilherme Gomes. *Travestis e prisões: experiência social e mecanismos particulares de encarceramento no Brasil*. Curitiba: Multideia, 2015.

GARFINKEL, H., «Conditions of Successful Degradation Ceremonies», *American Journal of Sociology*, Vol. 61, No. 5, Mar., 1956, p. 420-424.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012.

KONZEN, Afonso Armando. *Justiça restaurativa e ato infracional, desvelando sentidos no itinerário da alteridade*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

KULICK, Dom. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

ISRAEL, Liora. *L'armedudroit*. Paris: SciencesPo, LesPressses, Contester, 7, 2009.

LANZ, Leticia. "O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero". Dissertação de Mestrado em Sociologia. UFPR, Curitiba, 2014.

LEITE, Vanessa. *Sexualidade Adolescente como Direito? A visão de formuladores de políticas públicas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LIONÇO, Tatiana. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19: 43-63, 2009.

MENDEZ, Emilio. G.; GOMES DA COSTA. *Das necessidades aos direitos*. São Paulo: Malheiros Editores, 1994.

OS PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA: *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Yogyakarta, Indonésia, 2006.

PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e Desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

_____. Na noite nem todos os gatos são partos: notas sobre a prostituição travesti. *Cadernos pagu*, n.25, julho-dezembro de 2005, p.217- 248.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: corpo, cuidado de si e cidadania. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008.

RIOS, Raul Raupp. O desenvolvimento do direito democrático da sexualidade e os direitos de crianças e de adolescentes. In: Childhood Brasil; ABMP. (Org.). *Violência sexual contra crianças e adolescentes: novos olhares sobre diferentes formas de violações*. 1ed. São Paulo: Childhood Brasil (Instituto WCF-Brasil), 2013, v. 1, p. 21-55.

SARAIVA, João Batista da Costa. *Adolescente em conflito com a lei, da Indiferença à Proteção: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

_____. *Compêndio de Direito Penal Juvenil, Adolescente e Ato infracional*, 4º edição, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SELOSSE, Jacques, La réparation dans le champ éducatif, dans Maryse Vaillant (dir.), *La détection, la réparation pénale à l'égard des mineurs*. Paris: ESF éditeur, 1994.

A escuta de crianças e adolescentes em situação de risco: Reflexões sobre uma prática com adolescentes em conflito com a lei

Marina Soares Otoni

As Medidas Socioeducativas são medidas aplicadas pelo juiz da Vara da Infância e Juventude para os adolescentes de 12 a 18 anos que praticaram uma infração, com o intuito de responsabilizá-los por sua posição frente ao ato infracional praticado. Tais medidas, que se encontram taxadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, podem ser cumpridas em liberdade, em regime semi-aberto ou fechado.

Em Belo Horizonte, as Medidas Socioeducativas de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida são executadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em parceria com o Centro Integrado de Atendimento ao adolescente autor de ato infracional - CIA-BH. Para realizar esse trabalho, a prefeitura não só disponibilizou uma equipe de psicólogos e assistentes sociais lotados na Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social para acompanhar os adolescentes autores de ato infracional no cumprimento dessas medidas, como também elaborou uma metodologia específica que prevê atendimentos semanais com os jovens com o intuito de construir com eles um novo projeto de vida. Esses atendimentos são de extrema importância, uma vez que é nesse espaço que o jovem tem a oportunidade de falar de si, do seu sofrimento e do seu ato, localizando um sentido para o mesmo na sua história, dando, assim, tratamento as questões relacionadas ao seu envolvimento com a criminalidade.

Sabemos que a escuta clínica envolve aspectos transferenciais que devem ser levados em consideração independente do contexto em que ela ocorre, dos sujeitos envolvidos e da sua finalidade. Por isso, a transferência torna-se imprescindível nesse trabalho, pois, caso ela não se estabeleça ou assu-

ma um colorido hostil, corre-se o risco de o adolescente se recusar a falar, limitando-se a responder o que lhe é perguntado, o que pode dificultar o trabalho a ser realizado com ele na medida que visa, sobretudo, a responsabilização subjetiva⁷³.

Ao longo dos anos em que atuei como psicóloga no Serviço de Execução das Medidas Socioeducativas em meio aberto, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, observei que a compreensão que o técnico⁷⁴ tem do seu papel e lugar na medida pode favorecer ou impossibilitar o estabelecimento de um laço transferencial com o adolescente.

Otoni (2015), no seu trabalho intitulado “O adolescente em conflito com a lei e o outro social: um estudo psicanalítico sobre a indiferença”, teceu algumas considerações sobre qual deve ser o lugar do técnico na medida, que podem esclarecer como esse lugar pode contribuir para que o jovem reveja suas escolhas e construa novas saídas, diferente da criminalidade, para as questões que o levaram a buscar no ato infracional uma saída.

O lugar do técnico nas medidas socioeducativas:

Para descrever qual deve ser o lugar do técnico na medida socioeducativa, Otoni (2015) correlaciona esse lugar ao do analista no contexto clínico, recorrendo, para isso, às considerações que Freud e Lacan fazem na sua obra sobre o conceito de transferência.

Para compreender como a transferência funciona, inicialmente, Freud (1912) discorreu sobre a tendência natural que existe nas pessoas de reproduzir nas relações que elas estabelecem, ao longo da vida, um mesmo padrão de relacionamen-

73 A responsabilização subjetiva concerne às respostas e posições que o jovem assume diante da sua medida e das possibilidades que são apresentadas a ele. (Salum, 2012).

74 Termo utilizado na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para se referir aos psicólogos e assistentes sociais que atuam no Serviço de Execução das Medidas Socioeducativas acompanhando os adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

to, criando, assim, um método próprio de conduzir-se na vida erótica, que elas tendem a repetir sempre que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam. Ao fazê-lo, ele descreveu a transferência como o momento em que o analisando imputa ao seu analista certas posições correlativas àquelas nas quais se encontram as figuras primordiais para ele, desde o início da sua vida, transferindo para o analista os mesmos afetos e conflitos vivenciados com essas pessoas. Trata-se, portanto, para Freud (1914) de uma atualização do inconsciente no presente, que, nesse caso, não se manifesta na forma de lembrança, mas de ações (*acts it out*); que o paciente repete sem saber o que está repetindo.

Mas, embora Freud (1912) tenha conceituado a transferência como uma repetição em ato, na relação com o analista, dos conflitos vividos com pessoas significativas, para Miller (1987), Lacan rompe na sua obra com essa forma de conceituar a transferência, ao concebê-la como uma consequência imediata do pacto analítico. Existe a transferência pelo fato único de que, ao consentir com o pacto analítico, o paciente se oferece à interpretação, colocando-se na posição de buscar a verdade sobre si mesmo, sobre seu verdadeiro desejo no analista, que ele consente em colocar no lugar daquele que sabe a verdade sobre o seu próprio desejo (Miller, 1987). Portanto, para Lacan (1964), a transferência nasce de uma suposição de saber no analista.

Contudo, é bem demarcado no ensino de Lacan que não é função do analista ocupar esse lugar que lhe é atribuído. Para que ele exerça a sua função é necessário que ele saiba do engodo dessa posição e não creia realmente nela, fazendo semblante de objeto a⁷⁵, para que o sujeito supondo que fala para quem sabe sobre ele, possa escutar-se e apropriar-se de seu discurso, produzindo, assim, um saber sobre si mesmo, que aponte na direção do seu desejo. O que, para Lacan (1960-61), só vai acontecer se o analista for capaz de renunciar a posi-

75 Nesse período de seu ensino, 1960-1961, Lacan supunha o objeto a como objeto de desejo, ainda que seu alcance fosse impossível. No seminário da angústia, ele inverte essa posição do objeto a, ali objeto causa de desejo e o localiza como impulsionador do movimento desejante, dado que desde sempre perdido. Assim, ele não é mais um objeto a ser alcançado, mas uma causa perdida que provoca o movimento desejante.

ção de poder que a transferência lhe outorga, se abstendo dos lugares que o analisando pode lhe atribuir, dentre eles vale destacar o lugar de juiz, do educador ou do bom samaritano.

Trata-se de lugares que o adolescente que cumpri medida socioeducativa pode facilmente atribuir ao técnico. Com raras exceções, os adolescentes chegam para iniciar o cumprimento da medida sem ter uma noção clara do que é a medida e qual a sua finalidade, o que contribui não só para que eles a interpretem de forma equivocada, mas também para que coloque o técnico numa posição de juiz ou polícia. Por isso, inicialmente, não é raro que o jovem solicite do técnico que ele intervenha junto ao juiz para tentar amenizar a sua situação judicial ou até mesmo para extinguir a medida, alegando inocência, questionando-o também sobre os relatórios que serão enviados ao juiz, que ele teme que possam complicar ainda mais a sua situação. Observa-se, nessas demandas iniciais, o que Garcia (2001), fazendo alusão ao sujeito suposto saber, denominou de sujeito suposto poder: o adolescente supõe que o técnico tem um poder sobre a sua medida e situação judicial.

Sabemos que, de fato, o relatório técnico pode influenciar a decisão do juiz e que o acompanhamento técnico pode ter características regulatórias na medida. No entanto, é imprescindível, para o bom andamento do processo, que o técnico jamais ocupe o lugar do mestre ou do juiz que lhe é atribuído pelo adolescente na medida, pois, trata-se de lugares que podem suscitar no adolescente uma desconfiança em relação às suas intervenções, assim como uma resistência em relação à medida.

Ao tecer algumas considerações sobre a escuta de sujeitos em situação de desamparo social e discursivo, Rosa (2002) ressalta que a escuta desses sujeitos pode tanto lhes propiciar dar andamento à articulação significativa, rompendo com identificações imaginárias e lugares que lhe é atribuído pelo social, como contribuir para elucidar alguns dos efeitos subjetivos decorrentes da situação em que eles se encontram. Assim, podemos supor também que ao se colocar no lugar do bom samaritano, que sabe o que é melhor para o adolescente e age com a melhor das intenções, ou do educador que se oferece como um modelo a ser seguido por ele, o técnico pode contribuir para a manutenção do lugar de vítima da so-

cidade⁷⁶ em que muitos adolescentes que cumprem medida socioeducativa se encontram. Isso dificulta o seu reconhecimento como um sujeito desejante, engendrado pela cultura, mas, em sua condição de dividido, pode transcender o lugar em que é colocado e apontar na direção do seu desejo.

Por isso, para a transferência se estabelecer, é necessário que o técnico não só renuncie as posições as quais o contexto da medida pode lhe outorgar, como também ocupe um lugar correlativo ao do analista na medida, permitindo, assim, que o adolescente o desloque da posição de poder sobre sua medida para uma suposição de saber sobre o que ele trouxer, (Nassau, 2011) o que nem sempre acontece. Há situações nas quais ainda que o técnico esteja ciente de qual deve ser o seu lugar e função na medida, ele acaba ocupando lugares, na relação com o adolescente, que comprometem o trabalho proposto, ao impossibilitar a construção de um laço transferencial ou favorecer o surgimento da transferência negativa.

Rosa (2002) discute no seu trabalho sobre a escuta de sujeitos em situação de desamparo social e discursivo outra faceta da relação transferencial: a resistência do analista que paralisa a escuta clínica. Essa discussão é importante na medida em que ela pode esclarecer por que alguns técnicos que se propõem a acompanhar os adolescentes na medida, mesmo advertidos das consequências que certas posições podem acarretar para o trabalho proposto, se colocam nesses lugares.

A resistência do analista

Sabemos que resistência e transferência são facetas do mesmo fenômeno. Em Freud (1914-1915), a resistência surge quando o paciente entra em contato com algum material significativo. Nesse momento, cessam as associações livres

76 Este lugar é decorrente, sobretudo, da situação de miséria na qual vive grande parte dos adolescentes que cumpre medida socioeducativa, impossibilita o seu acesso aos bens de consumo e modos de gozo deste momento da cultura que, na nossa sociedade, garantem àqueles que os detêm um lugar de prestígio e reconhecimento social.

e ele deixa de relatar acontecimentos importantes que podem esclarecer alguns de seus conflitos centrais. Diferente de Freud (1914-1915), o qual afirma que a resistência se origina do paciente, Lacan (1960-61) aborda outro aspecto da resistência, a do analista, e não a do paciente, ou seja, os entraves que estão na escuta e não no sujeito que fala.

Para discorrer sobre o tema, Rosa (2002) descreve o jogo imaginário e simbólico que se interpõe na escuta de sujeitos em situação de desamparo social e discursivo.

Assim, nesses casos, a situação inicial caracteriza-se pelo fato de que, na relação analista-analisando, os sujeitos ocupam lugares opostos na estrutura social: a inclusão e a exclusão, frente a frente. Um porta vários dos emblemas que possibilitam posições fálicas, sabe e domina os instrumentos da pertinência – o psicanalista é designado nessa função por ser, na estrutura social, o representante de um certo saber que lhe confere um lugar de escuta e fala. O outro, o paciente está, digamos, fora do acesso a essas posições, o que frequentemente toma o peso imaginário de estar fora, excluído da estrutura social. (Rosa, 2002, pp.4-5).

Ao fazê-lo, Rosa (2002) conclui que esse jogo imaginário e simbólico que se estabelece na relação analista-analisando é que pode favorecer a resistência do analista, que surge como uma defesa ao horror que o confronto com o estranho, tal como descrito por Freud (1919), pode desencadear. Freud (1919) descreve esse confronto como o encontro com algo estranhamente familiar e conhecido do próprio sujeito, que se alienou pela repressão. O efeito de estranho é provocado quando o reprimido retorna, e torna-se ansiedade. Confrontado com sua própria estrutura fantasmática, sobrevivem a resistência e o analista sai do lugar de escuta. Sobre isso, Rosa (2002) comenta:

A escuta do discurso desses sujeitos fica insuportável, não só pela situação em si ou pelos atos que cometeram, mas porque tomar esse outro como um sujeito do desejo, atravessado pelo inconsciente e confrontado com situações de extremo desamparo, dor e humilhação, situações geradas pela ordem social da qual o psicanalista usufrui- é levantar o recalque que promove a distância social

e permite-nos conviver, alegres, surdos, indiferentes ou paranoicos, com o outro miserável. (Rosa, 2002, pp.6).

Assim, no encontro com jovens que cumprem medida socioeducativa, o técnico pode desenvolver uma resistência em relação ao adolescente, paralisando a sua escuta, e que pode ser interpretada como uma defesa ao horror que esse encontro pode lhe causar, ao colocá-lo diante de uma realidade a qual ele ignora, agindo como se ele não tivesse nada a ver com a miséria e a condição de exclusão social e marginalização em que vive grande parte dos adolescentes envolvidos com a prática infracional.

Essa resistência pode influenciar o trabalho proposto e se manifestar do lado do técnico de diversas maneiras. Na presença do técnico em encaminhar o adolescente para ser acolhido em outros serviços, com o intuito de solucionar algumas questões que surgem nos atendimentos, sem trabalhar o protagonismo do jovem, que acaba não aderindo aos encaminhamentos no estabelecimento de uma relação com o adolescente que desconsidera a sua capacidade de construir as suas próprias saídas para as questões que se apresentam, ao ocupar o lugar do educador, do juiz ou do bom samaritano. E ainda na adesão a teorias e formas usuais de trabalho que contribui para que o técnico interprete de forma equivocada a posição que o jovem assume diante da medida, sem se atentar para outras formas de expressão do sofrimento.

Aqui vale trazer algumas considerações que Otoni (2015) faz no seu trabalho sobre a indiferença que alguns jovens manifestam no encontro com o técnico na medida, para ilustrar como a resistência do técnico em escutar o adolescente pode comprometer a sua escuta.

A indiferença:

Para conceituar a indiferença, Freud (1915) parte da descrição das modificações que as pulsões sexuais podem sofrer, ao longo da vida do indivíduo, se atendo ao processo de reversão do conteúdo da pulsão. Para explicar esse processo, ele procurou analisar os três opostos que o amor admite: amar-odiar, amar e ser amado e amar\odiar (em conjunto) e

ser indiferente. Ao fazê-lo, ele conclui que amor, ódio e indiferença são reações afetivas que o indivíduo pode ter diante dos objetos e pessoas que fazem parte do seu universo, sendo a indiferença um afeto contrário ao amor e ódio.

Por isso, diferente do que ocorre com a maioria dos adolescentes, quando inicia o cumprimento da medida, que tende a atribuir ao técnico um poder sobre a sua situação judicial, para o adolescente indiferente, o técnico é aquele que não pode fazer nada por ele, que não tem nada para lhe oferecer. O que, a princípio, inviabiliza o estabelecimento de um laço transferencial entre o técnico e o adolescente que, nessa situação, tende a permanecer em silêncio nos atendimentos, se restringindo a responder o que o técnico pergunta.

Diante dessa situação, que dificulta a realização do trabalho proposto na medida, alguns técnicos, tomados pelo mal-estar que o encontro com o adolescente indiferente provoca, interpretam a indiferença manifestada pelo jovem como recusa em cumprir a medida, resistência em relação à mesma, ou pobreza intelectual ou cognitiva que o impede de falar das suas questões. Interpretações muitas vezes precipitadas, próprias de quem desconhece a história do adolescente e desiste de escutá-lo. O que me leva a supor que a indiferença do adolescente pode, devido ao mal-estar e impasses que ela gera para a medida, desencadear no técnico uma resistência em relação ao adolescente que paralisa a sua escuta.

Ao tecer no seu trabalho algumas considerações sobre a indiferença, Otoni (2015) conclui que a indiferença é uma reação afetiva comum na época atual desencadeada por uma situação ou acontecimento que causa sofrimento ou mal-estar ao indivíduo que, nessa circunstância, tende a retirar do mundo externo a libido investida nos objetos, redirecionando-a para o seu Ego, retornando, assim, a um estado há muito tempo perdido, que Freud (1914) denominou de narcísico.

No caso dos adolescentes em conflito com a lei, Otoni (2015) constatou, ao rever o caso de jovens que manifestavam a indiferença no encontro com o técnico na medida, que ela surge em decorrência da desilusão com o outro do tráfico e com a própria vida no crime que, a princípio, parecia ser a solução para as dificuldades vivenciadas por eles no cotidiano. Assim, diante da desilusão com o outro do tráfico, os adolescentes tornam-se indiferentes.

Essa indiferença pode, então, ser interpretada, nos casos analisados, como uma tentativa do jovem de se defender de uma situação que lhe causa mal-estar e sofrimento. Pois, ao se desiludir com o tráfico, o adolescente perde as esperanças em relação ao futuro e passa a viver a mercê do destino que a vida no crime pode levá-lo: cadeia, cadeira de rodas ou o cemitério.

Embora Green (1988) afirme que para Freud não é possível estabelecer um laço transferencial com sujeitos que manifestavam no encontro com o analista a indiferença, para Otoni (2015), a transferência é possível nesses casos. Mas, para que um laço transferencial se estabeleça entre o analista e o analisando, é necessário que o analista identifique quem é o Outro primordial para o paciente e retifique esses outro na relação com ele. O que no caso dos adolescentes em conflito com a lei que manifestam a indiferença vai depender da forma com o técnico se apresenta na medida e maneja as dificuldades que vão surgindo nos atendimentos.

Para ilustrar como isso acontece, Otoni (2015) analisou no seu trabalho o caso do adolescente Pablo.

Caso Pablo

Pablo⁷⁷ é um jovem de 16 anos que iniciou a sua trajetória infracional aos doze anos, no tráfico de drogas. Filho mais velho de uma família religiosa de pastores, Pablo passou a infância acompanhando o pai nas missões da igreja, que acreditava que ele seguiria os seus passos, se tornaria um servo de Deus. Destino que o adolescente se recusou a seguir quando rompeu com o pai, na adolescência, e buscou no tráfico uma solução para as questões com as quais ele se deparou nesse momento da sua vida. “Para não ser um mané como meu pai, fui ser um traficante, um traficante homem.”

Logo que iniciou o cumprimento da medida, Pablo manifestou a indiferença no encontro com a técnica responsável por

77 Trata-se de um nome fictício para resguardar a identidade do adolescente.

acompanhá-lo na medida. Permanecia, por isso, em silêncio nos atendimentos, se restringindo a responder o que a técnica perguntava, repetindo, insistentemente, que nem ela, nem o juiz, poderia salvá-lo, já que aos doze anos, decidiu entrar para o tráfico. Para ele, um caminho sem volta, pois o único destino de quem se envolve com a criminalidade é a cadeia, cadeira de rodas ou o cemitério. Essa situação que se repetia nos atendimentos só começou a mudar quando a técnica fez a seguinte intervenção: “Você diz que não pode ser salvo, salvo de que?” Nesse momento, Pablo rompe o silêncio e começa a contar a sua história.

A técnica se surpreende com o efeito dessa intervenção que mudou radicalmente a posição de Pablo em relação à medida. É a partir dessa pergunta que Pablo começa a construir o seu romance familiar, localizando na sua história um sentido para o seu ato, se posicionando como sujeito frente às possibilidades que lhe são apresentadas na medida.

Para Otoni (2015), no momento em que a técnica faz essa intervenção, ela introduz na relação com Pablo um outro diverso daquele que ele encontrou em sua própria história. Pois, ao contrário do seu pai, que traçou seu destino, quando ele ainda era uma criança, e do traficante que o submeteu a uma lei de ferro, a técnica não se colocou nesse lugar. Com sua pergunta, ela abriu a possibilidade de Pablo construir as suas próprias saídas para as questões que o angustiavam, deixando, assim, de ocupar para o adolescente o lugar do outro que decide por ele e impõe a sua vontade, traçando o seu destino a sua revelia. Ao fazê-lo, ela realiza, nesse momento, o que Recalcati (2004) nomeia de retificação do Outro.

Trata-se de preparar as condições que tornem eficaz uma interpretação: é necessário operar preliminarmente uma retificação do Outro em vez do sujeito. O que significa retificar o Outro? Significa encarnar, como analista, um Outro diverso daquele real que o sujeito encontrou em sua história e que se apresenta como um Outro incapaz de operar com a própria falta. Trata-se, antes de tudo, de dizer “sim” ao sujeito, portanto, de encarnar um Outro que saiba não excluir, não anular, não refutar, não silenciar, não preencher, não sufocar, não atormentar. Esta nova configuração do Outro consente numa nova implicação do sujeito num novo laço possível com o Outro. Neste sentido, pode-se afirmar que a retificação

do Outro tem a finalidade de implicar o sujeito num laço ou numa transferência com o Outro. (Recalcati, 2004, p.11-12)

Foi essa retificação que possibilitou que um laço transferencial se estabelecesse entre a técnica e o adolescente e que um trabalho efetivo fosse realizado com ele na medida, que levou Otoni (2015) a afirmar que a retificação do Outro é uma manobra essencial nos casos em que o adolescente manifesta a indiferença no encontro com o técnico. Trata-se, portanto, de um movimento que antecipa e pode tornar possível o desenvolvimento da transferência sobre o eixo simbólico.

Considerações finais:

Vimos, ao analisar o caso do adolescente Pablo, que a técnica responsável pelo seu acompanhamento na medida conseguiu, apesar da indiferença manifesta pelo adolescente no encontro com ela, estabelecer um laço transferencial com ele que possibilitou que um trabalho efetivo fosse realizado. O que só foi possível porque a técnica não recuou diante da indiferença do adolescente que, a princípio, lhe causou um grande mal-estar.

Ao contrário do que fazem a maioria dos técnicos que, nessa situação, encaminham o jovem para ser escutado em outros dispositivos institucionais ou retornam o seu processo para o juiz solicitando que este reveja sua decisão, alegando que o jovem não tem implicação com a medida, a técnica continuou acolhendo Pablo, suportando seu silêncio, buscando compreender o que acarretou a indiferença nesse jovem.

O que me leva a pensar que, na clínica com sujeitos em situação de risco decorrente, sobretudo, da miséria em que vivem e do lugar de resto, de dejetos, que lhes é atribuído pelo social, é necessário levar em consideração a realidade social em que vivem e o efeito que essa realidade pode acarretar para a sua subjetividade. Pois só assim aquele que se dispõe a escutá-los será capaz de ocupar uma posição diferente daquela que ocupam aqueles que buscam exercer sobre eles certo domínio e poder. O que pode viabilizar o surgimento de um laço transferencial necessário para que “onde parecia haver apenas vidas secas, possa surgir o sujeito desejante, vivo”. (Rosa, 2002, pp.8).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Recuperado em 16 dez 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

GREEN, A. *Narcisismo de vida, narcisismo de morte*. Escuta: São Paulo, 1988.

JACQUES, Lacan. Do Sujeito Suposto Saber, da diade primeira e do bem. In: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Zahar: Rio de Janeiro, 1964.

JACQUES, Lacan. A mola do amor: Um comentário sobre o Banquete de Platão. In *A transferência*. Zahar: Rio de Janeiro, 1960-61.

MILLER, J.A. *Os outros em Lacan*. Zahar: Rio de Janeiro, 2012.

MILLER, J.A. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1987.

NASSAU, C. A contribuição do conceito de transferência para as medidas socioeducativas. *Clinicaps: Impasses da clínica*, 5(15), 2011.

OTONI, M. O adolescente em conflito com a lei e o outro social: Um estudo psicanalítico sobre a indiferença. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2015.

RECALCATI, M. A questão preliminar na época do Outro que não existe. *Latusa Digital*, (7), 2004.

ROSA, M. D. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. *Textura*, (2), 2002. SALUM, M, J, G. O adolescente, o ECA e a responsabilidade. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (6), 2012.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Recuperado em 16 dez 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

SIGMUND, Freud. A dinâmica da transferência. *Imago*: Rio de Janeiro. Vol. 12, pp. 131-143, 1912.

SIGMUND, Freud. Recordar, repetir e elaborar novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. Imago: Rio de Janeiro. Vol. 12, pp. 193-203, 1914.

SIGMUND, Freud. Observações sobre o amor transferencial novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III. Imago: Rio de Janeiro. Vol. 12, pp. 207-223, 1914-1915.

SIGMUND, Freud. Sobre o narcisismo: uma introdução. Imago: Rio de Janeiro. Vol. 14, pp. 85-125, 1914.

SIGMUND, Freud. O estranho. Imago: Rio de Janeiro. Vol. 17, pp. 273-315, 1919.

SIGMUND, Freud. As pulsões e suas vicissitudes. Imago: Rio de Janeiro. Vol. 14, pp. 129-162, 1915.

Sobre organizadores e autores

ANDRÉA MARIS CAMPOS GUERRA Psicanalista. Psicóloga e Bacharela em Direito. Mestra em Psicologia Social (UFMG) e Doutora em Teoria Psicanalítica (UFRJ) com *Études Approfondes* em Rennes II (França). Professora Adjunta do Departamento e da Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da FAFICH/UFMG. Membro do GT “Dispositivos clínicos em saúde mental” da ANPEPP. E-mail para contato: andreamcguerra@gmail.com

BRUNA ROCHA DE ALMEIDA Graduada em Psicologia pela UFMG. Mestra e Doutoranda em Psicologia pela UFJF. Membro do NEFID (Núcleo de Estudos sobre Família, Inclusão e Deficiência - UFJF) e do GT Família, Desenvolvimento e Interdisciplinaridade da ANPEPP. Email: bruna.r.almeida@gmail.com

CARLOS ROBERTO DRAWIN Psicólogo. Psicanalista. Doutor em Filosofia (UFMG). Professor Aposentado do Deptº de Filosofia UFMG e Professor Titular da FAJE. E-mail para contato: carlosdrawin@yahoo.com.br

CAMILA SILVA NICÁCIO – Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos (CdH) da UFMG. Doutora em Antropologia do Direito pela Université Paris I, Panthéon-Sorbonne. Ex-subsecretária de Estado para as Medidas Socioeducativas (SUASE-SEDS). E-mail: camilanicacio@hotmail.com

DOMINGOS BARROSO DA COSTA Defensor Público no Rio Grande do Sul, Especialista em Criminologia e Direito Público, Mestre em Psicologia pela PUC Minas. E-mail para contato: dobarcos@hotmail.com

DORIAN MÔNICA ARPINI Psicóloga, Doutora em Psicologia pela PUC SP; Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade de Lisboa (Portugal). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM. E-mail para contato: monica.arpini@gmail.com

ENRICO BRAGA Psicólogo, especialista em Dependência Química pela Universidade Federal de São João del-Rei (2010). Analista de Políticas Públicas na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, onde atua no Centro de Referência Especializado de Assistência Social/CREAS-Leste - Serviço de Proteção Social a Adolescente em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade. E-mail: enricobragabh@hotmail.com

FERNANDA FLAVIANA DE SOUZA MARTINS Doutora em Psicologia pela PUC Minas em nov/2014, bolsista CAPES/PRO-SUP. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), realizando estágio em Paris/França na Université Cergy-Pontoise. Mestra em Psicologia pela PUC Minas, especialista em violência doméstica pela Universidade de São Paulo - USP, possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1997). É professora do UNI/BH no curso do Serviço Social e Diretora do Projeto Providência. E-mail: fernandasocial@gmail.com

HELDER RODRIGUES PEREIRA Professor e pesquisador na Universidade Presidente Antônio Carlos, de Barbacena - MG. Orientador de trabalhos na Escola de Gestores da Educação na Universidade Federal de Ouro Preto - MG. Doutor em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei - MG, Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei - MG, Diretor do Hospital Regional de Barbacena - FHEMIG. E-mail: rodrigueshelder@msn.com

JACQUELINE DE OLIVEIRA MOREIRA Doutora em Psicologia Clínica - PUC/SP, Mestra em Filosofia - UFMG, Professora Adjunta III da PUC/MG, Professora do Programa Mestrado-Doutorado da PUC/MG, Psicóloga Clínica, Membro do GT "Dispositivos Clínicos em Saúde Mental" da ANPEPP. Bolsista PQ2CNPq. E-mail para contato: jackdrawin@yahoo.com.br

JOSÉ CARLOS STURZA DE MORAES Cientista Social; Mestre em Educação, Conselheiro do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA -, pela Sociedade Civil (ONG AMENCAR). E-mail: sturza.demoraes@gmail.com

JOSÉ LUIZ QUADROS DE MAGALHÃES Mestre e Doutor em Direito Constitucional. Professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Faculdade de Direito Santo Agostinho de Montes Claros. E-mail: jqmagalhaes@gmail.com

JÚLIA SILVA VIDAL Graduanda em Direito na Universidade Federal de Minas Gerais; estagiária da Clínica de Direitos Humanos (CDH) da UFMG.

JULIANA MARCONDES PEDROSA DE SOUZA Doutora em Psicologia pela PUC Minas, Mestre em Psicologia pela UFRJ, Pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rey. Psicóloga Clínica. E-mail: juliana.marcondes@yahoo.com.br

MARIA IGNEZ COSTA MOREIRA Professora da Faculdade de Psicologia/Programa de Pós-graduação em Psicologia PUC Minas. Doutora em Psicologia Social pela PUC SP, membro do GT da ANPEPP “A Psicologia sócio-histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social”. E-mail: maigcomo@uol.com.br

MARIA JOSÉ GONTIJO SALUM Psicanalista, professora da Faculdade de Psicologia PUC Minas, mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009), com estudos avançados na Universidade Paris VIII - França, por meio de bolsa do Programa de Doutorado com Estágio no Exterior (PDEE) da Capes. Pós doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, com bolsa da Fapemig / Capes (2014), Autora do livro “A Psicanálise e o Crime”. E-mail: mariajgontijo@gmail.com

MARLENE GUIRADO Psicóloga, professora Livre-Docente do Instituto de Psicologia da USP, organizadora do método da Análise Institucional do Discurso e responsável pela produção direta e indireta de pesquisas e intervenções concretas junto a instituições sociais públicas e/ou privadas, incluindo a clínica. Autora de diversos livros sobre esses temas. E-mail: mguirado@terra.com.br

MARCO ANTÔNIO DE SOUZA Doutor em Educação pela FaE-UFMG, Pós-Doutor em Culturas Políticas na História - FAFICH-UFMG. Pesquisador da História da Caridade e do Assistencialismo e de suas Práticas Educativas. E-mail: mahistbh@hotmail.com

MARINA SOARES OTONI Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós graduada em psicanálise e mestra em Psicologia com ênfase em psicanálise pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como psicóloga no Serviço de Execução das Medidas Socioeducativas em meio aberto da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte de 2004 a 2013.

MEIRE NUNES VIANA Possui graduação em Psicologia nas Faculdades Metropolitanas Unidas (1982). É Mestra em Políticas Públicas e Sociedade pela UECE (2006). Tem especialização na Abordagem Gestáltica com Crianças e Adolescentes pelo Instituto Sedes Sapientiae (1989).

PAULA MELGAÇO ROCHA Professora do curso de Pós-Graduação em Psicanálise com crianças e adolescentes da PUC Minas. Doutoranda em Psicologia Clínica pela PUC-RJ e Mestra em Psicologia. Email: paulamelgaco.psi@gmail.com

RODRIGO TORRES OLIVEIRA Psicólogo; Psicanalista; Pós graduado em Filosofia (UFMG); Mestre em Psicologia (PUC/MG); Professor e supervisor de estágios nos campos de saúde mental (CAPSIII/ CAPS AD) e Psicologia Jurídica (Juizado especial e Conselho tutelar) na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC/ Barbacena). Coordenador da Comissão de Psicologia Jurídica do Conselho Federal de Psicologia (2014 - 2016). Email: rodrigotoliveira@yahoo.com.br

Este livro foi composto em agosto de 2016, em Bookman old Style, 8,5pt, impresso em papel reciclado para capa e miolo



Conselho
Federal de
Psicologia