

EF

EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.33 n.2



**JUVENTUDE,
VIOÊNCIA E
EDUCAÇÃO**

JUL/02 2553

Educação & Realidade

v. 33, n.2, jul/dez 2008

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Faculdade de Educação

Diretora: Malvina do Amaral Dorneles

Editor-Chefe - Luís Armando Gandin

Editores Associados - Simone Moschen Rickes e Gilberto Icle

Conselho Editorial

Membros Internacionais: Ana Amélia Amorim Carvalho – Universidade do Minho, Portugal; Antônio Nóvoa – Universidade de Lisboa, Portugal; Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra, Portugal; Carlos Skliar – FLACSO, Argentina; Daniel Schugurensky – OISE, University of Toronto, Canadá; Gary Anderson – New York University, Estados Unidos; George Yudice – New York University, Estados Unidos; Gustavo Fischman – Arizona State University, Estados Unidos; Jorge Ramos do ● – Universidade de Lisboa, Portugal; Jurjo Torres Santomé – Universidade da Coruña, Espanha; Inés Dussel – FLACSO, Argentina; Lesley Bartlett – Teachers College - Columbia University, Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento – Universidade do Minho, Portugal; Stephen Ball – Institute of Education – University of London, Reino Unido; Tristan McCowan – Institute of Education - University of London, Reino Unido.

Membros Nacionais: Alice Ribeiro Casemiro Lopes – UFRJ; Ana Luíza Smolka UNICAMP; Ana Mae Barbosa – USP; Anna Maria Pessoa de Carvalho – USP; Antonio Flavio Moreira – Universidade Católica de Petrópolis; Antonio Joaquim Severino – USP; Aparecida Paiva – UFMG; Cleci Maraschin – UFRGS; Denise Meyrelles de Jesus – UFES; Emília Freitas de Lima – UFSCar; Fernando Becker – UFRGS; Gaudêncio Frigotto – UERJ; Gelsa Knijnik – UNISINOS; Gilka Girardello – UFSC; Guacira Lopes Louro – UFRGS; João Wanderlei Geraldy – UNICAMP; Leandro de Lajonquière – USP; Lino de Macedo – USP; Lúcia Rabello de Castro – UFRJ; Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG; Márcia Tiburi – Univ. Mackenzie; Maria Alice Nogueira – UFMG; Marília Pontes Sposito – USP; Marisa Vorraber Costa – ULBRA; Nadja Hermann – PUC-RS; Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS; Rosalia Duarte – PUC-RJ; Sérgio Coelho Farias – UFBA; Vitor Henrique Paro – USP; Wladimir Antonio Garcia – UFSC.

Revisão - Textual Português e Literatura

Bibliotecária Responsável - Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual - Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico - Aldaneí Areias

Editoração Eletrônica - Marcus Vinícius Rossi da Rocha e Gráfica Ucha

Bolsista - Carola Freire Saraiva

Capa - Vera Lúcia Gliese, com desenhos de Majane Silveira

Citação extraída de ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001. p. 57-58.

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para:

Revista *Educação & Realidade*
Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:

educreal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade

Telefone: (51) 3308 3268

jul/dez 2008

JUVENTUDE, VIOÊNCIA E EDUCAÇÃO



v. 33 n. 2

Educação & Realidade - Porto Alegre v. 33 n. 2 p. 1-274 jul./dez. 2008.

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v. 4, n. 1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268

Fax: (0xx51) 3308 3985

e-mail: educreal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade



v.33 n.2

C O N T E N T S S U M Á R I O

<i>Youth, Violence, and Education</i>	<i>Juventude, Violência e Educação</i>
Editorial	Editorial
5	
<i>Thematic Section: Youth, Violence, and Education</i>	<i>Seção Temática: Juventude, Violência e Educação</i>
Foreword	Apresentação
11	
The Political Dimension of Adolescents' Penal Responsibility in Latin America: notes for building a modest utopia	A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia
Emilio García Méndez	Emilio García Méndez
15	
The Role of the United States Federal Government in Juvenile Justice	O Papel do Governo Federal dos Estados Unidos na Justiça da Infância e Adolescência
Michael J. Churgin	Michael J. Churgin
37	
Lowering the Age of Criminal Responsibility: myths and justifications.	Redução da Idade de Imputabilidade Penal: mitos e justificativas
Ana Paula Motta Costa	Ana Paula Motta Costa
47	
Youth: work, school, and inequality	Juventude: trabalho, escola e desigualdade
Vicente de Paula Faleiros	Vicente de Paula Faleiros
63	
Youth and Education: interactions between formal and non-formal education	Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal
Marília Pontes Sposito	Marília Pontes Sposito
83	
A Review of Effective Substance Abuse Treatment for Juvenile Delinquents in the United States	Revisão das Abordagens Terapêuticas para Jovens Infratores Usuários de Drogas nos Estados Unidos
David W. Springer	David W. Springer
99	

Educating Homeless Adolescents in
Texas, United States

**Liliane Cambraia Windsor
Sanna J. Thompson**

123

Educando Jovens Sem-Teto no Texas,
Estados Unidos

**Liliane Cambraia Windsor
Sanna J. Thompson**

Challenges in youth: drugs,
consumption and violences

Marta Conte

131

Desafios na Juventude: drogas,
consumismo e violências

Marta Conte

The Assisted Freedom Program
in Belo Horizonte

**Joana Domingues Vargas
Frederico Couto Marinho**

147

O Programa Liberdade Assistida em
Belo Horizonte

**Joana Domingues Vargas
Frederico Couto Marinho**

Homicide Prevention: the
experience of the Staying Alive
Program in Morro das Pedras

Andréa Maria Silveira

163

A Prevenção de Homicídios:
a experiência do Programa *Fica Vivo*
no Morro das Pedras

Andréa Maria Silveira

The Pedagogy of the Socio-
educative Measures in the State of
Rio Grande do Sul: interview with
Carmem Maria Craidy

**Luís Armando Gandin
Gilberto Icle**

177

A Pedagogia das Medidas
Socioeducativas no Estado do Rio
Grande do Sul: entrevista com
Carmem Maria Craidy

**Luís Armando Gandin
Gilberto Icle
Simone Moschen Rickes**

Other Themes

Formative Experience, Education
and the Challenges for the
Construction of a New Ethos

Divino José da Silva

191

Outros Temas

Experiência Formativa, Educação e os
Desafios para a Construção de um
Novo *Ethos*

Divino José da Silva

Teachers as Children Sexual Abuse
Prevention Agents

Rachel de Faria Brino

**Lúcia Cavalcanti de Albuquerque
Williams**

209

Professores Como Agentes de
Prevenção do Abuso Sexual Infantil

**Rachel de Faria Brino
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque
Williams**

Practices of Selection and
Organization of Knowledge in
Regular and Special Schools

Cássia Ferri

Regina Célia Linhares Hostins

231

Práticas de Seleção e Organização do
Conhecimento nas Escolas Regulares
e Especiais

**Cássia Ferri
Regina Célia Linhares Hostins**

Night Shift High Schools in the
State of São Paulo:
indicators of quality

**Theresa Maria Freitas Adrião
Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Adriana A. Dragone Silveira**

253

Ensino Médio Noturno em Escolas
Públicas Paulistas:
indicações de qualidade

**Theresa Maria Freitas Adrião
Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Adriana A. Dragone Silveira**

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* – no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



33(2): 5-8
jul/dez 2008

EDITORIAL

Eugen Bavcar, fotógrafo, nascido na Eslovênia, que, aos onze anos de idade ficou cego, interroga, com seu ofício, os limites do visível. Em uma entrevista, nos diz: “todo mundo se utiliza do olhar do outro, só que sobre outros planos, sem se dar conta sempre. Percepção não é aquilo que vemos, mas a maneira como abordamos o fato de ver. E como não se pode nunca ver com os próprios olhos, *somos todos um pouco cegos*” (Tessler; Karon, 1998, p. 93). De algum modo, somos, cada um, cegos a algumas formas da vida. Um dos precários antídotos que temos frente a este mal é o encontro com os pares. Na companhia dos colegas, por meio da solidariedade das trocas, podem se esboçar as condições para que nos tornemos sensíveis a novos modos de ler/construir o mundo. Este número da Revista *Educação & Realidade* nasce de um encontro. De um encontro-simpósio, em que, enlaçados por uma preocupação comum, pesquisadores de diferentes países se reuniram para compartilhar seus modos de ler. De um encontro-entrediferentes, em que pesquisadores de diversos campos do saber se reuniram

para dividir os avanços em seus domínios e, mais do que isso, para repartir perguntas. Questões sobre uma temática que não é qualquer: a complexa relação entre juventude, violência e educação.

Vivemos, no campo da educação, o privilégio – trabalhoso, é certo, mas, ainda assim, o privilégio – de construirmos nossas interrogações e nossas contribuições no interstício de diversos campos disciplinares. Se concebemos a juventude para além de uma etapa cronologicamente marcada; se a situamos como um conjunto de operações psíquicas, cognitivas, sociais, institucionais, culturais, historicamente construídas e legitimadas no compartilhamento social, vale muito a pena que nos detenhamos em escutar o que uma juventude grita com seus atos de violência, ou ainda o que ela indaga quando se vê imersa em importantes conflitos frente à lei. Como educadores, somos interrogados em nosso cotidiano por esses que, com seus atos, questionam a operatividade das instituições que construímos e que desejamos transmitir como patrimônio a ser herdado pelas gerações vindouras. Em torno desse debate, está constituída a seção temática deste número intitulada *Juventude, Violência e Educação*.

Esta seção reúne textos selecionados pela professora Carmem Craidy, pesquisadora coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência Social (NUPEEEVS) da Faculdade de Educação da UFRGS, grupo de trabalho que encabeçou a realização do II Simpósio Internacional sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça. O NUPEEEVS vem desenvolvendo um trabalho pioneiro em torno da relação entre violência e juventude e propondo balisadores importantes para pensarmos uma pedagogia das medidas socioeducativas. Na seção temática, o leitor poderá percorrer reflexões que espelham a contrastante forma de pensar e lidar com questões que guardam semelhança entre si. Evidenciar a diferença de perspectivas de trabalho e pesquisa presente entre o grupo de pesquisadores brasileiros e americanos é uma das riquezas deste conjunto de textos.

Como forma de continuar acolhendo e publicando artigos que espelham a rica produção dos pesquisadores da educação, enviados diretamente à *Educação & Realidade*, optamos por não dedicar todo este número a um tema. Abrimos, então, um espaço para *Outros Temas*, seção na qual o leitor encontrará trabalhos que versam sobre a relação entre a noção de experiência como acontecimento e seus vínculos com a educação como lugar para a construção de um novo *ethos*; sobre a prevenção do abuso sexual infantil na área educacional; sobre as práticas docentes de seleção e organização do conhecimento em duas escolas, uma regular e outra especial, dedicadas especificamente ao ensino de alunos com histórico de deficiência mental; sobre a qualidade do ensino médio noturno em escolas públicas. A pluralidade temática nos informa acerca da diversidade de nosso campo e da complexidade dos debates em curso. Estabelecer esta seção é uma forma de dar lugar à multiplicidade de indagações sobre as quais nos vemos convocados a pensar.

Blanchot nos diz, “a questão é o desejo do pensamento” (2001, p. 43); é ele o combustível que mantém a possibilidade de qualquer criação. Se já não tivéssemos perguntas, já não mais poderíamos nos inquietar com as palavras; a vida já não mais seria enigma. É da condição de perguntar, esta que só podemos sustentar na companhia de nossos pares, que derivam os textos que o leitor tem em suas mãos. Desejamos que eles sejam inspiradores de novas perguntas.

Luís Armando Gandin – Editor-Chefe
Simone Moschen Rickes – Editora Associada
Gilberto IcLe – Editor Associado

Referências

BLANCHOT, Maurice. **A Conversa Infinita**. São Paulo: Escuta, 2001.
TESSLER, Elida; KARON, Muriel. Uma Câmera Escura Atrás de Outra Câmera Escura. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 91-100, novembro de 1998.



Apresentação

Seção Temática *Juventude, Violência e Educação*

A seção temática de *Educação & Realidade* sobre a relação entre a juventude, a violência e a educação oferece aos leitores artigos das palestras proferidas no *II Simpósio sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça: O Processo Educativo Destinado a Adolescentes em Conflito com a Lei no Brasil e nos Estados Unidos*, realizado na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faculdade de Educação e Faculdade de Direito) em Porto Alegre, no mês de agosto de 2006.

Esse Simpósio realizou-se no âmbito do NUPEEEVS (Núcleo de Pesquisa, Extensão, Educação e Violência Social) da Faculdade de Educação (FACED) e contou com a parceria da Faculdade de Direito da UFRGS. O NUPEEEVS integra ensino, pesquisa e extensão e acolhe o Programa de PPSC/UFRGS (Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS), que, desde 1997, recebe adolescentes que praticaram atos infracionais para que cumpram medida socioeducativa na Universidade. Unindo o programa de extensão com atividades de ensino e pesquisa, o NUPEEEVS traz para o âmbito da universidade a problemática do adolescente em conflito com a lei e a construção da pedagogia para as medidas socioeducativas definidas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, além de receber e orientar os

adolescentes, que já somam mais de 1.000 nestes onze anos de funcionamento ininterrupto do Programa, conta com um banco de dados sobre os mesmos e com várias pesquisas e cursos já realizados, assim como publicações. Por essas atividades, o PPSC/UFRGS já recebeu um prêmio nacional e dois prêmios estaduais.

Na busca de aprofundar sempre mais o conhecimento desta desafiadora realidade da adolescência e da juventude, foi firmado, através da CAPES, o Convênio Internacional com a Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos, para o desenvolvimento de estudos e trocas sobre o tema. Em consequência do convênio, realizou-se em Austin, Texas, Estados Unidos, no ano de 2005, o *I Simpósio Internacional sobre Jovens em Conflito com a Lei* que contou com a participação de professores da Universidade do Texas em Austin e da FAGED-UFRGS, além de colaboradores externos.

O *II Simpósio sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça* foi realizado em 2006, na continuidade do convênio UFRGS – Universidade de Texas em Austin. Teve grande êxito, comprovado pela ampla participação de pessoas das mais variadas procedências. Desde acadêmicos, pesquisadores, autoridades do Judiciário e do Executivo, executores das medidas, educadores sociais e membros da sociedade civil organizada participaram do evento, assim como vários setores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outras Universidades do Brasil e do Exterior. Contou com mais de 400 participantes, provenientes de sete estados brasileiros, de três países (Brasil, Estados Unidos e Argentina) e de inúmeras cidades do Rio Grande do Sul, de universidades, poder público e sociedade civil.

Ainda que não tenha sido possível incluir nesta seção temática todos os trabalhos apresentados, os artigos aqui apresentados contemplam de forma ampla a problemática abordada. Assim, o Eixo I do *Simpósio – Juventude e Legislação* – está representado pelos artigos de Emílio García Méndez, sobre a legislação na América Latina, pelo artigo de Ana Paula Mota Costa sobre redução da idade penal e pelo artigo do convidado da Universidade de Austin, Michel J. Churgin – “O Papel do Governo Federal dos Estados Unidos na Justiça da Infância e Adolescência” –, que faz uma comparação das legislações dos Estados Unidos e do Brasil em relação às questões juvenis.

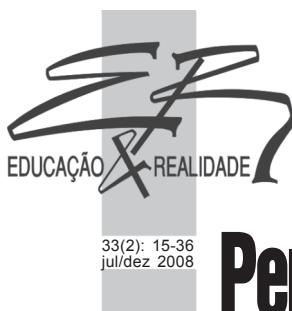
O Eixo II – *Juventude e Juventudes no Mundo Contemporâneo* – apresentou as diferentes visões e concepções sobre adolescência e juventude no Brasil e no mundo, em especial no Brasil e nos Estados Unidos, assim como os desafios vividos pelas mesmas. Sobre essa temática, a seção oferece o artigo de Vicente de Paulo Faleiros – “Juventude: trabalho, escola e desigualdade”.

O Eixo III – *Juventude e Educação* – analisou as temáticas da juventude e escola, da juventude e medidas socioeducativas e as abordagens terapêuticas na execução de medidas socioeducativas. São oferecidos os

seguintes artigos: de Marília Sposito – “Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal” –, no qual a autora apresenta os resultados de pesquisa nacional sobre programas educativos para a juventude; de Andréia Maria Silveira – “A Prevenção de Homicídios: a experiência do Programa *Fica Vivo* no Morro das Pedras” – no qual é apresentada a experiência com jovens de Belo Horizonte; de Liliane Cambraia Windsor e Sanna J. Thompson, da Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos – “Educando Jovens Sem-teto no Texas, Estados Unidos” – falando de um programa para a juventude de rua nos Estados Unidos; de Marta Conte – “Desafios na Juventude: drogas, consumismo e violências” – e de David Springer – “Revisão das Abordagens Terapêuticas para Jovens Infratores Usuários de Drogas nos Estados Unidos” –, contemplando a análise de programas sobre drogas para jovens. O artigo de Joana Domingues Vargas e Frederico Couto Marinho – “O Programa de Liberdade Assistida em Belo Horizonte” – e também a entrevista que concedi à *Educação & Realidade*, na condição de coordenadora do evento, a respeito da pesquisa que conduzimos no Rio Grande do Sul sobre as medidas socioeducativas em meio aberto, tratam de processos socioeducativos específicos para adolescentes em conflito com a lei.

O leitor de *Educação & Realidade* poderá, assim, ter acesso a uma parte significativa das reflexões desse Simpósio que foi de grande relevância teórica e prática para as políticas de juventude no Brasil, tendo caracterizado a gravidade da situação juvenil, a precariedade das políticas e dos programas de atendimento e de proteção e a fragilidade na aplicação dos avanços ocorridos na legislação para crianças e adolescentes. Os avanços legislativos apontam, como diz Emilio García Méndez, para uma nova utopia, a do respeito aos direitos fundamentais de crianças e jovens. O Simpósio e esta seção temática de *Educação & Realidade* pretendem contribuir para a construção dessa utopia e para que haja um impacto da mesma sobre a realidade.

Carmem Maria Craidy
Organizadora da Seção Temática
Professora da Faculdade de Educação da UFRGS



A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina:

notas para a construção de uma modesta utopia

Emilio García Méndez

RESUMO - A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. O artigo trata da mudança de paradigma da justiça juvenil a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 – concretizada no Brasil com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – que influenciou toda a legislação da América Latina na área da infância. O texto mostra que a nova legislação supera a visão tutelar e afirma a visão garantista caracterizada, no plano das relações dos menores em geral com o estado e os adultos, pelo modelo da autonomia progressiva e, no plano do controle social, pelo modelo da responsabilidade penal dos adolescentes. Finalmente, o artigo critica o sensacionalismo com que é tratada a questão juvenil na América Latina e a não vinculação da mesma à política e à democracia, assim como a precariedade dos estudos jurídicos sobre o tema.

Palavras-chave: Infância e adolescência. Direitos humanos. Justiça juvenil. Democracia. Liberdade.

ABSTRACT - The Political Dimension of Adolescents' Penal Responsibility in Latin America: notes for building a modest utopia. This article deals with the paradigm change in the juvenile justice introduced by the International Convention on Children's Rights of 1989 – which was institutionalized in Brazil by the Children and Adolescent Statute of 1990 – that influenced all the legislation on childhood in Latin America. The article shows that the new legislation overcomes the tutelary view and affirms a guarantying view, characterized, in the field of the relationship between minors and the state or adults, by a progressive autonomy model and, in the field of social control, by an adolescent responsibility model. Finally, the article criticizes the sensationalism by which the juvenile issues are dealt with in Latin America and absence of a relationship of these issues to politics and democracy, as well as the precarious state of judicial studies about this theme.

Keywords: Childhood and Adolescence. Human Rights. Juvenile Justice. Democracy. Freedom.

Infância, violência e mediação: perspectivas de análise

A violência e a insegurança urbanas atribuídas aos jovens¹ aparecem como um problema central de nosso tempo. Não há pesquisa de opinião pública sem que a questão surja como uma preocupação social prioritária², sendo relegada a um segundo lugar, às vezes, pela questão do desemprego. Problema diverso constitui a correspondência ou não de tal percepção social com a realidade.

Isso ocorre, em grande parte, porque onde imperam leis de menores pseudotutelares, baseadas na doutrina da situação irregular³, não se distinguem as infrações à lei penal (atos tipicamente antijurídicos e culpados) de outros comportamentos anti-sociais, porém irrelevantes do ponto de vista jurídico. Nesses casos, é a própria lei que se constitui na causa mais significativa da indeterminação quantitativa do problema.

Mas em vez de converter a indeterminação quantitativa em um problema prioritário a ser resolvido (cabe lembrar que muitos países da região desconhecem até mesmo o número de menores de idade privados de liberdade), com frequência, por ignorância ou má fé, acaba-se inventando sua própria dimensão quantitativa. É precisamente desse modo que o tema se configura como uma sucessão de paradoxos, começando por um alto grau de alarme social, porém com dimensões e contornos indefinidos.

Como consequência de sua importância real ou construída – o que às vezes é indiferente, pois, como define o sociólogo norte-americano W.I. Thomas, é suficiente que um problema seja definido como real para que suas consequências sejam reais –, o tema tem se tornado objeto de estudo e de preocupação de âmbitos e perspectivas diversas.

Para começar, os meios de comunicação – com diferentes níveis de abordagens, mas rápidas e superficiais – incorporaram definitivamente o tema em suas pautas diárias. Entretanto, seu *status* oscila entre as páginas policiais e as seções do cotidiano das cidades; jamais é vinculado aos grandes problemas da política e da democracia.

A universidade, por sua vez, muito pouco tem se ocupado com essas questões. Quando alguma vez o fez, foi oscilando entre os tradicionais enfoques psicologistas ou ontológicos, que pouco ou nada contribuem para o conhecimento real do tema, e os “novíssimos” enfoques socioeconômicos, para os quais a pobreza constitui a chave universal, não só de explicação, mas, além de tudo, de legitimidade à inação. Cria-se assim um “álibi estrutural” para se explicar o fenômeno e, ao mesmo tempo, reiterar a impossibilidade ou a inutilidade de qualquer intervenção direcionada contra os fatores condicionantes materiais e a inércia das coisas.

Por fim, um terceiro enfoque parece surgir entre aqueles que têm como denominador comum algum tipo de interesse corporativo imediato no assunto. Nesse caso, a visão predominante parece concentrar-se tanto na ignorância ativa do enfoque jurídico-institucional quanto na proposta exclusiva e

excludente de políticas e programas de prevenção geral. Muitas vezes, trata-se apenas de um eufemismo para se reivindicar, por via indireta, aumento de recursos – forma nada sutil de aumento do poder burocrático – para o “combate” ao problema. Em outras palavras, de um ponto de vista epistemológico, a reação social, em geral, e a resposta jurídico-institucional, em particular, ao problema da violência juvenil e da insegurança urbana, não chegam a constituírem-se nem em notícia, nem em tese de estudo e, muito menos, em motivo de reflexão política acerca do caráter absolutamente inapropriado do enfoque jurídico ou do funcionamento deplorável de muitas instituições.

Na presente análise, modesta e exploratória, pretende-se considerar o tema a partir de uma perspectiva diversa. Trata-se de um ponto de vista epistemológico, com forte ênfase num enfoque que poderíamos denominar social-construtivista, no qual a realidade não é um dado pré-determinado, mas o resultado de uma construção social. Essa posição substitui, de saída, um enfoque ontológico (psicologista ou sociologista), para o qual as respostas jurídicas ou institucionais à “delinqüência juvenil” são um dado menor ou ignorável, se comparadas, por exemplo, às pulsões dos jovens ou sua situação na escala social.

Sendo assim, para esta análise, duas premissas são consideradas centrais: a) a necessidade de incluir todas as reações e respostas ao fenômeno, como um elemento co-constitutivo do mesmo; b) a necessidade de se considerar com certa atenção o tipo de vínculo desse tema com alguns problemas maiores da política e da democracia.

Se o primeiro ponto se refere à perspectiva epistemológica adotada, o segundo se vincula à possibilidade de, através do estudo específico do tema, explorar mais adiante o vínculo entre infância e democracia. Nesse sentido, entende-se o conceito de infância definido na Convenção Internacional dos Direitos da Criança – CIDC – que abrange todos os seres humanos com menos de dezoito anos.

Na América Latina, as novas legislações incorporam a distinção entre criança (de zero a doze ou quatorze anos) e adolescente (de doze ou quatorze anos até dezoito anos incompletos), com o objetivo de dar respostas diferenciadas, não somente no plano da responsabilidade penal, mas de outros temas como trabalho, participação, saúde sexual e reprodutiva, etc. Essa diferença, há tempos, o senso comum e a psicologia evolutiva já reconheceram. É obvio que o tema da violência juvenil e da insegurança urbana envolve, de fato, e nesse caso também de direito, quase exclusivamente a categoria adolescente⁴.

Um outro aspecto pouco ou nada abordado – e que pretendemos citar rapidamente aqui devido ao impacto indireto sobre o tema central que nos ocupa – refere-se ao problema das formas de participação das crianças e dos adolescentes, o que seria a mesma coisa, a partir de outra perspectiva, das formas de mediação por parte dos adultos.

Antes de mais nada, é preciso dizer que a mediação não é um problema exclusivo da infância. Em todos os movimentos políticos ou sociais, existem

formas diversas de mediação (pense-se, por exemplo, na atividade dos políticos profissionais ou dos membros de organizações não-governamentais atuando em tempo integral).

Talvez o que realmente seja a característica da mediação, no caso dos diversos tipos de movimentos pela infância, possa ser sintetizado em dois pontos centrais:

a) a mediação se realiza praticamente de forma exclusiva por uma categoria social diversa (adultos) a uma categoria social representada (crianças e adolescentes);

b) os riscos de manipulação, sobretudo quando se trata de crianças com pouca idade, são, de fato, enormes⁵.

Tanto é verdade, que uma parte dos movimentos de participação infantil, dirigidos supostamente para superar o problema da mediação, terminou em grosseiras formas de manipulação e, conseqüentemente, em ulterior banalização da participação infantil. A tão declamada, por alguns adultos, “autonomia” dos movimentos de crianças trabalhadoras constitui, talvez, a mais patética das evidências.

Em todo caso, pode-se concluir, no mínimo, que o tema da mediação-participação não deve ser tratado, e muito menos resolvido, de forma rápida ou superficial. Por tudo o que já vimos no caso das crianças e dos adolescentes, parece-nos oportuno distinguir as formas de mediação legítimas das ilegítimas por parte dos adultos.

A mediação legítima é aquela que se assume como tal desde o início e, ao mesmo tempo, reconhece uma série de riscos e problemas que lhe são pertinentes. *Na mediação legítima, os adultos falam como adultos e as crianças como crianças*, procurando envolver todas as crianças, sem esquecer a complexidade que encerra sua condição de categoria universal e, também, heterogênea. *Uma mediação legítima procura descobrir a heterogeneidade das vozes da criança e do adolescente comuns*.

Por outro lado, todas as formas ilegítimas de mediação possuem um traço característico inconfundível que permite sua imediata apreensão e, *independentemente de seu conteúdo, as crianças falam como adultos e os adultos como crianças*. A mediação ilegítima interpela seletivamente, e com evidente viés ideológico, determinadas categorias de crianças (de rua, trabalhadoras, etc.). Com essa premissa, ao serem interpeladas, as crianças dão respostas que coincidem quase totalmente com as propostas dos ideólogos adultos. Desse modo, então, parece-nos que entre as crianças agrupadas por categorias específicas desaparecem totalmente as possibilidades de diversidade e de heterogeneidade.

Todavia, as dificuldades não podem e nem devem ser traduzidas por inação. De fato, a experiência demonstra que é possível incentivar formas legítimas (ainda que não sejam vistosas e muito menos heróicas) de expressão de idéias e opiniões, privilegiando a criança e o adolescente comuns em seus âmbitos naturais (escola e família). Não é necessário induzir a análise exclu-

sivamente para certas categorias “patológicas” da infância. Uma estratégia como essa pode contribuir, de modo decisivo, no riquíssimo e ainda pouco explorado dispositivo de autonomia progressiva contido nos artigos 5 e 12 da CIDC, não somente para incorporar legitimamente os adolescentes e as crianças no debate sobre violência juvenil e segurança urbana, mas também para enriquecer o conteúdo do vínculo entre infância e democracia⁶. Em outras palavras, aprofundar o estudo do vínculo entre política e infância.

Nesse último caso, torna-se necessário, entre outras coisas, deixar um pouco mais claro o conteúdo de ambas as questões. Se, em linhas gerais, o conteúdo da questão da democracia se refere fundamentalmente ao manejo da coisa pública e ao tipo de relação entre Estado e sociedade, o conteúdo da questão da infância se refere especialmente às relações dela mesma com o Estado e com os adultos.

Infância e política: uma preocupante assimetria

Parece-nos importante explicitar que a perspectiva epistemológica adotada constitui também, e, sobretudo, uma reação a uma preocupante assimetria entre infância (ou família) e democracia (ou política). Tal assimetria se configura pelo fato de que: de um lado, qualquer análise séria a respeito da infância não pode ignorar uma reflexão acerca dos aspectos mais relevantes da política e da democracia⁷; por outro lado, são realmente muito raras as análises políticas que incluem, mesmo que tangencialmente, alguma reflexão digna de menção acerca da questão da família em geral e da infância em particular⁸.

Nesse ponto, torna-se necessário dizer algo mais sobre o caráter preocupante da assimetria apontada. Embora família e democracia, em suas origens, sejam termos antitéticos, várias análises, oriundas de distintas perspectivas, se convergem ao destacarem um longo processo histórico de democratização das relações familiares.

As reflexões, fragmentárias e inconclusas, mas mesmo assim extraordinariamente ricas de Arendt (1997) sobre a política, constituem um ponto de partida imprescindível para essa exploração. Se, de um lado, é mais ou menos óbvio que a compreensão da questão da infância torna-se ininteligível quando isolada da questão da família, devemos a essa autora o desenvolvimento de uma linha de investigação segundo a qual o sentido da política está indissolivelmente ligado à questão da liberdade ou, o que seria o mesmo nos dias de hoje, à questão da democracia. Nessa linha de pensamento, política e liberdade não só são conciliáveis como também o sentido da política só pode ser a liberdade (Arendt, 1997, p 61-66).

Mas onde estaria o nexo entre infância e política? Parte da resposta parece ser de caráter histórico. Se durante o século XIX a questão da democracia

teve de se confrontar com o problema da escravidão e, durante as primeiras décadas do século XX, com a questão da participação (igualdade) política da mulher; no início do século XXI, a questão da democracia parece vincular-se, também, ainda que de forma não evidente, ao tema dos direitos da infância. Na realidade, trata-se do confuso processo de irrupção de outra categoria social a reivindicar alguma das tantas promessas não cumpridas da modernidade.

Contudo, voltemos à raiz do nexo entre infância e política. Para tentar responder a essa questão, é necessário abordar criticamente o problema da igualdade entre os seres humanos. Outra vez, Arendt torna-se imprescindível⁹.

Os homens não são iguais por natureza, precisam de uma instituição política para chegar a sê-lo: a lei. Somente o ato político pode gerar igualdade¹⁰. Nesse contexto, talvez possamos melhor entender a direção e o sentido do processo, não isentos de paradoxos, da democratização da família. O mundo da família, ou seja, o mundo das mulheres, das crianças e dos outros homens sujeitos à autoridade do *pater familiae*, é um mundo de violência e de opressão. T. Mommsenn, grande historiador do direito romano, traduz o conceito de família simplesmente como a voz da servidão (Arendt, 1997, p. 113-114). Então, o paradoxo aqui consiste em que viver sem violência privada exigiu o fortalecimento da violência pública; a violência do Estado (p. 96). Nesse sentido, a alienação não aparece como em Marx no Estado (que teria de ser abolida), mas na vida privada¹¹. Arendt diz isso sem rodeios, afirmando também que a utopia marxista de uma sociedade sem Estado, mais do que uma utopia, é uma ameaça aterradora (1997, p. 98). Sendo assim, o político começa onde acaba o mundo das necessidades materiais e da violência (p. 71).

Seguindo essa linha, podemos concluir, provisoriamente, que ignorar a análise do vínculo entre família e democracia pode simplesmente resultar em um notável empobrecimento da compreensão, tanto da questão da infância quanto da questão da política, que hoje não é outra coisa, em essência, do que a questão da democracia. É bastante claro porque um tema como o da violência juvenil e a insegurança urbana, que ocupa um lugar tão alto na escala das preocupações sociais (merecidamente ou não, mas como já disse, isso é um outro problema), tenha recebido até hoje uma atenção política e intelectual tão escassa e marginal. Talvez, seja outra consequência colateral negativa da assimetria assinalada.

A presente análise não pretende, em absoluto, substituir, mas sim complementar e enriquecer outras análises específicas, jurídicas e pedagógicas sobre o tema da responsabilidade penal juvenil, ao qual, a partir de agora, permito-me remeter ao leitor¹².

Este breve trabalho acerca da dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes constitui, em grande parte, uma análise crítica das diversas resistências à implantação de um modelo de justiça, em oposição ao modelo da compaixão-repressão, próprio dos sistemas pseudotutelares ins-

pirados na doutrina da situação irregular, na relação do Estado e dos adultos com a infância. O estudo da dimensão política desse problema constitui uma boa oportunidade tanto para refletir sobre um motivo importante de mal-estar social contemporâneo (a falta de segurança) como para entender algumas questões relevantes sobre a infância e a democracia no contexto latino-americano.

Infância e direitos: entre o reducionismo e a banalização

Se violência juvenil e insegurança urbana aparecem como problemas centrais, o tema de suas respostas aparece como duplamente emblemático, tanto por dizer muito sobre a sociedade que as gera, como porque, através desse tema, debate-se hoje – ainda que implicitamente – boa parte de outras questões que vinculam a infância e a adolescência à própria democracia.

A formulação de uma responsabilidade penal específica¹³ dos adolescentes, no contexto em que a violência e a insegurança urbanas atribuídas aos jovens adquirem uma importância social considerável, constitui um tema tão novo quanto polêmico. Depois de mais de setenta anos de predomínio absoluto (1919-1990) de um modelo discricional pseudoprotetor, que tratava de forma indiferenciada o sujeito ativo e o sujeito passivo da violência, o processo de adequação das legislações nacionais à Convenção Internacional dos Direitos da Criança – CIDC – que, na América Latina teve início no Brasil, em 1990, inaugura uma nova etapa.

No plano das relações dos menores em geral com o Estado e com os adultos, o modelo é o da autonomia progressiva; no plano do controle social, o modelo é o da responsabilidade penal dos adolescentes. A partir da aprovação do *“Estatuto da Criança e do Adolescente”* – ECA – no Brasil, em 1990, todas as novas legislações latino-americanas contemplaram (com maior ou menor refinamento técnico) a criação de um modelo jurídico-institucional de responsabilidade penal aplicado aos adolescentes (de doze ou quatorze anos de idade até dezoito anos incompletos). A base jurídica imediata e direta desse modelo foram os artigos 37 e 40 da CIDC. O conteúdo essencial dessa transformação pode ser explicado em poucas e simples palavras: os adolescentes deixam de ser responsáveis penalmente pelo que são (é bom lembrar que a dimensão penal da responsabilidade deve ser medida pelas consequências reais que gera e não pelo mero discurso declarado), para começar a sê-lo unicamente pelo que fazem e isso só quando esse fazer implica uma infração às normas penais.

Esse processo foi e continua sendo extremamente difícil e complexo. Poucas transformações jurídicas enfrentaram e ainda enfrentam tantas resistências. Uma das tantas dificuldades encontradas para a implantação dos modelos de responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina se mani-

feita, sobretudo, no variado significado ideológico das resistências que gera; embora seja muito importante reconhecer que boa parte delas contém um forte predomínio de posições corporativistas.

Esse tipo de resistência demonstra que tanto o caráter arraigado da cultura da compaixão-repressão quanto o corporativismo, ou seja, a tendência de antepor os interesses setoriais a qualquer outra preocupação do bem comum, está “democraticamente” distribuído em todo o espectro ideológico das instituições e dos movimentos sociais. Na América Latina, como já foi dito, a primeira transformação de uma Lei de menores, inscrita no modelo da situação irregular, para adequá-la à CIDC, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, do Brasil, aprovado em julho de 1990, passando a vigorar três meses depois, ou seja, em outubro do mesmo ano. A partir desse momento, tiveram início os processos de reformas das leis para a infância em quase todos os países da região, cada um deles com suas próprias peculiaridades e ritmos. Convém lembrar que, em boa parte dos países latino-americanos, esse processo coincidiu com os impulsos pós-ditatoriais ainda vigentes de redemocratização política e social.

Várias análises foram escritas, algumas delas verdadeiramente ricas em detalhes e profundidade analítica (em geral, por seus próprios protagonistas), acerca de um processo participativo e democrático como poucos na América Latina¹⁴. O processo de construção democrática e participativa de uma nova legislação para a infância e, de modo geral, de boa qualidade técnica, não só constituiu uma ruptura inédita em relação ao caráter quase clandestino de produção de todas as leis de menores (por outro lado, tecnicamente péssimas) como também mostrou que essa ruptura, na forma de produzir a lei, vale também em relação a toda a produção legislativa em geral. Para muitos países latino-americanos – sem dúvida a Guatemala é o mais claro dos exemplos – a Lei de adequação à normativa nacional da CIDC constituiu uma das primeiras leis de produção democrática em suas recentes histórias de países independentes¹⁵.

Nesse sentido, chama ainda mais a atenção que um processo inédito, imerso nos esforços globais de reconstrução democrática da região, não tenha interessado nem aos (escassos) juristas críticos e nem aos sociólogos ou cientistas políticos, preocupados com as vicissitudes da democracia, embora alheios aos movimentos de luta pelos direitos da infância. É curioso, e exige algum tipo de explicação, que a diferença dos movimentos de ecologistas e de mulheres – para citar só dois exemplos – as transformações culturais e normativas das relações da infância com os adultos e com o Estado (primeiro no Brasil e, em seguida, no restante da América Latina) não contem com uma história nem reflexões teóricas consistentes, produzidas a partir de um ponto de vista que poderia denominar-se externo. A análise da dimensão política, da insegurança urbana e da violência juvenil, assim como de uma de suas respostas (a implantação de um modelo de responsabilidade penal para os adolescentes) constitui, nesse contexto, tanto

uma forma de promover vínculos com outras áreas do saber como uma modesta contribuição para reverter a já assinalada assimetria entre infância e democracia.

Não nos parece sério nem razoável atribuir o isolamento que caracteriza a questão da infância e seus direitos em geral e o tema da responsabilidade penal dos adolescentes em particular a uma conspiração da política ou de disciplinas tais como a sociologia ou a ciência política. Mas, esse raciocínio dificilmente poderia estender-se ao campo do direito e, especialmente, ao do direito penal.

A ausência e, inclusive, a franca rejeição de juristas e criminalistas que, por outro lado, consideram-se progressistas e democráticos e a recusa a sustentar posições *garantistas*¹⁶ no nível penal que trata de menores, merece um estudo mais profundo, mas está ainda à espera de um autor¹⁷. Em todo caso, voltando ao ponto anterior, é possível que boa parte desse isolamento seja consequência de uma auto-imposição. Assim, reducionismo e banalização tornam-se conceitos chaves para se ensaiar uma explicação.

É possível que uma visão reducionista, que negue à infância a especificidade outorgada pela CIDC, em seu art. 1º (a criança entendida como todo ser humano até a idade de dezoito anos incompletos), constitua um primeiro elemento para entender a falta de interesse *externo*. As crianças, se pobres, tornam-se objeto prioritário de preocupação sob o ângulo da caridade; não sendo pobres, tornam-se objeto de estudo da pedagogia, pediatria, psicologia, etc. Em todo caso, o processo de reconstrução da categoria infância-adolescência, como sujeitos de direito, não parece digno do interesse de disciplinas “maiores” como a sociologia e a ciência política. É difícil não fazer algum paralelismo entre essa dicotomia e a dicotomia presente no século XIX entre o objeto da sociologia – as sociedades centrais – e o objeto da antropologia – a sociologia das sociedades periféricas.

Essa falta de interesse *externo* não se verifica, apenas, em relação às crianças, mas também se reitera no caso dos adolescentes. Quando infringem as leis penais ou apresentam comportamentos “anti-sociais” (ambos os conceitos são similares para as leis pseudotutelares pré-Convenção), os adolescentes se convertem em objeto de disputa mais aparente do que real. De um lado, há os que querem tratá-los – discricionalmente – como adultos, de outro, os que querem tratá-los – discricionalmente – como menores incapazes.

Chama-nos bastante a atenção a forte resistência (progressista ou conservadora) de se atribuir responsabilidade específica (leia-se penal) aos adolescentes. Isso, sobretudo, porque tais resistências quase nunca se traduzem numa negativa de infligir sofrimentos reais e, especialmente – com a desculpa da proteção ou da segurança –, para eliminar garantias processuais ou de fundo, em flagrante violação aos direitos humanos reconhecidos nacional e internacionalmente.

A distinção real entre progressistas¹⁸ e conservadores parece dizer respeito muito mais, nesse caso, ao tipo de intensidade dos eufemismos utiliza-

dos para rebater a atribuição de responsabilidade penal aos adolescentes. Mais adiante volto a esse ponto.

No momento, limito-me a assinalar que, provavelmente, a negativa em atribuir responsabilidade aos adolescentes esteja diretamente vinculada à necessidade de legitimar comportamentos discricionais. Entre ambas as posições, que são dominantes, não é difícil entender as dificuldades pelas quais atravessa a implantação de um sistema de responsabilidade penal dos adolescentes, que tem como ponto de partida considerá-los, com igual intensidade, sujeitos de direitos e de responsabilidades.

Não será demais lembrar as características autóctones desse modelo na América Latina, ponto que muito insistiram, e com muita razão, Beloff¹⁹ e Cillero (2001), no plano político da mobilização social e, mais além, no plano técnico-jurídico consequentemente *garantista*. Trata-se de um modelo diverso, não somente da discricionariedade pseudotutelar da menoridade tradicional, como também do modelo de direito penal juvenil pan-pedagógico europeu²⁰.

Nesse contexto, surgem, talvez de modo mais claro, a intencionalidade e o sentido último da análise aqui proposta. Ao colocar em evidência e tornar inteligíveis algumas resistências à implantação de uma resposta racional e razoável (os sistemas de responsabilidade penal de adolescentes) a uma fonte fundamental de mal-estar social (a violência juvenil e a insegurança urbana), pretendo contribuir, bem modestamente, e a partir de um ângulo específico do debate, para a geração de propostas que ajudem a enfrentar a situação de crise generalizada na qual estamos imersos.

Não obstante, o reducionismo aqui indicado não consegue explicar o pouco interesse “externo” pelas vicissitudes do movimento de luta pelos direitos da infância. Torna-se, então, importante explorar, ainda que em linhas gerais, alguns elementos que caracterizam o isolamento dos estudos acerca dos direitos da infância em geral.

Tais estudos, que são o contexto mais amplo no qual deve se situar o debate sobre responsabilidade penal dos adolescentes, constituem um universo tão novo quanto heterogêneo. Novo porque os trabalhos mais “antigos” (em quase nenhum caso) são anteriores ao processo de debate e construção da CIDC, que teve início em 1979. Heterogêneo pela enorme disparidade de perspectivas e qualidade desses trabalhos, podendo-se até mesmo afirmar que a maioria dos estudos sobre os direitos da criança apresenta baixa qualidade intelectual.

Por outro lado, como já disse²¹, e gostaria de insistir aqui outra vez, nos estudos sobre a infância o enfoque que se poderia denominar pseudo-antropológico ou biográfico (no sentido que alguém denominou as biografias ironicamente de vidas sem teoria) é o que predomina.

Do ponto de vista quantitativo, a maioria desses “estudos” são “histórias de vida” que omitem ou depreciam a análise das normas e das instituições que geram essas “histórias de vida”. De uma análise da estrutura social, em

geral superficial, passa-se, sem solução de continuidade, a uma descrição ingênua da vida cotidiana. A infinidade de estudos sobre “meninos de rua”, produzidos na década de 1980, constitui uma evidência irrefutável dessa tendência. Tais estudos, marcados pelo que aparentemente era percebido na época como um forte compromisso social, nunca permitiram tirar uma única conclusão razoável em matéria de política social.

Entretanto, a baixa qualidade intelectual da produção teórica (além de escassa) é sintoma do isolamento, e não sua causa. A pobreza dos estudos sobre a infância se manifesta na banalização (progressista ou conservadora) do tratamento, inclusive, e sobretudo, de temas centrais da preocupação social como a violência juvenil e suas demandas. Mais adiante, volto a esse ponto, pois, no momento, interessa-me insistir em alguns dos motivos que podem explicar a banalização e o conseqüente isolamento da questão da infância.

A infância como objeto da proteção discricional progressista e conservadora

A vigência, por tantos anos, de uma concepção jurídica aparentemente tutelar (na realidade criminalizadora da pobreza de uns e cúmplice da impunidade de outros) em relação à infância não se manteve por força ou teimosia. Curiosamente, o direito dos menores e os sistemas de bem-estar social passivo-repressivo, gerados por esse mesmo direito, foram tão fáceis de ser aceitos pelas “boas” e “más” consciências quanto hoje é difícil a implantação de sistemas de responsabilidade penal dos adolescentes, baseados em um modelo de justiça. As dificuldades na implementação de um modelo de responsabilidade penal desse tipo, na América Latina, não se constituem somente de problemas técnicos das políticas sociais; dizem respeito também a problemas medulares para a implantação da democracia.

A concepção jurídica tutelar, como a que reinou por quase um século na região, deve sua vigência ao predomínio de duas idéias hegemônicas: a convicção da incapacidade total da infância e a bondade intrínseca da ação discricional. Embora seja óbvia a existência de um vínculo entre ambas as idéias, abordo-as em separado.

O tema da incapacidade infantil não é novo e tampouco original, pois tem sido historicamente um recurso recorrente para legitimar o domínio de fato sobre sujeitos débeis e vulneráveis. Quanto tempo será necessário até que descubram que os disparates passados acerca da incapacidade (inferioridade) da mulher em nada diferem dos disparates atuais acerca da incapacidade da infância?

Dois aspectos surgem como essenciais para analisarmos criticamente o conceito da incapacidade infantil. O primeiro diz respeito à necessidade de

maior precisão sobre o caráter transitório e relativo (só por certo tempo, só para algumas coisas) da incapacidade de fato da (primeira) infância. Pode-se afirmar, então, sem medo de errar, particularmente neste momento do desenvolvimento tecnológico, de que há tempos o direito deixou de verificar o tema da incapacidade de fato da infância. Boa parte dos argumentos sobre a incapacidade infantil constituem, na melhor das hipóteses, um anacronismo jurídico. É por isso que o caráter justificado ou não do paternalismo está estreitamente vinculado ao dever de proteção²².

Como se pode observar, o conceito de autonomia progressiva contido nos arts. 5º e 12 da CIDC, embora pouco desenvolvido, torna-se essencial para um melhor entendimento do caráter transitório e relativo de incapacidade da infância. Sendo legítimo suprir uma capacidade básica quando há dever de proteção (E. Garzon Valdes, 1988), em nenhum caso é legítimo o exercício discricional desse dever. Nesse contexto, poder-se-ia dizer que a discricionariedade é para o dever de proteção o que o autoritarismo (como força despojada de razão e argumentos) é para a autoridade.

A verdadeira revolução cultural da CIDC reside no fato de ter alterado sensivelmente o caráter do vínculo que historicamente tem reinado na relação dos adultos e do Estado com a infância: a discricionariedade amparada na idéia da incapacidade total. Essa revolução cultural é tal, precisamente porque contradiz a idéia hegemônica relativa à bondade intrínseca da discricionariedade no tratamento da criança (assim como antes fora a dos escravos e das mulheres). Retomemos, pois, de forma mais explícita, o nexo entre infância e política.

Para os partidários de uma concepção tecnocrática da política, a defesa do caráter hegemônico da idéia sobre a incapacidade plena da infância é muito mais importante do que se pode imaginar. As diversas teorias – compassivas ou repressivas – sobre a incapacidade da infância são o último baluarte de defesa e procura de legitimidade de um comportamento discricional no relacionamento entre seres humanos. Ao contrário, a atribuição de responsabilidade contradiz tanto a idéia da incapacidade como suas respectivas respostas discricionais.

Também para a infância e para a adolescência, de forma similar ao caso das mulheres, à medida que diminuem as formas oficiais e “respeitáveis” para confirmar sua incapacidade, cresce a evidência de utilização das vias de fato como último recurso²³.

Existe uma idéia arraigada no pensamento conservador ou progressista que afirma que o que é realmente condenável é o conteúdo da discricionariedade e não seu mero exercício. A CIDC, ao transformar em direitos (normas jurídicas) as necessidades da infância, não faz outra coisa senão colocar limites e reduzir sensivelmente a discricionariedade para o exercício do dever de proteção. Ali onde não existe sequer o dever de proteção, “a proteção” supostamente exercida se constitui pura e simplesmente em uma violação de direitos.

É precisamente da consideração positiva da discricionalidade que se deriva a fonte principal de banalização e isolamento (duas faces da mesma moeda) da questão da infância na América Latina. Onde a boa vontade pode suprir a necessidade de crítica e reflexão, não se torna necessário (nem possível) confrontar-se com idéias do mundo “exterior”. Efetivamente o isolamento torna-se, em boa medida, auto-imposto.

Entretanto, não só a discricionalidade, mas também a banalização estão “democraticamente” distribuídas em um amplo espectro ideológico. Tanto é verdade, que é possível identificar a existência de uma banalização progressista e de uma banalização conservadora na questão da infância, responsável, como foi visto, tanto pela pobreza intelectual da análise quanto pelo isolamento em relação a outros temas e saberes.

Mas, apesar das discrepâncias ideológicas, ambas as perspectivas têm mais pontos em comum do que à primeira vista se possa imaginar. Começemos, entretanto, por suas diferenças.

A banalização conservadora está mais próxima do que poderíamos denominar de “senso comum” sobre a infância. Desse ponto de vista, a infância se define exclusivamente a partir da proteção e não – como deveria ser – a proteção a partir da infância: proteção por parte dos adultos quando se trata de “crianças” e proteção por parte do Estado quando se trata de menores²⁴.

“As crianças sempre precisam de proteção; se não precisam, não são crianças” é o silogismo que melhor sintetiza a especificidade desse “senso comum”. Para a banalização conservadora, pouco ou nada há para se refletir. Fazer o “bem” substitui qualquer outra atividade. Se considerarmos o quanto é maior o número de prejuízos cometidos contra a infância em nome do amor e da compaixão do que em nome da própria repressão, não nos surpreenderemos ao verificar que a banalização conservadora se configura, na realidade, como uma sucessão permanente de eufemismos. O manejo discricional da questão da infância, para a banalização conservadora, é uma questão de fundo e não de forma. Dessa perspectiva, o conceito de responsabilidade penal dos adolescentes não só carece de sentido como também se torna uma ameaça em potencial para a eficiência das respostas.

Somente em algumas poucas vertentes, marcadas pela demagogia conjuntural eleitoreira, esse pensamento se manifesta direta e explicitamente repressivo. Em condições normais, sua essência é a hipocrisia. Por um lado, então, denunciavam-se os horrores da diminuição de idade para imputabilidade penal; por outro lado, se convive comodamente com sua substância, contanto que se adote alguma denominação diferente: discernimento, regime penal especial para a minoridade, imputabilidade relativa, etc.

Não é menos interessante analisar a banalização progressista. Nesse contexto, o pensamento que se autodenomina progressista se define, antes de mais nada, pela forma negativa: não diminuir a idade da imputabilidade, não à responsabilidade penal para os adolescentes; ambas as posições são consideradas equivalentes.

Em sua visão extrema, e de forma similar ao pensamento conservador, a perspectiva progressista recusa a universalidade do conceito de infância. Se na visão conservadora o objeto único de preocupação (leia-se medo) são os “menores-abandonados-delinquentes”, na visão progressista o único objeto de preocupação (leia-se possibilidades de mobilização) é a criança pobre, especialmente a trabalhadora.

Para esse cambalacho de Marx e Piaget, as crianças, como sujeitos de direito, são uma categoria burguesa, a qual é necessário superar. As crianças (trabalhadoras) são um sujeito social que só se realiza como tal no trabalho. Assim, essa perspectiva progressista, à qual pouco ou nada interessa a condição jurídica da infância, transporta massivamente seu raciocínio “social” para o plano da responsabilidade penal, mas para recusá-la. Trata-se de um abolicionismo primitivo e difuso que deixa escapar, na realidade, qualquer resposta efetiva acerca do tema. Não seria exagero afirmar que a discricionariedade progressista se converte em cúmplice objetivo do *status quo*. A discricionariedade repressiva do pensamento conservador se “opõe” a discricionariedade libertária do pensamento progressista. Pode até parecer que, a serviço de uma causa justa, a discricionariedade constituiria um bem a ser preservado. Todo o drama da democracia sintetizado em uma frase curta.

Se da perspectiva conservadora o modelo da responsabilidade penal dos adolescentes conspira contra a eficácia do controle social repressivo; da perspectiva progressista o mesmo modelo conspira contra a eficácia da bondade. Aparece então resumido, na essência, o programa do “neomenorismo”²⁵.

Espero ter contribuído até aqui para tornar um pouco mais compreensível os motivos das enormes dificuldades para a aprovação e a implantação dos sistemas de responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina. Espero também ter contribuído, de alguma forma, para alimentar o debate sobre o vínculo entre infância e democracia na América Latina.

Utopia e responsabilidade na América Latina

Seria interessante considerar, neste momento, alguns aspectos daquilo que, em um sentido mais estrito, poderia ser denominado de dimensão política da responsabilidade dos adolescentes. Também aqui começo destacando um paradoxo.

Não é exagero afirmar que uma parte considerável das “utopias” contidas na banalização progressista e conservadora podem ser consideradas como projetos efetivamente realizados: muitas crianças pobres efetivamente trabalham e a discricionariedade (sem limite nem responsabilidade) constitui, portanto, a regra no tratamento das crianças (pelos adultos) e dos menores (pelo Estado).

Ainda que me exceda, não posso ignorar a abundância da literatura existente sobre o tema da utopia, nem a complexidade que encerra qualquer análise ou qualificação que se pretenda sobre ela. Por isso, mesmo correndo o risco de excessiva simplificação quando utilizo o conceito de “utopia” entre aspas, o faço para demonstrar sua falta de correspondência total ou parcial com os direitos humanos básicos normativamente consagrados. É óbvio que me refiro aqui a uma tendência acelerada para a positivização dos direitos humanos, tendência que faz Norberto Bobbio afirmar que, na etapa atual, o tema dos direitos humanos nos remete muito mais a um problema de implementação do que de legitimação e justificação (Bobbio, 1990).

Creio, conseqüentemente, que é possível resgatar – pelo menos para efeitos deste debate – um conceito relativamente simples de utopia (sem aspas) de uma possível e interessante articulação entre Norberto Bobbio (1990) e o filósofo alemão Ernst Bloch, que, de forma bastante simples, define a utopia como aquilo que ainda não é²⁶. Desse modo, *a utopia poderia ser entendida como a parte ainda não realizada dos direitos humanos normativamente reconhecidos no plano nacional e internacional*.

Duas perguntas se impõem nesse momento do discurso. Qual é o sentido, na América Latina, da formulação e da implantação de um modelo de responsabilidade penal dos adolescentes na construção de uma utopia? Qual é o tom característico dessa utopia?

A força da globalização unipolar que, na década de 1990, pôs abaixo os muros, levou também com eles as utopias das grandes transformações. Pareceria que, outra vez, junto com a água suja, a criança (teimosia das metáforas) foi parar no baú das coisas imprestáveis.

Um realismo – que nada teria obviamente de mágico – converteu, *a priori*, em desprezível o próprio conceito de utopia independentemente de seu conteúdo. O utópico se transformou em sinônimo de impossível e o impossível em sinônimo de indesejável.

Entretanto, em menos de uma década, a crise generalizada (de sentido para alguns e de sobrevivência para outros) conduziu, quase imperceptivelmente, a uma revalorização – cautelosa – do conceito de utopia. O enorme mal-estar com o existente produziu uma interessante mudança de perspectiva em relação às utopias.

A flagrante contradição entre as possibilidades tecnológicas da produção de bens e serviços e de suas possibilidades efetivas de utilização social, bem como a dinâmica arrasadora do capital financeiro, obrigou-nos a repensar a democracia a partir do ponto de vista do que ainda não é, mas poderia ser (Bloch, 1993): a utopia dos direitos humanos (Bobbio, 1990).

Trata-se, portanto, de uma utopia que não se esquece das lições do passado: trata-se de uma *modesta utopia*²⁷. No contexto da crise generalizada já mencionada, uma modesta utopia se refere, em primeiro lugar – embora não exclusivamente – a um funcionamento adequado (leia-se constitucional) das instituições da democracia.

Não posso deixar de observar que o que está em jogo aqui é o dilema entre uma concepção democrática da política, para a qual *todos* os integrantes do pacto da modernidade são sujeitos e uma concepção tecnocrática da política para a qual só os especialistas (ou seja, os políticos profissionais e os intelectuais subordinados) têm o legítimo direito de debate e manejo da coisa pública. Tenho a impressão (e, porque não dizer claramente, também a esperança) de que o conceito de responsabilidade, em uma perspectiva que inclui, mas que, além de tudo, transcende a dimensão jurídica, se torne central para encontrar vias de solução para os dilemas suscitados. Sem responsabilidade, não há sujeitos de e para a política democrática. Se a responsabilidade penal, ancorada no conceito de culpabilidade, constitui (ao menos hoje) a única possibilidade para os adolescentes estabelecerem uma barreira racional no que diz respeito às pretensões punitivo-protetoras da cultura da repressão-compaixão²⁸, a responsabilidade em geral constitui um pressuposto básico da liberdade. Para a concepção tecnocrática da política, quanto maior o número de sujeitos “irresponsáveis”, mais eficiente será o governo e a resolução dos problemas sociais.

Chama a atenção (ainda que provavelmente constitua outro sintoma da crise generalizada) a escassez e o isolamento de vozes de peso que denunciem, de forma específica, a perversidade de um enfoque como esse, que, além de tudo, se apresenta com a roupagem da bondade e do progressismo. Um enfoque no qual, sob uma forma renovada e *light* da psicanálise e da assistência social, volta-se a ser um eterno “paciente” e nunca mais um cidadão (Enzesberger, 1994, p. 35-36).

A recusa do sustancialismo²⁹ progressista às formalidades (leia-se garantias) do estado de direito converteu-o objetivamente em sócio involuntário do domínio tecnocrático. É paradoxalmente mais cômodo para as “boas” e “más” consciências apoiar ou reprimir o jovem, seja como vítima seja como vitimário irresponsável, do que tratá-lo como sujeito ativo de responsabilidades específicas.

A implantação de verdadeiros programas de responsabilidade penal dos adolescentes, baseados, em primeiro lugar, no princípio da culpabilidade, pode se converter em uma estratégia decisiva para se colocar o tema da violência juvenil e da insegurança urbana em sua justa dimensão quantitativa e qualitativa. Ajudar a desmontar com paciência e sem falsa piedade um alarme social sem centro e sem limites não constitui certamente uma condição suficiente para nada, mas sim, talvez, uma das tantas condições necessárias para se transitar no árduo caminho de uma modesta utopia.

Notas

1. Não ignoro o caráter problemático que encerra o conceito de juventude: ambíguo, elástico e indefinido como poucos. Nesse contexto, por um lado, recorro à expressão

“juventude”, dado seu uso intenso e popularizado; por outro lado, no entanto, esclareço que a utilizo também como sinônimo de adolescência, definida juridicamente pelas novas leis latino-americanas de responsabilidade penal, dos doze ou quatorze anos até os dezoito anos incompletos. Acerca da importante, mas quase desconhecida diferença entre o direito penal juvenil de matriz européia e o direito de responsabilidade penal dos adolescentes de matriz latino-americana, menciono o excelente trabalho de Cillero (2001), ainda inédito.

2. É no mínimo curiosa a ausência de pesquisas de opinião pública a respeito desse tema, nas quais sejam consultados, especificamente, os próprios adolescentes. O Escritório do Unicef para Argentina, Chile e Uruguai prepara uma pesquisa específica (com adolescentes) a ser desenvolvida, interpretada e discutida durante o ano de 2001.
3. Sobre a doutrina da “situação irregular”, suporte ideológico das práticas pseudotutelares discricionais com relação à criança pobre (o “menor”), ver Méndez (1998, em especial p. 57-70).
4. De fato, as infrações graves à lei penal, cometidas por menores de quatorze anos, são irrelevantes do ponto de vista estatístico. De direito, os sistemas de responsabilidade penal para adolescentes vigentes na América Latina excluem a categoria ‘crianças’ de seus dispositivos.
5. Para uma análise bem mais detalhada dos distintos tipos de participação de crianças e adolescentes, ver o trabalho de Hart (1993). Chama-nos a atenção, contudo, o forte viés ideológico presente nesse seu trabalho, bem como em boa parte da literatura anglo-saxônica que trata do assunto, o que impede, apesar de muitas evidências, de incluir os Movimentos de Crianças Trabalhadoras entre as formas de mediação ilegítimas e de manipulação da participação infantil.
6. O Escritório Regional do Unicef para a América Latina e o Caribe realizou, durante os anos de 1999 e 2000, uma pesquisa pioneira, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, acerca da voz das crianças na América Latina, na Espanha e em Portugal. A pesquisa entrevistou 11.655 crianças de nove a dezoito anos, em dezessete países. Apesar dos inconvenientes conceituais e técnicos que um estudo pioneiro como esse apresenta, ele possui a extraordinária virtude de interpelar crianças e adolescentes comuns. Ver: “*Encuesta de Opinión. La Voz de los niños, niñas y adolescentes de Iberoamérica*”, Cúpula Iberoamericana de Chefes de Estado e de Governo, Panamá, 2000.
7. A reflexão mais oportuna existente acerca do vínculo entre infância e democracia, sob o ponto de vista dos direitos da infância, encontra-se no trabalho de Baratta, (1999, p. 31-57).
8. Cf. o interessante artigo de Beck (1998, p. 65-83) acerca da democratização das relações familiares na sociedade atual.
9. A profusão de citações de Hannah Arendt nesta parte do trabalho obriga-nos a trazer à memória uma série de intervenções pouco conhecidas da autora contra a participação de crianças na política. Concretamente, tais intervenções foram feitas no final da década de 1950, por ocasião da mobilização de estudantes negros contra as políticas educativas de segregação racial. Essas intervenções devem ser contextualizadas. É bastante provável que, nos fins dos anos 1950, estivesse bem vivo na memória da autora o processo de protagonismo juvenil (talvez o maior da História) no movimento hitleriano. Tal situação confirma, com maior razão, a necessidade de se insistir no

- vínculo irrenunciável da participação infantil em um contexto político democrático. A interessante referência sobre esses escritos (1959) está contida em uma das melhores análises sociológicas sobre os movimentos de direitos da infância na América Latina, realizada por Pilotti (2000). Parece-nos importante esclarecer que o trabalho de Pilotti, entretanto, aborda o tema da perspectiva que neste contexto denominamos interna.
10. Sobre esse ponto específico, ver a introdução de Fina Birules (p.22) ao texto de Arendt (1997), acima citado.
 11. Um desenvolvimento exaustivo dessa idéia se encontra em Flores D'Arcais (1996).
 12. Cf. Beloff (1999), Cillero (2000), Méndez (1998) e Costa (1999).
 13. Sobre a especificidade da responsabilidade penal dos adolescentes indico outra vez o trabalho de Miguel Cillero (2001).
 14. Um exemplo altamente representativo dessa tendência se encontra em alguns trabalhos, já clássicos, de E. Seda (1992) e A.C. Gomes da Costa (1992).
 15. A mobilização político-social que gerou o processo de debate e finalmente de aprovação do “Código da Infância e da Adolescência”, entre 1991 e 1996, não tem precedentes na região e especificamente na própria Guatemala. Medido por seu impacto nos meios de comunicação, especialmente na imprensa escrita, esse processo não difere, na essência, de qualquer outro debate político de importância ocorrido no país nos últimos anos. Em termos de participação social e de debate público, o Código de Guatemala – o primeiro aprovado por unanimidade no Parlamento, em 1996, cuja entrada em vigor por um ano foi adiada várias vezes, até que em março de 1999, votou-se o adiamento *sine die* – constitui uma das primeiras leis verdadeiramente democráticas da Guatemala como nação independente. Esse processo, que eu saiba, não gerou um só estudo digno de menção por parte da sociologia ou da ciência política, especialmente do ponto de vista que denominamos *externo*. Existe, entretanto, uma quantidade considerável de riquíssimas análises produzidas por membros do próprio movimento guatemalteco de luta pelos direitos da infância. Como exemplo representativo do que aqui menciono, indico ao leitor o trabalho de Tobar; Barrientos de Estrada (1999).
 16. A palavra *garantista*, de duvidosa existência nas línguas espanhola e portuguesa, remete claramente a uma vertente importante da cultura jurídica italiana. Designa-se com ela o respeito aos princípios fundamentais do direito (penal) liberal (NT).
 17. Há duas exceções a essa regra que merecem destaque: os trabalhos de Luigi Ferrajoli (Itália) e Juan Bustos (Chile). Excluo dessa consideração alguns juristas e criminólogos, como, por exemplo, Baratta, que há algum tempo defendem o ponto de vista explicitamente interno em relação ao movimento de luta pelos direitos da infância na América Latina.
 18. Gostaria de compartilhar com o leitor um dilema que surgiu durante a escritura deste texto. Confesso que numa primeira redação utilizei o termo “progressista” entre aspas. Logo percebi que essa atitude poderia constituir um gesto de intolerância face àqueles que, negando a responsabilidade penal dos adolescentes baseada na culpabilidade, se autodenominam, com sincera honestidade, progressistas. Em todo caso, me parece importante transferir esse debate para outro plano e em outros termos. Talvez o debate poderia iniciar com uma questão que pudesse responder até que ponto a defesa de algum tipo de discricionariedade, como posição oposta a um *garantismo* conseqüente, é compatível com um pensamento progressista na América Latina. Es-

clareço, contudo, que de maneira alguma estendo essa dúvida a respeito do caráter progressista do pensamento aos promotores, sob qualquer pretexto, do trabalho infantil. Nesse caso, trata-se pura e simplesmente de violações flagrantes à CIDC, que se devem denunciar e erradicar.

19. Cf. Beloff (2000, em especial p. 79).
20. Apenas a título de exemplo, tenha-se em conta a sobrevivência da discricionariedade tutelar com fins “pedagógicos”, no art. 7º da nova Lei espanhola de responsabilidade penal dos menores de idade, no qual se contempla como variável de muito peso a personalidade do adolescente para a determinação da sentença.
21. Cf. E. García Méndez (1998, p. 167-181).
22. Sobre a complexa relação entre paternalismo e proteção, ver o interessante trabalho de Camps (1988, p. 195-201).
23. Sobre esse raciocínio que vincula o direito de igualdade das mulheres com o futuro da democracia, ver o trabalho de Anderson (1992, p. 139-141).
24. Salvo as diferenças que na realidade são mais de grau do que de substância, a “proteção” discricional constitui um comportamento que se expressa tanto no plano individual quanto no plano institucional. Até agora, temos insistido bastante na análise crítica do comportamento discricional das instituições (juízes, programas de bem-estar social, etc.) com os “menores”, objeto de sua proteção. Talvez tenha chegado a hora de inaugurar uma linha de investigação mais ampla em relação ao comportamento discricional dos adultos com todas as crianças, sobretudo porque esse tipo de investigação (fundamental em si mesma) pode lançar novas luzes sobre as enormes dificuldades que todas as transformações jurídicas e institucionais enfrentam em relação à infância.
25. O conceito “neomenorismo” designa a posição assumida por aqueles que, em geral, tendo participado do processo de derrocada das velhas leis de menores e de sua substituição por leis baseadas na doutrina da proteção integral, pretendem hoje um uso tutelar e discricional da legislação *garantista*. Para uma visão mais detalhada dessa posição, ver E. García Méndez (2000).
26. Esse conceito de utopia como *o que ainda não é* aparece formulado na obra maior do filósofo alemão Bloch (1993).
27. O conceito “modesta utopia” pertence a Shirley Robert Lewin (1965), que o utiliza em relação a Jeremías Bentham. A citação foi retirada do livro de Merquior (1993), sobre a história do liberalismo. É importante distinguir a utopia como projeto social, da utopia como atitude. O conceito de modesta utopia se refere, nesse caso, a um projeto social; a atitude utópica; por outro lado, vincula-se com a impossibilidade de evitar um profundo mal-estar e recusa face ao já existente. Nesse sentido, uma modesta utopia é perfeitamente conciliável com uma atitude utópica radical (agradeço essa observação a meu amigo Eduardo Bustelo).
28. A Lei de Responsabilidade Penal Juvenil da Costa Rica, em vigor desde o início de 1996, é a Lei mais severa, se considerarmos o montante máximo previsto de privação de liberdade. Mas, ao mesmo tempo, é rigorosamente respeitosa na letra e funcionamento, no que diz respeito à observância das garantias processuais e, em especial, do princípio de culpabilidade. Isso converte Costa Rica não só num país com baixo índice de alarme social, como também no país que possui a menor população de detentos –

em termos absolutos e relativos – de toda a América Latina. Para informações mais detalhadas e atualizadas sobre a evolução do número de menores de idade privados de liberdade na América Latina, conferir o trabalho de E.Carranza e R.Maxera (2000). O que nos chama a atenção é que essa evidência incontestável não tenha produzido qualquer reação nos setores progressistas do continente, que continuam se opondo à instauração dos modelos de responsabilidade penal dos adolescentes, apegando-se à discricionariedade “bondosa”.

29. Utilizo o conceito *sustancialismo* para designar uma forma de pensamento geralmente tributário do marxismo mais vulgar, para o qual o direito e as instituições são meras excrescências da infra-estrutura. Dizendo em poucas palavras, é o pensamento daqueles que negam qualquer valor pedagógico e transformador do direito e das instituições.

Referências

- ANDERSON, Perry. **Los fines de la historia**. Barcelona: Ed. Anagrama, 1992.
- ARENDT, Hannah. **¿Que es la política?** Espanha: Ed. Paidós, 1997.
- ARENDT, Hannah. Reflections on Little Rock. **Dissent**. Vol 6, n. 1, p. 45-56, 1959.
- BARATTA, Alessandro. Infancia y Democracia. In: MÉNDEZ, Emilio García; BELOFF, Mary. (Orgs.). **Infancia, Ley y Democracia en América Latina**. Bogotá-Buenos Aires: Temis-Depalma, 1999.
- BECK, Ulrich. **Democracy Without Enemies**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- BELOFF, Mary. Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina. In: MÉNDEZ, Emilio García; BELOFF, Mary. (Orgs.). **Infancia, Ley y Democracia en América Latina**. Bogotá-Buenos Aires: Temis-Depalma, 1999.
- BELOFF, Mary. Responsabilidad Penal Juvenil y Derechos Humanos. In: BELOFF, Mary. **Justicia y Derechos del Niño**. Unicef Oficina de Área para Argentina, Chile e Uruguay, 2000. cap. 2, p. 77-89.
- BLOCH, Ernst. **Das Prinzip Hoffnung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1993.
- BOBBIO, Norberto. **L' eta dei diritti**. Turim, Itália: Einaudi, 1990.
- CAMPS, Victoria. Paternalismo y bien común. In : **Doxa** - Cuadernos de Filosofía del Derecho, Centro de Estudios Constitucionales, n. 5, Alicante, p. 195-201, 1988.
- CARRANZA, Elías; MAXERA, Rita. **La justicia penal juvenil posterior a la Convención y el uso de la privación de la libertad en América Latina**. San José de Costa Rica: ILANUD, 2000.
- CILLERO, Miguel. Adolescentes y Sistema Penal. Propositiones desde la Convención sobre los Derechos del Niño. In: **Justicia y Derechos del Niño**. Unicef Oficina de Área para Argentina, Chile e Uruguay, 2000. n. 2, p. 101-138.
- CILLERO, Miguel. **Nulla Poena sine culpa un límite necesario al castigo penal de los adolescentes**. Santiago de Chile: Inédito, 2001.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Del Menor al Ciudadano Niño y al Ciudadano Adolescente. In: MÉNDEZ, Emilio García; CARRANZA, Elías. (Orgs.). **Del Revés al Derecho**. La condición jurídica de la infancia en América Latina. Buenos Aires: Ed. Galerna, 1992.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Pedagogia y Justicia. In: MÉNDEZ, Emilio García; BELOFF, Mary. (Orgs.). **Infancia, Ley y Democracia en América Latina**. Bogotá-Buenos Aires: Temis-Depalma, 1999.

ENCUESTA DE OPINIÓN. **La Voz de los niños y adolescentes de Iberoamérica**. Oficina Regional do Unicef para a América Latina e o Caribe, Panamá: Unicef, 2000.

ENZESBERGER, Hans Magnus. **Perspectivas de guerra civil**. Barcelona: Ed. Anagrama, 1994.

FLORES D'ARCAIS, Paolo. **Hannah Arendt: Existencia y Libertad**. Madri: Tecnos, 1996.

HART, Roger. **La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica**. Florença, Itália: Unicef, ICDC, 1993.

LETWIN, Shirley R. **The pursuit of Certainty**: Hume, Bentham, Mill, Webb Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

MÉNDEZ, Emilio García. Adolescentes Infractores de la ley penal: seguridad ciudadana derechos fundamentales. In: MÉNDEZ, Emilio García. **Infancia. De los derechos y de la justicia**. Buenos Aires: Editores del Puerto, 1998.

MÉNDEZ, Emilio García. Adolescentes y responsabilidad penal: un debate latinoamericano. **Cuadernos de doctrina y jurisprudencia pena**. ano VI, n. 10, p. 261-275, 2000.

MÉNDEZ, Emilio García. La Convención Internacional sobre los derechos del niño: del menor como objeto de la compasión-represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos. In: MÉNDEZ, Emilio García. **Infancia. De los derechos y de la justicia**. Buenos Aires: Editores del Puerto, 1998.

MERQUIOR, Jose G. **Liberalismo viejo y nuevo**. México: Fondo de Cultura Economica, 1993.

PILOTTI, Francisco. **Globalización y Convención de los Derechos del Niño. El contexto del texto**. Washington D.C.: Documento da Organização dos Estados Americanos, 2000.

SEDA, Edson. Evolución del Derecho Brasilenio del Niño y del Adolescente. In: MÉNDEZ, Emilio García; CARRANZA, Elías. (Orgs.). **Del Reves al Derecho. La condición jurídica de la infancia en América Latina**. Buenos Aires: Ed. Galerna, 1992.

TOBAR, Ana R.; BARRIENTOS, Marilys. Comentario al proceso de reforma en Guatemala. In: MÉNDEZ, Emilio García; BELOFF, Mary. (Orgs.). **Infancia, Ley y Democracia en América Latina**. Bogotá-Buenos Aires: Temis, Depalma, 1999.

VALDÉS, Ernesto Garzón. ¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico? **Doxa** - Cuadernos de Filosofía del Derecho, Centro de Estudios Constitucionales, n. 5, Alicante, p. 155-173, 1988.

Emilio García Méndez é Professor Associado de Criminologia da Faculdade de Psicologia, Universidade de Buenos Aires.
email: panamaemilio@hotmail.com



O Papel do Governo Federal dos Estados Unidos na Justiça da Infância e Adolescência¹

Michael J. Churgin

RESUMO – O Papel do Governo Federal dos Estados Unidos na Justiça da Infância e Adolescência. Este artigo focaliza a estrutura da legislação a respeito da justiça da infância e adolescência nos Estados Unidos e o papel do Governo Federal. Sob vários aspectos é bem diferente de como o sistema de justiça da infância e adolescência opera no Brasil, onde a União Federal estabelece a lei e os dois tribunais superiores interpretam tanto as leis estaduais quanto as federais. Enquanto o papel do governo federal dos Estados Unidos cresceu consideravelmente nas últimas décadas em questões de justiça criminal, o Congresso optou por não expandir na mesma medida o papel da União Federal em questões juvenis. Basicamente, o mundo da justiça da infância e adolescência é majoritariamente deixado para os estados, sem interferência federal.

Palavras-chave: Justiça da infância e adolescência. Estudos comparados – Brasil – Estados Unidos.

ABSTRACT – The Role of the United States Federal Government in Juvenile Justice. This paper focuses on the structure of the law of juvenile justice in the United States and the role of the federal government. In many ways, this is quite different from how the juvenile justice system operates in Brazil, where the national government establishes the law and the two national supreme tribunals interpret both the laws of the states and the federal government. While the role of the United States federal government in criminal justice matters has grown considerably in the last several decades, Congress has chosen not to expand the role of the United States in juvenile matters to the same extent. Basically, the world of juvenile justice is largely left to the states, without federal interference.

Keywords: Juvenile Justice. Comparative studies – Brazil – United States.

Introdução

Este artigo focaliza a estrutura da legislação a respeito da justiça da infância e adolescência nos Estados Unidos e o papel do Governo Federal. Sob vários aspectos, essa legislação é bem diferente de como o sistema de justiça da infância e adolescência opera no Brasil. Há muitos anos atrás, o nome oficial do Brasil era “Estados Unidos do Brasil” (similar a “Estados Unidos da América”). O nome do país não é mais esse e sim República Federativa do Brasil, refletindo o fato de que a União estabelece as leis e os dois tribunais superiores interpretam tanto as leis estaduais quanto as federais. Os estados, como o Rio Grande do Sul, cumprem as determinações, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado pela União Federal (naturalmente, há variações na maneira como os estados aplicam a lei. A aplicação da lei em Porto Alegre não é exatamente igual à aplicação em São Paulo).

Desde a fundação dos Estados Unidos até o fim do século XX, o papel do governo federal no sistema de justiça penal era bastante limitado. Com exceção de certas matérias de especial interesse para o governo nacional dos Estados Unidos, tais como crimes envolvendo o serviço postal, alfândega, bancos segurados nacionalmente, ou importação de medicamentos, quase todos os processos penais aconteciam nos diversos estados. Como o papel do governo federal em questões de justiça penal cresceu consideravelmente nas últimas décadas, o Congresso optou por não expandir na mesma medida o papel da União Federal em questões juvenis. Há raros processos promovidos por promotores federais contra adolescentes em conflito com a lei.

Além disso, existe um organismo dedicado a questões de justiça da infância e adolescência no Departamento Federal de Justiça²; verbas são alocadas aos estados, com cláusulas vinculadas; leis federais de direitos civis são aplicáveis nos sistemas estaduais de justiça da infância e adolescência e ações federais de direitos civis são apresentadas à justiça para obrigar o cumprimento de algumas leis federais. Entretanto, basicamente o mundo da justiça da infância e adolescência é deixado majoritariamente aos estados, sem interferência federal.

Várias convenções internacionais não tiveram efeito sobre os Estados Unidos e os diversos estados no que diz respeito à justiça da infância e adolescência. Quando os Estados Unidos ratificaram o Pacto Internacional sobre Direitos Civis, em 1992, fizeram-no com uma série de reservas, interpretações, declarações e uma provisão que limitou o seu impacto. À época, os Estados Unidos recusaram-se explicitamente a aceitar o dispositivo que barrava a pena de morte para indivíduos com menos de 18 anos de idade no momento em que cometeram um crime (como se verá abaixo, em 2005, a Suprema Corte dos Estados Unidos declarou inconstitucional a execução de adolescentes). Embora o Governo Clinton tenha assinado a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1995, ela nunca foi ratificada pelo Senado e, por-

tanto, não entrou em vigor nos Estados Unidos. Esse é um agudo contraste com a situação no Brasil. Quando o novo Estatuto da Criança e do Adolescente estava sendo redigido e discutido, o Brasil estava no processo de ratificação dos dois tratados, e o fez em 1992 e 1990, respectivamente.

Um exemplo da diferença de estrutura entre os dois países envolve um tema em debate hoje no Brasil. Há uma discussão atual sobre a idade penal de adolescentes em conflito com a lei. No Brasil, o processo de pessoas menores de 18 anos é determinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Nos Estados Unidos, a idade considerada varia de acordo com o estado – não há norma nem padrão nacional estabelecido pelo governo federal. Muitos estados, inclusive o Texas, reduziram essa idade para que pessoas com menos de 18 anos sejam processadas como adultas. Em alguns, há procedimentos especiais para permitir que indivíduos de 15, 16 ou até mesmo de 12 anos de idade sejam processados como adultos. Esse é um tema que deve ser resolvido nos diversos estados. No Brasil, esse é um debate a ser resolvido em Brasília.

Iniciativas Federais

Historicamente, o governo federal nos Estados Unidos tem tido um papel pequeno na área da justiça da infância e adolescência. O Congresso criou, em 1912, o *Children's Bureau*³, e uma de suas inumeráveis tarefas era a de estudar o sistema de justiça da infância e adolescência nos diversos estados. Em sua primeira década, esse órgão realizou estudos de vários aspectos da justiça da infância e adolescência. Após uma conferência nacional de juizados da criança e adolescência em 1921, foi criado um comitê para desenvolver normas padronizadas. Uma vez promulgadas em 1923, essas normas propiciaram diretrizes por diversas décadas (Bradbury; Eliot, 1956), mas eram apenas orientações, sem caráter obrigatório para os estados.

A principal iniciativa seguinte só ocorreu com a aprovação, em 1961, da Lei de Controle da Delinquência e dos Delitos Juvenis. (*Delinquency and Youth Offenses Control Act – Public Law (P.L.) 87 -274*), que autorizava o Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar Social a alocar verbas em programas dedicados à delinquência juvenil. Essa autorização expirou em 1967. Em 1968, o Congresso adotou um meio termo em relação ao envolvimento federal, com a aprovação de duas leis, destinadas a dois órgãos diferentes: a Lei de Prevenção e Controle da Delinquência Juvenil (*Juvenile Delinquency Control Act – P.L 90-445*), vinculando o Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar Social e a Lei de Controle do Crime (*Crime Control Act – P.L. 90-351*), uma iniciativa muito mais ousada, que criou, no Departamento Federal de Justiça, a Administração de Assistência Policial (*Law Enforcement Assistance Administration – LEEA*). O Departamento de Saúde, Educação e

Bem Estar Social deveria desenvolver uma abordagem nacional ao problema da delinquência juvenil e financiar as iniciativas dos estados para tratar do tema. A LEEA deveria focalizar suas ações no crime e no sistema de justiça criminal. Com o tempo, no entanto, as verbas da LEEA para os projetos de justiça da infância e adolescência fizeram diminuir as verbas do Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar Social para a prevenção da delinquência. Os organismos estaduais podiam solicitar financiamento para ambos, mas eram principalmente os órgãos de justiça criminal que solicitavam tais recursos. Finalmente, em 1974, o Congresso criou, junto à LEEA, o Escritório para Programas de Justiça e Delinquência Juvenis (*Office of Juvenile Justice and Delinquency Programs - OJJDP*), como parte da Lei de Justiça da Juventude (*Juvenile Justice Act – P.L. 93-415*), de 1974 e, sob o Título III, o Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar Social, ficou responsável pelos jovens fugitivos e sem teto.

Para receber verbas federais, os estados deveriam então desenvolver planos para remover crianças e adolescentes com problemas de comportamento⁴ ou em situação de abandono das instituições correcionais ou de detenção. Além do mais, os adolescentes a quem se atribuía cometimento de ato infracional deveriam ser separados dos adultos, para que fosse possível uma candidatura às verbas da LEEA destinadas à justiça da infância e adolescência. O mencionado OJJDP deveria estar envolvido em todos os programas que tratavam de delinquência juvenil, mesmo não sendo financiados diretamente por ele. Centenas de milhões de dólares federais foram enviados aos estados, através de seus órgãos de planejamento, para que se atingissem os objetivos da justiça da infância e adolescência.

O Departamento de Justiça tem mantido seu papel proeminente desde 1974. O OJJDP já foi colocado sob diversos órgãos “guarda-chuva” e está, atualmente, no Escritório de Programas de Justiça (*Bureau of Justice Programs*). Os requisitos para que os planos estaduais recebam dinheiro federal têm sido modificados com o tempo. Durante a década de 1980, houve um foco maior nos critérios para a saída da prisão, e a introdução de uma preocupação com o confinamento desproporcional das minorias. As emendas de 1992 contemplaram a inclusão de programas com corte de gênero e uma nova ênfase “na prevenção e tratamento, fortalecimento da família e avaliação de necessidades e riscos”. A Lei de reautorização do OJJDP (P.L. 107-273), de 2002, consolidou em um único bloco as verbas para prevenção e propiciou iniciativas adicionais. Entretanto, foram mantidas as exigências básicas para os estados receberem recursos: desinstitucionalização dos adolescentes que apresentavam apenas maus comportamentos; separação dos adolescentes dos adultos nas instituições; retirada dos adolescentes de prisões para adultos e redução da desproporção do encarceramento de minorias, quando existente (<http://ojjdp.ncjrs.org/about/legislation.html>). Apenas o estado de Wyoming recusou o dinheiro federal para não ter de cumprir as exigências (as condições federais não são demasiado pesadas). O OJJDP coordena a coleta de dados e publica relatórios

gerais nacionais (sobre adolescentes). O OJJDP também funciona como secretaria do Conselho Coordenador sobre Justiça da Juventude e Prevenção da Delinquência (*Coordination Council on Juvenile Justice and Delinquency Prevention*), que é a voz federal sobre o tema, com representantes de vários órgãos e pessoas independentes, nomeadas pelo Presidente e por líderes legislativos. Há um órgão semelhante, composto por representantes dos estados, o Comitê Consultivo Federal sobre Justiça da infância e adolescência (*Federal Advisory Committee on Juvenile Justice*).

A Suprema Corte dos Estados Unidos e os Direitos dos Adolescentes

Provavelmente o envolvimento federal mais significativo ocorreu em uma série de decisões da Suprema Corte dos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970, interpretando a Cláusula do Devido Processo Legal, da 14ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos como aplicável nos procedimentos estaduais envolvendo os delitos de adolescentes. A Corte sustentou que os adolescentes enfrentando a perda da liberdade tinham direito a ser representados por advogado, e que o estado deveria nomear defensores se o indivíduo fosse indigente (Gault). Essa decisão foi de suprema importância e forçou a maioria dos estados a modificar suas legislações. Em decisões subsequentes, a Corte sustentou que a força do convencimento nos processos de infração de adolescentes deveria estar “além da dúvida razoável”, o mesmo padrão empregado em processos penais de adultos (Winship), e que a cláusula do duplo risco⁵ se aplicava aos processos juvenis (Breed v. Jones, 1975). No entanto, a Corte não exigiu que os estados estabelecessem jûris (McKeiver v. Pennsylvania, 1971)⁶ e foi permissiva ao deixar que os estados mantivessem os adolescentes detidos durante a tramitação dos processos (Schall v. Martin, 1984). Embora o Congresso, em 1992, tenha declarado que os estados poderiam utilizar a pena de morte quando os réus tivessem menos de 18 anos no momento do crime, enquanto ratificava o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, a Suprema Corte, em 2005, interditou a execução de adolescentes condenados por crimes capitais por tal ato violar a Constituição dos Estados Unidos (Roper v. Simmons, 2005).

Ações Judiciais Federais Contra Adolescentes

O processo de adolescentes pelo ministério público federal é muito limitado. O Congresso demonstrou preferir que tais casos sejam processados nos estados, sempre que possível. As exceções incluem áreas de interesse federal especial, como reservas indígenas, e crimes cometidos contra propriedades

federais, tais como parques nacionais e instituições federais. A maior parte dos adolescentes presos por autoridades federais atualmente são os que foram detidos pelas patrulhas de fronteira do Departamento de Segurança da Pátria (*Department of Homeland Security*), como parte da defesa relativa à imigração. Uma última categoria envolve instâncias em que o estado se recusa a processar, ou careça de programas e serviços adequados. No entanto, em 1984, o Congresso criou uma nova categoria, de “interesse federal essencial”: um delito violento ou um grave crime relacionado a drogas, ou um interesse federal baseado na natureza do delito ou nas circunstâncias do caso (P.L. 96-473). O Procurador Geral dos Estados Unidos atesta essa circunstância e o caso poderá tramitar na esfera federal (*United States v. Juvenile No. 1*, 1997). Se um caso envolvendo um adolescente ficar no sistema federal, o juiz julgará a matéria, sem a presença de um júri, em sessão fechada. A competência é semelhante à do juizado da juventude estadual. Além do mais, relativamente a determinados casos sérios, o adolescente pode ser encaminhado para um julgamento como adulto, como é o procedimento na maioria dos estados.

Exigibilidade Federal das Leis de Direitos Civis nos Estados Unidos

De acordo com a Lei de Direitos Civis das Pessoas Institucionalizadas (*Civil Rights of Institutionalized Persons Act – CRIPA*) (P.L. 96-247) (42USC§1997 *et seq.*), o Departamento Federal de Justiça poderá intervir em favor de pessoas confinadas em instituições estaduais quando houver “notória ou flagrante privação dos direitos civis”. Ocasionalmente, tem havido ações judiciais contra instituições juvenis estaduais e locais (*United States v. County of Los Angeles*, 1986). A maior parte das denúncias federais têm sido resolvidas por acordo. Por exemplo, a Divisão de Direitos Civis do Departamento Federal de Justiça começou, em 2004, a investigação de algumas instituições juvenis do estado de Indiana. No ano seguinte, o governador foi notificado da descoberta de violações de direitos civis na área executiva das instituições, além de problemas específicos na oferta de assistência na área de saúde mental; subseqüentemente, o governo federal ajuizou uma ação contra Indiana. Em 2006, os governos federal e estadual estabeleceram um acordo, com a concordância de Indiana de sanar as violações, e instituindo-se supervisão por parte da Divisão de Direitos Civis (*Criminal Justice Newsletter*, 2006⁷). Similarmente, a mesma história processual ocorreu num caso contra o Havaí, referente a recursos humanos, uso de força física e ao oferecimento de educação adequada a pessoas com deficiência, na Instituição Correcional Juvenil do Havaí (*Criminal Justice Newsletter*, 2005⁸). Algumas vezes, ocorrem litígios prolongados contra os estados. Isso ocorreu com o estado de Louisiana, relativamente à assistência médica (física e mental) e odontológica

nas instituições juvenis do estado; e, em 2000, o juiz distrital federal aprovou um acordo muito detalhado, que incluiu a contratação de um especialista do juizado para monitorar e supervisionar o cumprimento (Williams v. McKeithen, 2000).

A Lei sobre Americanos Portadores de Necessidades Especiais (*Americans with Disabilities Act* – P.L. 101-336) (42 U.S.C. §12101 et seq.) é aplicável a um estado quando esse é processado por medida cautelar. Em algumas situações, podem também ocorrer pedidos de indenização. No início de 2006, a Suprema Corte declarou que eram admissíveis pedidos de indenização por violações da 14ª Emenda. A União sustentou que, como resultado da longa história de negação pelos estados de direitos civis básicos aos portadores de necessidade especiais em instituições prisionais, o Congresso poderia prever ações de indenização, a par de medidas cautelares (United States v. Georgia, 2006). Além do mais, o governo federal pode iniciar ações de execução. No ano anterior, o Departamento de Justiça chegou a um acordo com o Departamento de Serviços Juvenis de Maryland e seu executor privado terceirizado, a respeito de uma queixa de um adolescente surdo que alegava falta de assistência adequada na instituição estadual de detenção juvenil. Ele recebia serviços limitados de intérprete e não podia, conseqüentemente, participar integralmente de diversos programas da instituição. Houve um acordo para uma mudança sistêmica, treinamento, cumprimento, mais uma pena de reparação civil e de danos (United States v. Maryland, 2005).

Outras determinações federais de direitos civis também se aplicam aos sistemas estaduais de justiça da infância e adolescência. Por exemplo, a Lei sobre Uso Religioso da Terra e Pessoas Institucionalizadas (*Religious Land Use and Institutionalized Persons* – P.L. 106-274) (42 U.S.C. § 2000cc-1), proíbe entidades que recebem fundos federais de impor a obrigação de práticas religiosas a uma pessoa residente ou confinada em uma instituição. Uma vez que todos os estados, com exceção de Wyoming, recebem verbas federais para a justiça da infância e adolescência, eles estão sob a vigência do dispositivo legal (Benning). O Congresso estabeleceu também, em todos os estados, programas de proteção e advocacia para pessoas com problemas de aprendizagem e com doença mental. Essas entidades podem investigar e processar funcionários públicos estaduais para fazer cumprir os direitos civis dos seus clientes (NAPAS⁹).

Processos Privados de Direitos Civis – Um Exemplo do Texas

Pessoas residentes em instituições estaduais também podem processar funcionários públicos estaduais em cortes federais, de acordo com a Lei federal geral dos direitos civis (*Civil Rights Act*), 42 U.S.C. §1983. Um processo particularmente famoso (ou infame) do Texas, Morales v. Turman, manteve o

Conselho de Juventude do Texas (*Texas Youth Council – TYC*) e o estado em litígio por mais de uma década. Inicialmente, o caso dizia respeito ao acesso dos adolescentes privados de liberdade ao advogado, e a decisão da corte foi um catalisador para a reforma do código de justiça da infância e adolescência do estado (Morales v. Turman, 1971). O aspecto mais contencioso do litígio dizia respeito ao tratamento dos jovens nas instituições estaduais. O juiz federal distrital convidou a União a participar como *amicus curiae*¹⁰ – antes de o Congresso aprovar a Lei dos Direitos da Pessoa Institucionalizada (CRIPA) – e isso trouxe agentes do *Federal Bureau of Investigation (FBI)* às instituições do TYC. O juiz decidiu pela ampla antecipação de tutela (Morales v. Turman, 1973), e uma sentença abrangente, no ano seguinte, descrevendo a brutalidade existente nas instituições do TYC (Morales v. Turman, 1974). Houve um tempo em que sempre que um adolescente fosse confinado em uma instituição do TYC, deveria ser feito e apresentado um relatório ao juiz federal. O litígio levou a mudanças significativas no conselho e na administração do TYC. O legislativo do Texas direcionou verbas e autorizou instituições correcionais em bases comunitárias (Churgin, 1982). O processo se arrastou por anos, e uma proposta de acordo foi submetida à corte em 1983. Embora rejeitada (Morales v. Turman, 1983), forneceu a base para o acordo final, um ano depois. Não haveria mais supervisão federal das instituições juvenis do Texas. Hoje, vinte anos mais tarde, o sistema de justiça da infância e adolescência do Texas opera de forma moderna.

Conclusão

Enquanto o tema da justiça penal permanece um assunto popular à época das eleições, e o Congresso cria novos crimes regularmente, expandindo o papel do governo federal em assuntos criminais, tem havido poucos apelos para a expansão do papel federal na justiça da infância e adolescência. Existem iniciativas ocasionais, tais como programas para gangues juvenis, mas os poderes legislativo e executivo têm se contentado em confiar aos estados a responsabilidade pela atividade criminal de pessoas com menos de 18 anos, tal como foi descrito anteriormente.

Notas

1. Uma versão anterior deste artigo foi publicada em um número especial de *Social Perspectives*, com o título “Youth, Education, and Juvenile Justice – Perspectives from the U.S and Brazil”.
2. Esse Departamento corresponde, no Brasil, ao Ministério da Justiça (NT).

3. Corresponde, no Brasil, à Subsecretaria da Criança e do Adolescente (NT).
4. “Status offenders”, no original. O termo designa aqueles cuja conduta inadequada não se configura como crime ou contravenção.
5. *Double Jeopardy Clause*, no original. Cláusula que determina que nenhuma pessoa possa ser julgada duas vezes pelo mesmo crime, cf. 5ª emenda à Constituição dos Estados Unidos (NT).
6. Nos Estados Unidos, qualquer causa penal o civil de valor superior a 20 dólares deve ser submetida a júri (NT).
7. Um exemplo de relatório pode ser encontrado em: <http://www.usdoj.gov/crt/split/documents/split_indiana_plainfield_juv_findlet_9-9-05.pdf>. Ver também <http://www.usdoj.gov/crt/split/documents/indianajuv_compt_2-8-06.pdf>.
8. Ver <http://www.usdoj.gov/crt/split/documents/hawaii_compt_2-7-06.pdf>. Os resultados da investigação estão disponíveis em <http://www.usdoj.gov/crt/split/documents/hawaii_youth_findlet_8-4-05.pdf>.
9. Para mais informação sobre este programa veja: <http://www.napas.org/aboutus/history.htm>
10. Termo utilizado para designar um terceiro interessado num processo judicial, apoiando uma das partes do caso (NT).

Referências

BRADBURY, D. E.; ELIOT, M. M. **Four Decades of Action for Children: A Short History of the Children’s Bureau**. Washington: United States Department of Health, Education, and Welfare, 1956.

CHURGIN, Michael J. Mandated Change in Texas: the Federal District Court and the Legislature. In: HANDLER, Joel F.; ZATZ, Julie (Orgs.). **Neither Angels nor Thieves: studies in deinstitutionalization of status offenders**. Washington: National Academy Press, 1982. p. 872-898.

CRIMINAL JUSTICE NEWSLETTER, Dezembro 2005, p. 6-7.

CRIMINAL JUSTICE NEWSLETTER, Março 2006, p. 7-8.

JUVENILE Offenders and Victims: 2006 National Report. Disponível em: <<http://ojjdp.ncjrs.gov/ojstatbb/nr2006/downloads/NR2006.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2008.

Legislação e decisões judiciais dos Estados Unidos citadas no texto:

Benning v. State of Georgia, 391 F.3d 1299 (11th Cir. 2004).

Breed v. Jones, 421 U.S. 519 (1975).

Gault, 387 U.S. 1 (1967).

McKeiver v. Pennsylvania, 403 U.S. 528 (1971).

Morales v. Turman, 326 F.Supp. 677 (E.D. Tex. 1971).

Morales v. Turman, 364 F. Supp. 166 (E.D. Tex. 1973).
Morales v. Turman, 383 F.Supp. 53 (E.D. Tex. 1974).
Morales v. Turman, 569 F.Supp. 332 (E.D.Tex. 1983).
Roper v. Simmons, 543 U.S. 551 (2005).
Schall v. Martin, 467 U.S. 253 (1984).
United States v. County of Los Angeles, 635 F.Supp. 588 (C.D.Cal. 1986)
United States v. Georgia, 126 S.Ct 877 (2006). (Ver também Messier v. Southbury Training School, 916 F.Supp 133 (D.Conn 1996)).
United States v. Juvenile No. 1, 118 F.3d 298 (5th Cir. 1997).
United States v. Maryland. 2005. Disponível em: http://www.usdoj.gov/crt/split/documents/split_maryland_agree_6-29-05.pdf. Acesso em: 26 jan. 2008.
Williams v. McKeithen, 121 F.Supp.2d 943 (M.D.La 2000).
Winship, 397 U.S. 358 (1970).

Michael J. Churgin é professor de Direito, Raybourne Thompson Centennial, Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos.
e-mail: mchurgin@law.utexas.edu

Tradução de Lucas Lixinski, do original em inglês.
Revisão da Tradução de Maria Josefina Becker.



33(2): 47-62
jul/dez 2008

Redução da Idade de Imputabilidade Penal: mitos e justificativas

Ana Paula Motta Costa

RESUMO – Redução da Idade de Imputabilidade Penal: mitos e justificativas.

O artigo apresentado trata das várias justificativas para a proposta da redução da idade penal presentes na opinião pública da sociedade brasileira. Busca demonstrar que tais argumentos, algumas vezes, são proposições ingênuas para problemas complexos; em outros casos, têm suas raízes na falta de informação, ou ainda, em uma perspectiva neoconservadora de solução dos conflitos enfrentados na realidade contemporânea. Aborda a complexidade da violência que a juventude brasileira está envolvida, demonstrando o quanto a redução da idade penal é uma idéia contraditória e ineficaz.

Palavras-chave: Violência – Juventude. Sociedade. Inimputabilidade Penal. Responsabilização. Punição.

ABSTRACT – Lowering the Age of Criminal Responsibility: myths and justifications.

This article deals with the various justifications for the proposal of lowering the age of criminal responsibility currently present in the public discourse in Brazilian society. It intends to show that the arguments used are, sometimes, naïve proposals for very complex problems. In some other cases they are not based in solid information or are rooted in a neo-conservative response to contemporary conflicts. The article deals with the complexity of violence in which Brazilian youth is involved, demonstrating how inefficient and contradictory the proposal of lowering the age of criminal responsibility is.

Keywords: Violence – Youth. Society. Criminal Responsibility Age. Accountability. Punishment.

A redução da idade de imputabilidade penal é um tema polêmico na atualidade. Em consonância com tal pensamento social, estão em tramitação, no Congresso Nacional, vários projetos de lei que tratam da temática, tendo um deles aprovação recente na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Deputados. As iniciativas de emendas constitucionais que tratam do tema ganham repercussão e dividem opiniões em todos os segmentos sociais, uma vez que pretendem alterar o que está previsto na Constituição Federal, em seu artigo 228, ou seja, o limite entre os sistemas de responsabilização vigentes na sociedade brasileira. Ou seja, o limite entre o sistema penal juvenil (12 a 18 anos) e o sistema de responsabilização adulto (a partir dos 18 anos).

Este tema pode ser abordado a partir da seguinte constatação: o fato de adolescentes passarem, hipoteticamente, a cumprir penas no sistema adulto em vez de cumprirem medidas socioeducativas num sistema diferenciado e supostamente adequado ao seu estágio de desenvolvimento, não se constitui em solução, ou melhoria, para a problemática da violência cotidiana.

Sabe-se que a realidade do sistema carcerário nacional é a expressão das várias crises que vivem as instituições brasileiras. De forma mais específica, o sistema prisional que abarcaria os adolescentes é o mesmo que deveria assegurar as garantias previstas também para os adultos; no entanto não tem sido capaz de cumprir sua efetiva função por se encontrar superlotado, deslegitimado, insalubre, corrupto, entre outros.

A idéia proposta e em debate seria a de que, com a diminuição da idade penal para 16 ou 14 anos, como está disposta em muitos projetos, ou com o aumento do tempo de penalização para os adolescentes, estar-se-ia melhorando a situação da violência. Essa proposta, no entanto, chega a ter características de ingenuidade, na medida em que não é resultado de nenhuma reflexão um pouco mais aprofundada acerca da realidade na qual pretende incidir.

Por outro lado, vê-se que, do ponto de vista jurídico, a possibilidade de aprovação de tais projetos de emenda constitucional pelo Congresso Nacional é muito pequena, visto que a disposição que regula a idade de responsabilização penal faz parte dos direitos fundamentais previstos na Constituição; portanto, só pode ser mudada a partir de uma nova Carta Magna. Trata-se de uma cláusula pétrea, conforme refere Terra (2001) e outros doutrinadores.

No caso presente, o que se vislumbra são discussões superficiais sobre a temática cujo pano de fundo é a realidade da sociedade contemporânea, nominada por muitos autores como “sociedade punitiva” (Azevedo, 2006, p. 43-62). Há certa expectativa social de que se puna quem comete delitos, responsabilizando alguns sobre determinados problemas que circundam a vida da coletividade. Assim, o problema da violência que de uma forma ou de outra afeta o cotidiano das pessoas e tem causas e conseqüências bastante complexas, principalmente nas situações envolvendo crianças e adolescentes, tem a punição como solução vislumbrada.

Pergunta-se, no entanto, que tipo de sociedade é essa que almeja solucionar seus problemas por meio da punição? A asserção expressa pelo senso comum, ou pelos órgãos de comunicação – que, por sua vez, formam a opinião pública, mas também expressam a visão circulante entre a maioria da população – é de que se deve retirar do convívio social todos aqueles que “não estão adequados ao contexto”. Esse pensamento ilusionista supõe que, ao serem afastadas do convívio social as pessoas depositárias da culpa pelos malefícios do coletivo, os conflitos inerentes ao funcionamento social seriam eliminados.

Nesse sentido, ganha espaço o discurso justificador do uso da força pelo estado, como forma de garantir a segurança da população. Conforme refere Karan (1993), a idéia de que a criminalidade convencional se define como violência leva a população a naturalizar outras formas de violência institucionalizadas no interior da sociedade. De outra parte, produz um pânico tal que faz crer que a única solução é efetivamente o encarceramento, utilizando-se em grande escala o sistema penal.

Diz a autora:

O aumento do espaço dado à divulgação de crimes acontecidos e sua dramatização, bem como a publicidade excessiva e concentrada em casos de maior crueldade, aproximam tais fatos das pessoas, que passam a vê-los como acontecendo com maior intensidade, maior do que a efetivamente existente na realidade (Karan, 1993, p. 196).

Define-se sociedade contemporânea, de acordo com vários autores, como “crise da modernidade” (Santos, 2001), ou “modernidade reflexiva” (Giddens; Beck; Lash, 1997), “pós-modernidade” (Bauman, 1998), “sociedade de risco” (Beck, 1998). Esses conceitos remetem a uma determinada leitura da realidade, que rompe com determinadas regras de controle, de projeto e de perspectiva, estabelecidas nas várias áreas das ciências, especialmente com a participação de instituições na modernidade destinadas a tal tarefa, como a escola, o sistema prisional, os hospitais, os manicômios. Enfim, estruturas que, conforme Foucault (1995, p. 125-227), tiveram, durante o período histórico considerado como modernidade, a função de controle social. Segundo o autor, cabia ao estado moderno clássico a tarefa de estabelecimento da ordem; para isso, coletivizou-se tal incumbência por meio da técnica da disciplina. Estabelecer a ordem significava generalizar, classificar, definir e separar categorias.

O desejo da sociedade perfeita do século XVIII tem sua origem nas técnicas de disciplina, que eram concebidas a partir do ideal da docilidade coletiva, obtida como decorrência do funcionamento harmônico da engrenagem cuidadosamente subordinada de uma máquina. A norma e o poder regulamentados obrigavam à homogeneidade, mas também permitiam medir o desvio. De outra parte, as ciências fundaram-se na modernidade sob o paradigma do

determinismo, da idéia de que por meio do experimento e do método científico os resultados seriam sempre melhores, em decorrência da tendência natural do progresso e do desenvolvimento.

De acordo Santos (2001, p. 68), foi o modelo de racionalidade desencadeado a partir do séc. XVI que possibilitou o reconhecimento de um paradigma dominante de racionalidade, considerado científico. Nesse contexto, o autor afirma que se constituíram as equivocadas idéias de neutralidade científica e de neutralidade na aplicação das normas jurídicas. Ao que parece, as ciências estiveram nesse tempo cada uma sob o viés de sua especialidade, a serviço da disciplina, constituidoras do pensamento dogmático que sustentou a sociedade moderna.

A crítica contemporânea ao paradigma da racionalidade não deixa de reconhecer o valor da ciência. No entanto, constata, diante da experiência vivida pela humanidade até o início do século XXI que os propósitos de desenvolvimento da ciência necessitam ser relativizados diante de valores éticos que precisam ser observados. Assim, a constatação que se pode fazer é a de que o projeto de desenvolvimento científico, que levaria a uma condição de avanço, de civilização e de progresso para todos, proposto pela modernidade, fez com que a humanidade caminhasse para a sociedade de hoje. Ou seja, as conseqüências de tal modelo produziram a realidade atual.

Dentre os diferentes aspectos a serem salientados na caracterização dos tempos atuais, merece destaque o diagnóstico feito por Bauman (1998, p. 53-56). Chama a atenção o autor para a centralidade que o consumo tem na sociedade atual em detrimento à produção. Assim como em relação às forças produtivas, também o consumo coloca os indivíduos em campos opostos, como conseqüência da atuação dos poderes de sedução do mercado consumidor. Portanto, são utilizados outros métodos para que a nova ordem perpetue sua forma de funcionamento uniforme.

Para atingir os padrões que a sociedade consumidora estabelece, há que se buscar diretamente os fins. O padrão assentado de consumo é a meta a ser atingida, como tarefa individual, para a qual não existem regras específicas regulamentadas. Desse modo, os fins justificam os meios e o espaço para a criminalidade crescente é ampliado.

A criminalidade, pois, não é um produto de mau funcionamento, muito menos de fatores externos à própria sociedade: é o produto inevitável da sociedade de consumidores. Quanto maior a busca do consumidor, mais eficaz será a sedução do mercado e mais segura e próspera será a sociedade de consumidores. Todavia, será maior o hiato entre os que desejam e os que podem satisfazer suas aspirações. “A sedução do mercado é, simultaneamente, a grande igualadora e a grande divisora” (Bauman, 1998, p. 55).

Nesse quadro, as regras do jogo de convivência também são ditadas pelo consumo e revelam a inexistência de parâmetros, exceto a regra de apoderar-se cada vez de mais; as normas são as de aproveitar-se das oportunidades disponíveis para estar na condição de consumidor. Para Bauman (1998, p.

56), existem “os jogadores”, “os jogadores aspirantes” e “os jogadores incapacitados”, sendo que estes últimos não têm acesso à moeda legal. Sendo assim, aqueles considerados “os incapacitados” devem lançar mão dos recursos que estão disponíveis, legalmente reconhecidos ou não, ou optar por abandonar em definitivo o jogo, decisão pessoal praticamente impossível frente à força sedutora do mercado.

Castel (1997, p. 29) denomina como *sobrantes* aquelas pessoas normais, consideradas inválidas pela conjuntura caracterizada pelas novas exigências de competitividade e de concorrência, em uma sociedade em que não há mais lugar para todos. Assim, o refugio do jogo, antes de explicação e responsabilidade coletiva, que estava sob responsabilidade do estado de bem-estar, pode agora ser delegado ao plano individual. “As classes perigosas são assim definidas como classes de criminosos. E, desse modo, as prisões agora, completa e verdadeiramente, fazem as vezes das definhantes instituições de bem-estar” (Bauman, 1998, p. 57).

Desse modo, a individualização e o consumismo exacerbado apresentam-se como a nova configuração do modelo capitalista de desenvolvimento. Ademais, a venda pela mídia de determinados modelos de vida, de determinadas formas de consumir permite que as pessoas se sintam incluídas, ou não, a partir da condição de cada um de consumir. E aqueles que não são incluídos no modelo de consumo não participam desse “momento”, que é cada vez mais acelerado.

Assim, nesse contexto, o tempo adquire suas próprias características: é relativo, dependendo da perspectiva e das condições do sujeito (Lopes Junior; Badaró, 2006), sendo percebido de forma diferenciada por aqueles que pertencem à sociedade da velocidade, do instantâneo, do imediato. Já aqueles *sobrantes*, não incluídos no modelo, “esperam o tempo passar” e isto os caracteriza, ou torna-se mais um estereótipo que contribui com seu processo de exclusão. De outra parte, as reações destes segmentos sociais que não conseguem acompanhar a rapidez do mercado de consumo acabam sendo expressões fora de controle por parte do modelo social vigente.

A sociedade individualista e atomizada do início do séc. XXI segue seu caminho indeterminado e sem um destino algum, em meio aos riscos, que, conforme Beck (1998, p. 41-42), embora em intensidades diferentes, são democraticamente distribuídos a todos. Para o autor, neste período não existem certezas, e essa imprevisibilidade dos riscos é justamente o fator mais democrático da modernização. Nesse sentido, alerta que, na pós-modernidade, as desigualdades sociais se entrelaçam com a individualização, de modo que os graves problemas do sistema e as crises sociais são transformados e compreendidos como elementos representativos de um fracasso pessoal, isto é, são vistos enquanto demonstração de uma crise individual (Beck, 1998, p. 117).

Então, em interface com a sociedade midiática, atomizada pelo consumo e individualista, convive o apelo a soluções punitivas. Como lembra Azevedo

(2006, p. 53), a partir da reflexão proposta por Silva Sánches (apud Azevedo, 2006), há uma verdadeira demanda social por mais proteção frente ao aumento da criminalidade, em uma “crescente cristalização de um conceito social” por maior punição. Faz parte do contexto de insegurança, que domina o cotidiano e atinge a todos, o “risco do outro” que se torna precisamente “o risco” (Silva Sanches, apud Azevedo, 2006, p. 56).

Nesse quadro, como um produto a ser consumido em meio a tantos outros, está “à venda”, como solução para todos os males, a redução da maioria penal. Tal “mercadoria”, da mesma forma que outras disponíveis no mercado, conta “como estratégia de marketing” com alguns mitos. Assim, a temática da adolescência em conflito com a lei, para Volpi (2001, p. 15-16), gera na opinião pública da sociedade brasileira três mitos, que servem como justificativa para aqueles que apontam este grupo populacional como gerador dos problemas em relação à segurança pública.

O triplice mito é composto pelo hiperdimensionamento da problemática em questão, pela periculosidade do adolescente e pela idéia de que há impunidade. Os dois primeiros fatores decorrem da manipulação dos dados oficiais, cotidianamente feita pelos meios de comunicação. A idéia que costuma ser repassada à opinião pública é a de que cada vez mais infrações são cometidas por adolescentes; que tais crimes são em maior incidência que os cometidos por adultos e que esses atos infracionais são revestidos de grande violência.

Em contraponto a essas afirmativas, Volpi (2001, p. 15) analisa os dados do Censo Penitenciário Brasileiro, realizado pelo Ministério da Justiça que apontam que, em 1994, havia no Brasil oitenta e oito presos adultos para cada cem mil habitantes, enquanto, no mesmo período, havia três adolescentes internados, cumprindo medida socioeducativa, para cada grupo de cem mil habitantes. Prossegue afirmando que, três anos depois, em 1997, embora tenha havido o crescimento da população carcerária nacional, a proporção entre adultos e adolescentes manteve-se inalterada, autorizando-se a afirmar que o alarme propagado sobre a delinqüência juvenil não encontra respaldo em dados oficiais.

No mesmo sentido, é a análise feita por Wacquant (2001, p. 69), ao se referir à realidade americana. Diz o autor que os relatórios parlamentares que solicitam a redução da idade de imputabilidade penal nos Estados Unidos também são baseados em impressões. Não existe, segundo o autor, fonte estatística que permita estimar uma tendência de rejuvenescimento da delinqüência ou sua maior precocidade, e as estatísticas existentes não confirmam a hipótese do surgimento, na sociedade americana, de uma delinqüência específica, própria dos menores de idade.

Ao se vislumbrar a informação sobre a violência que envolve jovens no Brasil, contata-se a ausência de dados ou dados parciais que não retratam a realidade nacional. Apesar desses limites, algumas constatações podem ser feitas: na FEBEM de São Paulo tem aumentado o número de jovens privados

de liberdade nos últimos anos, chegando em 2006 a cinco mil jovens, e, em 2002, os dados apontavam três mil jovens presos. Na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – FASE, em 2002, havia setecentos jovens privados de liberdade e em 2007 havia mais de mil jovens. Portanto, pode-se observar que há uma tendência de aumento da supressão da liberdade de jovens no Brasil, assim como tem aumentado o encarceramento da população em geral.

De outra parte, o número de jovens presos no Brasil é infinitamente menor do que a quantidade de adultos presos. Poder-se-ia dizer: são em menor número porque ficam restritos menos tempo que os adultos! Esta conclusão precisa ser relativizada: existem pessoas que cumprem pena há bastante tempo no sistema adulto, mas também tal sistema tem um contingente significativo de presos provisórios, que aguardam julgamento. Há outro grande número de presos que cumprem penas, mas que, conforme a legislação vigente, teriam direito à progressão de regime; portanto, à redução do tempo penitenciário. Assim, não é possível afirmar que os adultos cumprem mais tempo de pena que os adolescentes, até mesmo quando se trata do cometimento dos mesmos crimes.

Da mesma forma, discorre Volpi (2001, p. 15) a respeito da equivocada idéia da periculosidade juvenil. Conforme os levantamentos estatísticos realizados no país, o percentual de infrações praticadas por adolescentes perfaz menos de dez por cento dos crimes praticados por adultos. E, ainda, no universo de delitos cometidos por adolescentes, apenas dezenove por cento são considerados delitos graves, como homicídios, latrocínios ou estupro, ou seja, menos de dois por cento do total de delitos cometidos.

A faceta do triplice mito de que os jovens teriam maior periculosidade requer maior aprofundamento na abordagem. A história da infância na humanidade, particularmente na sociedade ocidental, revela um característica “adultocêntrica”. Ou seja, a perspectiva evolucionista e de progresso direciona as pessoas a fim de que ocupem seu espaço no mundo na fase adulta, de onde olham o mundo e analisam o comportamento humano. É desse lugar que as pessoas adultas, em geral, analisam a situação da violência que envolve a juventude, ou seja, desde o lugar de adulto. E compreender a forma de pensar e de agir dos jovens, mesmo que se tenha há pouco tempo feito parte do universo juvenil, é tarefa árdua, pois o comportamento da juventude não é o esperado pelo mundo adulto. As características da juventude de hoje e de todos os tempos como o caráter impulsivo, a curiosidade, a busca por experiências, por sensações, a ousadia, a coragem, a condição de fazer as coisas de sua geração, continuam causando estranheza ao mundo adulto.

No entanto, simplificar a análise de tais condutas, afirmando que existe uma periculosidade maior inerente à faixa etária, seria entender as causas que envolvem a violência da juventude a partir de um olhar reducionista e limitado. Tendo em vista as características de tal problemática no contexto

atual, que, segundo Silva (2000, p. 38), seguem uma dinâmica complexa, a análise realizada requereu maior profundidade.

É certo que a sociedade brasileira vive momentos de intranquilidade, porém associar a violência criminal em geral à figura do adolescente não encontra respaldo na realidade. O fato é que os jovens das periferias das grandes cidades são protagonistas na reprodução da violência e da criminalidade, mas também têm se constituído em suas maiores vítimas.

Conforme referem Soares, Milito e Silva (1996, p. 190-192), os dados estatísticos sobre a criminalidade brasileira revelam que se reproduz um verdadeiro “genocídio social”, em que as maiores vítimas são jovens pobres, mais especificamente, do sexo masculino, na faixa etária entre dezesseis a dezoito anos. Morrem hoje no Brasil mais jovens entre quinze a vinte e um anos do que provavelmente morreriam se o país estivesse em guerra e sua população juvenil fosse enviada para campos de batalha.

Segundo o Relatório das Nações Unidas de 2006 (Relatório, 2006) sobre a violência contra a criança no Brasil, no ano de 2000, dezesseis crianças e adolescentes foram assassinados, em média, por dia. Entre tais mortos, quatorze estavam entre quinze e dezoito anos, e nessa faixa etária, o grupo era composto por 70% de negros. Em realidade, a maior vítima da violência é a própria juventude, alvo diário de mortes por causas externas, caracterizadas, em geral, por crimes praticados com o uso de armas de fogo, ou outras formas violentas como, por exemplo, os acidentes de trânsito.

Nesse sentido, ao estudar tal problemática, Assis (1999, p. 22-24) refere que as causas da violência envolvendo a juventude brasileira estão divididas entre os níveis estrutural, sociopsicológico e individual. Enquanto nível estrutural, a autora identifica as circunstâncias sociais da vida dos jovens que vêm a cometer atos infracionais: a desigualdade social e de oportunidades, a falta de expectativas sociais, a desestruturação das instituições públicas e as facilidades oriundas do crime organizado. Todas essas causas não podem ser examinadas de forma determinista, devendo ser considerada a participação ativa dos sujeitos envolvidos e suas vontades. Esses fatores que contribuem para a ocorrência de delinquência estão relacionados à observação da maior ou menor incidência de violência em grupos sociais que vivem em determinadas circunstâncias sociais.

O segundo nível, conforme Assis (1999, p. 23), é o nível sociopsicológico. Essa categoria sofre influência das teorias que entendem que a delinquência juvenil está relacionada com o grau de controle que as instituições com as quais o jovem tem vínculo exercem sobre ele. Entre tais instituições, destaca a autora, a família, a escola, a igreja, as instituições responsáveis pela segurança pública e, de outra parte, o grupo de amigos. No entanto, compreende-se a atitude de cada sujeito não só em razão do conjunto de normas em que o mesmo foi socializado, mas desde sua percepção ou interpretação de tais normas. Para identificar a atuação social do sujeito, deve-se observar a sua perspectiva.

Essa interpretação, de acordo com Larrauri (1991, p. 25-35), alia-se à teoria do *labelling approach*, segundo a qual as ações do cotidiano são decorrentes da necessidade do sujeito em manejar as situações em que se vê inserido. Assim, mesmo nas sociedades atuais, em que há uma grande quantidade de símbolos e normas, a unidade de ação das pessoas dá-se em função dos demais sujeitos. Decorre desse entendimento, portanto, a necessidade de compreender em que condições, ou em que contexto, cada um atua.

A partir dessa perspectiva, importa compreender que o desvio existe em resposta interacionista ao controle social. Portanto, em vez de estudar o jovem delinqüente e seu comportamento, o estudo necessário para a melhor compreensão da violência deve ser focado nos órgãos de controle, que têm a função social de reprimir o desvio, mas que acabam por produzi-lo em grau secundário.

O terceiro nível explicativo abordado por Assis (1999) é o nível individual. Este advém de teorias que estudam a *desviação* juvenil como decorrência de mecanismos internos do indivíduo, como fatores biológicos hereditários e características de personalidade cuja formação se dá na interação com o meio. Segundo essa concepção, dentre alguns atributos, freqüentemente relacionados aos jovens que cometem atos infracionais, encontram-se a impulsividade, a inabilidade em lidar com o outro, a dificuldade de aprender com a própria experiência, a insensibilidade à dor dos outros e a ausência de culpa. Esses fatores compõem diagnósticos de transtornos mentais e desvios de personalidade, transitórios ou não na adolescência.

Para Assis (1999), unicamente um modelo teórico que congregue os três níveis explicativos é capaz de gerar um conhecimento mais profundo e real sobre a violência praticada por jovens. As causas do proceder agressivo de cada jovem somente adquirem sentido na rede de influência em que o mesmo atua, levando-se ainda em consideração sua vontade pessoal de assumir determinado comportamento, ou as circunstâncias fortuitas em que esteve envolvido.

Para que se compreenda a complexidade da dinâmica da violência juvenil no contexto brasileiro, é preciso conjugar alguns fatores que fazem parte do modo de vida desta população nas grandes metrópoles, neste início de século XXI:

a) A família, muitas vezes, não exerce papel protetor. Observa-se que a maior parte das famílias de classes populares das grandes cidades brasileiras é numerosa, chefiada geralmente por mulheres (Assis, 1999) e vive sob condição de estresse permanente, especialmente pelo desafio diário de sobrevivência, por isso são deficitárias na promoção de garantias e de proteção. Nesse quadro, os vínculos familiares, embora estejam presentes, podem se tornar vulneráveis, dependendo do grau de violência dentro de casa. Os referenciais de autoridade nem sempre são positivos, possibilitando a reprodução das relações intrafamiliares em outros contextos.

b) Percebe-se com frequência entre os jovens falta de perspectiva de integração social plena, ou de constituição de um projeto de vida em que haja sentimento de pertencimento, ou seja, “[...] não pertencer é não se sentir parte das instituições ou não ter sua identidade relacionada à história destas” (Athayde; Mv Bill; Soares, 2005, p.163-168). É possível afirmar que as crianças e especialmente os adolescentes formam sua identidade a partir do olhar da comunidade sobre eles. Constituem seus valores pessoais a partir daquilo que é valorizado em seu contexto social. Aprendem a conviver coletivamente quando se sentem aceitos e pertencentes. É como se a sociedade e suas instituições fossem “espelhos” onde é refletida a imagem dos jovens. Assim, as instituições sociais acabam constituindo-se em componentes essenciais na formação de sua identidade, ao mesmo tempo em que o resultado deste reflexo é a própria expressão da identidade social, ou seja, aquilo que se espera dos jovens.

c) O Estado, em muitas circunstâncias, está ausente. Autores como Zaluar (1994, p. 141) destacam a ausência, a presença insuficiente, ou a presença clientelista do Estado nas periferias das grandes cidades, como causas para a proliferação de formas de estado paralelo. Organizações para-estatais, portanto, acabam por controlar a vida das pessoas, seja pela adesão às alternativas de trabalho propostas pelas organizações criminais, pela proteção que tais personagens oferecem, ou, ainda, pelo silêncio que é imposto como meio de sobrevivência.

d) A oferta do tráfico é fonte de renda imediata. Levando-se em consideração as modificações no mundo do trabalho, os altos índices de desemprego e a baixa escolaridade, a alternativa de sobrevivência que resta aos jovens das classes populares, muitas vezes, é a adesão ao mundo do tráfico. Fonte de renda imediata, o tráfico permite um padrão de consumo jamais vislumbrado por meio do trabalho formal ou informal. Assim, a adesão à criminalidade não é uma atitude preconcebida dos jovens da periferia, mesmo porque tem seu preço de insegurança e baixa perspectiva; no entanto, torna-se uma possibilidade se comparada às alternativas econômicas acessíveis.

e) O uso de drogas acaba relacionando-se com o tráfico e o acesso a armas de fogo. O tráfico não se restringe ao transporte e venda de drogas, seja dentro dos bairros da periferia ou nos locais de moradia e diversão da população mais abastada socialmente. O mundo das drogas relaciona, em primeiro lugar, o consumo com a atividade econômica do tráfico. Logo a seguir, a necessidade de obtenção das drogas para consumo ou para ampliar o acesso a outros bens faz com que os jovens se envolvam em outras atividades ilícitas. Estas, em um processo gradual, evoluem em gravidade na medida em que se aprofunda a relação com as drogas. Observa-se que a maioria dos atos infracionais de natureza grave, que envolvem o porte ou o uso de armas, está também relacionada ao tráfico de drogas.

f) Status, auto-estima e virilidade são ofertadas pelo tráfico, portanto, são vantagens simbólicas, não encontradas facilmente em outros espaços

sociais. De acordo com Athayde, MV Bill e Soares (2005, p. 163-168), existem ganhos simbólicos com a inserção no mundo do tráfico, mais significativos do que a atividade econômica que mantém a sobrevivência. Na escalada da violência, os jovens da periferia têm a possibilidade de ganhos subjetivos, que não são possíveis de outro modo na vida da sociedade contemporânea. Contraditoriamente, os meios de comunicação, assim como possibilitam maior visibilidade à violência, também possibilitam a entrada em cena de rostos, antes invisíveis. A força adquirida pelo porte de armas, o poder acessado dentro da hierarquia do tráfico e o medo provocado nas pessoas são fatores que levam ao fortalecimento da auto-estima e da visibilidade desses jovens, constituindo-se em ganhos incomparáveis em relação a outras alternativas de sobrevivência, ofertadas pelas poucas possibilidades de projetos de vida fora da criminalidade.

Frente à complexidade abordada, ainda merece destaque o último mito proposto por Volpi (2001), já referido. Este diz respeito à compreensão por parte da opinião pública e de certos segmentos sociais de que a legislação brasileira seria negligente em relação à punição dos adolescentes que cometem crimes. É preciso lembrar que a desinformação faz parte deste conceito, formado ao longo dos anos.

A idéia de impunidade está associada à interpretação, dominante junto ao senso comum, de que a Lei destinada aos adolescentes, no caso o Estatuto da Criança e do Adolescente, não cumpre a função suficiente de punição. Em realidade, pode-se afirmar que a população desconhece o sistema penal juvenil contido no Estatuto e possui a idéia equivocada de que esta Lei é branda e protetora da impunidade.

O fato é que o Brasil, como a maioria dos países ocidentais, conta em seu ordenamento jurídico com dois sistemas para a responsabilização daqueles que cometem crimes (ou atos infracionais): um sistema penal juvenil, destinado a responsabilizar por seus atos os adolescentes de doze anos a dezoito anos; e outro, o sistema penal adulto, destinado à responsabilização das pessoas com mais de dezoito anos.

Para Amaral e Silva (1998, p. 263-264), a diferença da medida socioeducativa em relação à pena diz respeito ao conteúdo da resposta que é imputada ao adolescente. Neste caso, há, conforme o autor, a imputação de responsabilidade perante um sistema próprio. Os adolescentes, portanto, respondem pelos delitos que praticam, submetendo-se a medidas socioeducativas de caráter penal especial, as quais são impostas aos sujeitos em decorrência da prática de atos infracionais ou crimes tipificados na lei penal e, ainda, têm, indiscutível caráter afliitivo, especialmente tratando-se da privação de liberdade.

Para que se possa atribuir um juízo de reprovação a alguém, é necessário que estejam presentes os três elementos que compõem o crime: tipicidade (a conduta praticada tem que anteriormente estar prevista em um tipo penal); antijuridicidade (a conduta praticada tem que ser contrária ao conjunto do ordenamento jurídico); culpabilidade (o sujeito que praticou o crime tem que poder ser responsabilizado pela sua conduta, ou seja, precisa ser capaz de responder por sua prática).

A capacidade de culpabilidade é chamada de imputabilidade e é o único elemento conceitual, do ponto de vista doutrinário penal, diferenciador entre os sistemas de responsabilização juvenil e adulto. Esse conceito é essencialmente normativo, visto que a capacidade dos sujeitos está definida em Lei.

Imputável é o sujeito capaz de alcançar a exata percepção de sua conduta e agir com plena liberdade de entendimento e vontade. Portanto, a imputabilidade é o conjunto de qualidades pessoais, as quais são determinadas na norma penal, que possibilitam a censura pessoal (Brandão, 2002, p. 142).

Conforme pesquisa doutrinária feita por Cilleno Bruñol (2001, p. 70-71), existem duas grandes teorias que justificam a diferença de tratamento de crianças e adolescentes quanto à responsabilidade: as “doutrinas de imputabilidade em sentido estrito”, que igualam a condição do menor à do doente mental, fundamentando a exceção no fato de que o menor não teria plenas faculdades para compreender o caráter ilícito de sua conduta, atuando, portanto, segundo sua capacidade de compreensão; e as “doutrinas político-criminais”, que entendem a idade penal como uma barreira entre os sistemas de responsabilidade diante do delito, seja o sistema adulto ou o sistema juvenil. Esta última concepção doutrinária, segundo o Cilleno Bruñol (2001), divide-se em outros dois grupos: os chamados “modelos de proteção”, que declaram irresponsável o menor e a ele destinam medidas de proteção e de segurança; e os que defendem a aplicação às pessoas menores de idade de um “modelo penal especial para adolescentes” que contempla sanções especiais e reconhece em seus destinatários uma capacidade de culpabilidade especial.

No caso brasileiro, portanto, definiu-se um limite inferior, a partir dos doze anos, e um limite superior, até os dezoito anos, para que os sujeitos, que estão em uma fase de desenvolvimento diferenciada da do mundo adulto, respondam por um sistema de responsabilidade também diferenciado dos adultos. São, assim, imputáveis perante seu próprio sistema de responsabilidade. No caso brasileiro, são imputáveis perante o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8. 069/1990). Nesse sentido, também se manifesta Amaral e Silva (1998, p. 263):

Sendo a imputabilidade (derivado de *imputare*) a possibilidade de atribuir responsabilidade pela violação de determinada lei, seja ela penal, civil, comercial, administrativa ou juvenil, não se confunde com a responsabilidade, da qual é pressuposto. (...) Não se confundindo imputabilidade e responsabilidade, tem-se que os adolescentes respondem frente ao Estatuto respectivo, porquanto são imputáveis diante daquela lei (Amaral e Silva, 1998, p. 263).

Portanto, o elemento da imputabilidade é de fato o diferencial no que se refere à condição de culpabilidade dos adolescentes em relação aos adultos, e também o conteúdo definitivo que justifica a separação e a existência de um sistema penal diferenciado para adolescentes.

Convém notar que o desconhecimento de grande parte da população sobre a existência de um sistema de responsabilização juvenil no ordenamento jurídico brasileiro demonstra que existe na opinião pública, que sustenta o “mito da impunidade”, a idéia de que tal sistema seria mais brando do que o sistema adulto e, principalmente, que a punição prevista na Lei para adolescentes não seria suficiente para fazer frente à violência que atinge a todos.

Quanto ao primeiro argumento, de certa forma já abordado, pode-se afirmar, a partir de estudo anterior (Costa, 2005), que o sistema penal juvenil não é mais brando ou menos punitivo que o adulto. A redação aberta que possuem alguns preceitos legais que estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) permite interpretações variadas que, muitas vezes, resultam no fato de que a atuação punitiva do Estado e, portanto, da sociedade sobre os adolescentes que cometem delitos acaba sendo mais rígida ou mais efetiva do que são as possibilidades legais e as práticas do sistema adulto.

Do ponto de vista da segunda argumentação – insuficiência de punição frente à violência – tratou-se de forma exaustiva as causas da violência que envolvem a juventude, e foram demonstradas as razões pelas quais a resposta punitiva não é solução frente a tal realidade. Cabe, no entanto, abordar os argumentos que sustentam como solução a ampliação dos aspectos punitivos da Lei. Isto é, a idéia de que a previsão legal de privação de liberdade, de segregação social traria por mais tempo resultados para solucionar tal problemática.

Ao longo da História da modernidade¹, várias teorias foram elaboradas no sentido de justificar as penas como estratégia de gerir os conflitos sociais. Merece destaque a “teoria de prevenção geral negativa”, que se reproduz no argumento de que com mais e maiores penas estar-se-ia inibindo a criminalidade juvenil.

A noção de “prevenção geral negativa” sustenta-se na crença de que a existência das penas previstas na lei e sua aplicação aos indivíduos com comportamentos considerados delituosos seria preventivo à violência. Segundo tal visão, as penas previstas abstratamente na lei e aplicadas exemplificativamente seriam inibidoras de delitos.

Boschi (2004, p. 105-132) trata do conjunto das teorias justificadoras das penas, seus fundamentos e as críticas por elas sofridas pela doutrina clássica e, especificamente, sobre os fundamentos da prevenção geral negativa. Afirma o autor que, além da difícil justificativa de punir-se alguém, com o objetivo de inibir a prática de outros (Roxin apud Boschi, 2004, p. 125), os efeitos concretos de tal prevenção são, no mínimo, duvidosos. Tal afirmação encontra justificativa no fato de que pressupõe que todos conhecem as conseqüências da lei no caso da prática de certos comportamentos e de que a pena em si seria o fator inibidor da criminalidade. Isto pressupõe que as pessoas consultassem a lei antes de cometer o delito e decidissem praticá-lo ou não.

Diz Boschi (2004, p. 129) que “(...) se a pena fosse, sozinha, eficiente fator de intimidação, os índices de violência em países que adotam a execução capital deveriam ser mínimos, ao contrário do que se verifica na atualidade”. Outro

exemplo que ilustra esse argumento é o da Lei dos Crimes Hediondos², promulgada no Brasil no mesmo ano em que também o foi o Estatuto da Criança e do Adolescente. A existência de tal legislação, cotidianamente questionada pela doutrina e jurisprudência brasileira em razão de sua inconstitucionalidade em vários pontos, não contribuiu para a redução da prática dos respectivos crimes que pretendia inibir.

Conforme Azevedo (2006, p. 58-60), a justificação punitiva no contexto contemporâneo está embasada na “teoria atuarial” ou “gerencial”. Esses mecanismos, por meio da expansão do sistema penal, pretendem fazer frente às características atuais da violência. Os setores responsáveis pelas políticas neoconservadoras de combate ao delito partiriam da premissa de que o risco é inerente à sociedade atual e, por consequência, inevitável. Restaria – tão-somente possível – gerenciar o delito e suas consequências, abandonando, desse modo, o discurso correcionalista ou o debate acerca das causas da violência.

A “teoria atuarial” estaria baseada na noção de que a pessoa que comete o delito, “pessoa racional amoral”, faria tal prática a partir de livre e racional escolha. A forma adotada para o combate a tal decisão seria a dissuasão do delinqüente, mediante o aumento do preço pago pelo delito, do risco a ser enfrentado ao assumir-se tal prática ou da sua simples contenção. “O Estado neoliberal não pretende reeducar, ressocializar, corrigir ou prevenir, como pretendeu o Estado-social. Os novos fins do sistema penal são os estritamente orientados à punição” (Azevedo, 2006, p. 60).

Diante de todo o exposto, percebe-se que existem várias justificativas para a redução da idade penal. Partindo de proposições ingênuas e simplistas para problemas complexos, passa-se pela falta de informação e se chega à proposição punitiva como uma perspectiva neoconservadora na solução dos conflitos enfrentados na realidade contemporânea.

No entanto, em uma perspectiva emancipatória, de valorização da vida e de inclusão social da juventude brasileira, a solução para a problemática da violência que envolve esta parcela da população, é viabilizar formas de garantir políticas públicas inclusivas. Alternativas de geração de renda, incentivos a projetos de vida, oportunidades de visibilidade social positiva, acolhimento, reconhecimento e pertencimento social, são algumas das estratégias que podem ser adotadas.

O desafio está em potencializar iniciativas que estão sendo praticadas pelos diversos movimentos, mobilizações, experiências positivas, por vezes isoladas, mas que podem ser percebidas em todos os cantos deste país. Tais iniciativas não constituem um projeto pronto e acabado de solução do problema, mas têm em comum o rompimento com a indiferença e com a hipocrisia. De outra parte, implicam a necessidade da atuação de todos os segmentos sociais no sentido de melhorar a realidade da juventude, o que tem como significado não apenas uma perspectiva de projeto para a juventude, mas para todos

Notas

1. A pena, tal como a conhecemos hoje, é uma estratégia punitiva do estado característica da modernidade, enquanto período histórico. Sobre este tema: Foucault (1995).
2. Lei 8072, de 25 de julho de 1990.

Referências

- AMARAL E SILVA, Antônio Fernando. O Mito da Inimputabilidade Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Revista da Escola Superior de Magistratura do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis v. 5 , 1998.
- ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando Caminhos em uma Sociedade Violenta**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.
- ATHAYDE, Celso; MV Bill; SOARES, Luiz Eduardo. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. Visões da Sociedade Punitiva: elementos para uma sociologia do controle penal. In: GAUER, Ruth Maria Chittó. **Sistema Penal e Violência**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006. p. 43-62.
- BAUMAN, Zigmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BECK, Ulrich. **La sociedad Del Riesgo**: hasta una nueva modernidad. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- BOSCHI, José Antônio Paganella Boschi. **Das Penas e seus Critérios de Aplicação**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.
- BRANDÃO, Cláudio. **Introdução ao Direito Penal**: análise do sistema penal à luz do princípio da legalidade. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- CASTEL, Robert. As Armadilhas da Exclusão. In: WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 1997. p.15-46.
- CILLEN BRUNÖL, Miguel. Nulla Poena Sine Culpa: un limite necesario al catigo penal in justicia y derechos del niño. **Justicia y Derechos del Niño**, Buenos Aires, n. 3, p. 65-75, 2001.
- COSTA, Ana Paula. **As Garantias Processuais e o Direito Penal Juvenil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: história de violência nas prisões. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997.
- KARAN, Maria Lúcia. **De Crimes, Penas e Fantasia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Luam, 1993.
- LARRAURI, Elena. **La Herencia de la Criminología Crítica**, 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 1991.

LOPES JUNIOR, Aury; BADARÓ, Gustavo Henrique. **Direito ao Processo Penal no Prazo Razoável**. Rio de Janeiro: Lumens Júris, 2006.

RELATÓRIO das Nações Unidas sobre a Violência na Infância Brasileira, 2006. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 out. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Criticada Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Hélio R.S. A Língua-Geral da Violência. In: GAUER, Gabriel e GAUER, Ruth. **A Fenomenologia da Violência**. Curitiba: Juruá Editora, 2000. p. 37-46.

SILVA SANCHES, Jesus Maria. A expansão do direito penal - Aspectos da política criminal nas sociedades pós-industriais. In: AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. Visões da Sociedade Punitiva: elementos para uma sociologia do controle penal. In: GAUER, Ruth Maria Chittó. **Sistema Penal e Violência**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006. p. 43-62.

SOARES, Luiz Eduardo; MILITO, Cláudia; SILVA, Hélio R. S. Homicídios Dolosos Praticados Contra Crianças e Adolescentes do Rio de Janeiro. In: SOARES, Luiz Eduardo et al. **Violência e Política no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, ISER, 1996. P. 189-215.

TERRA, Eugênio Couto. A Idade Mínima como Cláusula Pétrea. In: **A RAZÃO da idade**: mitos e verdades. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001. p. 30-69.

VOLPI, Mário. **Sem Liberdades, Sem Direitos**. São Paulo: Cortez, 2001.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões Da Miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a Revolta**: As organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Ana Paula Motta Costa é advogada e socióloga. Mestre em Ciências Criminais pela PUC/RS (2005) e Doutoranda em Direito na PUC/RS. Professora e Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista IPA, consultora e professora de cursos de pós-graduação nas áreas dos direitos da criança e do adolescente, da violência, de ciências criminais e de políticas públicas.

E-mail: anapaula.costa@via-rs.net



33(2): 63-82
jul/dez 2008

Juventude: trabalho, escola e desigualdade

Vicente de Paula Faleiros

RESUMO – Juventude: trabalho, escola e desigualdade. No sistema capitalista globalizado a contradição entre a redução de postos de trabalho e maior exigência de qualificação de mão de obra se expressa, de forma significativa, na situação particular da juventude brasileira no início do século XXI. Acentua-se a exigência por escolaridade para inserção de jovens no mercado de trabalho, enquanto que a escola não tem dado respostas a esta demanda. Por outro lado, a demanda por sobrevivência leva os jovens mais pobres a buscarem emprego para enfrentar as desigualdades sociais, provocando-se um círculo vicioso entre a maior demanda por escolaridade e a necessidade de se ter um trabalho mais cedo. O resultado dessa pesquisa mostra que se torna praticamente inconciliável, para grande parte dos jovens, a relação entre trabalho e escola. Analisamos as mais recentes estatísticas do IBGE e do Dieese

Palavras-Chave: Juventude. Trabalho. Escola. Desigualdade.

ABSTRACT – Youth: work, school, and inequality. This article presupposes that the own contradiction of the globalized capitalist system between the reduction of job posts and the demand of workmanship qualification is expressed significantly in the particular situation of the Brazilian youth in the beginning of the twentieth one century. In the capitalism current conjuncture, the claim for scholarship is stressed to insert in the work market, while the school has not have given results to itself and the demand for the survival leads the poorest young people to search for a job to face the social income inequalities, provoking a vicious circle between the greatest scholarship demand and the necessity of having an earlier job, becoming practically irreconcilable, for most of the youth, the relationship between work and school. The most recent IBGE and Diesee statistics were analyzed.

Keywords: Youth. Work. School. Inequality.

A Relação Escola/Trabalho Numa Sociedade Desigual

O objetivo deste texto é discutir a questão dos capitais “escola e trabalho” de que a juventude pode dispor na realidade brasileira, marcada pela desigualdade social estruturada e estruturante da sociedade. O método escolhido para aprofundar essa relação foi a análise dos dados disponíveis em banco de dados qualificados como o IBGE e o Dieese sobre a situação dos jovens entre 15 e 24 anos no enfrentamento da necessidade de trabalhar para sobreviver e de estudar para trabalhar. Esta é a questão chave deste trabalho e que vem a ser ressaltada nos dados secundários escolhidos. Nossa pergunta é: há conciliação possível entre as exigências por escolaridade em um mercado precarizado e a premência pela sobrevivência num trabalho desqualificado?

A questão dos capitais da juventude foi colocada sob o ângulo do capital social (Baquero, 2004), com ênfase na confiabilidade e na participação dos jovens. Nosso estudo põe em relevo a relação escola/trabalho como capitais ou dispositivos inscritos nas relações sociais, na perspectiva de Bourdieu (1992). Para esse autor o “espaço social” se constitui basicamente pela distribuição dos agentes sociais conforme o volume de seus capitais econômicos e culturais, mas articulados ao capital escolar, ou qualificação, e a capitais simbólicos que podem ser mais ou menos eficientes em um determinado campo. O próprio Bourdieu (1998/2002) assinala que a noção de juventude é um produto das relações sociais que atribuem significados e poderes diferentes a velhos e jovens numa determinada correlação de forças. Vamos levar em conta o conceito de juventude construído socialmente como faixa etária de 15 a 24 anos.

No contexto atual do capitalismo consumista que valoriza o descartável, a velocidade e a compleição física, a juventude pode ser considerada simbolicamente um capital, pois é vista como um símbolo de competição e com potencialidade para desenvolver-se. O capital da idade, no entanto, só se desenvolve nas condições dadas na dinâmica histórico-estrutural.

Hoje, a questão do trabalho para os jovens faz parte da agenda pública de forma muito mais contundente, na mesma dimensão em que a escola foi prioridade no final do século XX, principalmente no Plano Decenal da Educação. Tanto a OIT (2007) como o Governo Brasileiro (Novaes et al., 2006) colocam a questão do trabalho dos jovens na agenda de suas preocupações. A I Conferência Nacional da Juventude, realizada em abril de 2008, teve o trabalho do jovem como um dos temas relevantes.

A OIT (2007), no texto “Trabalho Decente e Juventude na América Latina”, destaca que a temática do emprego dos jovens é uma prioridade da Agenda Hemisférica para a promoção do trabalho decente, na busca do desenvolvimento socioeconômico com equidade. Salienta que um dos problemas mais graves é o dos jovens que não estudam e nem trabalham. Na América Latina, segundo a OIT (2007) existiam, em 2005, 31 milhões de jovens em atividades precárias e 22 milhões que não estudavam nem trabalhavam.

Essa questão, no entanto, não se reduz à dinâmica de uma trajetória individual, mas se vincula à dinâmica social, desigualmente estruturada. Assim, existe uma distância entre o que os jovens pensam ser e o que conseguem ser nessa sociedade. É esse o *enjeu* que estrutura a própria realidade do ser jovem na sociedade contemporânea.

A questão do trabalho é muitas vezes colocada como “crise do trabalho”, que alguns chamam de “fim do trabalho” (De Toni, 2006; Oliveira; Mattoso, 1996). Trata-se, sobretudo, de mudanças na forma de produção capitalista, com ênfase na produtividade, na terceirização, na robotização e em novas formas de gestão por resultado e tempo, que aumentam as distâncias entre ricos e pobres (Duménil; Levy, 2004).

Em realidade, estamos vivendo numa sociedade caracterizada como sendo de incertezas e riscos (Beck, 2000). Não se trata somente de riscos inerentes ao trabalho, mas de riscos da barbárie da exploração e das guerras, de riscos da falta de cobertura para as novas condições de desemprego e de redução da proteção social, com a implantação do chamado Estado Mínimo, que prioriza o mercado e reduz direitos conquistados e estabelecidos. Nesse contexto, resta à juventude a perspectiva da “viração”, do trabalho informal, e forma ainda mais contundente que para as gerações anteriores como forma de conseguir espaços de sobrevivência.

O pressuposto fundamental para se entender a questão da relação entre juventude, escola, trabalho e sociedade é de que as condições e trajetórias do jovem se articulam à desigual estruturação econômica, social e política historicamente dada como capitais sócio/político/econômico/culturais. Para entender escola e trabalho como capitais, assumimos a definição dada por Pierre Bourdieu (1992), que considera que os capitais se dispõem em um campo estratégico de relações numa certa estrutura objetiva de chances, que implica as mediações e as práticas dos sujeitos. Para Bourdieu (1992), o capital é um trunfo que depende das relações em jogo num campo em que variam as hierarquias dos diferentes tipos de capital. Assim o capital depende da eficiência de um trunfo num campo determinado, ao mesmo tempo como arma e como jogada, o que permite ao seu detentor exercer um poder, uma influência, ou seja, *existir* em um campo determinado, ao invés de ser uma simples e desprezível quantidade. Nessa perspectiva, a juventude dispõe de capitais mais ou menos eficientes, conforme o campo em que se situa na estrutura desigual dos capitais em jogo, levando-se em conta a estrutura de classes, as desigualdades de raça, de renda, de moradia, de educação, de emprego e de acesso aos bens culturais e simbólicos.

As trajetórias individuais, no entanto, são heterogêneas e, ao mesmo tempo, homogeneizadas pelos dispositivos e capitais disponíveis, praticamente acionados. No contexto hegemônico do capitalismo neoliberal, a juventude tem que se colocar diante de questões complexas (*enjeux*): trabalhar e/ou estudar, morar na casa dos pais ou ter a sua própria casa, entrar numa gangue ou num grupo religioso, morar junto com alguém ou morar só, estar empre-

gado ou autônomo, migrar ou ficar no território conhecido, definir sua vida profissional entre várias carreiras. Esses dilemas são próprios da juventude, mas condicionados pelos campos, dispositivos e disposições das forças em presença, pois as possibilidades e oportunidades não estão abertas igualmente a todas e todos. A desigualdade de capitais de origem ou de partida não oferece as mesmas chances aos jovens. Assemelha-se a uma corrida com barreiras, na qual se manifestam de forma marcante, além da desigualdade de capital e renda, as condições de etnia, cor, gênero e território. A desigualdade social que se expressa não somente pela desigualdade de renda, como também pela desigualdade de raça, gênero e território, faz com que existam no Brasil várias juventudes, como chamam a atenção Abramo e Branco (2005), ao afirmar que é importante distinguir “condição juvenil e situações juvenis”.

Essa condição de desigualdade se estrutura ao longo da vida, desde a infância. Segundo dados do UNICEF (2004), referentes a crianças e adolescentes brasileiras, aqueles que têm mães com baixa escolaridade, comparados com os que têm mães com alta escolaridade, se destacam pela presença de grande iniquidade: têm 4 vezes mais possibilidade de trabalhar (10 a 15 anos); 7 vezes mais possibilidade de ser pobres; 11 vezes mais possibilidade de não freqüentar escola (7 a 14 anos); 16 vezes mais possibilidade de morar em domicílio sem abastecimento de água; 23 vezes mais possibilidade de não ser alfabetizado.

As crianças e adolescentes pobres (1º quinto de renda familiar per capita) *comparativamente aos ricos* (5º quinto) têm duas vezes mais possibilidade de trabalhar (10 a 15 anos); 3 vezes mais de possibilidade de morrer antes de completar 5 anos de idade; 8 vezes mais de não freqüentar a escola (7 a 14 anos); 21 vezes mais possibilidade de não ser alfabetizados (12 a 17 anos); 30 vezes mais possibilidade de morar em domicílio sem abastecimento de água; 68 vezes mais possibilidade de morar em domicílio sem geladeira ou freezer. Os negros têm 2 vezes mais possibilidades de ser pobres, de não freqüentar a escola (7 a 14 anos) e 3 vezes mais a possibilidade de não ser alfabetizados.

A escolaridade

A escolaridade é fundamental não só como capital de inclusão mas como capital político para a democratização e desenvolvimento, no sentido mais amplo, pois implica o acesso ao conhecimento, a condições de participação social e política e a melhores salários. No documento da OIT (2007) a juventude latino-americana aparece com melhores condições de educação de que seus antepassados, mas com enormes desafios para integrar-se no mundo do trabalho.

Aos 14 anos de idade, segundo o IBGE (2006), a média de estudos de pessoas de 10 anos ou mais de idade nas regiões metropolitanas era de 5,7 anos; aos 17 anos de 7,8; e dos 20 aos 24 anos de 8,9, mudando em 36% entre essas duas idades, mas entre 17 e 20/24 anos só se altera em 14%,

configurando uma “saída” da escola para o mundo do trabalho ou para a busca de trabalho. No conjunto do Brasil em 2005, a taxa de frequência bruta nas escolas era de 81,7% dos 15 aos 17 anos e se reduzia para 31,6% na faixa dos 18 aos 24 anos (IBGE, 2006). É interessante notar que essa redução é maior no Sul e no Sudeste onde a taxa de frequência bruta era de 30%. Na zona rural caía para 25,5%. A taxa de frequência bruta no ensino médio era de 85,6% na rede pública e de 14,3% na rede particular, invertendo-se no ensino superior, que passava a ser de 75,3%, na rede particular, e de 24,7%, na rede pública.

Apenas 12% de jovens de cada corte, ou grupo etário comum, têm acesso ao ensino superior, o que pode ter aumentado com o programa PROUNI de concessão de bolsas a jovens pobres para estudo em universidades privadas, no governo Lula. Em 2006 estavam previstas em torno de 90 mil vagas nesse programa. A estratégia de vários países tem sido a de prolongar a escolaridade diante da crise do trabalho. No Brasil entretanto, ainda tem predominado a exclusão da escolaridade pela busca de trabalho.

Ao mesmo tempo, a escolaridade é diferente segundo a renda das famílias. Em 2005 (IBGE, 2006), no ensino público de nível médio, havia apenas 16,4% de jovens provenientes dos 20% mais pobres e 1,9% no ensino superior. Dentre os 20% mais ricos havia 55,1% no ensino superior e 10,8% no ensino médio. Na rede particular havia 1,7% dos mais pobres e 59,9% dos mais ricos no ensino médio, e 1% dos mais pobres e 65,9% dos mais ricos no ensino superior. Na rede pública do ensino médio havia 7.131.000 estudantes, e na rede privada 1.177.112. No ensino superior havia 1.278.275 estudantes na rede pública e 3.665.361 no ensino privado.

Uma porcentagem de 16% dos jovens que terminam o ensino fundamental deixa de entrar no ensino médio, mas apenas 47% o fazem antes dos 17 anos, havendo assim um atraso no ingresso no ensino médio. Em 2002, 40% dos jovens matriculados nesse ciclo encontravam-se em idade acima da adequada para essa faixa de ensino. Aproximadamente 70% dos que ingressam no ensino médio o terminam, mas segundo o IPEA (2005) haveria necessidade de mais de 30 anos para que a porcentagem de jovens brasileiros com idade de 21 e 24 anos que completam o ensino médio atinja um patamar de 75%.

No Brasil a distorção série/idade é expressiva, inclusive na juventude, pois dos estudantes de 18 a 24 anos, ainda 14,4% freqüentavam o ensino fundamental e 35,9 % freqüentavam o ensino superior, sendo que 37,3 % freqüentavam o ensino médio. Na oitava série havia 36,4% dos estudantes com idade superior à recomendada para cada série em até dois anos.

A desigualdade de raça agrava ainda mais a desigualdade social na relação escolaridade trabalho. Segundo dados da PNAD 2005 (Bento; Beghin, 2005) o Brasil contava com 11.5 milhões de jovens negros na faixa etária de 18 a 24 anos, com uma taxa de analfabetismo de 5,8%, bem acima do 1,9% constatado na população branca da mesma faixa etária. Em média, os jovens negros têm dois anos a menos de estudo que os jovens brancos, sendo de 7,5 para negros e de 9,4 anos para os brancos. O próprio sistema escolar não é capaz

de reduzir as desigualdades raciais, pois as crianças brancas matriculadas no ensino fundamental (7-14 anos) atingem 95% e para os negros essa proporção fica em 92,7%. Os dados de 2005 mostram que somente 4,4% dos jovens negros estavam matriculados nas universidades, enquanto que essa proporção era de 16,6 % para brancos.

Dados do Inep – Instituto de Estudos Educacionais, publicados em 28 de julho de 2006 (Ver Folha de São Paulo, 28/06/2006, p. C1) mostram que de um total 9,0 milhões de matrículas no ensino médio, 7,9 milhões estão na escola pública sendo que se declararam pretos 11,2% dos estudantes da escola pública e 4,6% da escola particular, e pardos 46,1% e 25,8% respectivamente, o que demonstra a predominância de brancos no ensino particular. Os negros também apresentam maior distorção entre série e idade, pois enquanto 32% dos jovens brancos de dezessete anos estavam na série adequada, os negros representavam 13%.

Comparado com outros países o Brasil se encontra em situação de desvantagem, pois embora a escolaridade média venha aumentando, sua velocidade não atinge a de outros países. No Chile a escolaridade média é de 10,3 anos. Assim, levar-se-ia 15 anos para alcançar o Chile. Com dados de 2000, pode-se observar que a porcentagem de jovens de 21 a 24 anos com alguma educação superior só alcançaria 30% em 2019, como no Chile do ano 2000 (Rezende; Tafner, 2005).

O Mundo do Trabalho, do Desemprego e da Pobreza

O texto da OIT (2007) assinala que, no Brasil, os jovens de 15 a 24 anos representam 26% do total da população em idade de trabalhar. Concentram 31% do total de anos de educação e 41% dos usuários de internet em nível nacional. No entanto, essa geração de jovens somente recebe 10% dos rendimentos pessoais, o que significa que a remuneração do trabalho dos jovens é inferior à do conjunto dos trabalhadores, com empregos precários.

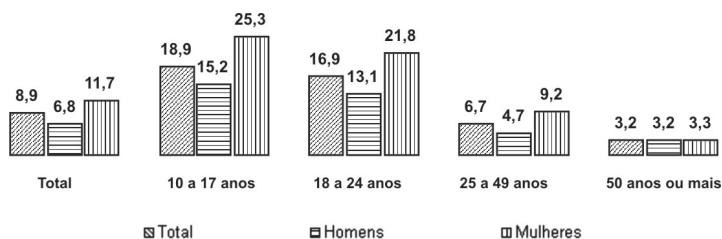
De fato, as mudanças no mundo do trabalho afetam profundamente a juventude, pois não só geram desemprego, como exigem uma qualificação e uma escolaridade maiores, que repercutem no chamado apagão de mão de obra. Constata-se a falta de mão de obra qualificada no Brasil, embora a qualidade dos postos de trabalho seja inferior àquelas existentes na Europa (Barros et al., 2007).

A produtividade é a questão-chave do mundo do trabalho contemporâneo e a escolaridade está associada a ela. A chamada crise do trabalho resulta do aumento significativo da produtividade e faz com que a questão da relação entre trabalho e escolaridade seja realmente crucial ou decisiva. A crise se configura também pela precariedade do trabalho.

Pesquisa do Dieese (DIEESE, 2006), com dados de 2005, mostra que nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São

Paulo havia 25% de jovens de 16 a 24 anos na população economicamente ativa com taxas de desemprego de 26,3% em Porto Alegre (mínimo) e de 41,4% em Salvador (máximo). Esses dados revelam uma contradição entre a pressão dos jovens por obter empregos e a falta de oportunidades de emprego, expressa pela taxa de desemprego. Essa constatação se confirma com os dados da taxa de desocupação dos jovens, do IBGE, no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Taxa de desocupação, por grupos de idades e sexo.
Brasil - 2004**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004

As condições precárias se manifestam ainda mais acentuadamente entre os negros, pois segundo Bento e Beghin (2005), num grupo de dez jovens negros de 18 a 24 anos, quatro encontravam-se desempregados, enquanto que para os brancos a proporção era de um para seis. Os empregos para os brancos são mais estáveis, pois 50% tinham carteira assinada ou trabalhavam como funcionários públicos enquanto que entre os negros a proporção era de um terço. A renda percebida pelos negros era equivalente a 63% daquela recebida pelos brancos.

O Dieese (2006), por sua vez, assinala que a inatividade dos jovens talvez possa manifestar uma preocupação com a escolaridade, combinada com o desalento na busca de emprego. Esse desalento pode significar uma perda de confiança na própria sociedade. No entanto, existe uma diferença entre as faixas etárias, pois o desemprego é maior no segmento dos 16 e 17 anos.

A taxa de atividade era de 41,7% na faixa etária de 15 a 17 anos, em 2005, mas passava para 75,7% na faixa etária de 18 a 24 anos. Por sua vez, a taxa de desocupação na semana de referência era de 20,8% na faixa etária de 10 a 17 anos e de 17,8% na faixa etária dos 18 aos 24 anos, enquanto que era de 9,3% no conjunto da população.

Não são somente as questões de cor que afetam a escolaridade dos jovens, mas também a questão da pobreza. Dados de 2006 (IBGE, 2007) mostram que dentre os 20% mais pobres 72% frequentam a escola e dentre os 20% mais ricos essa proporção sobe para 93%. Dentre os jovens de 18 a 24 do quartil mais pobre 24,6% frequentam a escola por oposição a 51,5% do quartil mais rico.

Esse contraste é mais acentuado no Sudeste onde apenas 14,7% dos jovens do quartil mais pobre freqüentam a escola em contraste com 56,8% dos mais ricos.

Conforme a mesma fonte, na faixa etária de 18 e 19 anos 50,6% trabalham. No entanto, 30,6% somente trabalham e 20,0% apenas trabalham e estudam. Constatase que 27% só estudam e 17,2% se dedicam a afazeres domésticos.

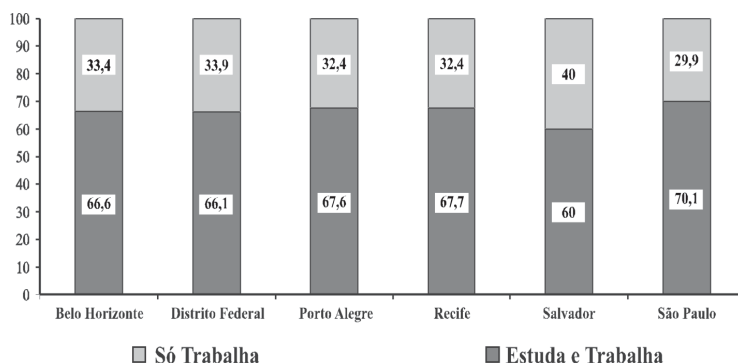
Culturalmente, o trabalho doméstico cabe mais às mulheres, cuja proporção é de 27,6%, e a dos homens é de 6,8%. No entanto há maior proporção de moças que de rapazes que só estudam, sendo de 30% e de 24% respectivamente. Verifica-se também que há uma diferença entre a porcentagem de quem só estuda conforme a faixa etária: de 16 a 17 anos são 54,8%; entre 18 e 19 anos 27% (a metade); na faixa de 20 a 24 anos apenas 10,8% só estudam. Proporcionalmente à faixa etária aumenta a porcentagem daqueles que só trabalham e diminui a porcentagem dos que trabalham e estudam. Na Tabela 1, apresentamos os dados de 2006, coletados pelo IBGE.

Tabela 1 – Distribuição percentual de jovens por grupos de idade por condição de atividade na semana de referência – Brasil - 2006

Idade	Total	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Cuida dos afazeres domésticos	Não realiza nenhuma atividade
16 e 17	6.979.000	54,8	23,5	9,6	9,1	2,9
18 e 19	7.010.000	27,0	20,0	30,6	17,2	5,2
20 a 24	17.275.000	10,8	14,7	49,7	20,3	4,5

No Gráfico 2, os dados do Dieese também confirmam que, dos jovens das regiões metropolitanas, a grande maioria somente trabalha.

Gráfico 2 - Distribuição dos jovens de 16 a 24 anos ocupados segundo situação de trabalho e estudo. – Regiões Metropolitanas e Distrito Federal - 2005. (em porcentagem)



Fonte: Convênio DIEESE/Seade, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração: DIEESE

O objetivo do Gráfico 3 é o de assinalar uma tendência da transição do mundo da escola para o mundo do trabalho, na faixa etária do fim da adolescência, talvez configurando uma passagem da escola para o mundo do trabalho ou dos afazeres domésticos. Constata-se também uma pequena porcentagem de jovens que não realizam nenhuma atividade (média de 4,2% de 16 a 24 anos).

Gráfico 3 – Distribuição acumulada da população com 35 anos que trabalhou na última semana segundo a idade de entrada no mercado de trabalho, 2003.



Fonte: Estimativas com base na PNAD (2003), apud Rezende; Tafner, 2005.

No Brasil a entrada no mercado de trabalho ocorre muito cedo, alguns começando a trabalhar aos cinco anos de idade. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil vem reduzindo a taxa de trabalho na infância. Em 2004 havia, conforme dados do IBGE, 2,7 milhões de crianças trabalhando, sendo que em 2005 esse número aumentou para 2,9 milhões em razão da crise na agricultura (Oliveira, 2007). Em 2006 retroagiu-se ao número de 2007.

Apesar do aumento da escolaridade, a desigualdade de grupos de jovens faz com que se possa sustentar a existência de uma permanência da reprodução social das condições, mais do que um processo de mobilidade e de mudança que venha a existir. As mudanças de situação dos filhos em relação à situação dos pais estão condicionadas pela dinâmica dos capitais e ao mesmo tempo por sua estruturação. Uma referência a esse processo pode ser vista na comparação entre a origem dos pais e o destino dos filhos para os distintos grupos sociais. Observa-se que em 1973 as chances de filhos de profissionais liberais e de administradores de alto nível permanecerem nessas posições era 2.600 vezes maior do que as dos filhos de trabalhadores rurais alcançá-las.

Essa vantagem dos primeiros caiu para 500 vezes em 1996, com melhoria mais significativa para as mulheres, verificando-se um valor de 300 vezes mais para os filhos de profissionais liberais e administradores. O coeficiente beta, de associação entre classe de origem e classe de destino revela, no Brasil, a falta de mobilidade é maior que em países como Chile, Suécia, França e Escócia. (Rezende; Tafner, 2005, p. 90, utilizando-se de várias fontes). O coeficiente de Gini tem se mantido constante em torno de 0,60 no Brasil, que é “o penúltimo colocado numa relação de 130 países, superado apenas por Serra Leoa com índice de 0,62” (IPEA, Radar Social, 2005, p. 60).

Em nota divulgada em nove de outubro de 2008 (IBGE, 2008), apesar de uma queda no Coeficiente de Gini de 0,593 em 2001 para 0,552 em 2007, a desigualdade social permanece forte. Dados da PNAD de 2006 (IBGE, 2007) mostram que o quinto superior da população detinha 60,6% da renda mensal familiar per capita e o quinto inferior apenas 3,0%. Entre 2001 e 2005,

apesar da relativa estagnação da renda per capita nacional, houve um crescimento substancial da renda per capita dos mais pobres, com uma taxa anual de 8% para os 10% mais pobres e de 5,9% para os 20% mais pobres, apesar de a renda per capita brasileira ter crescido apenas 0,9% ao ano no mesmo período. Portanto, no quadriênio, a renda dos 10% mais pobres cresceu a uma taxa quase 9 vezes maior que a média nacional, enquanto a renda dos 20% mais pobres cresceu a uma taxa quase 7 vezes maior havendo redução no grau de desigualdade (Barros et al., 2007, p. 8).

Segundo os autores citados, no quadriênio, a renda dos 50% mais ricos cresceu apenas 0,4% ao ano. Assim, o coeficiente de Gini declinou 4,6%, devendo, pois, passar para 5,72. Dessa forma, a porcentagem de pobres, segundo os autores passou de 38,6% em 2001 para 34,1% em 2005 e a porcentagem dos extremamente pobres passou de 17,4% para 13,2%, com redução respectivamente de 4,5% e 4,2%. Apesar dessa inflexão da pobreza, a desigualdade persiste. A inflexão pode ser explicada pelo aumento significativo do salário mínimo e a distribuição do Bolsa Família, cujo público são os mais pobres. Entre 2003 e 2005, segundo dados Governo Federal (Fome Zero, outubro de 2005) o Bolsa Família, entre 2003 e julho de 2005, transferiu R\$13 bilhões para 8 milhões de famílias, tendo atingido em 2006 11,1 milhões de famílias.

No entanto, o 1% mais rico ainda detém a mesma proporção de renda que a dos 50% mais pobres (13%). Em 2004, os 10% mais ricos eram 7,39% da população ocupada e recebiam rendimentos médios de 12,51 salários mínimos, enquanto que os 40% mais pobres representavam 29,55% dos ocupados e seu rendimento médio era de 0,77 salário mínimo, (IBGE, 2006), o que representa uma distância de 16,2 vezes.

Nesse mesmo período, a presença da pobreza se manteve nas regiões metropolitanas, com crescente desemprego (exceto em São Paulo, conforme Dieese 2006), caracterizando o fenômeno denominado de “metropolização

da pobreza”, que se expressa por uma exclusão profunda de pobres e indigentes do mercado de trabalho e da escolarização. Assim, quanto mais pobre a família, menos acesso tem o jovem às condições de trabalho, de vida e de escolarização.

O Desafio do Trabalho

Na discussão desse problema, como já foi assinalado, somente 20% dos jovens somente estudam. A maioria busca trabalho e não consegue conciliar estudo e trabalho. Ao mesmo tempo, as condições de trabalho são precárias, instáveis, com salários baixos no contexto do capitalismo globalizado que prioriza a produtividade competitiva em nível mundial.

A desigualdade social como estruturante da pobreza é fator determinante da entrada dos jovens no mercado de trabalho e faz com que seja uma questão de sobrevivência. Segundo o estudo do Dieese (2006), em Salvador, 69,4% dos jovens do primeiro quartil mais pobre somente trabalha, o que acontece com 78,9% dos jovens do Distrito Federal, 74,4% dos jovens de Belo Horizonte, 75,8% dos jovens de Porto Alegre, 70% dos jovens de Recife e 76,5% dos jovens de São Paulo. No quartil superior as taxas de jovens que somente trabalham são também expressivas, mas inferiores àquelas dos mais pobres: 56,8% em Belo Horizonte, 46,8% no Distrito Federal, 54,5% em Porto Alegre, 62,5% em Recife, 50,3% em Salvador e de 59,2% em São Paulo.

É interessante notar que maior proporção dos jovens ocupados possui ensino médio, o que mostra a importância da escolarização para se conseguir emprego, chegando a 43,7% em Belo Horizonte e 47,9% em São Paulo. Somente em Recife e Salvador há uma proporção significativa (27,8% e 21,9% respectivamente) de jovens ocupados, somente com o ensino fundamental. Nas demais regiões essa proporção fica em 17% ou menos.

A grande maioria dos empregos para os jovens está concentrada nos serviços em média de 52,1% nas seis regiões. Constata o Dieese (2006, p.11) que “à medida que aumenta o rendimento da família, cresce também a proporção de jovens empregados nesse setor”. Continua o Dieese; “jornadas de trabalho mais flexíveis no setor de serviços permitem aos jovens de famílias mais ricas conciliar estudo e trabalho”.

Na Tabela 2, com tratamento especial dos dados da PNAD de 2003, pode-se verificar que os jovens trocam de trabalho muito mais frequentemente que o total de trabalhadores. Seu trabalho tem duração média menor que o dos adultos. São pessoas que representam uma porcentagem maior que busca trabalho, mas que também pedem demissões com mais frequência.

Tabela 2 – Indicadores de estabilidade no trabalho para trabalhadores jovens e para o total de trabalhadores, 2003.

Indicadores	Entre trabalhadores jovens (15-24 anos)	Entre o total de trabalhadores (15 anos e mais)
Porcentagem de trabalhadores que trocam de trabalho ao menos uma vez no último ano	16,8	10,6
Duração média do trabalho atual (em anos)	2,45	7,7
Porcentagem daqueles que trabalham e buscaram trabalho no último mês	22,1	14,3
Porcentagem de separações que resultaram em pedidos de demissões	20,4	14,4

Fonte: Estimativas com base na PNAD (2003) – Apud Rezende; Tafner, 2005.

Dados de 2005 do Dieese (2006) para as regiões metropolitanas indicam que grande maioria das ocupações (entre 69,8% em Recife e 86% em Porto Alegre) é de trabalho assalariado, com maior proporção no setor privado. Apenas no Distrito Federal há 10,2% de ocupados no setor público, o que baixa para 3,5% em São Paulo. Dentre os que trabalham como assalariados no setor privado, os trabalhadores com carteira assinada não ultrapassam 58,4% em Porto Alegre, sendo de apenas 36,9% em Recife e 39,8% em Salvador. São Paulo tem 49,3% dos jovens assalariados com carteira assinada, próximo do Distrito Federal com 49% e de Belo Horizonte com 53%.

Os trabalhadores autônomos jovens correspondem a 7,7% em Porto Alegre e a aproximadamente 18% em Salvador e Recife, onde se constata menos assalariados. A menor inserção de trabalhadores domésticos está em Porto Alegre (3,0%) e em São Paulo (5,3%). Nas outras regiões a ocupação em trabalho doméstico varia entre 7,1% e 7,4%.

A remuneração dos jovens é também mais baixa que a do conjunto dos trabalhadores. Em 2003, 53,8% dos jovens recebiam remuneração de até um salário mínimo, sendo que na faixa de 15 anos 90% dos trabalhadores recebiam esse salário, porcentagem que se reduz a 38% aos 24 anos. Em 2006 (IBGE, 2007) a situação era um pouco pior: 25,5% ganhavam até meio salário mínimo e 29,9% ganhavam de meio a um salário mínimo, configurando 55,4%.

Dados do Dieese (2006) mostram que a diferença de remuneração é acentuada entre os jovens ocupados nas diferentes regiões. Em Recife o rendimento mensal médio, em 2005, foi de R\$318,00 e no Distrito Federal atingiu R\$573,00. Nota-se diferença de 80,2% entre essas duas cidades. Em Salvador foi de R\$378,00. Em Belo Horizonte foi de R\$426,00, em Porto Alegre de R\$523,00 e em São Paulo foi de R\$560,00.

Segundo o Dieese (2006), quanto mais elevado o total dos rendimentos familiares mais elevada é a renda dos jovens ocupados. Por exemplo, no Dis-

trito Federal a renda de um jovem ocupado no primeiro quartil de renda era de R\$ 296,00, enquanto que no quinto quartil era de R\$ 927,00. Em São Paulo os valores eram respectivamente de R\$ 281,00 e R\$ 765,00; em Porto Alegre eram de R\$ 31,00 e R\$ 684,00; em Recife eram de R\$ 128,00 e R\$ 487,00. Os dados mostram a desigualdade regional de rendimentos associada à desigualdade social. As famílias com maior renda situam-se em classes sociais que possibilitam maior escolaridade e melhores condições de disputa das melhores ocupações.

Dados da PNAD 2003 mostram que, em média 52,9% dos jovens têm renda pessoal igual a zero. Essa proporção é de 80,8% aos 15 anos, de 45,8% aos 20 anos e de 31,5% aos 24 anos.

É importante salientar que existem profundas diferenças entre o trabalho dos jovens na agricultura e fora da agricultura. Oitenta por cento dos jovens brasileiros trabalham em setores não agrícolas.

A maioria relativa dos jovens (41,8%) com trabalho agrícola exerce sua atividade sob a forma de trabalho familiar não remunerado, enquanto que os jovens que trabalham em atividades não agrícolas se encontram no setor privado (52,8%). Destes somente 38,1% têm carteira assinada.

Nas Tabelas 3 e 4, com dados da PNAD 2003, cujos micro-dados foram tabulados por Rezende e Tafner (2005), evidencia-se a diferença entre o trabalho de jovens trabalhadores não agrícolas dos trabalhadores agrícolas de 15 a 24 anos. Há diferença de relação de trabalho, visto que os trabalhadores não agrícolas se inscrevem muito mais como empregados que no trabalho familiar. A remuneração do trabalho agrícola é inferior à dos trabalhadores não agrícolas, e o trabalho para o autoconsumo ocupa 13,3% dos jovens agrícolas sendo apenas 0,2% dos jovens não agrícolas.

**Tabela 3 – Distribuição dos trabalhadores jovens de 15-24 anos
Trabalhadores não agrícolas – dados selecionados**

Indicadores	Sem Carteira assinada	Com carteira assinada	Setor público	Domésticos	Conta própria	Empregados	Não remunerados	Trabalhadores para autoconsumo
15 a 24 anos em %	38,1	27,9	7,6	10,0	10,3	0,9	5,0	0,2
Remuneração média dos jovens em R\$	454	275	428	169	347	1132	0	0
Remuneração média de todos trabalhadores Em R\$	731	419	974	231	623	2816	0	0

Fonte: PNAD 2003, apud Rezende; Tafner, 2005.

A precariedade do trabalho temporário atinge muito mais os jovens agrícolas que os não agrícolas. Na Tabela 4 apresentamos dados selecionados dos trabalhadores agrícolas.

Tabela 4 – Distribuição dos trabalhadores jovens em atividades agrícolas conforme a ocupação

Indicadores	Empregados permanentes	Empregados temporários	Conta própria	Empregadores	Trabalho familiar não remunerado	Trabalhadores não remunerados	Trabalho para auto-consumo
Participação dos trabalhadores no segmento em %	15,3	21,1	8,0	0,3	41,8	0,29	13,3
Remuneração média dos jovens em R\$	276	185	179	620	0	0	0
Remuneração média de todos trabalhadores em R\$	320	201	312	1962	0	0	0

Fonte: PNAD 2003 , apud Rezende; Tafner, 2005.

A questão da utilização do tempo entre estudo e trabalho dos jovens brasileiros varia também de acordo com a existência de escolaridade dos chefes de família. Quanto maior a escolaridade dos chefes de família também é maior a porcentagem dos jovens que freqüentam a escola, ou seja a escolaridade dos pais influi significativamente na escolaridade dos filhos. Os dados de 2003 abrangem jovens de 15 a 24 anos, tendo em vista que a idade de 16 anos para limite de contrato de trabalho só foi contemplada posteriormente¹. Assim, na Tabela 5, que detalha os micro-dados de 2003, evidencia-se que 61,2% dos jovens de famílias cujos chefes de domicílio têm 12 anos ou mais de estudo somente estudam, por oposição a 26,2% entre os jovens cujos chefes de domicílio não tem nenhum ano de estudo.

Tabela 5 – Utilização do tempo dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 24 anos, 2003.

Indicadores	Entre o total de jovens	Entre jovens em que os chefes de domicílio têm 0 anos de estudo	Entre jovens em que os chefes de domicílio têm 4 anos de estudo	Entre jovens em que os chefes de domicílio têm 8 anos de estudo	Entre jovens em que os chefes de domicílio têm 12 ou mais anos de estudo
Porcentagem de jovens que freqüentam a escola e trabalham	18,7	23,2	19,7	21,2	21,7
Porcentagem de jovens que freqüentam a escola e não trabalham	30,3	26,2	31,5	39,4	61,2
Porcentagem de jovens que não freqüentam a escola mas trabalham	32,1	33,5	32,8	25,0	11,0
Porcentagem de jovens que não freqüentam a escola e nem trabalham	18,9	17,1	16,0	14,4	6,21

Fonte: Estimativas com base na PNAD (2003), apud Rezende; Tafner, 2005.

A Percepção dos Jovens sobre Trabalho e Escola

Os dados seguintes são provenientes de uma amostragem feita pelo Instituto de Cidadania (Abramo; Branco, 2005) e confirmam os dados do Dieese e do IBGE acima apresentados a partir de uma amostragem entre jovens. Referem-se a uma pesquisa nacional com uma amostra de 3.501 jovens, realizada entre 2003 e 2004.

Na pesquisa citada constata-se que 35% dos jovens têm uma relação trabalhista formal e 63% informal. Os dados da PNAD mostram que 38,1% tinham carteira assinada em 2003. O desemprego juvenil vem sendo constante e é confirmado pelos jovens, embora possa diminuir em períodos de maior crescimento econômico.

A pesquisa também constatou que a incidência pobreza entre os que tinham 15 anos era de 44% e entre os de 24 anos era de 28%. Essa situação vincula-se às condições da família. 37,5% dos jovens estão na faixa da pobreza (33,7% entre adultos) e 15,5% na situação de indigentes (14,2% entre adultos). 14,2% de domicílios onde residem de jovens não têm geladeira nem televisão, 51,1% desses domicílios não têm telefone fixo, o que dificulta o acesso à internet e à informação.

Na pesquisa citada, realizada pela Fundação Perseu Abramo (Abramo; Branco, 2005) os jovens consideram que: é bom ser jovem, mas, a melhor coisa, no imaginário, é não ter preocupações/responsabilidades (45%) e ter

liberdade (22%), o que reflete a relação já assinalada entre a expectativa do que pretende ser e o processo da responsabilidade com liberdade. Das piores coisas em ser jovem 27% consideram a falta de liberdade, 23% conviver com riscos, 20% falta de trabalho/renda, 17% drogas 15% controle familiar, 9% violência e 9% a imaturidade/irresponsabilidade.

Do ponto de vista da percepção dos jovens, a escola é muito relevante. Os jovens na pesquisa do Instituto Cidadania (Abramo; Branco, 2005) vêem a escola como muito importante (76%) para o futuro profissional. Um terço dos jovens, no entanto, passa pela escola sem sucesso na aprendizagem. 33% consideram que ler e escrever são atividades difíceis. 10% sabem escrever apenas o nome e 8% não sabem ler ou escrever. Esses indicadores revelam a baixa qualidade da escola.

Como é salientado pelos jovens, a escola está preparando mal essa população para a vida social e profissional. Torna-se muito difícil superar, ainda que parcialmente, as barreiras de origem familiar no contexto, já analisado, do capitalismo globalizado, predador de empregos. Dados de pesquisa com jovens de 15 a 19 anos do UNICEF/Fundação Ayrton Senna, divulgada em 30/11/07 pelo jornal Estado de São Paulo (ESP, 30/11/07, p. 12) mostram que a grande maioria dos jovens acredita que a educação seja um dos principais fatores para ter sucesso.

No contexto de incerteza e precarização do trabalho, aumenta a incerteza sobre a trajetória futura de vida coletiva e individual. Em outra pesquisa sobre a juventude brasileira (IBASE, 2005) constata-se que 82% dos jovens entrevistados concordam com a afirmação: “quando pensam no futuro têm mais dúvidas do que certezas”. Mais da metade, 52%, vêem mais riscos que possibilidades, e 55% concordam que para se sair bem é melhor se arriscar do que ser cuidadoso. Assim, há uma crença de que o esforço já não vale tanto, pois 42% concordam que “não adianta fazer projetos” porque o que acontece “depende mais de sorte do que de esforço” (Abramo; Branco, 2005, p. 384), ou também de condições inerentes às trajetórias socioindividuais, de relação entre a história social e a trajetória individual².

Com as mudanças no mercado de trabalho, principalmente com o desemprego estrutural há uma tendência dos jovens permanecerem mais tempo morando com a família. Assim, segundo Abramo (2005), 78% dos jovens são solteiros, 48% moram com os pais, notando-se que 56% são homens e 41% mulheres; 15% moram exclusivamente com a mãe ou a madrasta e 2% só com o pai; 15% convivem com adulto mais velho e apenas 1% mora sozinho, na mesma proporção de homens e mulheres. Há diferentes arranjos familiares: 19% convivem com filhos, sendo 9% de homens e 29% de mulheres. Destas 9% não possuem cônjuge. Há um grupo que vive com o cônjuge sem pais e sogros (11%) e outro grupo que vive com cônjuge, pais e sogros (3%).

Os arranjos familiares dos jovens mostram que a família tem importância capital para a sua sobrevivência. Apenas 6% dos jovens se declararam chefes da família com 2% de mulheres.

A pesquisa IBASE assinala a dificuldade de acesso e permanência na escola, constatando que 53% dos entrevistados não estavam estudando. Os jovens também acentuaram a necessidade de ampliação da oferta de mercado de trabalho pois 60,7% não estavam trabalhando. A formação extra-escolar é uma estratégia utilizada pelos jovens, pois 66,5% afirmaram ter participado de algum curso extra-escolar.

Dentre os temas que preocupam os jovens a violência apareceu em primeiro lugar nas cidades de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e Salvador e em segundo lugar em Belém, Distrito Federal e São Paulo. O desemprego foi o primeiro tema em três capitais e o segundo tema mais relevante na maioria das capitais pesquisadas. A educação, no entanto, é o terceiro tema em importância.

Considerações Finais

Em síntese, a contradição entre aumento da produtividade e inserção no trabalho, própria do sistema capitalista se manifesta de forma especial e contundente na situação particular da juventude brasileira. De fato, a expansão e a inserção no emprego não correspondem à realidade da pressão e da demanda qualificada para o mercado de trabalho. A escola, por sua vez, não serve de alternativa à falta de emprego e nem à inserção no emprego. A inserção no mercado informal se apresenta como uma saída, de forma provisória (e que se faz definitiva muitas vezes), tendo em vista que aproximadamente 50% dos trabalhadores brasileiros não têm carteira assinada, o que está relacionado à reestruturação capitalista na lógica da produtividade, da terceirização.

Por outro lado, do ponto de vista da ação política a relação escola/trabalho dos jovens passa a fazer parte da Agenda Pública, tanto no Brasil como na América Latina, sendo um dos temas centrais da I Conferência da Juventude em 2008. É necessário também que o orçamento seja garantido prioritariamente para as políticas sociais e não para pagamento de juros.

Apesar da ação política, a questão do trabalho e da escolaridade dos jovens está condicionada pela questão social da desigualdade e da exclusão social. O dilema entre trabalhar e estudar se transforma num drama para muitos jovens que não têm oportunidade de trabalho, nem de estudo, o que exige das políticas públicas um investimento muito significativo tanto em uma como em outra dimensão, num processo dialético de articulação de escola e trabalho. Ambas as questões são cruciais: a da escolaridade e a do trabalho dos jovens, mas pelo lado da educação, no entanto, coloca-se a necessidade de expansão do ensino médio³. Essa articulação é mais complexa para os mais pobres, pois são os que enfrentam as maiores dificuldades para o acesso à escola, pois precisam superar as barreiras da pobreza, da informação, da falta de condições de acesso à escola e ao trabalho decente e também às barreiras da

violência estrutural da competitividade do capitalismo mundializado e do crime organizado.

Apesar dos jovens manifestarem confiança na família e na escola, é necessário, na democracia, implementar o estado de direito, com priorização dos mais pobres enquanto cidadãos, inseridos em direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, estabelece um sistema de garantias e de proteção social. Em seu artigo art. 3º, reza:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa 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 e espiritual em condições de liberdade e dignidade.

Por sua vez a LDB, no mesmo sentido, assinala em seu Art.2º: “a educação, dever da família e do Estado, inspirado 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”. A educação, tanto no Estatuto como na LDB é dever do Estado, com igualdade de condições de acesso e permanência (art. 3º). Esse direito de acesso ao ensino fundamental, conforme o art. 5º da LDB, é um direito público subjetivo, cujo credor é a criança e o adolescente e o devedor o Estado. O mercado, por sua vez, deve ser regulado pelo Estado, num processo interativo, pois à lógica do lucro deve ser contraposta a lógica da cidadania.

Notas

1. A proibição do trabalho aos menores de 16 anos foi determinada pela Emenda Constitucional 20 de 1998.
2. O principal motivo por que 21,2% das jovens deixam de estudar é a gravidez, conforme aponta o Documento preparatório da I Conferência da Juventude, disponível em <<http://www.juventude.gov.br>>, acessado em 02/12/2007.
3. Existem apenas 172 escolas técnicas em funcionamento com 300 mil vagas, conforme dados do INEP.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BAQUERO, Marcello. **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.

BARROS, R. et al. **A importância da queda recente da desigualdade na redução da pobreza**. Brasília: Ipea, 2007.

BECK, Ulrich. **Un Nuevo mundo feliz**. Barcelona: Paidós, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude negra e exclusão radical. **Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise**. n. 11, p. 194-197. Agosto de 2005.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. La “jeunesse” n’est q’un mot. In: BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Minuit, 1998/2002, p. 143-155.

CNPD. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

DE TONI, M. Crise do trabalho. In: CATTANI, A; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

DIEESE. **A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos**. Estudos e pesquisas- Ano 3 - N. 24, 2006. Disponível em <<http://www.dieese.org.br>>. Acessado em 03 de dezembro de 2007.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Capital resurgente**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas**. Juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

IBASE/PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: IBASE/PÓLIS, 2005.

IBGE. **População jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

IBGE. Queda no coeficiente de Gini. Nota do IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em 09 de outubro de 2008.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais - 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais - 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais - 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IPEA. **Radar Social - 2005**. Brasília: Ipea, 2005.

NOVAES, Regina et al. **Política Nacional da Juventude**. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude – Fundação Friedrich Ebert, 2006. Disponível em <<http://www.juventude.gov.br>>. Acessado em 27 de novembro de 2007.

OIT. **Trabajo decente y juventud- América Latina**. Lima: Oficina Internacional del Trabajo, 2007, disponible em <<http://www.oit.br>>. Acessado em 29 de novembro de 2007.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo Barbosa; MATTOSO, Jorge Eduardo Levi (Orgs.). **Crise e Trabalho no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1996.

OLIVEIRA, Isa. (Entrevista). Disponível em www.risolidaria.org.br/vivalei/biblioteca/view_livro.jsp?Iv=200711070004 acessado em 23/11/2007.

REZENDE, Fernando e TAFNER, Paulo. (Org.). **Brasil: o estado de uma nação**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez 2004.

UNICEF. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras**. Brasília: UNICEF, 2004.

Vicente de Paula Faleiros é Doutor em sociologia, pesquisador, professor da Universidade Católica de Brasília, autor e consultor em políticas sociais.
E-mail: vicentefaleiros@terra.com.br



Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal¹

Marilia Pontes Sposito

RESUMO - Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal². O artigo examina as interações entre as formas de educação não-escolar e a educação escolar destinada a jovens pobres no Brasil. São analisadas as concepções que estruturam os programas e projetos educativos destinados a jovens pobres, marcando um modelo contemporâneo de ação pública para a juventude no Brasil.

Palavras-chave: Jovens. Políticas Públicas. Educação Não-escolar

ABSTRACT - Youth and Education: interactions between formal and non-formal education. The article analyzes the interactions between school and non-school education directed to underprivileged young people in Brazil. The author examines the conceptions that structure education programs and projects designed to poor young people, which characterize a contemporary model of public action for youth in Brazil.

Keywords: Youth. Public Policy. Non-formal Education.

As relações entre *Educação e Juventude* podem ser analisadas a partir de diversos ângulos. O tratamento dado neste artigo decorre dos resultados de um projeto de pesquisa recentemente concluído que examinou iniciativas públicas destinadas a jovens, empreendidas por prefeituras de 74 cidades brasileiras de regiões metropolitanas³. O objetivo fundamental consistiu na análise dessas ações a partir do modo como seus idealizadores percebiam a condição juvenil, isto é, interessava saber como essas iniciativas acabam por compor o processo de construção das representações sociais em torno da idéia de juventude na sociedade brasileira⁴. Foi intenção, também, investigar como as propostas interagem com os próprios jovens, destinatários dessas ações.

Neste momento, apresento um inventário de questões que possa, eventualmente, ampliar a análise das relações entre aquilo que denominamos como a educação escolar dos jovens, sobretudo aqueles oriundos dos segmentos empobrecidos da sociedade brasileira, e a educação não-escolar destinada a esses segmentos. Essas interações têm se concretizado em programas educativos oferecidos principalmente pelo poder público em parceria com organismos da sociedade civil.

As dimensões – escolar e não-escolar – precisam ser analisadas não como duas unidades estanques, como é praxe na reflexão sobre jovens: ora é discutida a escola, ora são analisados os programas educativos; ora discute-se a educação escolar, ora é examinada a educação considerada, classicamente, como a educação não-formal, muitas vezes em oposição ao sistema escolar. Busco, assim, por meio da interação no plano analítico dessas duas esferas, a proposta de temas que demandam posterior aprofundamento e novas investigações. Assumo, assim, a perspectiva de análise empreendida por Manuela du Bois Reymond que afirma: “A reflexão sobre a educação não formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes à educação não-formal afetarão no longo prazo a educação formal”, ou seja, as duas modalidades de oferta educativa de algum modo estão em processo de interação mesmo que ações muitas vezes privilegiem apenas um dos pólos (Reymond, 2003, p. 2).

Um primeiro tema remete à onda de expansão da escolaridade iniciada nos anos 1990 e intensificada no início do novo século no Brasil. Essa expansão desdobrou-se em vários níveis: extensão do ensino fundamental, crescimento rápido das matrículas no ensino médio e superior. Esse quadro indica um novo patamar no processo de reprodução das desigualdades sociais do país. Um importante sociólogo e filósofo, Henri Lefebvre, inspirado em Marx, afirmava que a reprodução das relações sociais não é apenas repetição – reprodução – mas produção de novas contradições e, portanto, produção de novas relações (Lefebvre, 1973). No âmbito da dinâmica social, os mecanismos de reprodução das relações sociais fazem aparecer novas formas de reprodução das desigualdades, mas, também, novas possibilidades de superação dessas mesmas desigualdades. Desse modo, seria preciso situar a expan-

são da escolaridade, sobretudo do sistema público, a partir desses novos patamares extremamente complexos, tanto no campo da análise como no âmbito propositivo da ação política.

Um estudo recente realizado por Mônica Peregrino (2006) trata da expansão da escolaridade nos últimos anos a partir do estudo de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Ao recobrir os últimos trinta anos de funcionamento dessa unidade, a autora cunha uma importante expressão para compreender o movimento de abertura de novas oportunidades escolares: a expansão degradada (Peregrino, 2006). Não se pode compreender esse processo a partir da idéia da “perda de qualidade”, porque essa expressão supõe que a escola foi boa um dia para todos, incluindo os mais pobres. Para a população que recentemente conseguiu o acesso à escola, não há termos de comparação em relação a um passado em que esse direito não existia. Como poderia ter sido melhor uma instituição inexistente? É tarefa destinada ao fracasso comparar períodos históricos que marcam públicos usuários diversos do sistema público de ensino, com possibilidades de acesso extremamente desiguais.

A perda de qualidade se refere àqueles segmentos que já tinham acesso à escola pública conforme análise de Beisiegel (Beisiegel, 2006). Para os novos usuários trata-se de uma expansão importante, mas que se dá em condições degradadas. Por essas razões, a discussão sobre a qualidade do ensino não é estritamente técnica ou pedagógica, envolvendo, sim, dimensões políticas que nos remetem às diversas formas como as classes sociais têm acesso aos denominados direitos sociais. A PNAD/IBGE – Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares – oferece dados importantes. Em 2004 apenas 3% das crianças entre 7 e 17 anos não freqüentavam escola; 18% não freqüentavam entre 15 e 17 anos. Outros levantamentos indicam que em torno de 60% da população entre 15 e 24 anos estão na escola⁵. Apesar das alterações quantitativas, o sistema escolar está ainda muito distante da população jovem. Parcela significativa ainda não tem possibilidades efetivas de acesso ou de permanência em função das condições precárias de vida. Por outro lado, a própria expansão produz novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública).

Essa mesma escola que se faz presente para muitos jovens convive com o mundo do trabalho que também marca a vida da maioria dos segmentos juvenis no Brasil⁶. A pesquisa realizada pelo Instituto da Cidadania em 2003 teve caráter nacional, compreendendo jovens de várias regiões brasileiras, cidades pequenas e capitais, zona rural, zona urbana, entre outras variáveis consideradas. Os resultados indicaram que os jovens, apesar da expansão do sistema escolar, estão muito mais próximos do mundo do trabalho do que das

instituições educativas. Estudavam no momento de realização do trabalho de campo cerca de 60% dos entrevistados, mas 75% já estavam na esfera do trabalho: ocupados, em busca de emprego ou desempregados (Guimarães, 2005; Sposito, 2005). Esses dados são ainda mais fortemente reiterados quando se trata da expansão da escola em áreas rurais do país, pois a concomitância escola e trabalho se impõe de modo praticamente determinante para a maioria dos jovens.

Apesar de ter ocorrido na faixa etária entre 15 e 17 anos uma diminuição da atividade ocupacional em relação à existente há 10 anos, existe significativo contingente de adolescentes de 15 a 17 anos que convivem com a experiência precoce de trabalho de modo simultâneo à escola⁷.

Assim, torna-se muito difícil no Brasil analisar a escolaridade de modo fragmentado, isolando-a de outros mecanismos perversos de reprodução de desigualdade situados na esfera do trabalho. Essa última dimensão, o trabalho, nos anuncia antigas e cruciais questões que não serão examinadas neste momento, tais como: tipo de atividade, condições de ocupação para adolescentes, legislação, políticas públicas de formação e inserção, entre outras.

Um dado importante para a reflexão incide sobre a expansão recente do ensino médio, que se torna cada vez mais caldeirão de tensões, bastante elucidativa das novas contradições e desigualdades que decorrem da ampliação das oportunidades de acesso à escola. Uma das tensões emergente reside no tema da identidade. Qual é a identidade desse nível da escolaridade que hoje integra a educação básica? Tradicionalmente, o antigo ensino secundário foi projetado para a formação das elites e, portanto, teve como meta a preparação para o acesso à universidade. Por essas razões, o ensino profissional de qualidade e público é muito pouco disseminado. Ao se estender a segmentos mais heterogêneos da população, o ensino médio não pode ser pensado apenas como um degrau preparatório para o ensino superior, ou seja, como ensino propedêutico.

Imprensa e organismos públicos têm divulgado, nos últimos anos, vários índices que permitem aferir a precariedade do ensino médio público. Um brevíssimo diagnóstico pode ser observado em documento produzido por Ação Educativa:

Dados do Governo Federal expressam o tamanho do problema. Nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2006, em uma escala de 0 a 100, a média nacional dos alunos foi de apenas 36,9 pontos; menor do que a verificada em 2005, de 39 pontos. O pior desempenho foi verificado entre estudantes de escolas públicas, com média de 34,94; jovens de escolas particulares obtiveram média de 50,57. A evasão de jovens do Ensino Médio também é bastante expressiva. Quinze em cada 100 jovens matriculados nesse nível de ensino abandonaram os estudos em 2004, o que significa que 1,402 milhão de alunos deixou a escola num universo de 9,169 milhões de matrículas. É praticamente o dobro do registrado no Ensino Fundamental. No que diz respeito às habilidades básicas de leitura e escrita, os dados também não são animadores. Os resultados do

Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) demonstram uma diminuição no nível de aproveitamento dos jovens estudantes do último ano do Ensino Médio das escolas públicas. Entre 1995 e 2005, a média em Língua Portuguesa dos estudantes das redes municipais e estaduais diminuiu em 46 pontos; em Matemática a queda foi de 20,6 pontos (Corti et al., 2007, p 5).

Os diagnósticos que demonstram a recente expansão também indicam a presença de problemas estruturais graves, muitos deles derivados do tipo de proposta educativa que é oferecida à maioria dos jovens. Mas é preciso considerar a questão a partir de outros ângulos. Para a maioria dos segmentos juvenis de origem popular, a conclusão do ensino médio é uma grande vitória. Eles, certamente, integram a geração mais escolarizada da família, superaram seus pais em termos de anos de frequência à escola. Qualquer pesquisa qualitativa sobre esse segmento que busque conhecer os modos de vida ou de sua família encontra sinais visíveis da importância dessa conquista. Nas casas, é comum observar-se a foto do jovem no dia da entrega do diploma do ensino médio. Prática semelhante é verificada, atualmente, nas classes médias, cujos pais se orgulham de poder acompanhar a festa de conclusão do ensino superior de seus filhos, sendo também uma vitória do ponto de vista da família.

Essa vitória - ultrapassar a barreira do ensino médio - produz um vácuo. Não há perspectivas imediatas de continuidade dos estudos, pois, para a maioria, trata-se de um nível terminal de escolaridade. Inexiste, também, a garantia do trabalho. Os índices de desemprego juvenil são, significativamente, mais altos do que os da população adulta.

Se a experiência escolar desses novos alunos do ensino médio for investigada de modo mais profundo, será visível o contato com as múltiplas temporalidades por eles vividas no espaço de três anos. São tempos urgentes, porque são, para muitos jovens, os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer. O tempo escolar encerrado pode significar que se encerra, também, a possibilidade de ser jovem, para muitos (Sposito; Galvão, 2004).

Enfim, há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola. Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente (Sposito, 2005).

O outro aspecto da questão reside na crescente oferta para esses mesmos jovens de classes populares de formas de educação não-escolar; tradicionalmente consideradas como educação não-formal. A partir de matrizes conceituais e ideológicas diversificadas, são propostos caminhos educativos

para esses jovens, além da frequência à escola. Essas iniciativas foram fortemente valorizadas por organismos internacionais como UNICEF e UNESCO, dentre outras agências que têm por foco a infância e a juventude.

No Brasil, a educação não-formal já consolidou uma tradição que se iniciou no início da década de 1960 com os movimentos de educação ou de cultura popular. Naquele momento, os elementos ético-políticos das práticas eram mais fortes e visíveis, traduzidos muitas vezes na idéia da conscientização das massas populares. Mas, na contemporaneidade, as propostas de educação não-formal, influenciadas em parte pelo debate europeu, incluem o reconhecimento das necessidades contínuas de educação, que vão além da escola, derivadas das grandes transformações do capitalismo nos últimos decênios. Neste âmbito são introduzidos os temas da informação e do conhecimento como variáveis fundantes dos mecanismos da sociabilidade e do poder na contemporaneidade (Reymond, 2003; Silva, 2006).

Há um conjunto de práticas envolvidas na idéia de educação não-formal. Adoto, provisoriamente, a designação ‘não-escolar’ porque muitas das propostas são fortemente estruturadas, com bases institucionais sólidas, distantes do que poderia ser consagrado tradicionalmente como o campo do não-formal⁸.

No entanto, no âmbito de uma heterogeneidade conceitual e empírica significativa, ocorre, ao menos por tradição, um traço comum: *a educação não-formal pressupõe a adesão voluntária do sujeito* (Reymond, 2003). Ela não é imposta e nem se constitui como obrigatoriedade, diferentemente da educação escolar. É importante considerar, também, que essa margem de escolha está relacionada ao momento do ciclo de vida. Na vida familiar, pais, de certo modo, negociam com seus filhos, por exemplo, as atividades extra-escolares, uma vez que, em geral, não se considera como suficiente apenas a educação escolar, esta sim obrigatória. Apesar do desejo dos pais de propor novas modalidades de educação – aprendizado de línguas, artes, esportes, entre outros – há sempre um espaço para a adesão do próprio sujeito, pois, sem um mínimo de concordância e aceitação, a proposta não se efetiva.

A educação não-formal, muitas vezes, é concebida como educação permanente, pois ocorre em vários momentos do ciclo de vida – juventude, idade adulta, terceira idade – e a defesa dessa continuidade decorre das características atuais da vida social. Mesmo sendo reconhecida como importante, sempre pressupõe uma busca do sujeito que considera relevante construir outros caminhos para a sua formação.

No Brasil, nos últimos dez anos, tem sido implementada certa concepção de políticas para jovens pobres, que desenha um modelo ou, quem sabe, um paradigma emergente sobre ações educativas para jovens pobres; não se trata, neste momento, de avaliar se esse modelo é bem sucedido ou não. As experiências locais são diversificadas, algumas bastante desastrosas outras positivas, mas, de qualquer modo, sempre sinalizam questões importantes. Contudo, trata-se de analisar seus pressupostos que conformam certos modelos ou paradigmas. O que poderia ser designado como um paradigma emer-

gente em torno de ações destinadas a jovens pobres em geral considerados em situação de risco ou de vulnerabilidade social?

Esse “novo paradigma” está assentado em um tripé que fundamenta uma série de programas públicos, tanto federais como municipais. Não me refiro às iniciativas que derivam de medidas socioeducativas previstas para jovens em conflito com a lei. Neste momento, analiso um conjunto de ações que tem como público-alvo jovens moradores de bairros populares, com famílias de baixa renda per capita. Essas ações contemplam projetos educativos que devem ser freqüentados de modo obrigatório pelos jovens usuários.

O primeiro elemento do tripé consiste na proposta de transferência de renda para esses jovens com um pequeno auxílio mensal. Um dos primeiros programas – “Agente Jovem” – a adotar o modelo, e talvez o mais difundido no Brasil até recentemente é de origem federal⁹. A iniciativa foi implantada no final dos anos 1990 sendo transformada há pouco tempo em uma das modalidades do programa federal destinado a jovens denominado Pró-Jovem Adolescente promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Social. Não obstante as variações, algumas reiterações ocorrem, uma vez que esse modelo ultrapassou a experiência federal e atingiu, em muitos casos, iniciativas municipais. A transferência de renda permanece em algumas versões atuais, como é o caso do Pró-Jovem, mas em muitas iniciativas não é o jovem o destinatário e sim um membro da família, em geral a mãe. O segundo aspecto do tripé é a oferta de atividades educativas que os jovens usuários devem freqüentar de modo compulsório. A freqüência aparece como condição, inclusive, de recebimento do auxílio mensal. E em terceiro lugar, observa-se a exigência de contrapartida. Ela incide, em primeiro lugar, na obrigação de freqüência à escola. Outra face dessa contrapartida é a necessidade do engajamento desses jovens em atividades comunitárias.

A atividade voluntária dos jovens tem sido definida, durante os últimos dez anos, a partir de uma série de slogans¹⁰ como, por exemplo, a defesa do “protagonismo juvenil”, do “empreendedorismo” juvenil ou, em termos mais contemporâneos, a proposta de que os jovens seriam “agentes estratégicos do desenvolvimento local”.

Enfim, esse tripé – renda, programas educativos e atividade comunitária – tem sido um fundamento de muitas iniciativas, compreendendo importante diversidade. Em geral, as prefeituras, quando adotam tais orientações, não são responsáveis pela execução. Ocorre o repasse de recursos para associações comunitárias, ONGs ou entidades religiosas que se responsabilizam pela implementação da proposta.

Em geral, essas atividades são diárias, no período oposto ao da escola e envolvem, sobretudo, adolescentes até 18 anos, embora existam programas que atingem aqueles que já são maiores de 18 anos, como foi o caso do *Programa Serviço Civil Voluntário* do Governo Federal e do programa *Bolsa-Trabalho* mantido pela Prefeitura municipal de São Paulo na gestão Marta Suplicy (2001-2004). Os usuários, em geral, permanecem, no máximo, um

ano, mas o tempo médio de permanência gira em torno de seis meses. Quase todos pressupõem um módulo de atividade denominado de “desenvolvimento da cidadania” e um módulo considerado como “facilitador da inserção profissional”, em geral limitado à “sondagem” de aptidões. Nessa etapa, a meta seria facilitar o ingresso do jovem no mundo do trabalho¹¹.

Assim, é preciso reconhecer que, de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não-escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada. Soma-se, assim, uma proposta escolar precária com a participação obrigatória em programas educativos.

É importante considerar que a iniciativa local, no âmbito do município ou do bairro, pode recriar, re-significar desenhos e propostas a partir dos recursos obtidos por meio de convênios. Nessa transformação, práticas e experiências inovadoras podem ocorrer, mas gostaria de ressaltar, neste momento, outro aspecto que não incide, também, sobre a avaliação dessas ações. O crivo da análise se volta para o plano das concepções. No nível conceitual, delimita-se uma primeira questão: será esse, de fato, o modelo de políticas públicas a ser proposto para jovens de camadas populares na sociedade brasileira?

Mas temas decorrentes exigem uma reflexão mais detida. O primeiro aspecto incide sobre a relação entre a educação escolar e a educação não-escolar ou ‘não-formal’. Em geral, essas duas modalidades educativas ocorrem de modo totalmente paralelo; não há pontos de contato.

O programa educativo configura para o jovem outra jornada, além da jornada escolar cuja ponte de contato com a escola limita-se, muitas vezes, ao controle burocrático da sua frequência aos bancos escolares. Por outro lado, há, também, um desencontro de dupla-mão entre a escola e essas iniciativas: não se verifica, de modo geral, qualquer diálogo possível. As escolas praticamente desconhecem, rejeitam ou não desejam se abrir para iniciativas de educação fora de seus muros. Mas esses programas também mantêm uma forte distância do mundo escolar. As dificuldades de interação com a escola não são pequenas, algumas iniciativas esboçam tentativas muitas vezes infrutíferas, outras sequer colocam essa questão no seu horizonte. Com frequência, constroem um discurso crítico sobre as práticas escolares, mas, ao mesmo tempo, incentivam os jovens usuários ou exigem deles a frequência à escola. Enfim, esse é o primeiro aspecto a ser analisado: como superar um paralelismo que só penaliza os jovens?

O segundo aspecto decorre do primeiro. A disseminação de atividades educativas complementares à rede escolar cria, praticamente, uma rede paralela de educação não-escolar no país. Gradativamente, os jovens pobres são cada vez mais submetidos à ação intencional de duas redes educativas: escolar e não-escolar. Apesar de sua ampliação nos últimos dez anos, não temos, ainda, nenhum conjunto significativo de informações, de esforços ou de ações que possibilitem realizar um amplo balanço do que esta rede de ações educativas realmente tem oferecido aos jovens pobres.

Algumas avaliações pontuais declaram como fortes benefícios o desenvolvimento da auto-estima e a superação de certa timidez, que poderiam, eventualmente, resultar em melhorias das condições de permanência desses jovens na escola pública. Mas permanece uma questão intrincada: se há um processo de exclusão da escola que atinge fortemente os jovens pobres e se é exigido o retorno à mesma escola que exclui, seriam esses jovens candidatos potenciais a uma nova exclusão? Mas se for considerado que o próprio sujeito – alunos oriundos de camadas populares – é o principal responsável pelo abandono da escola, os efeitos desses programas seriam potencialmente benéficos. Nessa chave interpretativa, está suposto que apenas ao se alterar a auto-estima desses jovens, sua relação com os saberes escolares também se transformaria, embora a instituição escolar, por hipótese, permaneceria inalterada. O deslizamento interpretativo é evidente; tal ponto de vista tende a responsabilizar o próprio sujeito pelo fracasso escolar. Ações pontuais sobre sua auto-estima assegurariam um retorno à escola e sua adesão aos saberes escolares vigentes. Mesmo se for levado em conta esse tipo de argumento, é preciso considerar que o programa desaparece da vida dos usuários após seis meses, no máximo um ano de vigência relativizando seu potencial impacto¹².

Para Dayrell, Leão e Reis, o programa educativo muitas vezes é uma reprodução da forma escolar, inspirando-se nas idéias de Bernard Lahire que trata da “pedagogização ou da escolarização do social” (Dayrell; Leão; Reis, 2007). Com frequência, o educativo é a mera reprodução das práticas escolares em contexto de precariedade. Geraldo Leão, que estudou um programa desse tipo na cidade de Belo Horizonte, designou esse conjunto de propostas como a pedagogia da precariedade (Leão, 2004).

Os espaços são pequenos, mal equipados, mal iluminados e o material pedagógico quase inexistente. O formato das atividades é muito semelhante às rotinas escolares com algumas diferenças: não há mecanismos avaliadores e o currículo é um pouco mais flexível. As atividades diárias são estruturadas em torno de conferências, leituras, discussões em grupo, ou seja, “mais do mesmo”. Em geral, os “educadores sociais” ou “animadores” ou “oficineiros” contam com poucos espaços de formação e apoio, sendo obrigados a improvisar e a planejar atividades em meio a recursos humanos e materiais escassos. É evidente a ocorrência de nuances nas experiências, mas aqui busco acentuar as semelhanças e o tipo de desenho que tende a se consolidar.

Assim, resumindo, poderíamos dizer que ocorre, simultaneamente, o paralelismo e a reprodução da forma escolar, mas há outras questões, dentre elas, a idéia de contrapartida obrigatória. A exigência de contrapartidas, ou condicionalidades, no processo de transferência de renda é em si mesma polêmica. Na discussão política e acadêmica sobre essa questão, não há unanimidade. Alguns defendem a proposta de uma renda mínima universal sem qualquer exigência de contrapartida; outros propõem apenas as contrapartidas efetivamente inclusivas como o acesso à escola e frequência aos serviços de saúde; outros ainda consideram que a contrapartida retiraria o caráter assistencial

da transferência de renda e impediria uma relação de dependência do beneficiário. Em outro artigo, examinei essa questão (Sposito; Corrochano, 2005), mas é bom evidenciar que há um intenso debate que reúne atores diversos, desde os anos 1970 com o advento da crise do Estado-Providência na Europa. No entanto, quando essa idéia é facilmente adotada no modelo de ação para os jovens pobres, causa estranheza, ao menos, a ausência de debate e o consenso rapidamente produzido em torno de sua necessidade.

Por outro lado, no desenho desses programas, a figura da contrapartida cria o paradoxo da “ação voluntária obrigatória”. Trata-se do dever do voluntariado para os jovens pobres. O discurso atual tem privilegiado a dimensão eventualmente educativa contida no trabalho voluntário que fomentaria a solidariedade social. Uma primeira questão surge: por que segmentos juvenis de outras classes sociais não estão contemplados no interior dessa idéia? Jovens de classes médias, usuários do sistema público de ensino profissional e universitário, não são alvo de qualquer proposta de contrapartida pelo acesso a serviços públicos educacionais – escolas profissionalizantes e universidades públicas – muito mais dispendiosos do que uma pequena bolsa mensal que remunera os usuários desses programas. Para esses segmentos não se pensa na “obrigatoriedade do trabalho voluntário”; trata-se de mais uma forma de penalização dos jovens pobres?

Em alguns documentos, inclusive de agências internacionais, há propostas para que os jovens atingidos pelos programas sejam responsáveis pela promoção do desenvolvimento local. Assim, esses jovens pobres precisam voltar a freqüentar a escola, devem participar obrigatoriamente de atividades educativas. São induzidos a serem responsáveis pelo desenvolvimento de suas comunidades, quando o Estado não foi capaz de ser responsável pelo efetivo desenvolvimento da região onde residem, não criou equipamentos, não ofereceu serviços de qualidade no domínio da educação, saúde, esporte, lazer, artes e transporte, entre outros. Ocorre, desse modo, uma retórica que, ao mesmo tempo, designa os jovens como “em situação de risco e vulnerabilizados” e “atores estratégicos do desenvolvimento local”, quando os atores estratégicos, de fato, seriam as políticas públicas, freqüentemente ausentes.

Para além da mera retórica, a realização local revela a face precária do discurso que recobre a meta: jovens varrendo jardins públicos semanalmente, cuidando de hortas comunitárias precárias, colaborando em campanhas de vacinação, ou seja, um conjunto de pequenas práticas distantes dos discursos que sustentam as propostas. Por outro lado, o efeito pode ser extremamente perverso ao se estimular um jovem a propor um projeto de intervenção que mais à frente não se realiza por falta de recursos e apoio. Pode ocorrer que esse mesmo jovem sinta-se responsável pelo fracasso de um projeto que não se concretiza por razões que lhe são extrínsecas.

Nas discussões mais recentes e propostas de políticas públicas na América Latina, a idéia de contrapartida foi abandonada, e as ações de transferência de renda estão articuladas a um projeto de desenvolvimento local de res-

pensabilidade de vários atores, dentre eles o Estado. Ou seja, cabe ao Estado realizar a transferência de renda sob a ótica de promoção da justiça, não sendo essa prática mero assistencialismo, mas, ao contrário, mecanismo redistributivo em sociedades com desigualdades extremas. Ao mesmo tempo, essas orientações consideram a ação do Estado como essencial para a promoção de intervenções que garantam, ao nível local onde ocorre a transferência de renda, possibilidades efetivas de desenvolvimento: criação de postos de trabalho, de serviços, equipamentos, etc.

Para finalizar, apresento duas idéias para a reflexão que são decorrentes de um inventário de problemas derivados das ambigüidades contidas na idéia de formação destinadas a jovens. Por que ambigüidade? Porque há múltiplos sentidos na idéia de formação. De um lado, sabemos que os jovens são seres, ainda, em processos de desenvolvimento facilmente aderentes a processos formativos de natureza diversa. De outro, sabemos que o caráter de ser inacabado é próprio do humano; todos precisam, em todos os momentos da vida, de ampliação de horizontes da formação pessoal, sobretudo em sociedades cuja velocidade da mudança é intensa. Formar-se é, assim, também uma meta dos jovens, e a escolaridade é uma das respostas possíveis.

O pressuposto da formação como processo evoca as análises de Agnes Heller (1982) que parte das necessidades como modalidade de *carecimentos* que são múltiplos e históricos. As necessidades são construídas historicamente enquanto que os processos formativos, de modo geral, seriam respostas possíveis que aparecem para responder a um conjunto de necessidades constituídas pelas formas sociais atuais. É óbvio que hoje, por exemplo, a inclusão digital é um *carecimento*, uma necessidade que atinge a todos, mas de forma mais aguda alcança os jovens no momento em que descortinam novas e múltiplas possibilidades de estarem no mundo como sujeitos. Em geral, os jovens são ávidos de novas informações e conhecimentos e buscam esses recursos em esferas diversas da escola.

Por outro lado, existe outra idéia contida de modo ambíguo na acepção da formação. A formação não se trata nesse nível de algo destinado a seres inacabados em desenvolvimento, mas, sim a segmento de jovens que seriam incompletos, mal acabados, que demandariam constantemente uma ação de intervenção para conformá-los ou para completá-los em suas faltas ou deficiências. Em geral, a correção como alvo da formação é proposta por alguém que atribui a um alter o que ele não tem ou que o considera deficiente.

A idéia de formação para os jovens pobres, além daquela oferecida pela escola, encerra essa ambigüidade, pode exprimir um vetor de formação do sujeito, como pode assumir um forte teor de controle, de moldagem, de recuperação ou de contenção.

A defesa de processos educativos extra-escolares muitas vezes pressupõe um diagnóstico que repousa numa espécie de fracasso da ação escolar em sua missão civilizadora de formação da cidadania. Nesse caso, programas e projetos deveriam preencher lacunas diante do aparente fracasso da ação escolar.

Seria, por acaso, uma mensagem subliminar que estaria sendo veiculada aos jovens pobres? A escola que ele deve freqüentar é de baixa qualidade, não educa, por essas razões, apresentam-se outras modalidades educativas fora da escola, mas a obrigatoriedade da presença nos bancos escolares é, de modo paradoxal, evocada e exigida.

De algum modo, os programas acreditam que irão preencher certo déficit de formação para a cidadania que a escola não estaria oferecendo. Mas outro processo menos visível reside no gradual deslocamento da idéia da cidadania como conjunto de direitos para a prática de uma concepção que trata a cidadania como *ensino de*, exprimindo-se nos recortes da *civilidade* (Barrère; Martuccelli, 1998).

Historicamente, a cidadania significa “direitos”, consagrados e garantidos pelo Estado, de acesso à saúde, à educação, a uma vida segura, à qualidade de vida, ao lazer, à participação efetiva. Se essa dimensão pode ser esvaziada e permanecer privilegiada a dimensão do ensino das regras da convivência, do respeito, pode ser descaracterizada a própria idéia da cidadania enquanto direito.

Não se nega a importância de uma das dimensões da cidadania presente nos processos de socialização de crianças e jovens – o aprendizado de uma vida cidadã –, mas sem minimizar os aspectos relativos aos direitos de usufruir, efetivamente, das condições de vida da polis. Pode ocorrer que os pressupostos presentes na idéia de “déficit de cidadania” estejam ligados apenas aos conteúdos da convivência a serem ensinados por ações educativas em detrimento daqueles conteúdos que incidem sobre os direitos de acesso a várias instâncias da vida social, sobretudo no campo da política. De modo contraditório, o deslocamento ocorre e é como se os jovens pobres estivessem precisando, apenas, de cursos para ensiná-los como devem se comportar e menos de uma rede de serviços, de proteção e de qualidade, o acesso aos bens culturais não disponibilizados em nossa sociedade para a maioria e a possibilidade de intervenção na esfera pública e política.

A segunda questão, para encerrar, reside na construção social e coletiva em torno da idéia de que o tempo livre juvenil é o tempo legítimo apenas para jovens privilegiados. Aos outros, a maioria dos jovens brasileiros, a possibilidade da fruição e o acesso aos bens simbólicos, às suas formas de produção cultural, de expressão, de mobilidade e lazer, típicas do tempo do livre, estariam interditados.

Os efeitos locais das iniciativas são diversificados; certamente, algumas podem contemplar rupturas com os pressupostos daqueles que financiam os projetos. Mas o fundamental é a reflexão sobre certo desenho, certa compreensão em torno do que é melhor em termos de ações e políticas para jovens pobres. Nesse formato, estão pressupostas concepções, prescrições, normas e princípios éticopolíticos. Mais do que avaliar e trocar experiências, o desafio maior residiria no aprofundamento da reflexão em torno dos fundamentos políticos dessas ações. Talvez fosse possível desenhá-las a par-

tir de um patamar de exigências de modo a tornar as intervenções públicas mais integradas, capazes de assegurar direitos e de superar, ao menos como tendência, os mecanismos de controle e de contenção de jovens pobres que visam à mera ocupação de um tempo livre, historicamente negado como direito na sociedade brasileira.

Notas

1. Trabalho apresentado no II Simpósio sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça – o processo educativo destinado a adolescentes em conflito com a lei no Brasil e nos Estados Unidos, agosto de 2006.
2. O texto foi parcialmente revisto em 2008 para publicação.
3. Trata-se do projeto “Juventude, escolarização e poder local” (FAPESP/CNPq). Resultados preliminares podem ser encontrados no site de Ação Educativa – <http://www.acaoeducativa.org>. Os estudos de caso e as análises finais da pesquisa podem ser encontrados em Sposito (2007).
4. O sentido dado à noção de representação se apóia em Henri Lefebvre, que recusa a dicotomia entre o que está fora e é exterior (como coisa) e as representações que também vêm de dentro e são contemporâneas à constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo quanto na gênese do individual na escala social. Desse modo, as representações “não são nem falsas nem verdadeiras, mas ao mesmo tempo falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’; falsas na medida em que dissimulam objetivos ‘reais’” (Lefebvre, 1980, p. 55).
5. Dados de pesquisa realizada pelo Instituto da cidadania. A esse respeito consultar Sposito (2005). As duas últimas PNADs, realizadas em 2004 e 2005, indicam uma queda nas matrículas do ensino médio, o que pode sinalizar uma reversão inicial do recente processo de crescimento do acesso a esse nível de ensino.
6. Os critérios demográficos utilizados nesse texto definem juventude como o segmento entre 15-24 anos. Trata-se apenas de uma delimitação operacional, uma vez que a conceituação de juventude, como muitos já o fizeram, envolve elementos históricos e contextos socioculturais específicos e diversificados.
7. Para Camarano et al. (2001), referindo-se ao grupo etário de 15 a 24 anos, ainda persiste a distorção série escolar/idade cronológica, implicando o fato de muitos adolescentes com baixa escolaridade estarem inseridos no mundo do trabalho.
8. A expressão “não-formal” é limitada e inadequada para designar essas modalidades diversas de oferta educativa para além do sistema escolar. Muitas dessas práticas são formais porque envolvem conteúdos, planejamentos e, também, institucionalizadas. Embora a tradição prevaleça no uso do termo, concordo com a excelente análise realizada por Brougère e Bezille (2007) que preferem trabalhar com a idéia de que o processo educativo assume formas diversas. Assim, a forma escolar seria uma forma educativa dentre outras, caracterizada pelo grau mais elevado de institucionalidade.
9. No momento de sua implantação, a quantia mensal a ser destinada aos jovens era de ½ salário mínimo, à época R\$ 130,00. O valor – R\$ 65,00 – continuou inalterado até a extinção do Programa.

10. O termo slogan decorre do uso que provoca esvaziamento conceitual e fortalece a prevalência de mera retórica.
11. Uma análise mais detalhada dessas ações encontra-se em Sposito e Corrochano (2005).
12. Não faço uma crítica específica ao tempo de permanência dos jovens nos programas, pois nos formatos vigentes, talvez um maior tempo de permanência possa ser negativo na medida em que a plena adesão dos jovens pode resultar na conformação de identidades estigmatizadas pela introjeção dos estereótipos que alicerçam o cotidiano das orientações dominantes.

Referências

- BARRÈRE, Anne ; MARTUCCELLI, Danilo. La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. **Revue Française de Sociologie**, Paris, França, v. 39, n. 4, p. 651-671, 1998.
- BEISEIGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- BROUGÈRE, Gilles; BÉZILLE, Hélène. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. **Revue Française de Pédagogie**, n. 158, p. 117-160, jan/mar, 2007.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira et al. **Que ensino médio queremos? Guia para a realização de grupos de diálogo**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.
- HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LEÃO, Geraldo. **A gestão da pobreza juvenil**: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. **La survie du capitalisme**. Paris: Éditions Anthopos, 1973.
- LEFEBVRE, Henri. **La présence et l'absence** : contribution à la théorie des représentations. Paris: Casterman, 1980.
- PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- REYMOND, Manuela du Bois. **Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle**. Conseil de l'Europe, 2003.

SILVA, Ana Maria Costa. **(In)Visibilidade da Formação e da Aprendizagem: Saberes, Experiências e Autorias**. Texto apresentado no VII Colóquio sobre questões curriculares e III Colóquio Luso Brasileiro, Universidade do Minho, Braga, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, H. e BRANCO, Pedro Paulo (orgs). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez., 2004.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**. Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

Marília Pontes Sposito é Professora titular em Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da USP, coordenadora da área de Educação e do Programa Ensino Público na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP.

E-mail:sposito@usp.br

Revisão das Abordagens Terapêuticas para Jovens Infratores Usuários de Drogas nos Estados Unidos*



David W. Springer

RESUMO - Revisão das Abordagens Terapêuticas para Jovens Infratores Usuários de Drogas nos Estados Unidos. O uso de drogas na adolescência e a delinquência juvenil são problemas complexos e inter-relacionados ainda comuns e problemáticos nos Estados Unidos. Este artigo oferece um panorama de intervenções promissoras para tratar jovens infratores que abusam de substâncias. Essas intervenções incluem centros de avaliação juvenis e centros que recebem jovens viciados; juizados de drogas; campos militares (*boot camps*); comunidades terapêuticas; intervenções com base na família; terapia multi-sistêmica; terapia cognitivo-comportamental; alcoólicos anônimos; gerenciamento de caso e exames de urina para drogas. É importante que os profissionais se mantenham atualizados sobre as melhores práticas disponíveis, o que é necessário para maximizar a eficácia do tratamento de adolescentes infratores usuários de drogas. Dados os limitados recursos atualmente alocados para este fim, é necessário um compromisso internacional para ajudar esses jovens a fim de reduzir seu uso de drogas, delinquência e problemas associados.

Palavras-chave: Uso de drogas. Tratamentos para Dependência de Drogas. Jovens.

ABSTRACT - A Review of Effective Substance Abuse Treatment for Juvenile Delinquents in the United States. Adolescent substance abuse and juvenile delinquency are interrelated and complex problems that remain prevalent and problematic in the United States. Accordingly, this article provides an overview of promising interventions available to treat substance-abusing juvenile offenders, including juvenile assessment centers and juvenile addiction receiving facilities, drug courts, boot camps, therapeutic communities, family-based interventions, multisystemic therapy, cognitive-behavioral therapy, alcoholics anonymous, case management, and urine drug testing. It is critical that practitioners remain up-to-date on the best practices available, which will be critical in maximizing effectiveness in treating substance-abusing juvenile delinquents. Given the limited resources that are currently directed to troubled youths, an international commitment to help these youths is warranted if we are to reduce their substance abuse, delinquency, and associated problems.

Keywords: Substance abuse. Treatment of Substance Abuse. Youth.

Introdução

Adolescentes privados de liberdade têm três vezes mais chances de terem feito uso de drogas no corrente ano do que outros adolescentes; jovens infratores em geral são mais suscetíveis a este problema. (Office of Applied Studies, 2004; Molider; Nissen; Watkins, 2002). A literatura também revela a existência de uma forte relação entre antecedentes de uso de drogas e uso atual de drogas, e também entre uso de drogas e delinquência. Considerando esta associação entre uso de substâncias e delinquência juvenil, a redução do uso de AOD¹ é elemento chave para tratar e prevenir a delinquência juvenil.

Seguindo uma série de análises críticas de avaliações de programas, em particular o trabalho de Lipton, Martinson, e Wilks (1975), tomou-se como verdade aceita que “nada funciona” no campo relacionado a jovens usuários de drogas. No entanto, pesquisas recentes com essa população têm sido mais encorajadoras.

Lipsey e Wilson (1998) realizaram uma metanálise de estudos experimentais ou quase-experimentais de intervenções junto a jovens infratores graves ou violentos. Eles analisaram 200 programas, 83 dos quais envolviam jovens institucionalizados e 117 envolvendo jovens não-institucionalizados. As conclusões da metanálise de Lipsey e Wilson foram resumidas por McBride et al. (1999, p. 58).

Os programas de contextos não-institucionais com boas indicações de eficácia incluem terapias comportamentais (*family and contingency contracting* – contratos comportamentais na família), gerenciamento intensivo de casos (incluindo colaboração em rede e tratamento contínuo), terapia multi-sistêmica (MST), programas de restituição (em conjunto com liberdade condicional e suspensão de pena) e treinamento de habilidades e competências. Outros programas exigem mais pesquisa que documente sua eficácia, como os programas dos doze passos (Alcoólicos Anônimos – AA, Narcóticos Anônimos – NA), adulto como mentor (com reforço condicionado ao comportamento), programas de recreação depois das aulas, solução de conflitos/prevenção de violência, serviços intensivos durante a liberdade condicional (*intensive probation services* – IPS), versões juvenis de TASC,² mediação feita por pares e programas tradicionais para pacientes internos e externos. Finalmente, os programas que não se mostraram eficazes: programas de dissuasão, treinamento vocacional ou orientação profissional e os programas de “sobrevivência na selva” (*wilderness challenge programs*)³.

Em ambientes *institucionais*, foi demonstrada a eficácia dos programas comportamentais (mediação cognitiva e treinamento de “vacinação” contra estresse), programas comunitários residenciais de longo prazo (TCs⁴ com abordagens cognitivo-comportamentais), serviços múltiplos em comunidades residenciais (abordagem de gerenciamento de caso) e treinamento de habilidades (treinamento de substituição de agressão e reestruturação cognitiva). São necessárias mais pesquisas para determinar a efetividade de centros de tratamento não-residenciais, já que existem poucos estudos sobre

este tema. Campos militares juvenis, tratamento residencial de curto prazo e escolas públicas de treinamento se mostraram ineficientes como programas de combate às drogas.

Mais recentemente, uma análise sistemática da literatura de pesquisa de avaliação foi realizada por Aos, Miller e Drake (2006) do Instituto de Políticas Públicas do Estado de Washington (*Washington State Institute for Public Policy*). No geral, os pesquisadores analisaram e meta-analisaram as conclusões de 571 avaliações que comparavam diferentes grupos de programas correcionais para adultos e para jovens e de prevenção. De acordo com essa análise, existem atualmente 12 programas para jovens infratores que economizam dinheiro para os estados e contribuintes (benefícios menos custos). A economia vai de US\$ 4.622 a US\$ 77.798 por participante. Os programas que economizam mais de US\$ 10.000 por participante incluem: Acolhimento Familiar com Tratamento Multidimensional (*Multidimensional Treatment Foster Care*), Projeto de Redirecionamento de Adolescentes (*Adolescent Diversion Project*), Mudanças Integrando a Família (*Family Integrated Transitions*), Terapia de Família Funcional (*Functional Family Therapy*), Terapia Multi-Sistêmica (*Multisystemic Therapy*) e Treinamento para a Substituição de Agressão (*Aggression Replacement Training*). A boa relação custo-benefício mostra que existem programas para adolescentes infratores que produzem benefícios econômicos de longo prazo. Considerando que aproximadamente três quartos dos infratores adultos tiveram passagem pelo sistema de justiça juvenil, evidencia-se a atratividade de opções alternativas ao sistema judicial como meio de reduzir a criminalidade.

Entre os princípios norteadores de sua análise da literatura sobre programas efetivos para adolescentes usuários de drogas, McBride, Vanderwall, Terry e Van Buren (1999) destacam três elementos centrais necessários: (1) a intervenção deve acontecer cedo, quando as chances de reverter ou mitigar comportamentos problemáticos são melhores; (2) o adolescente que entra no sistema (carcerário) deve passar por uma avaliação abrangente de forma a adequar as intervenções às necessidades específicas de cada jovem; (3) uma vez que as necessidades tenham sido identificadas, os adolescentes devem receber cuidado contínuo, flexível e abrangente que ofereça uma gama completa de serviços relevantes para que a intervenção seja eficaz (*apud* Dembo; Schmeidler; Walters, 2004). Os centros de avaliação de jovens, um avanço recente no sistema de justiça juvenil dos Estados Unidos, ajudam a pôr em prática essas iniciativas.

Centros de Avaliação Juvenis e Centros de Acolhimento de Jovens Usuários de Drogas

O Centro de Avaliação Juvenil (*Juvenile Assessment Center - JAC*) é um sistema centralizado de recepção para onde a polícia pode conduzir, ge-

ralmente com trâmites ágeis de, em média, dez minutos, jovens acusados de ausências não-autorizadas (*truancy*), alguns crimes mais sérios e crimes menores (Springer; Shader; McNeece, 1999). O primeiro *JAC* foi criado em Tampa, Flórida, com recursos obtidos através de fundos da Lei de Uso de Drogas (*Drug Abuse Act*) de 1988 (Fundo Byrne – *Byrne Grant*). Em meados da década de 1990, o Centro para Tratamento de Uso de Substâncias (*Center for Substance Abuse Treatment – CSAT*) interessou-se pelos *JACs* como uma forma efetiva de intervir junto a adolescentes infratores com problemas de uso de drogas (Dembo; Schmeidler; Walters, 2004). Os *JACs* e os Centros de Avaliação Comunitários (*Community Assessment Centers - CACs*) agora existem em muitas cidades e estados nos EUA, incluindo Kansas, Colorado e Flórida.

O objetivo da criação dos *JACs* era ajudar a assegurar que o atendimento das necessidades dos jovens fosse realizado segundo as recomendações prescritas e colocar jovens problemáticos ou em situação de risco e suas famílias em contato com os serviços apropriados (Dembo; Schmeidler; Walters, 2004; Springer; Shader; McNeece, 1999). Uma vez que o alicerce dos *JACs* é formado pelos sistemas de seleção e avaliação, o Departamento de Justiça Juvenil e Prevenção de Delinquência (*Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention – OJJDP*) identificou quatro elementos comuns dos *JACs*, financiados por esse departamento (Oldenettel; Wordes, 2000, p. 1-2).

1. Ponto único de entrada: um ponto centralizado, aberto 24 horas por dia, de entrada e avaliação de jovens que tiveram, ou provavelmente terão, passagem pelo sistema de justiça juvenil.

2. Avaliações imediatas e abrangentes: os provedores de serviços associados ao *JAC* fazem uma avaliação inicial geral; e, se necessário, uma avaliação posterior em profundidade das circunstâncias e necessidades de tratamento de cada jovem.

3. Sistemas de gerenciamento de informação: são necessários para gerenciar e monitorar os jovens; ajudam a assegurar o acesso a serviços apropriados de tratamento e evitam a duplicação de serviços.

4. Serviços integrados de gerenciamento de caso: o pessoal do *JAC* utiliza as informações obtidas no processo de avaliação e no sistema de informação de gerenciamento (*Management Information System - MIS*) para elaborar recomendações com o objetivo de melhorar o acesso aos serviços, completar o acompanhamento dos jovens mencionados e re-avaliar, periodicamente, os jovens recebendo diferentes serviços.

Com relação aos elementos acima, Dembo, Schmeidler, e Walters (2004) esclarecem que as avaliações em profundidade são, freqüentemente, feitas após o processamento pelo *JAC*, que os *MISs* variam em sua abrangência e sofisticação e que os serviços de gerenciamento de caso ficam, muitas vezes, limitados a subgrupos de jovens que passaram pelos *JACs*, como aqueles colocados em programas de redirecionamento.

Se um jovem está sob o efeito de drogas ou exige cuidados ou exames médicos não-emergenciais, ele é levado diretamente para um Centro de Recepção de Jovens Usuários de Drogas (*Juvenile Addiction Receiving Facility – JARF*), quando esse está disponível. Os *JARFs* são unidades completas de desintoxicação e, geralmente, têm uma relação estreita com os *JACs*, freqüentemente localizando-se no mesmo prédio, ou então, pelo menos, no mesmo bairro. O *JARF* é normalmente um modelo tradicional de desintoxicação que oferece cuidado residencial de curto prazo, incluindo atendimento de desintoxicação, estabilização e serviços de prevenção e tratamento de uso de drogas (Springer; Shader; McNeece, 1999).

Dembo e Brown (1994) analisaram os casos de 110 jovens que tinham fugido de casa e que foram encaminhados a um *JAC* em Tampa, Flórida. Eles concluíram que o *JAC* identificou corretamente os jovens de alto risco e com problemas múltiplos. Desses, aproximadamente 96% mostraram indícios de terem problemas de relacionamento com seus pares; 82% apresentaram indícios de possíveis problemas de saúde mental; entre 33% e 47% tinham potenciais problemas de uso de drogas, saúde física, relações familiares e situação profissional. Springer, McNeece e Shader (1999) conduziram um estudo avaliando seis *JACs/JARFs* na Flórida e, assim como Dembo e Brown, concluíram que os principais problemas que os jovens participantes apresentavam envolviam as relações com seus pares, relações familiares, saúde mental, uso de drogas, saúde física e questões escolares ou profissionais. Muitas das equipes dos *JACs* e *JARFs* pareciam estressadas por conta da alta carga de trabalho e de um ambiente de trabalho inadequado. Além disso, eles descobriram que uma característica comum entre os *JACs* que funcionavam bem era a presença de um diretor enérgico, com grande capacidade de trabalho e boas habilidades interpessoais e de mediação.

Juizados de Drogas

Todo o sistema de justiça penal dos EUA sofreu uma transformação radical em função do impacto do problema do uso de drogas e do crescente número de infratores presos por acusações relacionadas a drogas. Desde o começo da década de 1980, as cadeias e prisões estaduais e federais vêm sendo inundadas de pessoas acusadas de crimes ligados a drogas. Em muitos estados, as prisões se viram forçadas a adotar uma política de “porta giratória” de encarceramento, com novos detentos (principalmente por crimes relacionados a drogas) entrando pela porta da frente e, literalmente, empurrando para fora, pela porta dos fundos, outros criminosos, às vezes acusados de crimes mais sérios.

A resposta do governo federal ao problema das drogas foi declarar “Guerra às Drogas” e estabelecer requisitos obrigatórios de sentenciamento como

condição de assistência financeira aos departamentos estaduais de justiça penal. Essas táticas tiveram, pelo menos, três repercussões: (1) aumento do número de pessoas presas por crimes relacionados a drogas; (2) prisões superlotadas; (3) aumento do número de saídas prematuras da prisão.

O número de prisões por crimes relacionados a drogas aumentou vertiginosamente, as listas de casos pendentes no judiciário explodiram e os recursos disponíveis para lidar com o problema foram bastante limitados. Tornou-se óbvio que prisões e encarceramento não são solução. Esses métodos pouco contribuem para romper o círculo vicioso de criminalidade e uso ilegal de drogas. Além disso, os criminosos condenados à cadeia ou prisão por crimes relacionados a drogas apresentam altas taxas de reincidência depois que são libertados. Por outro lado, tem-se demonstrado que o tratamento para o uso de drogas é eficiente em reduzir tanto o uso de drogas quanto os crimes a ele relacionados (National Institute on Drug Abuse, 1999).

Já que o tratamento da dependência de drogas é visto como um elemento-chave na prevenção da reincidência, a necessidade de programas alternativos é evidente. Uma inovadora e promissora proposta para lidar com o problema crescente do uso de drogas é a instituição de programas específicos conhecidos como juizados de drogas. Existem dois tipos principais destes juizados: os organizados simplesmente para acelerar o processo de infratores envolvidos com drogas e aqueles que existem para oferecer tratamento aos infratores. O foco aqui é nos juizados de drogas voltados ao tratamento.

A idéia de dedicar juizados específicos exclusivamente para casos de drogas não é nova. Juizados especiais para casos envolvendo drogas foram criados em Chicago e em Nova Iorque no começo da década de 1950. Mais de duas décadas atrás, quando a heroína era a principal droga escolhida pelos infratores em Nova Iorque, um “Juizado de Narcóticos” especial foi criado como forma de lidar com o impacto das novas e mais duras leis de drogas. Outras formas de ligar os infratores ao tratamento da dependência em drogas em diversos pontos do processo de justiça penal foram tentadas ao longo dos últimos 20 anos. Os juizados de drogas evoluíram a partir de vários esforços de comprometer os réus com o tratamento, tais como as Alternativas de Tratamento para Crimes de Rua (*Treatment Alternatives to Street Crime - TASC*), programas especiais limitados, programas de liberdade provisória, suspensão de pena e programas de sanções intermediárias. No entanto, esses primeiros esforços eram, muitas vezes, fragmentados, utilizados de forma inconsistente ou inapropriada, ou mostraram-se apenas minimamente eficazes. Conseqüentemente, era difícil monitorar o progresso do tratamento ou o cumprimento das condições impostas pelos juízes (Belenko, 1990; 1998; Falkin, 1993).

Em 1989, o primeiro juizado de drogas com foco no tratamento foi criado por Janet Reno, a Procuradora do Estado em exercício, para a Décima Primeira Vara Judicial (Miami, Flórida). O Juizado de Drogas de Miami ser-

viu como modelo para a criação de muitos outros juizados em todo o país. Os juizados de drogas proliferaram-se desde então.

Em 31 de dezembro de 2004, existiam 1.621 programas de juizados de drogas em operação nos EUA (357 dos quais eram juizados juvenis de drogas), um aumento de 37% desde 2003 (Huddleston, Freeman-Wilson, Marlowe, & Roussell, 2005); e os juizados de drogas, hoje, operam em 50 estados e três territórios (Guam, Porto Rico e Ilhas Virgens) dos Estados Unidos e em mais oito países (Belenko; DeMatteo; Patapis, 2007).

O modelo dos juizados de drogas diferencia-se bastante de esforços anteriores para oferecer tratamento a infratores usuários de drogas. O modelo dos juizados de drogas cria uma interface entre os diversos componentes do sistema de justiça penal e o tratamento da dependência de drogas, usando o poder coercitivo do judiciário para promover a abstinência e o comportamento pró-social (Belenko, 1998; Finn; Newlyn, 1993; Goldkamp, 1999). Embora a participação seja, em geral, voluntária (com exceção de alguns juizados juvenis de drogas), os infratores devem atender os requisitos do programa para concluí-lo com sucesso. Além de receber tratamento a baixo ou nenhum custo para eles, os infratores podem também motivar-se a participar dos programas dos juizados de drogas porque muitos deles oferecem a possibilidade de destruição da ficha de antecedentes criminais do infrator no caso de o programa ser concluído com sucesso. Para alguns infratores, a oportunidade de ter sua ficha limpa é um forte incentivo para participar. Em sintonia com a filosofia dos AA (Miller, 1995), não é esperada a abstinência total a partir do primeiro dia do processo de recuperação. A maioria dos juizados de drogas terapêuticos sabe que as recaídas fazem parte do processo normal de recuperação. Os clientes são, normalmente, penalizados ou repreendidos, mas não excluídos do programa por causa de um ou dois “escorregões”. Isso se baseia no pressuposto de que a recaída é “uma característica infeliz do vício” que deve ser vista como uma oportunidade para avaliar o tratamento e o plano de recuperação do usuário de substâncias, e não como sinal de fracasso do tratamento (Miller, 1995, p. 269).

A missão dos juizados de drogas é eliminar o uso de substâncias, e o comportamento criminoso dele resultante através de “um esforço conjunto tendo a sobriedade e a responsabilidade como metas principais” (Drug Court Program Office, 1997, p. 8). A equipe de profissionais geralmente inclui o procurador do estado, o defensor público, a equipe de intervenção pré-julgamento ou de liberdade condicional, além do juiz, que é considerado a figura central do time. As metas principais dos juizados de drogas são reduzir o uso de drogas e o comportamento criminoso a ele associado, engajando e retraindo infratores acusados de crimes envolvendo drogas em serviços terapêuticos e programáticos; concentrar e coordenar o conhecimento técnico sobre casos de drogas em um único juizado; cuidar das outras necessidades dos acusados através de avaliações clínicas e gerenciamento de caso e liberar recur-

sos judiciais, de promotoria e de defesa pública para julgar casos não-relacionados com drogas (Belenko, 1998).

Diversos estudos e avaliações foram feitos dos programas de juizados de drogas. Por exemplo, os resultados da meta-análise realizada por Aos e colegas (2006) indicam que um juizado juvenil de drogas típico reduz a taxa de reincidência dos participantes em 3,5%. Alguns juizados de drogas, obviamente, alcançam resultados melhores que esse, outros piores. Em outra meta-análise de programas de juizados de drogas, Belenko (1998) concluiu que:

Os juizados de drogas obtiveram maior sucesso que outras formas de supervisão comunitária no acompanhamento de perto de infratores drogas na comunidade através de monitoramento freqüente e supervisão de perto, incluindo testes para detecção de drogas obrigatórios e freqüentes, colocação e manutenção de infratores usuários de drogas em programas de tratamento, oferecendo tratamento e serviços relacionados para infratores que não haviam recebido esses serviços anteriormente, gerando economia de custos potencial e real e reduzindo substancialmente o uso de drogas e a reincidência durante a permanência dos infratores no programa. Com base em dados mais limitados e em menor medida, ainda que significativa, os juizados de drogas reduzem a reincidência dos participantes depois que eles deixam o programa. Talvez igualmente importante para o futuro do sistema de varas criminais seja o fato de que os juizados de drogas demonstraram que é viável usar uma abordagem de equipe e de solução de problemas no julgamento de infratores com problemas de drogas de uma forma que parece reduzir os custos do sistema e beneficiar a segurança pública. (p. 12)

Boot Camps (campos militares⁵)

Uma breve análise dos campos militares é necessária em função de sua popularidade nos EUA numa era de tratamento de criminosos baseado em retaliação e punição. As origens dos campos militares de hoje se encontram nas primeiras penitenciárias dos EUA na virada do século XIX, que usavam marchas de estilo militar, trabalho físico e disciplina (Rothman, 1990). A maioria dos campos militares locais e estaduais (também conhecidos como prisão de choque ou *shock incarceration*) são destinados a réus primários e enfatizam a disciplina, o condicionamento físico e um controle autoritário e rigoroso (McNeece, 1997). A popularidade dos campos militares para infratores juvenis aumentou nos últimos anos devido à mentalidade de parte da população, que acredita que esses adolescentes precisam de mais disciplina em suas vidas. A filosofia dos campos militares baseia-se em “dobrar” o jovem e “reeducá-lo” em um ambiente quase militar (Parent, 1989).

Muitos criminologistas acreditam que os campos militares não têm um impacto de longa duração nos jovens porque eles não atendem as necessida-

des dos infratores e que, na verdade, as taxas de reincidência de egressos de campos militares não são diferentes das de outros presos (MacKenzie, 1994). A conhecida meta-análise de Lipsey (1992) sobre o tratamento de jovens infratores revelou que programas de dissuasão, tais como os campos militares, na verdade têm efeitos negativos no tratamento de jovens infratores. Em resumo, parece que, apesar de sua popularidade entre os políticos americanos, os campos militares juvenis não são eficazes em termos de custo e não tem efeitos positivos no tratamento de jovens infratores, quando comparados com programas tradicionais tais como liberdade condicional ou provisória (California Youth Authority, 1997; Peters; Thomas; Zamberlan, 1997; Trulson; Triplett, 1999). A mídia está começando a refletir alguns dos problemas associados aos campos militares, com o exemplo mais recente sendo o trágico caso de Martin Lee Anderson, um menino de 14 anos que morreu depois de ser segurado e espancado por funcionários de um campo militar da Flórida. No momento em que esse texto estava sendo escrito, nenhuma denúncia havia sido apresentada no caso, mas as autoridades estaduais tinham desativado o campo.

Comunidades Terapêuticas

Uma comunidade terapêutica é, em geral, um ambiente de tratamento residencial onde mudanças de conduta, atitudes, valores e emoções do usuário de drogas são implementadas, monitoradas e reforçadas diariamente (DeLeon, 1986). As comunidades terapêuticas encaram o uso de drogas como um comportamento desviante e acreditam que os usuários de drogas precisam de tratamentos holísticos para conseguir realizar uma mudança global. O tratamento é dividido em fases, e para passar de uma fase para a outra é preciso que o cliente tenha progredido nos aspectos comportamental, emocional e em termos de desenvolvimento (Jainchill et al., 2000). Para os proponentes das comunidades terapêuticas o problema é o próprio usuário de drogas e não a(s) droga(s), e a dependência é um sintoma, e não a essência do problema. (Pan et al., 1993).

No trabalho com adolescentes usuários de drogas em comunidades terapêuticas, freqüentemente utiliza-se formas de Cultura Positiva de Pares (*Positive Peer Culture – PPC*) para facilitar o tratamento em grupo. A *PPC*, criada por Harry Vorrath, foi fortemente influenciada por um modelo de tratamento orientado a jovens de mesma idade, chamado de Interação de Grupo Orientada (*Guided Group Interaction – GGI*). Vorrath e Brendtro (1985) chamam a *PPC* de *sistema total para construir subculturas positivas para jovens* (p. xx).

A *PPC* é uma abordagem holística do trabalho com jovens em ambiente terapêutico. Não é simplesmente um conjunto de técnicas, mas antes uma

tentativa de mudar a cultura no contexto terapêutico. “A *PPC* é feita para transformar uma subcultura jovem negativa e mobilizar a força do grupo de pares de forma produtiva... Em contraste com abordagens tradicionais de tratamento, a *PPC* não pergunta se uma pessoa quer receber ajuda, mas se ela está disposta a dar ajuda” (Vorrath; Brendtro, 1985, p. xxi). Os proponentes da *PPC* encaram jovens problemáticos não como rebeldes ou “maçãs podres”, mas, ao invés disso, como jovens que com o devido estímulo têm muito a contribuir.

De acordo com Obermeier e Henry (1989), os adolescentes que obtêm sucesso em comunidades terapêuticas percebem a si próprios como membros de um grupo de pares que age como uma rede de apoio. As regras da comunidade terapêutica são fiscalizadas pelos próprios clientes, com clientes mais velhos e de confiança agindo como supervisores dos outros membros da comunidade, embora os membros da equipe geralmente tenham mais controle sobre o cumprimento das regras em comunidades terapêuticas adolescentes do que em comunidades terapêuticas adultas tradicionais. A equipe de comunidades terapêuticas é composta por dependentes em drogas em recuperação, terapeutas profissionais credenciados e assistentes sociais clínicos credenciados.

Jainchill et al. (2000) avaliaram a eficácia de seis comunidades terapêuticas residenciais para adolescentes. Embora se tenha verificado uma diferença estatística significativa entre as pessoas que completam o tratamento e as que o abandonam, em níveis de uso de drogas antes e depois de testes, deve-se lembrar que não é possível excluir a parcialidade na seleção e as variáveis externas, tais como os níveis de motivação dos adolescentes. Morral, McCaffrey e Ridgeway (2004) conduziram uma avaliação mais rigorosa de uma comunidade terapêutica para adolescentes em Los Angeles, Califórnia. Os adolescentes no grupo de tratamento haviam obtido resultados significativamente melhores em todas as escalas de uso de drogas usadas para medir níveis de uso de AOD. Não foi detectada uma diferença significativa entre o grupo de tratamento e o grupo de controle em relação à criminalidade, mas os adolescentes no grupo de tratamento tiveram, em média, durante a observação de um ano, uma maior diminuição no número de prisões, delitos contra a propriedade e crimes violentos.

Pesquisas sobre a eficácia das comunidades terapêuticas para adolescentes também revelam que a duração da adesão ao tratamento é o fator de prognóstico mais consistente e aquele que apresenta os resultados mais positivos (Catalano et al., 1990/91; De Leon, 1988). As evidências do sucesso do tratamento, como ausência de atividade criminal, abstenção de álcool ou drogas e empregabilidade estão todas associadas a um maior tempo permanência em tratamento (McBride et al., 1999).

Tratamento ambulatorial com Base na Família

Embora seja lugar comum o fato de que as famílias são um ponto crítico no tratamento de adolescentes usuários de drogas, o assistente social deve ter cautela em concluir que é o conflito familiar que leva uma criança ou adolescente a usar drogas, especialmente considerando que todas as famílias têm conflitos, mas nem todos os adolescentes usam drogas (Springer, 2005). Trabalhar com um cliente sem examinar a estrutura, a dinâmica e os papéis familiares que são influenciados e influenciam o uso de drogas pelo cliente é, em geral, insuficiente (Springer; McNeece; Arnold, 2003). A literatura revela uma correlação entre o uso de drogas pelo adolescente e características específicas do sistema familiar; especialmente o uso de drogas na família, a composição familiar, os padrões de interação dentro da família e os limites da família são fatores que aumentam o risco de uso de AOD pelo adolescente (Anderson; Henry, 1994; Denton; Kampfe, 1994).

Joaning, Quinn, Thomas e Mullen (1992) realizaram um estudo comparando as diferenças entre tratamentos de adolescentes usuários de drogas, onde analisaram terapia familiar, terapia de grupo de adolescentes e educação familiar sobre drogas. Os resultados revelaram, de forma ainda tímida, que a terapia familiar é mais eficiente para interromper o uso de drogas por adolescentes, produzindo duas vezes mais adolescentes livres de drogas do que a educação familiar para drogas e três vezes mais que a terapia de grupo de adolescentes.

Austin, Macgowan e Wagner (2005) conduziram uma avaliação rigorosa de intervenções familiares em populações adolescentes usuárias de drogas. O propósito da análise sistemática era examinar o nível de eficácia e efetividade das atuais abordagens com base na família. Austin e seus colegas descobriram que a Terapia de Família Estratégica Breve (*Brief Strategic Family Therapy – BSFT*) e a Terapia de Família Multidimensional (*Multidimensional Family Therapy*) são as mais efetivas dentre as intervenções com base na família, atingindo os critérios de “provável eficácia” de acordo com os critérios estabelecidos por Chambless e Hollon (1998).

Finalmente, com base nos resultados de sua metanálise, Aos et al. (2006) destacaram a Terapia Familiar Funcional (*Functional Family Therapy – FFT*) como uma intervenção familiar eficaz no tratamento de adolescentes infratores. O programa *FFT* envolve um terapeuta treinado em *TFF* trabalhando durante cerca de três meses com um jovem no sistema de justiça juvenil e sua família. A meta é aumentar a probabilidade de o jovem se manter livre de problemas no futuro. Sete avaliações rigorosas desse programa foram localizadas e meta-analisadas por Aos e seus colegas, revelando que se pode esperar que o programa *FFT* típico, com controle de qualidade, reduza as taxas de reincidência de jovens em 15,9%. Essa análise indica que, sem o programa, o jovem tem uma chance de 70% de reincidir em outra condenação por um

crime menor depois de um acompanhamento de 13 anos. Se o jovem participa de *FFT*, pode-se esperar que a taxa de reincidência caia para 59% – uma redução de 15,9%. O programa custa, em média, US\$ 2.325 por jovem participante. Os custos são mais altos porque é um programa de atendimento individual entre o terapeuta de *FFT* e o jovem e sua família. A redução esperada de 15,9% nas taxas de reincidência em função da *FFT* gera aproximadamente US\$ 34.146 em benefícios ao longo da vida, medidos em termos de custos à vítima do crime e ao contribuinte, que são evitados por causa do nível reduzido de atividade criminal do jovem. Espera-se que o valor líquido atual desse programa de justiça juvenil seja de US\$ 31.821 por jovem.

Terapia Multi-sistêmica

A Terapia Multi-sistêmica (*Multisystemic Therapy – MST*) (Henggeler; Borduin, 1990; Henggeler et al., 1998) foi desenvolvida por Scott Henggeler e seus colegas do Centro de Pesquisa em Serviços Familiares, Departamento de Psiquiatria e Ciências Comportamentais da Universidade Médica da Carolina do Sul, em Charleston. A *MST* é uma abordagem de tratamento com base na família e na comunidade que se fundamenta teoricamente em uma estrutura socioecológica (Bronfenbrenner, 1979) e em uma abordagem de sistemas familiares (Haley, 1976; Minuchin, 1974). A *MST* está incluída aqui nesse panorama porque “é coerente com o modelo de preservação da família na prestação de serviços” (Schoenwald, Borduin, & Henggeler, 1998, p. 488). A *MST* é uma das abordagens com base científica recomendadas pelo NIDA (*National Institute on Drug Abuse*) para o tratamento de uso de drogas (National Institute on Drug Abuse, 1999). Ela está sendo utilizada em todo o país em comunidades que estão implementando uma abordagem “abrangente” (*wraparound*) na prestação de atendimento, onde o foco está em prestar serviços culturalmente competentes, centrados no cliente e num ambiente minimamente restritivo, mas clinicamente apropriado (Schoenwald; Borduin; Henggeler, 1998, p. 488). O modelo socioecológico vê o desenvolvimento humano como um intercâmbio recíproco entre o cliente e “estruturas concêntricas aninhadas” (*nested concentric structures*) que se influenciam mutuamente (Henggeler, 1999). Adicionalmente, a perspectiva ecológica sustenta que o comportamento é determinado por forças múltiplas (e.g., família, escola, trabalho, pares) e é apoiado pelo modelamento de comportamentos delinquentes e uso de drogas (Henggeler, 1997).

Existem nove princípios norteadores que o praticante de *MST* deve seguir (Schoenwald; Borduin; Henggeler, 1998, p. 488-489).

1. O propósito principal da avaliação é entender o “encaixe” entre os problemas identificados e o seu contexto sistêmico mais amplo.

2. Os contatos terapêuticos devem enfatizar o positivo e usar forças sistêmicas como alavancas de mudança.
3. As intervenções devem ser feitas de forma a promover o comportamento responsável e diminuir o comportamento irresponsável entre os membros da família.
4. As intervenções devem ser focadas no presente e orientadas a ações concretas, objetivando corrigir problemas específicos e bem definidos.
5. As intervenções devem ter como alvo seqüências de comportamento entre e dentro de sistemas múltiplos.
6. As intervenções devem ser apropriadas para o desenvolvimento do jovem e adequar-se às suas necessidades de desenvolvimento.
7. As intervenções devem ser feitas de forma a exigir esforços diários ou semanais dos membros da família.
8. A eficácia das intervenções deve ser avaliada continuamente a partir de perspectivas múltiplas.
9. As intervenções devem ser feitas para promover a generalização do tratamento e a manutenção da mudança terapêutica a longo prazo.

Esses nove princípios podem ser usados para orientar a prática com jovens usuários de drogas.

Henggeler (1999) resumiu o modelo *MST* de prestação de serviços. O praticante de *MST* tem geralmente um pequeno número de casos, consistindo de 5 ou 6 famílias, o que permite a prestação de atendimento mais intensivo (de 2 a 15 horas por semana) do que as abordagens tradicionais (normalmente 1 hora por semana). O praticante está disponível para o cliente 24 horas por dia, 7 dias por semana. Os serviços são prestados no ambiente natural do cliente, como sua casa, ou em centros comunitários. O tratamento normalmente tem duração limitada, de 4 a 6 meses. Dado o nível de comprometimento exigido do profissional, algumas agências podem ter dificuldade de implementar a *MST*. Para uma exposição detalhada da implementação da *MST* com jovens de alto risco, ver Henggeler and Borduin (1990).

Um aspecto atraente da *MST* é que ela é guiada por uma prática “baseada em evidências” (ou seja, a literatura empírica apoia sua eficácia). De acordo com Henggeler (1999), a *MST* utiliza abordagens de tratamento pragmáticas, focadas no problema e que têm algum suporte empírico, incluindo, mas não limitado a: terapia de família estratégica (Haley, 1976), terapia de família estrutural (Minuchin, 1974), treinamento comportamental de pais (Munger, 1993) e terapia de comportamento cognitivo (Kendal; Braswell, 1993). Segundo Brown, Borduin e Henggeler (2001), a *MST* é “o único tratamento para comportamento delinqüente sério que demonstrou efeitos de curto e longo prazo em testes clínicos aleatórios com jovens infratores violentos e crônicos e suas famílias de várias origens culturais e étnicas” (p. 458). Concluiu-se que a *MST* reduz o uso de drogas bem como as prisões por crimes relacionados a drogas (Henggeler et al., 1991). Finalmente, a economia potencial

de custos da *MST* foi demonstrada com jovens infratores usuários de drogas (Schoenwald et al. 1996).

Através das Colaborações de Campbell e Cochrane, a Dra. Julia Littell, uma professora de serviço social no Brown Mawr College na Filadélfia, conduziu sua própria análise sistemática da eficácia da *MST* (Littell, 2005; Littell; Popa; Forsythe, 2005). Em sua análise, Littell inclui tanto estudos publicados, quanto inéditos, como é prática comum nas análises realizadas pelas Colaborações Campbell e Cochrane. No total, Littell e seus colegas identificaram 35 estudos singulares e incluíram 8 em sua análise. Por exemplo, Littell descobriu um estudo inédito liderado pelo Dr. Alan Leschied, que realizou um teste de *MST* com 409 jovens no Canadá. Ela apresentou suas conclusões em um encontro recente da Colaboração Campbell, sugerindo que a *MST* pode não ser tão efetiva quanto se pensava anteriormente. Os desdobramentos mais recentes nessa linha de pesquisa têm aparecido sob a forma de cartas ao editor de *Children and Youth Social Services*, tanto do Dr. Scott Henggeler, que desenvolveu a *MST*, quanto de seus colegas (Henggeler et al., 2006) e de Littell (2006).

Terapia Cognitivo-Comportamental (*Cognitive-Behavioral Therapy - CBT*)

A categoria ampla de terapias cognitivo-comportamentais inclui intervenções terapêuticas destinadas a alterar tanto a cognição quanto o comportamento do jovem, relacionados à sua má conduta ou delinquência. A terapia cognitivo-comportamental é uma categoria guarda-chuva para o gerenciamento de contingências, tratamento cognitivo-comportamental, interação de grupo orientada/cultura positiva de pares e terapia ambiental (*milieu therapy*) (Pearson, et al., 2002); no entanto, duas subcategorias são evidentes. Em primeiro lugar, a modificação comportamental é a administração de reforços positivos quando a pessoa demonstra comportamento apropriado. Por exemplo, quando um jovem infrator completa um exercício de sala de aula sem entrar em comportamentos disruptivos, tais como falar sem ser sua vez, o instrutor dará ao jovem uma recompensa, como, por exemplo, uma atividade que ele gosta de fazer. Essencialmente, o reforço é feito para atrair os jovens para comportamentos mais apropriados, recompensando-os (Pearson et al. 2002). A segunda subcategoria é formada por tratamentos cognitivo-comportamentais. Os tratamentos cognitivo-comportamentais são intervenções voltadas a processos comportamentais e que levam a mudanças na forma de pensar (Pearson et al. 2002). O treinamento de habilidades sociais, a educação para a solução de problemas e redefinição dos modelos de conduta são formas de tratamentos cognitivo-comportamentais. Os tratamentos cognitivo-comportamentais podem ser associados a outras formas de tratamento para ampliar a gama de intervenções oferecidas a jovens infratores. Por

exemplo, os profissionais podem integrar tratamentos cognitivo-comportamentais com a terapia familiar para produzir mudanças no comportamento do jovem e de sua família.

Em sua metanálise examinando os efeitos de programas de terapia cognitivo-comportamental (*CBT*) para infratores, Landenberger e Lipsey (2005) concluíram que a *CBT* é igualmente efetiva tanto com adultos, quanto com jovens infratores. A *CBT* mostrou-se particularmente útil na redução da reincidência de criminosos de alto risco e foi eficaz em ambientes seguros e comunitários. Dois componentes específicos da *CBT*, o de controle da raiva e o de solução de problemas interpessoais, foram associados a efeitos de dimensão muito maior do que os componentes impacto pela vítima e modificação de comportamento.

Outras meta-análises sustentaram de forma semelhante as intervenções cognitivo-comportamentais com adolescentes infratores (Wilson; Bouffard; MacKenzie, 2005), com alguns estudos endossando particularmente tratamentos cognitivo-comportamentais ao invés de tratamentos que buscam modificar somente o comportamento (Pearson, Lipton, Cleland, & Yee, 2002).

Alcoólicos Anônimos

Uma breve análise de abordagens baseadas na abstinência, como os Alcoólicos Anônimos (AA), também é essencial aqui, especialmente quando se considera a percepção de que tais abordagens são uma modalidade bastante efetiva para adolescentes que abusam de substâncias. O AA, um programa de doze passos baseado na abstinência, foi fundado em 1935 por William Wilson e Robert Holbrook Smith. Os defensores do AA acreditam que o alcoolismo é uma doença que não pode ser curada; portanto, não existem ex-alcoólicos, mas sim alcoólicos em recuperação.

Nos “passos de entrega” a equipe de tratamento trata de persuadir o jovem de que ele não pode controlar seu uso de drogas. Os jovens “entregam” suas tentativas de controlar o uso de drogas a um poder mais alto. O “poder mais alto” não é sempre sinônimo de Deus ou alguma divindade, e a ênfase está em criar uma defesa espiritual contra o uso de drogas. Os “passos de integridade” tem o objetivo de ajudar o jovem a admitir que causou danos a outros, permitindo, assim, que ele aceite responsabilidade pessoal por conflitos precipitados pela tensão que envolve o uso de drogas e álcool (Brown-Standridge, 1987). Os “passos de integridade” permitem que o jovem peça desculpas pelas dificuldades causadas pelo seu uso de drogas e álcool. Os últimos três passos no programa de doze passos, os “passos de serenidade”, referem-se à manutenção de um estilo de vida sem drogas. Enquanto os passos de entrega ajudam jovens quimicamente dependentes a deixar de usar substâncias, os passos de integridade dão início à tarefa de reconstruir relaci-

onamentos através de pedidos de desculpas, e os passos de serenidade concentram-se em habituar-se a um estilo de vida livre de drogas e álcool.

Pesquisas avaliando a efetividade de grupos de AA com adolescentes revelam resultados conflitantes. Alford, Koehler e Leonard (1991) indicam que o AA beneficia os adolescentes que são capazes de entender e aceitar os princípios e tradições do AA. No entanto, a ausência de um grupo de controle exige que esses resultados sejam interpretados com cautela e não sejam generalizados a todos os adolescentes (Springer; McNeece; Arnold, 2003). O Registro de Resultados de Tratamento para Dependência e Uso de Substâncias (*Chemical Abuse/Addiction Treatment Outcome Registry*) revela que os adolescentes que permaneceram no AA por um ano tiveram melhores resultados que os que o freqüentaram por menos de um ano ou que não foram ao AA. Uma vez mais, esses resultados não devem ser generalizados a todos os adolescentes em função de possíveis diferenças entre os grupos experimentais e de comparação e variáveis ambíguas, tais como níveis de motivação. As pesquisas sobre a efetividade do AA normalmente se referem a populações de classe média e alta, que tinham vidas estáveis até o início do problema com a bebida (Alexander, 1990), e muitas das evidências de sua efetividade se baseiam em relatos empíricos (Miller; Hester, 1986).

A efetividade do AA com adolescentes precisa ser explorada mais a fundo por profissionais e pesquisadores que trabalham com adolescentes usuários de drogas (Springer; McNeece; Arnold, 2003). Por enquanto, a prescrição irrestrita de grupos de AA para todos os adolescentes que usaram ou abusaram de álcool ou drogas não constitui um uso razoável de recursos, nem planejamento específico (Springer, 2005).

Gerenciamento de Caso

As atividades de gerenciamento de caso surgiram na prática do serviço social do começo do século XX que atendia clientes carentes. Rothman (2002) define o gerenciamento de caso como um serviço prestado a populações de clientes altamente vulneráveis para assegurar que eles recebam a ajuda de que precisam dentro do fragmentado sistema de serviços sociais dos EUA. De forma semelhante, Sullivan (2002) afirma que o gerenciamento de caso é uma função de serviço direto que envolve a capacidade de avaliar, aconselhar, ensinar, modelar, defender e assessorar, visando promover melhoras no funcionamento social dos clientes. O gerenciamento de caso inclui pelo menos seis funções principais: (1) identificação e atendimento de pessoas precisando do serviço; (2) avaliação de necessidades específicas; (3) planejamento do serviço; (4) conexão com o serviço; (5) monitoramento e avaliação e (6) sistema de defesa e assessoramento ao cliente. A atividade mais comum

dos gerenciadores de caso que trabalham com jovens é a coordenação de serviços para tratar da dependência de drogas (Jenson, 1997).

O gerenciamento de caso com clientes que abusam de drogas ganhou atenção considerável na última década, particularmente entre populações que têm necessidades múltiplas e de longo prazo (Springer; McNeece; Arnold, 2003). Enquanto o gerenciamento de casos parece ser eficaz com jovens duplamente diagnosticados (aqueles com problemas tanto de uso de drogas quanto de saúde mental) (Evans; Dollard, 1992) e com adolescentes infratores (Enos; Souther, 1996), pouco se sabe sobre sua eficácia dentro do sistema de justiça juvenil (*apud* McBride et al., 1999).

Exames de Urina para a Detecção de Drogas

Os exames de urina são usados no sistema judicial juvenil como método de vigilância para detectar se os infratores estão usando drogas. O infrator deve fornecer uma amostra de urina, que é testada para detectar a presença de drogas específicas. Dois tipos principais de detecção são normalmente usados: ensaios imunológicos e cromatografia (Timrots, 1992). Os exames de urina no caso de infratores tem três objetivos comuns : (1) como complemento à supervisão comunitária; (2) como ferramenta de avaliação de infratores ingressando no sistema judiciário e (3) como avaliação do uso de drogas durante tratamento de drogas compulsório (Timrots, 1992). Os resultados dos exames de urina para drogas informam os juízes sobre o uso atual de drogas pelo infrator quando eles estão considerando a sentença, indicam se o criminoso está cumprindo o mandato de abstinência de drogas e identifica os infratores que precisam de tratamento para dependência de drogas.

Dados os problemas da não revogação da liberdade condicional e da falta de opções de tratamento quando alguém testa positivo para uso de drogas, Turner, Petersilia, e Deschenes (1994) recomendam fazer as seguintes perguntas antes de estabelecer o uso generalizado de testes para detecção de drogas para quem está sob supervisão comunitária:

1. Como as agências de liberdade condicional (*parole/probation agencies*)⁶ implementam as ordens de testes para detecção de drogas?
2. Quantos infratores dependentes de drogas tiveram as condições do teste revogadas?
3. Quantos infratores são testados na realidade, com que frequência e resultados?
4. Como o sistema de justiça responde a testes positivos para drogas?
5. Esses testes resultam em condições adicionais de liberdade provisória ou condicional, em encaminhamento a programas de tratamento ou em revogação da liberdade?
6. Que impacto têm os programas de Supervisão Intensiva de Liberdade Provisória ou Suspensão de Pena (*Intensive Supervision Probation/Parole – ISP*)

que usam testes para detecção de drogas sobre a reincidência criminosa, de acordo com os registros oficiais de violações técnicas e novas detenções?

7. Como as jurisdições diferem nesses aspectos? (p. 233)

No Juizado Juvenil do Terceiro Distrito, Central de Suspensão de Penas, Salt Lake City, Utah, em projeto financiado pela *OJJPD*, todos os jovens em liberdade condicional são submetidos a testes a critério de seu supervisor de condicional. Os objetivos do teste são os seguintes (Crowe; Sydney, 2000):

- documentar se existe um problema de uso de substâncias, e, se esse for o caso, compelir o jovem a participar de tratamento;

- responsabilizar o jovem por seu comportamento. Para o primeiro teste positivo para drogas, o supervisor de condicional revisa as regras e coloca o jovem sob prisão domiciliar; no segundo resultado positivo, o jovem pode ser encaminhado de volta a juízo e possivelmente preso; para resultados positivos contínuos, o jovem pode ser obrigado a participar de tratamento de drogas como paciente interno ou ser posto em acomodação residencial de longo prazo.

Afora detectar se o infrator está usando drogas, não está claro se o teste de drogas, por si só, tem alguma utilidade além de ser uma ferramenta para ajudar a monitorar infratores com problemas de uso de substâncias. Uma melhor abordagem seria combinar testes aleatórios para detecção de drogas com tratamento de drogas (Graboski, 1986 *apud* Springer; McNeece; Arnold, 2003).

CONCLUSÃO

O álcool e o uso de drogas são comuns entre jovens infratores, e muitos dos fatores de risco que prognosticam o comportamento delinqüente também prognosticam o uso de drogas por adolescentes. Um crescente número de adolescentes sob custódia da justiça é usuário de drogas e entre os jovens infratores, os mais sérios e violentos são aqueles que usam drogas mais frequentemente.

McNeece, Bullington, Arnold, e Springer (2005) defendem que o tratamento envolva uma abordagem de redução de danos. A estratégia de *redução de danos* promove saúde pública, ao contrário da perspectiva da justiça penal quando determina o que deve ser feito com os usuários de drogas. Dessa forma, todo uso de drogas, seja de substâncias “lícitas” ou “ilícitas”, é visto como potencialmente problemático. Os proponentes dessa abordagem afirmam que as distinções feitas entre substâncias legais e ilegais são totalmente artificiais e levaram a um enfoque míope concentrado em substâncias ilícitas (McNeece et al., 2005). Deveríamos fazer com que o recebimento de verbas federais fosse condicionado à revogação de várias leis estaduais, incluindo aquelas que proíbem a distribuição gratuita de agulhas e seringas para usuários de drogas intravenosas.

Tradicionalmente, as intervenções terapêuticas com jovens dependentes químicos eram orientadas mais pela sabedoria empírica do que por resultados de estudos científicos (prática baseada em evidências). Ainda que não devamos abandonar nossa sabedoria empírica acumulada, sempre que ela estiver disponível, os profissionais devem ser encorajados também a utilizar práticas baseadas em evidências para orientar seu planejamento de tratamento. Em resumo, é importante que os profissionais se mantenham atualizados sobre as melhores práticas disponíveis, o que é crucial para maximizar nossa efetividade no tratamento de adolescentes infratores que abusam de drogas. Dados os limitados recursos atualmente alocados para lidar com jovens problemáticos, é necessário que haja um compromisso internacional para ajudar esses jovens se quisermos reduzir o uso de drogas, a delinquência e problemas associados.

Notas

* O título original do texto é “*A Review of Effective Substance Abuse Treatment for Juvenile Delinquents in the United States*”.

1 Nota do Tradutor (N.T.): AOD refere-se a *Alcohol Or Drugs*, ou “álcool ou drogas”.

2 N.T.: TASC significa “*Thinking Actively in a Social Context*”, ou “pensando ativamente em um contexto social”. Trata-se de um programa educacional que visa desenvolver todas as potencialidades dos alunos.

3 N.T.: esses programas são desenvolvidos para ajudar jovens a estabilizar seu comportamento, e consistem em uma série de atividades ao ar livre.

4 N.T.: TCs significa “*Treatment Centers*”, ou “centros de tratamento”.

5 N.T.: Não existe tradução adequada para o conceito “*Boot camp*” em português. Trata-se de campos, onde predomina uma rígida disciplina militar, dispensado normalmente ao treinamento inicial de recrutas. Por isso, optamos pela tradução “campos militares”.

6 Nota da Revisora da Tradução: no Brasil a liberdade condicional é controlada pelo Departamento Penitenciário.

Referências

AOS, S.; MILLER, M.; DRAKE, E. **Evidence-based public policy options to reduce future prison construction, criminal justice costs, and crime rates**. Olympia: Washington State Institute for Public Policy, 2006. Disponível em: <<http://www.wsipp.wa.gov/rptfiles/06-10-1201.pdf>>

ALEXANDER, B. K. Alternatives to the war on drugs. **Journal of Drug issues**, 20, p.1-27, 1990.

- ALFORD, G. S.; KOEHLER, R. A.; LEONARD, J. Alcoholics Anonymous-Narcotics Anonymous model inpatient treatment of chemically dependent adolescents: A two-year outcome study. **Journal of Studies on Alcohol**, 52, p. 118-126, 1991.
- ANDERSON, A. R.; HENRY, C. S. Family systems characteristics and parental behaviors as predictors of adolescent substance use. **Adolescence**, 29, p.405-420, 1994.
- AUSTIN, A. M.; MacGOWAN, M. J.; WAGNER, E. F. Effective family-based interventions for adolescents with substance abuse problems: A systematic review. **Research on Social Work Practice**, 15, p. 67-83, 2005.
- BELENKO, S. The impact of drug offenders on the criminal justice system. In: WEISHEIT, R. (Org.). **Drugs, crime, and the criminal justice system**. Cincinnati, OH: Anderson, 1990. p. 27-78.
- BELENKO, S. Research on drug courts: A critical review. **National Drug Court Institute Review**, 1, p. 1-26, 1998.
- BELENKO, S.; DE MATTEO, D.; PATAPIS, N. Drug courts. In: SPRINGER, D. W.; ROBERTS, A. R. (Orgs.). **Handbook of Forensic Mental Health with Victims and Offenders: assessment, treatment, and research**. New York, NY: Springer Publishing Company, 2007. p. 385-423.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiences by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- BROWN, T. L.; BORDUIN, C. M.; HENGGELE, S.W. Treating juvenile offenders in Community settings. In: ASHFORD, J. B.; SALES, B. D.; REID, W. H. (Orgs.). **Treating adult and juvenile offenders with special needs**. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. p. 445-469.
- CALIFORNIA YOUTH AUTHORITY LEAD: **A Boot Camp and intensive parole program Final impact evaluation**. Sacramento, CA: State of California, Department of the Youth Authority, 1997.
- CATALANO, R. F.; HAWKINS, J. D.; WELLS, E. A.; MILLER, J.; BREWER, D. Evaluation of the effectiveness of adolescent drug abuse treatment, assessment of risks for relapse, and promising approaches for relapse prevention. **International Journal of the Addictions**, 25, p.1085-1140, 1990/91.
- CHAMBLESS, D. L.; HOLLON, S. D. Defining empirically supported therapies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 66, p.7-18, 1998.
- CROWE, A. H; SYDNEY, L. Developing a policy for a controlled substance abuse testing of juveniles. **Juvenile Accountability Block Grant (JAIBG) Program Bulletin** (NCJ Publication 178896). Washington, DC: OJJDP, Maio 2000.
- DE LEON, G. The therapeutic community for substance abuse: Perspective and approach, In: DE LEON, G.; ZEIGENFUSS, J. T. (Orgs.). **Therapeutic communities for addictions: Readings in theory, research and practice**. Springfield, IL: Charles C Thomas, 1986. p. 5-18.
- DE LEON, G. Legal pressures in therapeutic communities, In: LUEKEFELD, C. G.; TIMS, F. (Orgs.). **Compulsory treatment of drug abuse: Research and clinical practice**. National Institute on Drug Abuse Research Monograph No. 86 [DHHS Publication # (ADM) 89-1578]. Rockville, MD: U. S Department of Health and Human Services, National Institute on Drug Abuse, 1988. p. 160-177.

- DEMBO, R.; BROWN, R. The Hillsborough County juvenile assessment center. **Journal of Child and Adolescent Substance Abuse**, 3, p. 25-43, 1994.
- DEMBO, R.; SCHMEIDLER, J.; WALTERS, W. Juvenile assessment centers: An innovative approach to identify and respond to youths with substance abuse and related problems entering the justice system. In: ROBERTS, A. R. (Org.). **Juvenile justice sourcebook: Past, present, and future**. New York: Oxford University Press, 2004. p. 511-536.
- DENTON, R. E.; KAMPFE, C. M. The relationship between family variables and Adolescent substance abuse: A literature review. **Adolescence**, 29, p. 475-495, 1994.
- DRUG COURTS PROGRAM OFFICE. **Defining drug court: The key components**. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, 1997.
- ENOS, R.; SOUTHERN, S. **Correctional case management**. Cincinnati, OH: Anderson Publishing Co, 1996.
- EVANS, M. E.; DOLLARD, N. Intensive case management for youth with serious emotional disturbance and chemical abuse. In: ASHERY, R. S. (Org.). **Progress and Issues in Case Management**. NIDA Research Monograph Series (127). Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Service, National Institute on Drug Abuse, 1992. p. 289-315.
- FALKIN, G. **Coordinating drug treatment for offenders: A case study**. New York: National Development and Research Institutes, 1993.
- FINN, P.; NEWLYN, A. K. **Miami's "drug court": A different approach**. Washington, DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, Jun. 1993.
- GOLDKAMP, J. S. Challenges for research and innovation: When is a drug court not a drug Court? In: TERRY III, W. C. (Org.). **The early drug courts: Case studies in judicial Innovation**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999. p. 166-177.
- HALEY, J. **Problem solving therapy**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1976.
- HENGGELER, S. W.; SCHOENWALD, S. K.; BORDUIN, C. M.; SWENSON, C. C. Letter to the editor. Methodological critique and meta-analysis as Trojan horse. **Children and Youth Services**, 28, p. 447-457, 2006.
- HENGGELER, S. W. The development of effective drug-abuse services for youth. In: EGERTSON, J. A.; FOX, D. M.; LESHNER, A. I. (Orgs.). **Treating drug abusers effectively**. New York: Blackwell Publishers, 1997. p. 253-279
- HENGGELER, S. W. Multisystemic therapy: An overview of clinical procedures, outcomes, and policy implications. **Child Psychology & Psychiatry**, v.4, n.1, p. 2-10, 1999.
- HENGGELER, S. W.; BORDUIN, C. M. **Family therapy and beyond: A multisystemic approach to treating the behavior problems of children and adolescents**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1990.
- HENGGELER, S. W.; BORDUIN, C. M.; MELTON, G. B.; MANN, B. J.; SMITH, L. A.; HALL, J. A.; CONE, L.; FUCCI, B. R. Effects of multisystemic therapy on drug use and abuse in serious juvenile offenders: A progress report from two outcome studies. **Family Dynamics of Addiction Quarterly**, 1, p. 40-51, 1991.
- HENGGELER, S. W.; SCHOENWALD, S. K.; BORDUIN, C. M.; ROWLAND, M. D.; CUNNINGHAM, P. B. **Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents**. New York: Guilford Press, 1998.

HUDDLESTON, C.W.; FREEMAN-WILSON, K.; MARLOWE, D. B.; ROUSSELL, A. **Painting The current picture**: A national report card on drug courts and other problem solving court programs in the United States, Alexandria, VA: National Drug Court Institute, v.1, n.2., Maio 2005.

JAINCHILL, N.; HAWKE, J.; DE LEON, G.; YAGELKA, J. Adolescents in therapeutic communities: One-year posttreatment outcomes. **Journal of Psychoactive Drugs**, 32, p. 81-94, 2000.

JENSON, J. M. Juvenile delinquency and drug abuse: Implications for social work practice in the justice system. In: McNEECE, C. A.; ROBERTS, A. R. (Orgs.). **Policy and practice in the justice system**. Chicago: Nelson-Hall, 1997. p. 107-123.

JOANING, H.; QUINN, W.; THOMAS, F.; MULLEN, R. Treating adolescent drug Abuse: A comparison of family systems therapy, group therapy, and family drug education. **Journal of Marital and Family Therapy**, 18, p.345-356, 1992.

KENDALL, P. C.; BRASWELL, L. **Cognitive-behavioral therapy for impulsive children**. 2 ed. New York: Guilford Press, 1993.

LANDENBERGER, N. A.; LIPSEY, M. W. The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. **Journal of Experimental Criminology**, 1, p. 451-476, 2005.

LIPSEY, M. W. Juvenile delinquency treatment: A meta-analytic inquiry into the variability of effects. In: COOK, T. D.; COOPER, H.; CORDAY, D. S.; HARTMAN, H.; HEDGES, L. V.; LIGHT, R. J.; LOUIS, T. A.; MOSTELLER, F. (Orgs.). **Meta-analysis for explanation**: A casebook. New York: Russell Sage Foundation, 1992. p. 83-127.

LIPSEY, M. W.; WILSON, D. B. Effective intervention for serious juvenile offenders: A synthesis of research. In: LOEVER, R.; FARRINGTON, D. (Orgs.). **Serious and violent juvenile offenders**: Risk factors and successful interventions. London: Sage, 1998. p. 313-344.

LIPTON, D.; MARTINSON, R.; WILKS, J. **The effectiveness of correctional treatment: A Survey of treatment evaluation studies**. New York: Praeger, 1975.

LITTELL, J. H. Letter to the editor. The case for Multisystemic Therapy: Evidence or orthodoxy? **Children and Youth Services**, 28, p. 458-472, 2006.

LITTELL, J. H. Lessons learned from a systematic review of multisystemic therapy. **Children and Youth Services**, 27, p. 445-463, 2005.

LITTELL, J. H.; POPA, M.; FORSYTHE, B. Multisystemic therapy for social, emotional, and behavioral problems in youth aged 10-17. **The Cochrane Database of Systematic Reviews**, 4. Article n.: CD004797.pub4. DOI:10.1002/14651858.CD004797.pub4. 2005.

MacKENZIE, D. L. Boot camps: A national assessment. **Overcrowded Times**, v.5, n.4, p. 1, 14-18, 1994.

McBRIDE, D. C.; VANDERWAAL, C. J.; TERRY, Y. M.; VANBUREN, H. **Breaking the Cycle of drug use among juvenile offender**. 1999. Disponível em: <<http://www.ncjrs.org/pdffiles1/179273.pdf>>. Acesso em: 24 Out. 2002.

McNEECE, C. A. Future directions in justice system policy and practice. In: McNEECE, C. A.; ROBERTS, A. R. (Orgs.). **Policy and practice in the justice system**. Chicago: Nelson-Hall, 1997. p. 263-269.

McNEECE, C. A.; BULLINGTON, B.; ARNOLD, E. M.; SPRINGER, D. W. The war on drugs: Treatment, research, and substance abuse intervention in the twenty-first

- century. In: MURASKIN, R.; ROBERTS, A. R. (Orgs.). **Visions for change: Crime and justice in the twenty-first century**. 4 ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2005. p. 88-120.
- McNEECE, C. A.; SPRINGER, D. W.; ARNOLD, E. M. Treating substance abuse disorders. In: ASHFORD, J.; SALES, B. D.; REID, W.H. (Orgs.). **Treating adult and juvenile offenders with special needs**. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. p. 131-169.
- MILLER, N. S. **Addiction psychiatry: Current diagnosis and treatment**. New York: Wiley, 1995.
- MILLER, W. R.; HESTER, R. K. The effectiveness of alcoholism research: What research reveals. In: MILLER, W. R.; HEATHER, N. (Orgs.). **Treating addictive behaviors: Processes of change**. New York: Plenum, 1986. p. 175-204.
- MINUCHIN, S. **Families and family therapy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.
- MORRAL, A.; MCCAFFREY, D.; RIDGEWAY, G. Effectiveness of Community-based Treatment for Substance-abusing Adolescents: 12-month outcomes of youths entering Phoenix Academy or alternative probation dispositions. **Psychology of Addictive Behaviors**, 18, p. 257-268, 2004.
- MUNGER, R. L. **Changing children's behavior quickly**. Lanham, MD: Madison Books, 1993.
- NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE. **Principles of drug addiction treatment: A research-based guide**. [NIH pub. No. 99-4180]. Washington, DC: Author, Outubro, 1999.
- OBERMEIER, G. E.; HENRY, P. B. Adolescent inpatient treatment. **Journal of Chemical Dependency**, v. 2, p. 163-182, 1989.
- OFFICE OF APPLIED STUDIES. **Results from the 2003 National Survey on Drug Use and Health: National findings** (DHHS Publication No. SMA 03-3836, NHSDA Series H-22). Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2004.
- OLDENETTEL, D.; WORDES, M. **The community assessment center concept** (Juvenile justice bulletin). Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Washington, DC: U.S., 2000.
- PAN, H.; SCARPITTI, F. R.; INCIARDI, J. A.; LOCKWOOD, D. Some considerations on therapeutic communities in corrections. In: INCIARDI, J. A. (Org.). **Drug treatment and criminal justice**, Newbury Park, CA: Sage, 1993. cap. 27, p. 30-43.
- PARENT, D. **Shock incarceration: An overview of existing programs**. Washington DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, 1989.
- PEARSON, F. S.; LIPTON, D. S.; CLELAND, C.; YEE, D. S. The effects of behavioral/cognitive-behavioral programs on recidivism. **Crime and Delinquency**, v.48, n.3, p.476-496, 2002.
- PETERS, M.; THOMAS, D.; ZAMBERLAN, C. **Boot Camps for juvenile offenders**. Washington, DC: U.S. Department of Justice, 1997.
- ROTHMAN, J. An overview of case management. In: ROBERTS, A. R.; GREEN; G. J. (Orgs.). **Social workers' desk reference**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 467-472.

ROTHMAN, J. **The discovery of the asylum**: Social order and disorder in the new republic. Boston: Little, Brown, 1990.

SCHOENWALD, S. K.; WARD, D. M.; HENGGELE, S. W.; PICKREL, S. G.; PATEL, H. Multisystemic therapy treatment of substance abusing or dependent adolescent offenders: Costs of reducing incarceration, inpatient, and residential placement. **Journal of Child and Family Studies**, v.5, p. 431-444, 1996.

SCHOENWALD, S. K.; BORDUIN, C. M.; HENGGELE, S. W. Multisystemic therapy: Changing the natural and service ecologies of adolescents and families. In: EPSTEIN, M. H.; KUTASH, K.; DUCHNOWSKI, A. (Orgs.). **Outcomes for children and youth with emotional and behavioral disorders and their families: Programs and evaluation best practice**. Austin, TX: Pro-ed, 1998. p. 485-511.

SPRINGER, D. W. Treating substance-abusing youth. In: McNEECE, C. A.; DINITTO, D. M. (Orgs.). **Chemical dependency: A systems approach**. 3 ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2005. p. 269-292.

SPRINGER, D. W.; McNEECE, C. A.; ARNOLD, E. M. **Substance abuse treatment for criminal offenders**: An evidence-based guide for practitioners. Washington, DC: American Psychological Association, 2003.

SPRINGER, D. W.; SHADER, M. A.; McNEECE, C. A. Operation of juvenile assessment centers: Trends and issues. **Journal for Juvenile Justice and Detention Services**, 14, p.45-61, 1999.

SULLIVAN, W. P. Case management with substance-abusing clients. In: ROBERTS, A. R. GREENE, G. J. (Orgs.). **Social workers' desk reference**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 492-496.

TIMROTS, A. **Fact sheet**: Drug testing in the criminal justice system. Rockville, MD: Drugs & Crime Data Center and Clearinghouse, 1992.

TRULSON, C. R.; TRIPLETT, R. School-based juvenile boot camps: Evaluating specialized treatment and rehabilitation (STAR). **Journal for Juvenile Justice and Detention Services**, v.14, n.1, p.19-44, 1999.

TURNER, S.; PETERSILIA, J.; DESCHENES, E. P. The implementation and effectiveness of drug testing in community supervision: Results of an experimental evaluation. In: MacKENZIE, D. L.; UCHIDA, C. D. (Orgs.). **Drugs and crime**: Evaluating public policy initiatives. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 231-252.

VORRATH, H. H.; BRENDTRO, L. K. **Positive peer culture**. 2 ed. New York: Aldine de Gruyter, 1985.

WILSON, D. B.; BOUFFARD, L. A.; MacKENZIE, D. L. A quantitative review of structured, group-oriented, cognitive-behavioral programs for offenders. **Journal of Criminal Justice and Behavior**, v.32, n.2, p.172-204, 2005.

David W. Springer é Vice-Diretor para Assuntos Acadêmicos e Professor (*Distinguished Teaching Professor*) da Escola de Serviço Social da Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos.

Email: dwspringer@mail.utexas.edu

Tradução de Lucas Lixinski.

Revisão da tradução de Johannes Doll e Lisa Gertum Becker.



Educando Jovens Sem-Teto no Texas, Estados Unidos

Liliane Cambraia Windsor
Sanna J. Thompson

RESUMO - Educando Jovens Sem-Teto no Texas, Estados Unidos. O presente artigo discute jovens sem-teto nos EUA com foco em questões educacionais levantadas durante a implementação da Lei de Melhorias no Auxílio à Educação de Sem-Teto McKinney-Vento de 2001 (*McKinney-Vento Homeless Education Assistance Improvements Act of 2001*). Essa lei requer que os estados assegurem que todas as crianças sem-teto tenham o mesmo acesso à educação pública. Além disso, a lei requer que os estados identifiquem e removem obstáculos à educação de crianças sem-teto, tais como exigências de históricos escolares anteriores e prova de residência. Seguindo a descrição da condição de sem-teto, questões educacionais, e barreiras para jovens sem-teto, a Lei McKinney-Vento é descrita conforme sua aplicação no Texas. Finalmente, o artigo conclui que mais desenvolvimento, educação, e comprometimento de provedores de serviços em escolas e outras agências comunitárias será necessário para melhorar os resultados desses jovens altamente vulneráveis.

Palavras-chave: Jovens Sem-teto. Legislação. Estados Unidos

ABSTRACT - Educating Homeless Adolescents in Texas, United States. This paper discusses homeless youth in the US focusing on educational issues addressed by the implementation of the McKinney-Vento Homeless Education Assistance Improvements Act of 2001. This law requires that states ensure each *homeless* child has equal access to public education. Moreover, the law requires states to identify and remove barriers to *homeless* children's education, such as requirements for previous school records and proof of residency. Following description of homelessness, educational issues, and barriers for homeless youth, the McKinney-Vento Act is described as it is applied in Texas. Finally, the paper concludes that further development, education, and commitment from service providers in schools and other community agencies will be needed to improve outcomes for these highly vulnerable youth.

Keywords: Homeless Adolescents. Legislation. United States.

Introdução

O presente artigo discute a situação dos jovens sem-teto nos Estados Unidos da América (EUA) com foco em questões educacionais levantadas durante a implementação da Lei de Melhorias no Auxílio à Educação de Sem-Teto McKinney-Vento de 2001 (*McKinney-Vento Homeless Education Assistance Improvements Act of 2001*). Essa lei requer que os estados assegurem que todas as crianças sem-teto tenham o mesmo acesso à educação pública. Além disso, a lei requer que os estados identifiquem e removam obstáculos à educação de crianças sem-teto, tais como exigências de históricos escolares anteriores e prova de residência. Seguindo a descrição da condição de sem-teto, questões educacionais, e barreiras para jovens sem-teto, a Lei McKinney-Vento será descrita conforme sua aplicação nos EUA e, particularmente, no estado do Texas.

Condição de sem-teto (*Homelessness*)

A instabilidade de moradia ou deslocamentos frequentes são difíceis para crianças e adolescentes causando estresse devido à perda da estrutura organizativa central de suas vidas. Crianças, nessas famílias, podem experimentar uma perda de identidade, desconexão com ambientes familiares, intensa tristeza e perda de estabilidade. Além disso, crianças que se mudam frequentemente têm mais chances de serem pobres, viverem em casas de pais solteiros e terem pais, ou responsáveis, desempregados ou que não terminaram o ensino médio. Para famílias que se tornam sem-teto, a perda do lar é tipicamente mais repentina, inesperada e traumática. O rompimento do funcionamento familiar normal e os medos com relação à segurança são aumentados entre as crianças envolvidas. As crianças, sentindo que não podem depender dos pais para a estabilidade e segurança, podem responder com agressão e comportamentos perturbadores. Em situações em que a família deve morar em um abrigo, o funcionamento familiar típico muda em resposta às regras e autoridade hierárquica do sistema institucional.

Para referir-se às necessidades únicas de crianças e jovens sem-teto, o governo federal dos EUA criou a Lei de Melhorias no Auxílio à Educação de Sem-Teto McKinney-Vento de 2001 (*McKinney-Vento Homeless Education Assistance Improvements Act of 2001*). Em geral, essa lei exige que os estados nos EUA assegurem que cada criança sem teto tenha acesso igual à mesma educação pública que outras crianças. A Lei também exige que os estados identifiquem e removam barreiras à educação de crianças sem-teto, tais como exigências de históricos escolares anteriores e comprovante de residência.

A condição de sem-teto e pobreza nos EUA

De acordo com o texto da Lei McKinney-Vento, a condição de sem-teto é tipicamente definida como a falta de abrigo permanente resultante de pobreza extrema ou falta de uma estrutura habitacional estável e segura. Famílias sem-teto normalmente vivem em abrigos instáveis devido à falta de recursos. Essas famílias frequentemente oscilam entre ter abrigo estável, provisoriamente, e a condição de sem-teto. O gráfico 1 ilustra o ciclo da condição de sem-teto.

Gráfico 1: O Ciclo da Situação de Sem-Teto



As famílias em risco de serem sem-teto vivem abaixo da linha da pobreza; e são, normalmente, chefiadas por mães solteiras com crianças jovens. As estimativas de jovens sem-teto nos EUA variam bastante em virtude da dificuldade de contar essa população altamente transitória. Uma pesquisa nacional afirmou que 7,6% dos adolescentes entre 12 e 17 anos de idade passaram pelo menos uma noite em um abrigo de emergência, lugar público, prédio abandonado, ou com um estranho durante o ano anterior. As estimativas indicam que existem entre 500 mil e dois milhões de jovens sem-teto que fugiram de casa nos EUA. Apesar da variação nas estimativas, as taxas de jovens sem-teto cresceram exponencialmente entre 1989 e 2002. No estado do Texas,

estima-se que, aproximadamente, 135 mil jovens se encontram sem moradia estável .

Pesquisas têm mostrado que os estudantes que passam por instabilidade residencial frequentemente experimentam também uma mobilidade escolar excessiva. Esses jovens têm maior risco de serem reprovados, e, com frequência, têm um desenvolvimento escolar fraco. Os estudantes que trocam de escola têm o dobro de chances de terem problemas nutricionais, de saúde e de higiene, quatro vezes mais chances de abandonarem a escola, e 77% mais chances de terem problemas comportamentais múltiplos. Jovens sem-teto têm mais chances de terem problemas comportamentais na escola, comportamentos regressivos, falta de atenção, cansaço persistente, insônia e interação social inapropriada com adultos. Um estudo descobriu que quase dois terços dos jovens sem-teto haviam tido interrupções acadêmicas durante períodos de crise, passado menos tempo estudando e que foram suspensos mais frequentemente que seus colegas. Essas questões tornam-se obstáculos em alcançar sucesso acadêmico e desenvolver habilidades para sucesso futuro.

Barreiras para a educação de jovens sem-teto

As principais barreiras para o sucesso de jovens sem-teto incluem a falta de habilidade de cumprir tarefas escolares, falta de serviços psicológicos, cuidados médicos e de saúde inadequados e necessidades físicas tais como comida, vestuário e cuidados de saúde. Eles, frequentemente, não têm transporte de ida e vinda para sua residência temporária, não têm meios de localizar registros médicos e de vacinas, têm dificuldades em obter históricos escolares anteriores, devem superar requisitos estaduais de guarda/residência que não são interpretados uniformemente por cada escola e têm meios limitados de localizar outros documentos importantes tais como certidões de nascimento. Dessa forma, a maioria dos jovens sem-teto, eventualmente, abandona a escola; frequentemente, são incapazes de regressar.

A estrutura jurídica

Nos EUA, leis federais fornecem a base para a educação de crianças e jovens sem-teto, enquanto leis estaduais foram aprovadas em resposta às leis federais, oferecendo uma estrutura extra. Abaixo, leis federais e estaduais são discutidas separadamente.

A Lei Federal

A Lei de Melhorias no Auxílio à Educação de Sem-Teto McKinney-Vento de 2001 (*McKinney-Vento Homeless Education Assistance Improvements Act of 2001*) aplica-se às crianças e aos adolescentes que vivem com um amigo, parente ou outra pessoa, porque perderam suas casas ou não podem arcar com os custos de moradia, àqueles que estão ficando em um hotel devido à falta de alternativas de acomodação apropriadas, àqueles vivendo em um abrigo de emergência, transicional ou de violência doméstica, e muitas outras situações. Jovens sem-teto em particular são identificados na Lei como aqueles que não estão na custódia física de seus pais ou de um guardião. De forma a corresponder às necessidades desses jovens altamente vulneráveis, a Lei determina mandatos a fornecedores de serviços referentes a uma variedade de questões, incluindo os relacionados às escolas.

De acordo com a legislação, as escolas devem:

- desenvolver um plano para dar oportunidades para os jovens sem-teto ou fugidos para obterem as qualificações educacionais do estado;
- oferecer aos jovens sem-teto a opção de permanecer em sua escola de origem (na medida do possível), ou ir para uma escola pública que estudantes, morando na mesma área, possam frequentar;
- oferecer representantes para reivindicar os interesses de estudantes sem-teto, auxiliá-los na matrícula e identificação de registros médicos e de vacinas;
- matricular estudantes sem-teto, imediatamente, mesmo que eles não tenham a documentação exigida, tais como históricos escolares, históricos médicos, prova de residência, etc.;
- manter registros para jovens sem-teto e tê-los prontamente disponíveis;
- fornecer transporte de ida e vinda para a escola a pedido de um pai/guardião/contato;
- não submeter à segregação, isolamento ou estigmatização, mantendo informado o pessoal escolar das necessidades específicas de jovens sem-teto.

Além disso, a Lei exige que os pais sejam totalmente informados das opções de matrícula e oportunidades educacionais disponíveis. As escolas devem oferecer explicações por escrito aos pais com relação a controvérsias sobre seleção escolar, matrícula e encaminhamentos para a solução de problemas. Finalmente, a Lei exige que os pais recebam oportunidades significativas de participar na educação de seus filhos.

Jovens desacompanhados foram também abordados na Lei. Ela exige que jovens desacompanhados sejam totalmente informados de suas opções de matrícula e oportunidades educacionais disponíveis. Ela proíbe escolas separadas com base na condição de sem-teto e exige que as escolas ofereçam

serviços comparáveis tais como transporte, nutrição e programas/serviços educacionais.

Outro requisito importante na Lei McKinney-Vento é a criação de um representante para sem-tetos em cada escola. O representante de sem-tetos é uma pessoa de referência para famílias sem-teto e de alta mobilidade em cada escola ou distrito. Ele deve ter conhecimento de todas as leis e regras locais que são relevantes para os sem-teto, bem como das políticas e procedimentos de abrigos locais.

Finalmente, os fornecedores de serviços tais como o pessoal de abrigos, coordenadores de atividades infantis, conselheiros e agências comunitárias são fundamentais para o sucesso da Lei McKinney-Vento e a disseminação de informação para aqueles que querem beneficiar-se de suas provisões.

A Lei Estadual

Como uma resposta às exigências da Lei federal, o Código de Educação do Texas desenvolveu dispositivos importantes afetando diretamente jovens sem-teto. A nova lei estabelece frequência escolar obrigatória para todos os jovens a partir de seis anos até que eles tenham 18 anos de idade. Além disso, as provisões de matrícula do Código Educacional do Estado do Texas (*Texas State Education Code* – TEC) determinam que estudantes, morando longe de seus pais e guardiões legais, podem ir à escola desde que:

- a presença do estudante no distrito não seja, primariamente, para participação em atividades extra-curriculares;
- o estudante não tenha sido expulso ou removido para um programa de educação alternativa no ano anterior;
- a criança ou jovem não esteja em liberdade condicional ou necessitando de supervisão por causa de conduta delinqüente;
- a criança ou jovem não tenha sido condenada por crime e não esteja em liberdade condicional ou outra espécie de liberdade provisória.

Exige-se que as escolas adotem políticas e práticas para assegurar que transporte seja fornecido ida e vinda para a escola de origem. Um pai, guardião ou contato pode pedir esse serviço no lugar do jovem desacompanhado. As escolas também devem oferecer almoço gratuito ou a preços reduzidos para todos os estudantes sem-teto.

Conclusões

Está claro que adolescentes sem-teto têm necessidades acadêmicas únicas. Enquanto a legislação atual dos EUA tenta lidar com essas necessidades, muito ainda precisa ser feito para ajudar as comunidades e escolas a trabalha-

rem juntas para alcançar famílias sem-teto e assegurar que eles saibam dos direitos educacionais das crianças. De forma a cumprir com a intenção da Lei McKinney-Vento, o desenvolvimento de políticas e procedimentos locais, bem como afetar a comunidade e pessoal escolar que precisam de informações sobre estudantes sem-teto, permanecem necessidades fundamentais. Desenvolvimentos adicionais, educação e comprometimento dos fornecedores de serviços em escolas e outras agências comunitárias serão necessários para melhorar os resultados para esses jovens altamente vulneráveis.

Referências

- CENTER FOR PUBLIC POLICIES PRIORITIES. **The State of Texas Children**. 2000. Disponível em : <<http://www.cppp.org>> Acesso em: ago. 2006.
- CHARLES, A. Dana Center. **Introduction to Homelessness**. 2004. Disponível em: <http://www.utdanacenter.org/theo/powerpoints/PtA_IntroHmlssness_Revised.ppt#2> Acesso em: 7 jun. 2005.
- FARROW, J. A.; DEISHER, R. W.; BROWN, R.; KULIG, J. W.; KIPKE, M. D. Health and health needs of homeless and runaway youth. A position paper of the Society for Adolescent Medicine. **Journal of Adolescent Health**, v.13, n.8, p.717-726, 1992.
- HEINLEIN, L. M.; SHINN, M. School mobility and student achievement in an urban setting. **Psychology in the Schools**, v.37, n.4, p.349-357, 2000.
- LONG, L. International perspectives on the residential mobility of America's children. **Journal of Marriage & the Family**, 54, p.861-869, 1992.
- MacKAY, K. A.; HUGHES, D. M. Educating Runaway and Homeless Youths: Perspective of the National Network of Runaway and Youth Services. **Social Work in Education**. v.16, p. 55-63, 1994.
- RAFFERTY, Y.; SHINN, M.; WEITZMAN, B. C. Academic achievement among formerly homeless adolescents and their continuously housed peers. **Journal of School Psychology**, v.42, p.179-199, 2004.
- RINGWALT, C. L.; GREENE, J. M.; ROBERTSON, M.; McPHEETERS, M. The prevalence of homelessness among adolescents in the United States. **American Journal of Public Health**, v.88, n.9, p.1325-1329, 1998.
- RINGWALT, C. L.; GREENE, J. M.; ROBERTSON, M. J. Familial backgrounds and risk behaviors of youth with throwaway experiences. **Journal of Adolescence**, v.21 n.3, p.241-252, 1998.
- ROGERS, K. T.; SEGAL, E. A. The relationship between academic factors and running away among adolescents. **Social Work in Education**, v.16, n.1, p.46-54, 1994.
- SIMPSON, G. A.; FOWLER, M. G. Geographic mobility and children's emotional/behavioral adjustment and school functioning. **Pediatrics**, v.93, n.2, p.303-309, 1994.
- SOMMER, H. **Homelessness in Urban America: A review of the Literature**. Berkeley, CA: University of Berkeley, 2000.
- Texas Homeless Education Office, National Center for Homeless Education, National Coalition for the Homeless, National Law Center on Homelessness and Poverty, National

Association for the Education of Homeless Children and Youth 2002. **Fact Sheets**. Disponível em: <<http://www.utdanacenter.org/theo/factsheets.html>> Acesso em: Ago, 2006.

WALSH, J. A.; WALSH, R. A. Studies of the maintenance of subsidized foster placements in the Casey Family Program. **Child Welfare**, v.69, n.2, p. 99-114, 1990.
WOOD, D.; HALTON, N.; SCARLATA, D.; NEWACHECK, P.; NESSIM, S. Impact of family relocation on children's growth development, school function, and behavior. **Journal of American Medical Association**, v.270, p.1334-1338, 1993.

Liliane Cambraia Windsor é doutoranda na Escola de Serviço Social da Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos.

E-mail: liliw@mail.utexas.edu

Sanna J. Thompson é Professora da Escola de Serviço Social da Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos.

E-mail: sannathompson@mail.utexas.edu

Pesquisa patrocinada conjuntamente pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, Agência de Educação do Texas, Centro de Serviços Educacionais Região 10 (Region 10 Education Service Center) e Centro Charles A. Dana da Universidade do Texas em Austin.

Tradução de Lucas Lixinski.



Desafios na Juventude: drogas, consumismo e violências

Marta Conte

RESUMO - Desafios na Juventude: Drogas, Consumismo e Violências. Este artigo se propõe a analisar, a partir de uma leitura da complexidade, o contexto, as prioridades, os dados epidemiológicos e as demandas para as políticas sociais destinadas à juventude. Questões que aparecem como relevantes são o consumo de drogas, o consumismo e as violências. Examinam-se os desafios em relação à organização de uma rede intersetorial de atenção integral com ênfase na educação permanente, com o objetivo de diminuir a vulnerabilidade e abrir espaços de cidadania para essa faixa etária.

Palavras-chaves: Juventude. Consumismo. Drogas. Violências. Políticas públicas.

ABSTRACT - Challenges in youth: drugs, consumption and violences. This article proposes to analyze, through a comprehensive view, the context, priorities, epidemic data and the public policy demands for adolescents. Drug consumption, consumptive behavior, and violence are relevant exploited topics. The article reviews the challenges related to the organization of a net between sectors of a whole attention focused in permanent education aiming diminish the adolescent's vulnerability and open spaces for citizenship practices.

Keywords: Adolescence. Consumptive behavior. Drugs. Violence. Public policies.

Ao analisar a realidade da juventude brasileira, parte-se da leitura de alguns aspectos que a tornam mais complexa na contemporaneidade. Entre eles considera-se a epidemiologia do consumo de álcool e drogas e das violências para, então, dimensionar o que é preciso fazer prioritariamente em termos de políticas sociais.

A sociedade contemporânea determina os processos de subjetivação que visam à construção de identidades a partir de alguns ideais como a noção de felicidade, a ética narcísica e o valor da vida como mercadoria. Arendt (2000) contextualiza a emergência histórica do consumo e aponta que, na idéia de consumismo, o princípio da utilidade ligada ao trabalho ficou subordinado ao princípio de felicidade. Os fundamentos para a crítica da concepção de felicidade formulados pela mesma autora são buscados em Bentham, que se refere à felicidade como a soma total dos prazeres, sem as dores, encontrando no consumismo uma de suas expressões de sustentação, como bem analisa Costa (2004).

Para entender as transformações conceituais que interferem no laço social¹, buscam-se argumentos éticos na atualidade. Se a ética é resultante da prática do bem; essa é uma construção histórica, é preciso verificar quais os argumentos que organizam esse campo na contemporaneidade. Badiou (1995) parte dos Direitos Humanos para mostrar como esses direitos são apoiados, de um lado, por uma concepção genérica de homem e, de outro, pela idéia de um Mal “universal, absoluto e primordial” (p.12). No embuste dos Direitos Humanos, entre eles o direito à diferença, esconder-se-ia um mundo que se revela cada dia mais **neo**, um mundo em que os valores circunstanciais e contingentes transformam-se em uma moral que vale para todos: “Torna-te como eu e respeitarei tua diferença” (p. 35).

Essa crise permite a segmentação do conceito de ética a ponto de ser possível articular uma ética narcísica, formatada para cada indivíduo, pois o bem que a sustenta é preponderantemente individual. Como consequência, há uma mudança nas trocas interpessoais pela posição que ocupam os sujeitos na relação com os objetos na sociedade de consumo: ‘Você é o que você consome!’. Revestida de signos de reconhecimento, sucesso e performance, a mercadoria vende a idéia de uma vida perfeita e inalcançável. Kehl (2002) auxilia nessa direção trazendo que os ideais sociais de consumo impõem a crença em uma satisfação impossível de ser sustentada como resposta ao imperativo *GOZE! CONSUMA!*. Isso altera a relação com a lei e com os códigos.

Nesse contexto, a *fissura*, fenômeno vinculado somente ao consumo de drogas e que indica uma necessidade que não considera suas consequências, estende-se aos vários objetos de consumo na busca de *outro*. Esse outro preenche todo tipo de exigência pulsional e orgânica para satisfazer um corpo insaciável (Melman, 1992). Assim, a adição como sintoma social consolida uma lógica hedonista, em que o sintoma que *fala* de um mal-estar de nossos tempos busca ser silenciado através do imediatismo de uma solução calman-te ou entorpecente. As drogas cumprem uma função socialmente valorizada,

pois passam a ser uma espécie de metáfora de todos os objetos como fundantes do valor subjetivo de cada um, medicamento da existência (Melman, 1992). É a partir dessas idéias que se pode propor que a droga funda certo tipo de comunidade muito semelhante àquela que celebra a relação com os bens de consumo em geral, o que nos leva a assumir que *somos drogaditos de objetos*. Propõe-se, então, a superposição da lógica de consumo e da lógica toxicomaniaca, resultando disso efeitos em nível social, tal como a incitação ao consumo sem crítica. Depreende-se dessa reflexão que o consumo de drogas na nossa sociedade passa a ser um problema silenciado na medida em que responde aos ideais sociais de consumo transformados em imperativos e traduzidos na idéia do imediatismo, da supervalorização dos produtos e na sua imprescindibilidade, na velocidade, na instantaneidade. O consumo de drogas, então, serviria como uma espécie de anulação/anestesia do mal-estar social e das subjetividades.

Então, como não pensar o toxicômano como o protótipo do que se propõe como valor de uma sociedade de consumo? Uma importante consequência do laço social calcado no consumo é que o sujeito, quanto mais objetualizado, mais está esvaziado de valor; quanto mais o poder está nos objetos, menor é o valor da vida. Daí para a banalização da violência é um passo. E, neste contexto, como poderíamos desvelar o que há de denúncia ou menagem em ato violento cometido na adolescência?

O ato violento convoca as instâncias de referência que hoje estão amortecidas, céticas, desconfiadas frente a um adolescente, em geral, desamparado. Com o triunfo do individualismo, resta ao jovem expressar de forma radical a tentativa de se fazer exceção em um tempo em que todo mundo quer as mesmas coisas. A delinquência coloca em questão a existência do sujeito no qual o *ser* está como equivalência do delinquir. O adolescente sofre porque, teoricamente, *pode* escolher o que quiser, sem anteparos, sem um olhar e uma voz que o reconheça como *eu* e que ele valorize.

Quanto à epidemiologia do álcool no Brasil, segundo o I Levantamento Domiciliar sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas (Carlini, et al., 2002), chama a atenção que a experimentação de 12-17 anos está em 52,2%; de 18-24 anos está em 78,3%, crescendo para 85,6% na faixa de 25-34 anos no sexo masculino. Quanto à dependência do álcool, é a partir dos 18 anos que os índices aumentam de forma significativa, com 23,7%, no sexo masculino. No sexo feminino, a diferença em termos de experimentação com relação ao sexo masculino é tênue (68,2% na faixa de 18-24 anos e 67,6% na faixa de 25-34 anos). No entanto, há muita diferença com relação à dependência do álcool se comparado ao sexo masculino, 7,4% para 23,7% na faixa de 18-24 anos. O consumo de álcool pode ser considerado um grave problema de saúde pública mundial, pois há dois bilhões de consumidores no mundo todo; 76,3 milhões de pessoas com algum agravo relativo ao uso de álcool; 1,8 milhões de mortes relacionadas ao consumo de álcool por ano (World Health Organization, 2004).

Quanto ao impacto da violência na saúde pública, observa-se que, desde os anos 1960, há uma evolução da importância da violência, representada pelas causas externas (homicídios, acidentes de transporte e suicídios), especialmente na juventude. No entanto, uma aceleração das causas externas se constata a partir dos anos 1980, quando passou, em 1989, de quarto para segundo lugar afetando, principalmente, a juventude (Minayo; Souza, 2003). Essas causas foram progressivamente tomando o lugar das epidemias e doenças infecciosas (Vermelho; Mello Jorge, 1996; Mello Jorge, 1994; Mello Jorge; Gawryszeski; Latorre, 1997). A vitimização juvenil passa a se afirmar como uma categoria quase universal de nossa cultura globalizada (Waiselfisz, 2004).

Quanto à mortalidade na população jovem, essa aumentou de 128 por 100.000 habitantes para 137 por 100.000 habitantes de 1980 para 2002, diferente da taxa global de mortalidade na população brasileira, que caiu de 644 em 100.000 habitantes para 561 por 100.000 habitantes no mesmo período. As mudanças observadas nesse aspecto apresentam “novos padrões de mortalidade juvenil” (Waiselfisz, 2004, p.26). Desdobrando apenas três elementos das causas externas, temos que os homicídios são responsáveis por 39,9% das mortes entre jovens; os acidentes, por 15,6% dos óbitos juvenis, e suicídios, por mais de 3,4%. Em conjunto, esses três aspectos representam mais da metade (59%) das mortes de jovens brasileiros (Waiselfisz, 2004).

Porto Alegre está em terceiro lugar na taxa de óbitos por acidentes de trânsito entre jovens; 67% ocorrem em horário de lazer (sextas e sábados à noite) (Waiselfisz, 2004). Por outro lado, o consumo excessivo de álcool também está relacionado ao aumento da violência doméstica, homicídios culposos, assaltos, assassinatos, roubos e invalidez. Já a violência ligada ao narcotráfico aponta para a instabilidade social, aumento de investimentos públicos e privados em segurança pública, homicídios entre jovens, envolvimento de crianças e adolescentes na rede do tráfico de drogas e armas, aumento do número de detenções, prisões e de mulheres presas.

Ambas as formas de violência produzem na juventude situações de extrema vulnerabilidade. Para Mann (1993), o conceito de vulnerabilidade não se reduz somente ao grau de apoio social em relação aos comportamentos de determinado indivíduo, mas se amplia para a possibilidade de riscos e ao acesso aos serviços e políticas públicas. Em vários estudos no Brasil esse conceito tem sido revisitado, incorporando-se a ele questões que sustentam a dimensão estrutural da realidade, articulando-a com as necessidades que emanam do plano singular. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade não está reduzida a situações de pobreza; ampliando esse sentido, Adorno (apud Mann, 1993) considera que um indivíduo ou um grupo torna-se vulnerável quando enfrenta situações que levam ao rompimento de vínculos sociais com o trabalho, com a família ou com a comunidade, compreendendo o homem como cidadão e sujeito de direitos. Essa posição contrasta com uma visão

freqüentemente encontrada em relação à vulnerabilidade, a qual enfatiza as carências vividas, e encontra sua solução no paternalismo e no assistencialismo.

Neste artigo, não há condições de aprofundar, como se poderia, as questões que tornam os jovens vulneráveis à violência. Entretanto, chama-se a atenção para a importância de se estudar o conceito de vulnerabilidade em profundidade pelo fato de que ela pode embasar as práticas de saúde, neste caso de Saúde Coletiva, integrando os planos relativos aos indivíduos, aos programas e às políticas de saúde (Sánchez; Bertolozzi, 2007).

Entre os aspectos de vulnerabilidade na juventude resultantes da realidade social, apontam-se os seguintes: o encobrimento do desejo através de objetos de necessidade expropria a capacidade desejante e expõe a ilusão do consumo como forma de construção identitária; o uso desenfreado de drogas como resposta ao “desmonte” de amarrações sociais, econômicas, políticas, éticas e de valores. Essas amarrações permitem o avanço civilizatório pelo valor dado à vida, princípios, virtudes e ideais coletivos. Hoje se amplifica a descrença em relação ao futuro e a conseqüente perda de sentido de vida coletiva e compartilhável.

Os riscos calculados se refletem no fato de que chegam a 80% os casos de internação ligados à desintoxicação do álcool (Rio Grande do Sul, 2003), além do aumento do consumo do álcool associado aos homicídios, ao atraso escolar e à depressão (entre meninas). Esses dados indicam as seguintes tendências: 35% dos usuários entre 13-24 anos são soropositivos; aumento do uso de *crack* e de bebidas energéticas; *ecstasy* sem controle algum da composição; drogas cibernéticas produzem efeito de estar eletronicamente bêbado; sociedade de consumo; dependência inevitável; idéia de felicidade ligada ao consumo; individualismo; hedonismo; baixa tolerância às frustrações e às diferenças; culto ao corpo e violências.

O contexto da Saúde Mental

Vive-se um importante debate no campo da saúde mental no Brasil, no qual o centro da discussão gira em torno de qual a melhor maneira de organizar os serviços de saúde para garantir tratamento à imensa legião de pessoas que sofrem com sintomas – mais ou menos graves – que afetam sua saúde mental. Essa perspectiva nos faz antever que a gestão dos serviços e a atenção em saúde não estão dissociadas da formação e do controle social.

O conceito de saúde presente no Sistema Único de Saúde (SUS), ou seja, saúde como qualidade de vida e processo social, permite vislumbrar um sistema que provê as condições básicas de um relativo bem-estar e promove o amplo desenvolvimento do potencial humano e comunitário. O campo da saúde mental se insere no contexto intrínseco do viver humano, podendo desenvolver dispositivos de saúde que promovam condições como a capacidade de

viver a vida, de expressão, de participação e de pertencimento. A saúde é uma potência exercida pelo indivíduo ou pelo grupo no sentido de realizar aspirações, satisfazer necessidades e, também, de lidar com o meio ambiente de forma a enfrentar as adversidades e lutar pela qualidade de vida.

A qualidade do atendimento dos serviços de saúde mental do Sistema Único de Saúde (SUS) tem sido pauta de conferências e debates desde a VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em março de 1986, um marco na luta pela reforma psiquiátrica (Andrade; Pontes; Martins Junior, 2000). Entre as proposições dessa Conferência, encontra-se a ampliação do conceito de saúde definido na Constituição Federal e que deve nortear a mudança progressiva dos serviços. Isso passa por deixar para trás uma organização da assistência centrada na doença e chegar a uma atenção integral à saúde na qual haja a incorporação de ações de promoção e de proteção, ao lado daquelas propriamente ditas de recuperação (Rio Grande do Sul, 2002).

Para contextualizar o que tem dado sustentabilidade à idéia do SUS, ressalta-se que entre seus princípios estão saúde como direito, universalidade, equidade, integralidade da atenção e participação, e suas diretrizes são descentralização, regionalização, controle social, formação e capacitação. A integralidade é o reconhecimento, na prática dos serviços, das várias dimensões e necessidades dos sujeitos, como os âmbitos da educação, da saúde, da assistência social, da geração de renda, do esporte, do lazer e da cultura. Estas necessidades e dimensões são contempladas nas várias modalidades de serviços e em diferentes níveis de complexidade, visando à atenção integral.

Entre as diretrizes da Política de Atenção Integral à Saúde Mental do Estado do Rio Grande do Sul, encontram-se acolhida, vínculo, responsabilidade integral e contrato de cuidados (Rio Grande do Sul, 2002). Com relação ao processo de trabalho das equipes de saúde mental, ressalta-se a interdisciplinaridade, a integralidade da atenção, a intersetorialidade, a humanização da atenção, a resolutividade e capacitação, a investigação, a pesquisa e a avaliação continuada. Esses aspectos permitem o permanente repensar da prática e das relações estabelecidas na própria equipe, com os/as usuários/as e com os diversos segmentos da sociedade. Nos processos de trabalho, a aprendizagem significativa e a educação permanente se inserem nas práticas cotidianas permitindo mudanças e relacionamentos éticos e solidários (Rio Grande do Sul, 2002).

Quanto ao tipo de ações desenvolvidas, as diretrizes referem-se a uma diferenciação no que concerne às ações de promoção, de proteção e de recuperação da saúde. Essas ações consideram as principais características do perfil epidemiológico da população, não só em termos de doenças mais frequentes, como também das condições socioeconômicas da sociedade, dos seus hábitos e estilos de vida e de suas necessidades de saúde, os grupos de maior risco e vulnerabilidade social e a infra-estrutura de serviços disponíveis. (Rio Grande do Sul, 2002).

A constituição de redes de apoio e proteção na adolescência e juventude dá contorno aos princípios e diretrizes anteriormente descritos ao tomar o mapa dos diferentes saberes como um imenso rizoma, sem começo e sem fim, onde existem infinitas possibilidades de se transitar entre eles de forma inusitada, sem a ilusão de recuperar uma unidade perdida (Gallo, 1997). As redes superam as limitações das disciplinas em favor de um diálogo entre os sistemas teóricos que, ao mesmo tempo, rompa com os limites disciplinares estabelecidos (Briceño-Léon, 2002).

Como se pode constatar, o campo da saúde mental assim orientado oferece respaldo teórico-conceitual consistente e prevê dispositivos operacionais bem articulados para o fazer da clínica na perspectiva das políticas públicas. Esses aspectos propiciam a integralidade na abordagem de problemas complexos como os focalizados por este artigo. No entanto, na operacionalidade de princípios e diretrizes do SUS para sua implementação nas práticas da saúde mental nos serviços, intervêm vários aspectos que transcendem o próprio sistema de saúde, tal como o grave problema socioeconômico brasileiro. Esse não disponibiliza condições de vida para o exercício da cidadania de grande parte da população, dificultando a resolutividade das ações no âmbito da saúde mental e exigindo integração de várias políticas públicas.

Outro aspecto a ser enfrentado é o dos especialismos e a extrema medicalização, que impedem uma abordagem integral das situações de violência. Mesmo existindo algum tipo de iniciativa em saúde mental em cerca de 85,5% dos municípios do nosso Estado, há muito a ser implementado, tanto no que concerne a pesquisas sobre as práticas clínicas voltadas às demandas em saúde mental na perspectiva da integralidade, quanto à formação de recursos humanos (profissionais e gestores) que permita criar condições para a atenção qualificada nos serviços de saúde mental, especialmente os voltados à adolescência e juventude (Rio Grande do Sul, 2002).

A política de saúde mental, iniciada nos anos 1990, ainda está longe do ideal, sendo uma das bases impulsionadoras a formação de recursos humanos, além de questões de infra-estrutura dos serviços e articulação em uma rede intersetorial para um atendimento integral em saúde mental. O SUS, como política pública baseada na ética da equidade e acessibilidade, segue enfrentando a questão da construção da rede de saúde mental e toma como contribuição positiva as críticas que apontam fragilidades ainda existentes. O grande desafio em termos de rede de atendimento ao adolescente e jovem é a falta de investimentos em atendimentos, seja ambulatorial, CAPS ou hospitalar, na perspectiva da interdisciplinaridade, integralidade e na composição de recursos intersetoriais.

A Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral de Álcool e outras Drogas apresenta as seguintes ações: informação, prevenção, participação comunitária e controle social. Também propõe a ruptura com a lógica que discrimina, culpabiliza e criminaliza o usuário e não adota como único

indicador de eficácia a abstinência. Trabalha na associação entre a redução de oferta, de demanda e a redução de danos. Por isso, a ênfase está na adoção de políticas de promoção da saúde que contemplem ações estruturais nas áreas de educação, saúde, segurança, esporte, lazer, cultura, geração de renda; em última análise, significa intersetorialidade.

Além disso, é de extrema validade a discussão das leis criminais de drogas e a implementação de dispositivos legais para a equidade do acesso dos usuários de álcool e outras drogas às ações de prevenção, tratamento e redução de danos. Os dispositivos de sustentabilidade dos Programas de Atenção Integral aos problemas associados ao consumo de álcool e outras drogas são Atenção Básica, Programa de Saúde da Família/Agentes Comunitários de Saúde, Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSad), Ambulatórios, Formação Permanente, Retaguarda Hospitalar para os casos graves e situações de urgência/emergência e Participação Social.

Algumas prioridades em políticas para a juventude

Para situar as prioridades em termos de políticas públicas voltadas à juventude, consultou-se uma pesquisa realizada com adolescentes (Castro; Abramovay, 2002) que enfatiza a necessidade de políticas específicas e transversais, com envolvimento de diversos segmentos sociais e, principalmente, que estejam articuladas com a participação dos jovens. Além disso, a pesquisa sugere: o aumento da qualidade e do acesso à escolaridade; o atendimento integral, coadunando educação e saúde (gravidez, DST/AIDS, consumo de drogas, violências); a constituição de redes de apoio ao adolescente em conflito com a lei visando a prevenção à violência; incentivo a diferentes formas de expressão cultural e consciência étnica e de gênero. Também são apontadas outras prioridades na interface da Saúde e Justiça.

Atualmente, há dois modos de atenção ao tema das drogas e delito na juventude: a Justiça Terapêutica e a Justiça Restaurativa. A Justiça Terapêutica é uma das formas de se colocar em prática uma abordagem que tece uma interface com a saúde e é criticada porque o tratamento psicológico, no lugar da pena, somente pode ser recomendado e não obrigatório; a testagem é obrigatória e, ao mesmo tempo, inconstitucional (equivalente a depor contra si mesmo), mas utilizada pela justiça terapêutica em detrimento de um vínculo de confiança, um dos pilares das diretrizes das equipes no SUS (acolhimento, vínculo, responsabilidade compartilhada e contrato de cuidado). A forma de negociação proposta pela Justiça Terapêutica, muitas vezes, não engaja subjetivamente o jovem, pois a indicação de tratamento não considera as diferentes modalidades de uso, deixando de avaliar a motivação para o tratamento ou mesmo a sua necessidade, e indicando tratamento quando poderiam ser utilizados outros recursos de uma rede intersetorial.

O outro modo de atenção, a Justiça Restaurativa (Borton, 2008) tem como essência a resolução de problemas de forma colaborativa. Essa prática proporciona àqueles que foram prejudicados por um incidente a oportunidade de reunião para expressar seus sentimentos, descrever como foram afetados e desenvolver um plano para reparar os danos ou evitar que aconteça de novo. A abordagem restaurativa é reintegradora e permite, além disso, que o transgressor não seja mais visto como tal.

O engajamento cooperativo é elemento essencial da justiça restaurativa, que se constitui numa nova maneira de abordar a justiça penal, que enfoca a reparação dos danos causados às pessoas e relacionamentos, ao invés de punir os transgressores. Seu postulado fundamental é: o crime causa danos às pessoas e a justiça exige que o dano seja reduzido ao mínimo possível. A Justiça Restaurativa é um processo colaborativo que envolve aqueles afetados mais diretamente por um crime, chamados de ‘partes interessadas principais’, para determinar qual a melhor forma de reparar o dano causado pela transgressão. Seguindo na análise do que torna complexa a passagem pela adolescência e juventude, enfatiza-se que a escola não colabora com uma formação crítica e para a autonomia do pensamento. As condições de ingresso de um jovem no mercado de trabalho hoje são de tamanha exigência que ele pode considerar tarefa quase impossível de ser alcançada. Por outro lado, o jovem se vê convocado a responder não somente como consumidor, mas, também, a um ideal social de perfeição (corpo ideal, performance, aproveitamento da vida no aqui e agora, fazer o que os pais não fizeram, manter-se vivo e saudável, entre outros).

Isto tudo ocorre em um contexto onde a fácil disponibilidade da droga no mercado e a ausência de controle e fiscalização fazem o jovem pensar que a proibição é um embuste e que desde os hábitos familiares *regados* a álcool é possível considerar que há várias formas de se relacionar com as drogas, lícitas e ilícitas. Este último aspecto precisaria ser contemplado nas ações de educação e saúde, muito mais do que *pregar* a abstinência, para que alguma mensagem seja escutada pelos adolescentes e jovens, relativizando os perigos relacionados ao uso de drogas e construindo com eles estratégias de cuidado e de redução de danos.

Além disso, o jovem precisa ser convidado a refletir criticamente sobre a insistência, de várias instâncias, em colocá-lo como responsável pela disponibilidade de drogas e pelas consequências do tráfico, o que é no mínimo questionável, já que esse ponto de vista desresponsabiliza, entre outras, a instância policial e a das políticas públicas. Por fim, ao se pensar sobre o futuro da juventude brasileira, será difícil que ela não seja vista desde uma posição de desencanto e desamparo, uma vez que os vários aspectos analisados delinham um destino sombrio.

A forma como se aborda o jovem e se propõe a assunção da responsabilidade sobre seus atos fará toda a diferença. Para que a responsabilidade seja construída, bordas² precisam ser feitas, é necessária a construção de obstá-

culos simbólicos que sirvam de ancoragem ao jovem criando condições de escolha, autocuidado, cidadania. E como isso opera?

Para fazer borda, é preciso enlaçamento no simbólico dos dilemas ou enigmas do jovem que conseguem ter inscrição em relação a alguma referência (pessoas, instituições, programas) que vem do laço social. É quando lançamos a hipótese de que há um sujeito que pode vir a se responsabilizar por seu ato, que operamos um campo de referência com a nossa aposta.

Essa aposta inicia-se em um vínculo que permite ao jovem lançar-se no risco de viver com alguma segurança. Vários aspectos interventivos, quando articulados entre os profissionais e setores, especialmente com a concordância do interessado, podem promover efeitos de sujeito. Entre esses aspectos, situamos: a escuta singular, o acompanhamento terapêutico, a internação hospitalar, o contato com a família, os recursos socioeducativos e culturais, entre outros. É com os *operadores de borda*, assim podem ser chamados todos que trabalham de forma humana e ética, prestando seu testemunho como suporte, que os jovens se permitem aventurar-se em um projeto de vida que valha a pena. É fundamental tomar cuidado para que as intervenções não se organizem em torno de um discurso *reeducativo*, pois isso assujeita o jovem desde a mesma posição na qual a lei o interpela através de imperativos, cuja resposta é seu próprio apagamento ou a recusa a um convite de vida.

Ao nos permitirmos não assumir uma posição imperativa, de quem tudo sabe, deixamos alguma chance para o jovem compartilhar as suas fragilidades, usando seu sintoma na invenção possível de um discurso onde seu desejo não seja *atropelado* por passagens ao ato, sempre decepcionantes em seus efeitos. A partir de uma relação descontraída, as palavras do jovem em conflito com a lei poderiam ser recolocadas e partilhadas com uma crítica da objetividade e da subjetividade, levando-o a encontrar um pouco de saber sobre sua própria natureza de sujeito desejante (Rassial, 1999).

O que fazer?

Do ponto de vista da construção de uma rede integral de atenção aos adolescentes, verifica-se uma opacidade, devido à desarticulação das políticas sociais pela falta de planejamento conjunto, interdisciplinar e intersetorial com definição de prioridades e metas sobre as ações em um território. Um aspecto que incrementa o problema são os desentendimentos gerados a partir das várias interpretações da lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Cunha; Cunha, 2003).

Fajardo (2004) considera “que ainda não há no Rio Grande do Sul uma rede efetiva de proteção à criança e ao adolescente, vigorando ainda a lógica de pescagem das crianças e adolescentes para serem ‘protegidos’ ou ‘re-socializa-

dos' e 'devolvidos à sociedade' (p. 35). Analisando, então, esses aspectos durante a implementação do ECA, a mesma autora ressalta a ausência ou insuficiência de medidas socioeducativas abertas, mesmo sendo consideradas preventivas do ato infracional, a insuficiência de uma rede que realize medidas de proteção especial que garantem os direitos das crianças, bem como previnem a infração. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que o ECA deu visibilidade aos direitos dessa população, aumentando a preocupação com a violação de direitos das crianças, como a exploração e o abuso sexual, com o trabalho infantil e com adolescentes vitimizados e autores de atos infracionais. Fajardo (2004) confirma que a rede de proteção integral não vem se efetivando pela fragmentação das políticas sociais. As possibilidades de denúncias quanto à violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes estão presentes nas instituições e na comunidade em geral em que são construídas novas visões e formas de intervenção.

Dentre as políticas públicas voltadas para a prevenção às drogas e a redução da criminalidade, citam-se: a definição de horário limite para a venda de bebidas aos adultos; a fiscalização para a proibição de venda de bebida alcoólica para jovens; o rigor na concessão de alvarás para bares e botecos; o aumento na taxa sobre a venda das bebidas alcoólicas; a obrigação da indústria do álcool destinar recursos para um fundo de financiamento de projetos de prevenção ao consumo de drogas e à violência. Apesar de amplamente divulgados os efeitos prejudiciais do álcool e do cigarro, seu uso continua sendo incentivado pela sociedade com a associação a ocasiões festivas, à integração social ou ao sucesso. Esses aspectos exigem espaços de reflexão e crítica para que os efeitos desses estímulos no estabelecimento de dependências sejam revisados. Cabe ressaltar que, pela necessidade de repensar as formas de cuidado com intervenções mais precoces, dentro da perspectiva da redução de danos, visa-se a produzir impacto sobre a carga total de problemas e os custos – direto e indireto – associados ao consumo do álcool, especialmente entre jovens.

Zaluar (2008) vislumbra a prevenção da violência como articulada a uma cultura da civilidade, trazendo a necessidade de educar como uma estratégia integrada e não muitas pequenas intervenções fragmentadas. Ao oferecer escola de qualidade e cursos de profissionalização, criam-se alternativas de emprego e trabalho autônomo.

Essas idéias vão ao encontro do que este artigo vem apontando, ou seja, a educação como pilar para as mudanças desejadas em termos de políticas públicas para adolescência e juventude. Faz-se necessário pensar a educação que se quer, sua intencionalidade e finalidades, como ficou bem identificado na pesquisa que ouviu os jovens (Castro; Abramovay, 2002). Eles pedem educação de qualidade, isto é, uma formação de sujeitos críticos, participativos, criativos e protagonistas. Para que se alcance essa meta, é preciso incluir na educação, em todos seus níveis, as finalidades culturais, legais, político-sociais e humanísticas.

Nessa perspectiva, do ponto de vista das terapêuticas possíveis, uma rede ampla da menor à maior complexidade precisa ser fortalecida. Para falar de rede, partimos das ações da atenção básica de forma integrada entre Programa de Saúde da Família, Redução de Danos e Saúde Mental na Atenção Básica. Essas ações integradas com outras em nível psicossocial, como grupos de auto-ajuda e Comunidades Terapêuticas, dão um respaldo complementar à rede de atenção integral aos usuários de álcool e outras drogas.

Quando se tratam de quadros de consumo de álcool e drogas de gravidade média ou alta em relação à dimensão psíquica e orgânica, a desintoxicação/internação em hospital geral é necessária por um período curto, mas de forma criteriosa, sendo que nem sempre estará presente como uma etapa necessária de tratamento. Quando ocorre a internação, ela é seguida de acompanhamento ambulatorial e/ou grupos de auto-ajuda, atendimento ambulatorial, semanal individual ou em grupo. Nesse atendimento, é importante ressaltar a abordagem de uma equipe interdisciplinar, na qual não somente o usuário, mas também sua família seja acolhida.

Há, por outro lado, as “fazendas terapêuticas”, que utilizam a filosofia do trabalho, da disciplina e da oração, além do isolamento social, as pressões do grupo e a abstinência. Apesar de acolherem um bom número de encaminhamentos que vêm dos serviços públicos, verifica-se uma alta taxa de reincidência, pois nem sempre quem ingressa nesses serviços o faz por estar de acordo com eles, não se identifica com a proposta e nem se sente respeitado em seus direitos de cidadão. Na maioria das vezes, o ingresso se dá por falta de vagas em atendimento ambulatorial, CAPS ou mesmo hospital geral, levando situações de média gravidade a se tornarem de alta gravidade.

Um dispositivo altamente resolutivo que evita internações, especialmente para a etapa delicada da adolescência, são os Centros de Atenção Psicossocial para infância e adolescência, que oferecem entre suas modalidades os regimes não-intensivo, semi-intensivo, intensivo, com atividades diversificadas e equipe interdisciplinar. Por outro lado, mesmo em grandes municípios como, por exemplo, a cidade de Porto Alegre, encontramos entraves para ampliação da rede de saúde mental. Temos apenas um CAPS para infância e juventude e precisaríamos de mais três para dar cobertura a essa população, assim como precisaríamos de mais três CAPS AD, pois há apenas um. Outra alternativa terapêutica a ser considerada para adolescência e juventude é a Redução de Danos; propõe uma inversão da relação de poder entre o usuário e a droga, uma vez que o usuário passa a estruturar estratégias de proteção que lhe permitem deixar de ser comandado pela droga e assume o controle através de pequenas vitórias, recuperando cidadania, liberdade de escolha.

O que pode ser desenvolvido do ponto de vista terapêutico, nos diferentes pontos da rede de saúde, é a ênfase ao estabelecimento de vínculo e acolhimento sem preconceitos; informação, orientação e encaminhamentos; estímulo à participação do adolescente e jovem em fóruns e conselhos de direitos; oficinas de redução de danos na comunidade, na atenção básica, nos

CAPS, nos hospitais, nos abrigos e na FASE. De forma complementar, as abordagens terapêuticas citadas para facilitar o acesso do adolescente e jovem em oficinas de geração de renda, grupos e movimentos sociais, atividades socioeducativas, esportivas, culturais, recreativas, escolarização e profissionalização.

É fundamental, ainda, considerar alguns aspectos na perspectiva de terapêuticas que efetivem uma verdadeira aproximação com o adolescente e jovem. Entre eles, está a flexibilidade, que significa acolher a pessoa na condição em que ela se encontra, facilitando que um laço de confiança se estabeleça utilizando propostas diversificadas e construídas com cada um em sua rede social, considerando as necessidades e as possibilidades em relação a um plano de ação singular.

Um grande objetivo a ser perseguido é a construção da noção de responsabilidade. Para isso, deve-se mapear os riscos e elaborar estratégias de redução de danos subjetivos e sociais, associando o atendimento individual com o grupal/institucional para compor um plano de ação efetivo com recursos intersetoriais.

Ainda, ressaltam-se as iniciativas ligadas às políticas públicas, quando configuram-se como atividades comunitárias para jovens mais vulneráveis ao envolvimento com tráfico de drogas e com a criminalidade. Estas atividades objetivam a interiorização do aprender a conviver com as dificuldades, comunicar-se, dialogar, zelar e respeitar os outros, a si mesmo e os bens coletivos e a aprender a decidir em grupo. Os efeitos destas abordagens, por estarem em uma fase crucial da formação de um *ethos* da masculinidade, os marcam para sempre (Zaluar, 2008).

Como foi assinalado até aqui, vários aspectos do contemporâneo levaram-nos a perceber bens e corpos como coisas e existências que passam sem deixar história, que duram justo o tempo de sua desagregação material, e esse aspecto tem graves consequências no processo de construção identitária do jovem e na sua inscrição no laço social.

Cabe ressaltar que “a miséria simbólica, transmitida pela crise ética de valores da sociedade de consumo, tem peso fundamental nas construções identitárias e no estilo de vida que estão sendo construídos em torno das drogas e da criminalidade na sociedade brasileira (Conte et al, 2007, p.104). A constatação do aumento de todas as formas de violência, nas quais o adolescente/jovem é, ao mesmo tempo, vítima e algoz, convoca todos que se engajam no exercício de uma função de referência a estarem atentos e trabalhando constantemente na desmontagem dos estereótipos em torno do adolescente e jovem, frequentemente associados ao estigma de ‘drogado’(a), ‘marginal’, ‘delinquente’. Este cuidado e essa atenção permitiriam a diminuição do imaginário no qual ele (ela) é tomado(a) (e nós também) para enfatizar as possibilidades simbólicas, abrindo os caminhos da fala para a vida e para o acolhimento no laço social.

Para concluir, apresentaram-se alguns aspectos que viabilizam condições para o exercício de cidadania da juventude, os quais diminuem a vulnerabilidade social, colocando em destaque as políticas sociais que re-situam funções de referência a essa etapa fundamental da vida. O que se analisou neste artigo indica-nos que, na abordagem com os jovens, só limites não bastam; é preciso que se produza na relação com eles “licenças de trânsito de um lugar a outro, que lhes permitam explorar outras vias menos perigosas” (Rassial, 1999), nas quais eles encontrem uma inscrição que possa ser legitimada pelos coletivos (instituições, programas, movimentos) e “encorajadas pelo trabalho de todos aqueles que estão engajados como sujeitos no exercício de suas posições simbólicas” (Forget, 2005, p. 3). Nessas condições, torna-se fértil apostar na juventude acompanhando-a na construção de subjetividades cidadãs na aposta de que possam vir a se responsabilizar por seus atos e escolher projetos de vida.

Notas

1. Laço social: refere-se à inscrição dos sujeitos, grupos e valores no que é reconhecido pela cultura, instituições, políticas e relações sociais, produzindo o sentido do pertencimento, implicação e confiança mútua (Balsa, 2006).
2. Borda, neste artigo, é um conceito baseado nas formulações de Rassial (1999) e refere-se a proteções simbólicas que são construídas quando se dá visibilidade ao jovem através da inclusão de seus dilemas ou questões em programas sociais, o que significa passar a estar referido a um campo simbólico, de alteridade, representado por profissionais, instituições, programas sociais reconhecidos em uma rede intersetorial e representando-se diretamente nas instâncias de participação e controle social.

Referências

- ANDRADE, L.O.M.; PONTES, R.J.S.; MARTINS JUNIOR, T. A descentralização no marco da Reforma Sanitária no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 8, n. 1-2, Washington, p. 85-91, July/Aug, 2000.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2000.
- BADIOU, Alain. **Ética: um ensaio sobre a consciência do mal**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995, 100 p.
- BALSA, Casemiro. **Confiança e Laço Social**. Lisboa: Edições Colibri, 2006, 302 p.
- BORTON, I. M. **Victim offender communication in felony cases: an archival analysis of Ohio's office of victim services dialogue program**. Ohio: College of Bowling Green State University, 2008. Disponível em: <http://www.ohioline.edu/etd/send-pdf.cgi/Borton>. Acesso em: 31 de outubro de 2008, 112p.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Disponível em: <http://www.foncaij.org/dwnld/ac_apoio/legislacao/federal/saude/lei_10216.pdf>. Acessado em: 31 de out. de 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.409, de 11 de janeiro de 2002**. Disponível em: <http://ccr2.pgr.mpf.gov.br/legislacao-materia-criminal/docs_legislacao/lei10409_02.pdf>. Acessado em: 31 de out. de 2008.

BRICEÑO-LÉON, Roberto. Introducción: la nueva violencia urbana de América Latina. In: BRICEÑO-LÉON, Roberto (org). **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2002. p. 13-26.

CASTRO, M.G. ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma de fazer políticas. Políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**. v.19, n. 2, p. 19-46, jul/dez., 2002.

CARLINI, E. A. et al. **I Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo 107 maiores cidades do país - 2001**. São Paulo: CEBRID/UNIFESP, 2002. Disponível em: <http://www.mp.ap.gov.br/arquivos/IForum/arquivos/levantamentodomiciliardrogas.pdf>. Acessado em: 27 de out. de 2008.

CONTE, Marta. A complexidade das relações entre violência, drogas e laço social. In: HARTMANN, F. (Org.). **Violências e Contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005. p.81-88, 150 p.

CONTE, Marta; OLIVEIRA, Carmen Silveira de; HENN, Ronaldo César; WOLFF, Maria Palma. Consumismo, Uso de Drogas e Criminalidade: riscos e responsabilidades. **Psicologia: ciência e profissão**, mar, vol.27, n. 1, p.94-105, 2007.

COSTA, J.F. **O Vestígio e a Aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, 244p.

CUNHA, E.; CUNHA, E. Políticas Públicas Sociais. In: CARVALHO, A.; SALLES, M; GUIMARÃES, M; UDE, W. (Orgs). **Políticas públicas**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2003. p. 11-25.

FAJARDO, Sinara P. Dez anos de implementação do ECA no Rio Grande do Sul avanços e desafios. In: **Relatório Azul 2004**: garantias e violações de direitos humanos - 10 anos. Rio Grande do Sul. Assembléia Legislativa. Comissão de cidadania e direitos Humanos. Edição comemorativa. Porto Alegre: Corag, 2004, 393p.

FORGET, Jean-Marie. **Les troubles du comportement des enfants et des adolescents**. Disponível em: <http://www.freud-lacan.com/>. Acesso em: 10 de out. 2005.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinariedade. **Impulso**, Piracicaba, v. 10, n. 21, p. 115-133, 1997.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. Rio de Janeiro: Campo Freudiano, 2002, 203p.

MANN, J.; TARANTOLA, D.J.M.; NETTER, T.W. Como Avaliar a Vulnerabilidade à Infecção pelo HIV e AIDS. In: PARKER, R.; GALVÃO, J.; PEDROSA, J.S. **A AIDS no Mundo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará - ABIA/IMS/UFRJ, 1993. p. 276-300.

MELLO JORGE, M.H. P. Acidentes de trânsito no Brasil: dados e tendências. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, n.1, p. 19-44, 1994.

MELLO JORGE, M.H. P.; GAWRYSZESKI, V.P.; LATORRE, M.R.D.O. Acidentes e violência no Brasil: análises dos dados de mortalidade. **Revista de Saúde Pública**. v. 31, n. 4, p. 5-25, 1997.

MELMAN, Charles. **Alcoolismo, delinquência e toxicomania** – uma outra forma de gozar. São Paulo: Escuta, 1992, 159p.

MINAYO, M.C. de SOUZA, SOUZA, E.R. (Org.) **Violência sob o Olhar da saúde** - a infrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, 282p.

RASSIAL, Jacques. **O adolescente e o analista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999, 216p.

RIO GRANDE DO SUL. **Guia de Serviços de Saúde Mental**. Porto Alegre: Secretaria da Saúde, 2002, 203p.

RIO GRANDE DO SUL. **Estatísticas de Saúde: Mortalidade**, 2003. Porto Alegre: Secretaria da Saúde. Núcleo de Informações em Saúde, 2003.

SÁNCHEZ, Alba Idaly Muñoz; BERTOLOZZI, Maria Rita. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? **Ciências e Saúde Coletiva**, v.12, nº 2, Rio de Janeiro, mar./abr., 2007, Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232007000200007&script=sci_arttext>. Acessado em: 31 de out. de 2008.

WASELFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência IV: Os jovens do Brasil – juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, Instituto Airton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004, 170p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Status Report on Alcohol 2004**. Geneva: Department of Mental Health and Substance Abuse, 2004, 88p.

VERMELHO, L.L.; MELLO JORGE, M.H.P. Mortalidade de jovens: análise do período de 1930 a 1991 (a transição epidemiológica para a violência). **Revista de Saúde Pública**, v. 30, n. 4, p. 319-331, 1996, Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00349101996000400005>. Acessado em: 31 de out. de 2008.

ZALUAR, Alba. **Integração Perversa** – Pobreza e Tráfico de Drogas. São Paulo: FGV, 2008, 438p.

Marta Conte é psicóloga, psicanalista, professora, pesquisadora da Escola de Saúde Pública e Doutora em Psicologia Clínica. Coordenadora de Ensino da Escola de Saúde Pública da Secretaria do Estado da Saúde do Rio Grande do Sul.

e.mail: martacte@terra.com.br



33(2): 147-162
jul/dez 2008

O Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte¹

Joana Domingues Vargas
Frederico Couto Marinho

RESUMO – O Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) normatizou as mudanças fundamentais relativas à infância e à juventude instituídas pela Constituição de 1988 e pela Convenção das Nações Unidas pelos Direitos das Crianças. Ele preconiza políticas que articulam a justiça juvenil, o poder público municipal, as organizações não-governamentais e a comunidade. Neste artigo, buscamos verificar como se dá esta ação no caso da medida socioeducativa “liberdade assistida”. Para tanto, elegemos o Programa Liberdade Assistida implantado em Belo Horizonte em 1988. A metodologia consistiu na realização de um *survey* (amostra de 96 adolescentes) e de grupos focais com os técnicos e orientadores sociais. Os resultados indicam que, mesmo enfrentando grandes dificuldades, como as ações em rede, a sua execução afeta a reincidência dos jovens.

Palavras-chave: Juventude. Justiça juvenil. Liberdade assistida. Políticas públicas municipais.

ABSTRACT –The Assisted Freedom Program in Belo Horizonte. The Statute of the Child and Adolescent (ECA) governed the fundamental changes relating to children and youth established by the Constitution of 1988 and the Convention of the United Nations for the Children’s Rights. Advocating policies that articulate the juvenile justice, municipal government, non-governmental organizations and the community. The present article intends to analyze as this action occurs in the case of the socioeducative measure of “assisted freedom”. To do so, we elected the Freedom Program Assisted located in Belo Horizonte in 1988. The methodology was to conduct a survey (sample of 96 adolescents) and focus groups with the technical and social agents. The results indicate that, even facing great difficulties, as the shares on a network, its implementation affects the recidivism.

Keywords: Youth. Juvenile justice. Assisted freedom. Municipal public policies.

Introdução

Aderindo à Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU), transformada em Convenção em 1989 e inspirado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988², o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) normatizou mudanças fundamentais, inaugurando uma nova era na legislação nacional relativa à infância e juventude. Dentre outras disposições, postulou vislumbrar a criança e o adolescente como sujeito de direito e não mais como objeto de intervenção; estabelecer uma política que descentraliza as políticas públicas de atendimento para a esfera municipal; articular ações em rede, horizontalizando as intervenções e exercer o controle dessas ações através de conselhos formados pela sociedade civil.

Na esfera da justiça da infância e da juventude, responsável pelo julgamento do ato infracional, destaca-se como principal mudança trazida pelo ECA o uso de medidas socioeducativas em meio aberto, permitindo renunciar às medidas restritivas de liberdade consideradas como último recurso e pelo período mínimo necessário (Silva, 2003). A Liberdade Assistida é, dentre todas as medidas previstas, a que mais pressupõe o trabalho coordenado da justiça juvenil, do poder público municipal, de organizações não-governamentais e da comunidade (Volpi, 1998).

Parte-se da premissa de que essa ação coordenada entre antigos e novos atores oriundos de universos sociais diferentes e portadores de cultura e visões programáticas específicas, bem como a sua articulação com diferentes parceiros para atender as demandas e necessidades dos jovens assistidos constituem um dos maiores desafios da implementação bem sucedida dessa legislação. Neste trabalho investigamos, a partir da percepção desses novos atores, bem como dos jovens beneficiários, como vêm se efetivando essas ações no programa Liberdade Assistida no município de Belo Horizonte.

Na próxima seção, apresentamos, inicialmente, um breve histórico da legislação referente à infância no Brasil de maneira a situar as idas e vindas de uma legislação que só recentemente com o ECA tirou da esfera da Justiça e do Estado o monopólio das ações relativas à infância, especialmente dos adolescentes envolvida em atos infracionais (Saraiva, 2003). Em seguida, descrevemos o Programa Liberdade Assistida e caracterizamos a sua implantação no município de Belo Horizonte. Na quarta seção, apresentamos a metodologia e os dados selecionados na análise. Na quinta seção, apresentamos os resultados procurando responder: 1) Qual o perfil dos jovens assistidos (social, familiar e comunitário, as infrações cometidas e a reincidência)? 2) Qual a percepção dos jovens sobre o Programa e como ela permite vislumbrar sua eficácia? 3) Qual a percepção dos técnicos e orientadores quanto à metodologia empregada no atendimento, quanto à capacitação das equipes, à articulação da rede de atendimento e suas parcerias? e 4) Qual o grau de envolvimento e participação comunitária no Programa?

Breve Reconstituição Histórica da Legislação Relativa à Infância no Brasil³

O século XX assistiu à emergência na Europa e nos Estados Unidos do reconhecimento da condição diferenciada da criança em relação ao adulto e do surgimento da justiça juvenil (Bailleau; Cartuyvels, 2002). No Brasil, a exemplo do que ocorria no cenário internacional, defendeu-se a elaboração de uma legislação especial para a criança, de caráter tutelar e com vocação preventiva e educativa. Essa culminou na criação da figura do juiz de menores para a administração da justiça e no Código de Menores Mello Mattos de 1927, consolidando as leis de assistência e proteção à infância que fixavam a imputabilidade penal em 14 anos de idade (Rizzini, 1997).

Entretanto, no Brasil esse modelo de justiça com finalidade educativa e de proteção defrontou-se muito cedo com o conflito do que deveria prevalecer: uma legislação a serviço da proteção da infância ou voltada para a manutenção da defesa social (Sposato, 2006). Esse paradoxo da defesa do indivíduo ou da defesa da sociedade⁴ traduziu-se no Governo Vargas em uma legislação em relação à infância que, de um lado, conferia ênfase à assistência social e, de outro, distinguia a criança e o jovem da categoria do menor, representada pela infância pobre. Nesse contexto, que foi prolongada a imputabilidade penal para a idade de dezoito anos e criado o Serviço de Amparo de Menores – o SAM, destinado a atuar junto aos menores delinquentes. Esse, ainda em 1945, já abrigava cerca de 700 internos, a maior parte dos quais por furto e vadiagem (Misse, 2007).

A partir da promulgação do Código Penal Brasileiro de 1940, os debates sobre a necessidade de revisão do Código de Menores contemplaram, dentre outras, as discussões sobre uma maior participação da sociedade e o entendimento de que o problema da infância marginalizada não se restringia à competência jurídica. Esse movimento vinha acompanhando o desenvolvimento da legislação internacional que resultou, no ano de 1959, na Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada pela ONU, mas acabou interrompido com o Regime Militar que, contrariando essa tendência, implementou medidas repressivas e uma gestão centralizada corporificada na Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e nas Fundações Estaduais (FEBEM). Ao final do regime, instituiu-se o novo Código de Menores de 1979 (Lei 6.697) que dentre outras disposições, definiu a figura do “menor em situação irregular”; porém, essa nova legislação teve curta duração com a emergência do processo de redemocratização.

Nesse novo contexto, movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes e vários segmentos da sociedade participaram do debate que se travava internacionalmente a partir dos anos 80 do século XX, sobre o reconhecimento dos direitos das crianças e dos jovens (Adorno, 1999). O tema, amplamente discutido nos trabalhos de instalação da Constituinte,

resultou nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988 que inspiraram a elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069) em 1990. Ao contrário das legislações anteriores, o Estatuto, ao adotar as regras estabelecidas pela Convenção da ONU de 1989, destaca-se por contemplar não mais apenas a questão do adolescente infrator e da justiça juvenil, mas os direitos da criança e do adolescente em todas as esferas da vida social. Também se distingue por atribuir à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público a responsabilidade pela efetivação desses direitos, materializando os anseios preteridos nas legislações passadas.

Foi com esse espírito que o sistema de responsabilidade penal juvenil foi concebido como sanção essencialmente pedagógica. Contudo, verifica-se que o ECA enfrenta dificuldade de se afirmar em uma época de aumento do sentimento de insegurança e frente às exigências de demandas repressivas patrocinadas por alguns segmentos da sociedade e por alguns veículos de comunicação. Nos últimos anos, tem sido muito grande a reação moral aos atos infracionais cometidos por jovens que não alcançaram a idade penal de 18 anos e não são poucos os grupos sociais que tentam a diminuição da responsabilidade penal no Brasil para 16, 14 ou mesmo 12 anos (Misse, 2007).

O crescimento do sentimento de insegurança e a demanda de proteção da sociedade para fazer frente ao comportamento de um público específico – o jovem infrator oriundo de bairros pobres socialmente excluídos – bem como à demanda por intervenções judiciais mais repressivas em relação a esse público têm se revelado uma tendência no plano internacional, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa (Bailleau; Cartuyvels, 2002). Essa tendência, especialmente no Brasil, representa uma séria ameaça à aplicação e manutenção dos dispositivos do ECA e revela que, apesar dos avanços, a legislação para infância continua se defrontando com o difícil equilíbrio da proteção dos direitos da criança, especialmente da criança pobre, frente à defesa e segurança da sociedade (Adorno, 1999; Zaluar, 1999; Weisselfisz, 2004). Nesse sentido, justifica-se uma avaliação e melhor conhecimento da aplicação do ECA, por meio da medida socioeducativa Liberdade Assistida, que melhor representa a inovação dessa legislação: a ação em rede em nível local da justiça penal, do poder público municipal, de organizações não-governamentais e da comunidade.

A Liberdade Assistida no Município de Belo Horizonte

Seguindo as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Prefeitura de Belo Horizonte responsabilizou-se pela execução da medida socioeducativa em meio aberto, a Liberdade Assistida, em abril de 1998. O Programa foi implantado pela Secretaria Municipal de Assistência Social em parceria com a Pastoral do Menor e com o Juizado da Infância e da Juventude

de Belo Horizonte. Desde sua implantação, o Programa mantém três princípios de funcionamento, a saber: a regionalização, a participação da sociedade civil e a garantia de um acompanhamento individual ao adolescente. Para tanto, foi criado um núcleo do Programa em cada uma das nove regionais administrativas do município. Nesses núcleos, os adolescentes são atendidos semanalmente por uma equipe interdisciplinar que articula as ações e os encaminhamentos necessários. O Programa convida os moradores de Belo Horizonte a serem orientadores sociais – figura jurídica prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente – para que façam trabalho voluntário, com o objetivo de criar saídas para os impasses dos adolescentes diante da lei e facilitar sua circulação pela cidade.

O Programa tem como objetivo geral criar condições para que o adolescente construa um projeto de vida de ruptura com a prática do ato infracional. Alguns dos objetivos específicos eleitos pelo programa junto aos adolescentes são: desenvolver um vínculo de confiança entre equipe e jovens; evitar a abordagem moralista ou de cumplicidade e omissão frente à transgressão; desenvolver no adolescente a capacidade de reflexão sobre suas vivências passadas, presentes e futuras; fornecer informações e outras visões de mundo, estabelecendo atendimentos frequentes e definindo junto aos adolescentes encaminhamentos viáveis para a sua reinserção social. Junto à família dos adolescentes, o Programa se propõe a: estabelecer um contrato de ajuda mútua em torno das necessidades do adolescente e dos limites/alcance do programa; auxiliar a família na compreensão da conduta do jovem e na busca de serviços para suprir suas necessidades; obter um diagnóstico psicossocial da família para facilitar a compreensão do adolescente. Já os objetivos junto à comunidade são: desenvolver o sentido de responsabilidade coletiva frente à produção social do adolescente infrator; desmistificar a representação social do adolescente pobre infrator como alguém irrecuperável; sensibilizar os equipamentos e serviços públicos locais para o atendimento adequado do adolescente.

Situando a pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi identificar o impacto do Programa Liberdade Assistida na vida dos adolescentes que estão cumprindo a medida socioeducativa e daqueles que já cumpriram. Já os específicos foram identificar: 1) o perfil dos jovens atendidos; 2) a percepção e avaliação dos jovens e 3) a percepção e avaliação dos técnicos e orientadores que o executam.

A metodologia utilizada para obtenção de informações acerca dos jovens atendidos pelo Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte, bem como de seus técnicos e orientadores sociais, procurou conjugar estratégias de coleta quantitativas e qualitativas. Isso se fez necessário diante da

heterogeneidade dos atores considerados nesse processo de investigação – jovens e equipe do programa – e da natureza de algumas das informações a serem obtidas.

Desse modo, foi realizado um *survey* que consistiu em entrevistar adolescentes em atendimento e que já foram atendidos pelo Programa em Belo Horizonte. Esse assiste às nove regionais administrativas do município. Por questões de homogeneidade de renda, de moradia, dentre outros, cada regional foi tomada como um estrato. O método de amostragem escolhido foi o de amostragem aleatória estratificada. Utilizando-se os dados pilotos de 1620 adolescentes entre aqueles em atendimento e egressos que passaram pelo Programa, chegou-se a uma amostra de 96 adolescentes, com uma margem de erro de 7% para mais ou para menos, estabelecendo-se um grau de confiança de 95%.

Além do *survey*, foram realizados, também, grupos focais com técnicos e orientadores sociais. O grupo focal é uma técnica de pesquisa que fornece informações de caráter qualitativo, ou seja, concebidas sob uma perspectiva compreensiva. Os participantes discursaram sobre vários pontos do programa, definidos em um relatório de entrevista semi-estruturada.

Também foi utilizada uma base de dados construída pelo próprio Programa e disponibilizada pelos seus profissionais. Dentre outras, a base forneceu informações sobre as infrações cometidas e a reincidência dos adolescentes no cometimento de infrações.

Quem são os Jovens Assistidos pelo Programa

Observa-se que a percepção dos agentes do Sistema de Justiça Penal do jovem em conflito com a lei (e, possivelmente, não somente as percepções desses agentes, dada a permeabilidade desse sistema à sociedade a que ele se refere) ultrapassa, em muito, a principal referência feita no Estatuto: a sua idade. Antes disso, trata-se de um jovem que agrega certas características sociais específicas. A pesquisa identificou um perfil hegemônico entre os jovens que receberam a medida socioeducativa Liberdade Assistida quanto ao gênero (91,8% são do sexo masculino); faixa etária (89,1% têm entre 14 e 18 anos) e raça (apenas 18,4% se reconhecem como brancos). Esses ocupam uma posição social específica que agrega, dentre outros, baixa escolarização (53,1% afirmaram que não estudam); baixa inserção no trabalho remunerado (56,1%); baixa renda (56,8% têm renda familiar até dois salários mínimos) e proporção significativa vivendo em família monoparental (40% têm apenas a mãe como responsável). Esses jovens são oriundos de comunidades marcadas por desvantagens sociais, onde há alta percepção de ocorrência de eventos violentos. Assim, foi destacada, pelos adolescentes, a presença freqüente de pessoas armadas em seus bairros de residência (40%).

Ainda, um terço dos entrevistados afirmou ouvir freqüentemente barulhos de tiro em sua vizinhança e a grande maioria deles tem conhecimento de eventos de homicídios e tentativas de homicídios nos bairros em que residem (92,9%). Finalmente, grande parte dos jovens entrevistados já viu ou ouviu falar da presença, nas comunidades em que vivem, de pessoas consumindo drogas ilegais em locais públicos (77,6%), da atuação de gangues (59%) e da presença de grupos ou pessoas ligadas ao tráfico de drogas (61%).

O comportamento dos pares (amigos e colegas) dos entrevistados nos permite conhecer situações de risco e de vulnerabilidade (também em relação aos agentes do sistema) às quais os adolescentes estão sujeitos. A descrição dessas informações mostra que um percentual significativo de jovens entrevistados (quase 40%) tem amigos que já entraram em conflito com a polícia; outros 34% afirmaram que seus colegas fazem uso de drogas e 11% relataram ter amigos que pertencem a gangues. Quando questionados acerca do próprio comportamento, pouco mais de 10% declararam fazer uso freqüente de drogas ilícitas.

O uso de drogas pelos jovens atendidos também foi computado a partir dos dados produzidos pela equipe do Programa. Podemos considerar que essa base apresenta uma maior confiabilidade na resposta em relação a essa variável – considerada sensível –, por coletar informações sobre o uso em diversos momentos ao longo do atendimento. Essas informações indicam que 64% dos jovens usam ou usaram drogas. Quando foi possível saber de que tipo era essa droga (houve uma proporção significativa – 40% – de falta de informação) em 68% dos casos mencionaram a maconha.

A descrição das distribuições de acordo com os tipos de infração dos jovens obtida, também a partir dessa base, mostra um padrão no qual os crimes contra o patrimônio (furto, roubo e assalto) representam mais da metade do total de casos (52,2%). Interessante notar um ligeiro predomínio de crimes de maior gravidade (roubo e assalto somam 27,5%). A distribuição indica também que a medida da Liberdade Assistida foi aplicada para alguns casos graves, como o homicídio, ainda que em uma proporção baixa (2%).

Tabela 1 - Tipo de Infração

Ato Infracional	Número de Casos	Percentual
Furto	213	24,7
Roubo	143	16,6
Assalto	94	10,9
Porte de arma	78	9,1
Tráfico	54	6,3
Lesão corporal	25	2,9
Agressão	20	2,3
Ameaça	18	2,1
Homicídio	17	2,0
Briga	14	1,6
Danos	14	1,6
Demais atos infracionais	171	19,9
Total	861	100,0

Fonte: Programa Liberdade Assistida – Prefeitura de Belo Horizonte / CRISP

Segundo os dados provenientes dessa base, a reincidência no cometimento de atos infracionais é de 26,1%. Mais interessante é verificar que essa foi caindo expressivamente ao longo dos anos de funcionamento do Programa, invertendo as proporções encontradas, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 – Reincidência

Ano	Reincidência	
	Sim	Não
1998	72,0	28,0
1999	86,7	13,3
2000	67,4	32,6
2001	37,1	62,9
2002	24,8	75,2
2003	19,2	80,8
2004	10,6	89,4
Total	26,1	73,9

Fonte: Programa Liberdade Assistida Prefeitura de Belo Horizonte / CRISP

Percepção dos Jovens Sobre a Liberdade Assistida e Sua Relação com a Eficiência do Programa

Quase todos os adolescentes participam do programa pela primeira vez (92,9%). A maioria não teve orientador social⁵ (65,3%) e entre os que tiveram, 80% afirmaram que esse se interessa por seus problemas. Consideraram o atendimento do técnico muito bom (75,5%) e disseram que ele se interessa pelos seus problemas (92,9%). Na opinião dos entrevistados, tanto o técnico quanto o orientador se esforçaram para conseguir atividades para o adolescente (66%). Mais de 70% consideram as atividades do programa muito interessantes e úteis para seu futuro, aumentando a sua confiança no mesmo.

Os índices de rejeição ao programa foram baixos, sendo que 19,4% dos entrevistados admitiram que não têm interesse em participar, mas reconhecem os ganhos que o programa pode gerar. 12,2% gostam de participar, mas acreditam que essa participação não fará nenhuma diferença para a sua vida. Somente 5,1% afirmaram que não gostam e não vão se beneficiar. Ainda assim, é relevante notar que, somados os percentuais, 36,7% dos jovens entrevistados não têm interesse ou não acreditam no Programa.

Quanto à percepção do impacto do Programa nas atividades e problemas dos jovens atendidos, mais da metade entende que as orientações e encaminhamentos feitos conseguiram alterar de forma significativa sua relação com a escola, afirmando que sua frequência à escola melhorou depois da entrada no Programa. Entretanto, cerca de 40% dos entrevistados disseram que não houve alteração, ou seja, sua frequência continuou a mesma. Segundo os entrevistados, o convívio com pessoas ligadas a atos infracionais diminuiu para 84,3% dos respondentes. Segundo a percepção desses jovens, o Programa teve impacto também nos problemas provocados pelo consumo e pela dependência de drogas, ou seja, 75,9% dos entrevistados disseram que houve uma diminuição desses problemas. Quanto ao convívio com pessoas envolvidas em gangues, 84,4% acreditam que houve uma redução na interação com essas pessoas.

Vê-se, pois, que as respostas dos entrevistados quanto à avaliação dos elementos do Programa são positivas. Questão central para entender essa percepção é contrapor o atendimento dado pelo Programa e as experiências vivenciadas nas agências do Sistema de Justiça (Polícia Militar, Polícia Civil, Juizado da Infância e Centros de Internação) que envolvem, frequentemente, vitimização, humilhação, privação de diálogo, de informações, de orientação e encaminhamentos.

Um fator fundamental na elaboração dessa percepção é a relação construída entre a equipe do Programa e os jovens atendidos, consequência do extenso período de acompanhamento – em média um ano e dois meses – e resultado de uma abordagem focada no atendimento individual. Essa relação gera um vínculo de identificação, confiança e compartilhamento entre trabalhadores e usuários

que acaba contaminando os demais elementos que compõem o Programa. A parceria entre trabalhador e usuário mimetiza as diferentes funções e atividades, revestindo-os com um mesmo significado, apesar do descompasso nos recursos, alcance e limitações.

Constitui-se, nessa relação, um espaço para que os jovens atendidos possam falar, discutir e avaliar sua experiência de vida e, em especial, as vivências relacionadas ao conflito com a lei, à violência e à criminalidade. Nesse espaço é realizada uma das funções mais caras e complexas do Programa, que é a de propiciar situações nas quais o adolescente possa refletir sobre si próprio, sobre suas escolhas, compromissos e perspectivas de futuro. Dessa forma, os usuários não se sentem estigmatizados e rotulados, outras facetas da sua história pessoal, familiar e comunitária aparecem e são priorizadas.

Contudo, foi possível observar, ao longo da pesquisa, e os dados levantados confirmam, que a execução da medida de Liberdade Assistida vem se dando quase que somente na realização de atendimentos individuais ou em grupo. Isso resulta na pouca participação desses jovens em outras atividades comunitárias, recreativas, de esporte, cultura e lazer.

A grande maioria desses jovens não frequenta atividades culturais, esportivas ou profissionalizantes. Aproximadamente 21% dos jovens afirmaram praticar dança, música ou capoeira. O percentual de jovens que fez algum curso de arte (pintura e fotografia) representa menos de 10% do total. Disseram praticar esportes 22% dos entrevistados; 15% deles afirmaram ter feito cursos profissionalizantes. O número de respondentes que frequenta algum curso de idioma é representado por apenas 3% dos adolescentes entrevistados. Vê-se, pois, que a participação dos entrevistados em atividades de caráter cultural, educacional e esportivo, além da escola, é pequena em quase todas as opções apresentadas.

Assim, uma análise preliminar da percepção dos jovens atendidos nos permite vislumbrar que o LA representa a criação de um espaço importante de escuta, valorização e desestigmatização do jovem em conflito com a lei, mas tem tido pouca eficácia na ressocialização e reinserção social dos jovens atendidos. A seguir, analisamos as percepções dos técnicos e orientadores sobre os alcances e limites do programa. Para tanto, abordamos sua infraestrutura socioeducativa, o grau de coordenação da rede de atendimento e sua articulação com as parcerias.

Percepção dos Técnicos e Orientadores sobre a Metodologia de Liberdade Assistida, Coordenação e Articulação da Rede e das Parcerias.

A percepção dos técnicos e orientadores quanto à metodologia para a execução de suas atividades caracteriza-se pelo conflito de posição⁶. Essa metodologia consiste essencialmente em atendimento individual ao adoles-

cente e reuniões semanais entre os técnicos (a maioria com formação em serviço social, psicologia e psicanálise) para troca de experiências e informações, comunicação entre as regionais, renovação do ânimo e do dinamismo. Tal metodologia foi avaliada de forma positiva pelos técnicos, pois permite uma dinâmica de trabalho flexível, inovadora, criativa e pouco burocrática. Já para os orientadores (que quase não participam das reuniões semanais), os atendimentos individuais e a lógica do acompanhamento caso a caso geram um grande sentimento de insegurança. Observa-se, em suas falas, que a falta de uma metodologia de abordagem ao adolescente resulta em uma grande variação nas estratégias de contato e de convivência e na dificuldade para lidar com as diferenças culturais existentes entre orientadores e assistidos. Destaca-se, dentre as formas de abordagem empregadas, desde o uso de conhecimentos de pedagogia até elementos subjetivos, como intuição e sabedoria para decidir o que deveria ser feito e quais atividades deveriam ser desenvolvidas.

Quanto à relação dos técnicos com a justiça juvenil, percebe-se, em suas falas, que o grau e a qualidade de relacionamento com essa instituição encontram-se muito dependentes do contato estabelecido com as pessoas que ocupam os cargos. Essa relação, com respeito aos juízes, acaba prejudicada pela alta rotatividade desses no Juizado. Destaca-se, na fala dos técnicos, conflitos de interpretação entre os juízes e técnicos com respeito a que medida aplicar e críticas com o descaso desses agentes no que se refere à morosidade nas tomadas de decisão de proteção aos jovens ameaçados ou em fase de finalização da medida em razão da idade.

A percepção que os trabalhadores do LA têm da polícia é diferenciada de acordo com o grau de violência por ela empregada, identificada com base nos relatos dos adolescentes assistidos. A Guarda Municipal foi citada como mais competente no trato com os jovens, enquanto a Polícia Militar é vista como mais violenta do que a Polícia Civil. Um aspecto apontado pelos orientadores foi a falta de colaboração da polícia com o trabalho que estes realizam junto aos jovens, devido à desconfiança e ao despreparo da polícia para lidar com o adolescente cumprindo medida socioeducativa.

A escuta privilegiada dos trabalhadores (técnicos e orientadores) possibilita-lhes a percepção da violência a que são expostos os adolescentes, tanto em relação à polícia como no que se refere ao tráfico de armas e drogas. Os orientadores apontaram muitos empecilhos no processo de acompanhamento dos adolescentes devido à violência e à atuação de gangues que dificultam o deslocamento dos adolescentes.

Os técnicos consideram fundamental a consolidação da rede de atendimento, assim como de parcerias que ofereçam cursos, estágios e atendimentos de saúde, seja para o adolescente, seja para sua família. Contudo, foram enfáticos no que diz respeito ao funcionamento precário e à má organização dessa rede. Observaram que no interior da própria Prefeitura não há interação entre grupos e áreas fundamentais como a da saúde e da educação. Tais críticas são corroboradas pelo grande número de falas sobre a dificuldade de su-

cesso no encaminhamento para cursos, estágios e empregos e até mesmo a reinserção do jovem na escola, bem como por informações obtidas nas entrevistas feitas com os adolescentes.

Porque a gente às vezes é... como a gente colocou o tempo todo, a gente se utiliza dessa rede. Nós somos um Programa que vai ta, é, lidando com um todo, com educação, com saúde, com lazer, com cultura, e muitas vezes essa rede, ela não te oferece suporte naquele momento que você precisa. E essa outra questão, assim, que é a intersetorialidade que é tão falada hoje na Prefeitura, mas que é tão difícil. A estrutura é muita fechada! A saúde ali, a educação aqui, a assistência social, então a gente até consegue fazer esse intercâmbio né, a assistência social com a saúde, com a cultura, com o lazer, mas é muito difícil. Então, assim, muitas vezes, você lidar com todas essas burocracias ao mesmo tempo, porque aí você quer encaminhar para um lugar x e aí 'ah! Não pode ser assim porque a idade é x ou é y', e aí você tem que fazer um outro movimento, porque a gente faz um movimento também de forçar a rede, né? (técnica do programa LA).

Essa avaliação é também compartilhada pelos orientadores. Ambos chamam a atenção para o fato de que, para essas atividades há poucas vagas, cursos repetidos, exigência de escolaridade não compatível com o público do LA, problemas de natureza disciplinar dificultando a relação dos profissionais com os assistidos e reproduzindo o preconceito em relação aos jovens que cumprem medida socioeducativa, dentre outros.

Você precisa colocar o menino pra fazer um estágio, pra aprender alguma coisa, ou encaminhar pra escola, sabe? A empresa particular não aceita o menino desse programa, ele já passou pela polícia. Então você não acha, você quer encaminhar essa criança, às vezes você até pede, procura, mas não tem. Não tem abertura (orientador do LA).

A chance de sucesso na reinserção social e profissional do jovem em atendimento com pouco apoio da rede e dos parceiros é muito baixa, pois a medida socioeducativa acaba se fundando exclusivamente nas orientações individuais oferecidas pela equipe. Essa inadequação da rede às necessidades dos adolescentes é reconhecida pelos novos atores e constitui uma de suas principais críticas ao Programa. Outro pilar da medida consiste na participação da escola, da família e da comunidade de origem dos jovens em atendimento. Passamos agora a discutir como essas instituições se relacionam com o Programa.

A relação entre o Programa e as escolas que recebem os adolescentes cumprindo a liberdade assistida pode ter um impacto sobre o objetivo final da medida: a construção de um projeto de vida baseado na cidadania e no respeito às leis que regem o convívio social rompendo com os valores e comportamentos associados ao ato infracional. A escola é uma organização social que agrega instrumentos e recursos

que podem ser manipulados e conectados com uma política pública voltada para jovens em situação de risco. Ela é mais acessível e permeável às intervenções do poder público (Prefeitura e Juizado Juvenil) do que às organizações sociais como a família e os grupos de convivência (pares) dos jovens.

Entretanto, tanto orientadores quanto técnicos relataram diversas experiências de dificuldade com as escolas que, muitas vezes, realizam um “movimento contrário” à tarefa de reinserção do adolescente na sua comunidade, por meio da discriminação e da falta de preparo por parte das instituições e dos próprios funcionários.

O adolescente chega na escola, às vezes a gente consegue a vaga e teve contato com a escola, aí de repente, eles descobrem que ele é do LA. Aí começa todo o processo de trabalho que vai contra, que não possibilita a permanência dele em sala de aula, então todo ato dele, eles fazem um manejo para ele se retirar da sala de aula e chega, às vezes, que nem adianta para a gente estar insistindo para que a escola fique com ele porque nem vai valer a pena. (técnica do Programa LA)

Bons resultados de parceria com a escola também foram relatados pelos técnicos, especialmente através da divulgação e do esclarecimento sobre as funções e alcances do programa nas escolas. Do mesmo modo que na relação do Programa com a Justiça, observa-se que, quando se estabelece relacionamento contínuo com pessoas-chaves da instituição, há um maior envolvimento dessas com o LA e, conseqüentemente, melhores resultados.

Vista às vezes como parceira, mas em outras vezes como um empecilho, a escola resume problemas de preconceito e violência, também vividos fora dela, além de problemas estruturais, como número de vagas, escassez de recursos, ausência de professores, baixa qualidade de ensino e pouca ou nenhuma informação sobre o Programa. Também foi citado por técnicos e orientadores que a educação ocupa um valor secundário em muitas famílias, o que dificulta a reinserção ou permanência do adolescente na escola. Entretanto, a opinião dos jovens entrevistados sobre a escola não confirma o diagnóstico dos trabalhadores. Quando questionados sobre a importância e o impacto da escola sobre seu futuro, quase todos os respondentes afirmaram que a escola é imprescindível (80,6% consideram que a escola é importante para o futuro das pessoas).

Outro elemento associado ao sucesso do Programa Liberdade Assistida diz respeito ao nível de envolvimento das famílias e aos equipamentos públicos presentes na comunidade dos jovens atendidos pela medida socioeducativa. O fato de as famílias conhecerem o Programa – como afirmou a maior parte dos técnicos entrevistados – pode indicar o acompanhamento do andamento da medida. De fato, segundo os adolescentes entrevistados, seus familiares apóiam de forma significativa seu comparecimento aos encontros propostos (76,5% dos jovens afirmaram que a família foi quem mais incentivou a sua participação). Segundo a maior parte dos jovens abordados pela pesquisa, também colegas de

trabalho e amigos conhecem a medida de Liberdade Assistida (64,3%). Um indicador negativo, no entanto, diz respeito ao percentual de adolescentes cujos (as) companheiros(as) desconhecem o Programa. A pesquisa mostrou que mais da metade dos parceiros (58,3%), bem como dos vizinhos e membros das comunidades (63,3%) desconhecem a sua existência.

Conclusão

Enfatizamos neste artigo a novidade que representa na legislação relativa à infância e à adolescência no Brasil a definição de uma política de atuação que articula a justiça, o poder público municipal, organizações não-governamentais e a comunidade. Partimos da premissa de que a medida socioeducativa Liberdade Assistida é, de todas as medidas, a que mais pressupõe essa ação coordenada. Pesquisa realizada sobre o Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte nos permitiu avaliar, com base na análise das percepções e avaliações de seus usuários e trabalhadores (técnicos e orientadores) nele diretamente envolvidos, como se dá essa ação e em que medida ela é coordenada e atende aos objetivos definidos pelo Programa.

Verificamos que há o reconhecimento positivo por parte dos envolvidos, usuários e trabalhadores, das atividades executadas. A realização dos atendimentos individuais, ponto forte da aplicação do Programa, por si só afetou os índices de reincidência ao longo dos anos de seu funcionamento, conforme nos mostrou a Tabela 2. Técnicos e orientadores reconhecem o potencial que o Programa possui de mobilizar agências da rede pública e organizações não-governamentais a partir de encaminhamentos para saúde, educação, cultura, cursos profissionalizantes e estágios. Contudo, advertem que mesmo a proximidade institucional não tem facilitado a comunicação e não se desenvolveu uma cultura de trabalho interinstitucional de maneira a potencializar as ofertas e atender as necessidades dos jovens assistidos.

Pode-se dizer que as redes existentes ainda não conseguiram aplicar de maneira satisfatória as possibilidades que oferecem a nova organização estabelecida pelo ECA, como também pouco fomentaram iniciativas de integração comunitária. Se essa ação coordenada não vem ocorrendo, o potencial para tanto existe e, conforme se despreende da fala dos executores do Programa, ela ocorre e apresenta resultados toda vez que se dá a interação entre os atores. Assim, além das recomendações mais evidentes sugeridas pelos executores, tais como a necessidade de capacitação dos orientadores e a maior divulgação do programa junto às redes, parceiros e comunidades, recomenda-se, para a ação efetiva de toda a rede, o comprometimento dos atores com o Programa e a interação efetiva desses nas ações que buscam a reinserção social do jovem assistido.

Notas

1. A iniciativa para a avaliação do Programa partiu da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em especial da Gerência de Informação, Monitoramento e Avaliação (GEIMA) e da coordenação do Programa Liberdade Assistida. A pesquisa foi financiada pelo Ministério da Justiça através da Secretaria Especial de Direitos Humanos e foi realizada e concluída ao longo de seis meses, entre outubro de 2004 e março de 2005. Os resultados consistiram em quatro relatórios de pesquisa à GEIMA e a coordenação do programa: um relatório descritivo da base de dados produzida pela equipe técnica do Liberdade Assistida; um atlas da distribuição espacial das variáveis e atributos associados aos adolescentes atendidos pelo Programa; um relatório sobre a análise do *survey* com os adolescentes em atendimento e egressos e um relatório qualitativo sobre o grupo focal realizado com a equipe técnica do Programa, técnicos e orientadores sociais.
2. Art. 227 da CF: “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.”
3. A este respeito ver Rizzini (1997) e Santos (2008).
4. Trata-se do paradoxo da ordem sob a lei. A ordem sob a lei é paradoxal porque ordem significa a conformação a padrões morais absolutos de comportamento (defesa da sociedade) e lei significa restrições racionais à produção da ordem (os direitos e liberdades individuais). Conforme observado (Paixão, 1992 *apud* Vargas, 2000), em um modelo de controle democrático, o equilíbrio entre os dois termos deve ser estabelecido.
5. Trabalho voluntário desempenhado por membros das comunidades de origem dos adolescentes, sob supervisão e orientação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e do Juizado da Infância e Juventude.
6. Foram realizados três grupos focais com os técnicos; ao todo, participaram dezenove técnicos representando todas as regionais. Foram feitos quatro grupos focais com a participação de 22 orientadores. O perfil etário dos orientadores variou de 26 a 64 anos de idade, assim como o educacional, que inclui desde Ensino Fundamental incompleto até formação superior.

Referências

- ADORNO, Sérgio. O Adolescente e as Mudanças na Criminalidade Urbana. **Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 62-74, 1999.
- BAILLEAU, François; CARTUYVELS, Yves. La Justice Pénale des Mineurs em Europe. **Déviance et Société**, Louvain-la-Neuve, França, v. 26, n. 3, p. 105-135, 2002.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura. GEIMA. **Termo de Referência para Estudo de Avaliação do Programa LA**. Belo Horizonte: PBH, 2004.
- CARNEIRO, Carla. Adolescente Infrator: políticas públicas e os desafios para a efetivação dos direitos da infância e juventude. In: **Revista Eletrônica Nauta**, n. 35, p. 32-45, 2001, Belo Horizonte.

MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: PAIVA, V.; SENTO-SÊ, J.T. (Org.). **Juventude em Conflito com a Lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 191-200.

RIZZINI, Irene. **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Univeristária Santa Úrsula, 1997.

RIZZINI, Irene. **A Criança e a Lei no Brasil**: revisitando a história (1822-2000). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

SANTOS, José. **A Construção da Responsabilidade Penal do Adolescente no Brasil**: uma breve reconstituição histórica Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul – Infância e Juventude. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina. Acesso em: 29 set. 2008.

SARAIVA, João. **Adolescente em Conflito com a Lei**: da indiferença à proteção integral. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora. 2003.

SILVA, Eneide; GUERESI, Simone. **Adolescentes em Conflito com a Lei**: situação do atendimento institucional no Brasil. Brasília: IPEA, 2003.

SPOSATO, Karyna Batista. **O Direito Penal Juvenil**. Editora Revista dos Tribunais, São Paulo, p. 63-108, 2006.

VARGAS, Joana. **Crimes Sexuais e Sistema de Justiça**. São Paulo, Ed. Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. 2000.

VOLPI, Mário. **Os Adolescentes e a Lei**: o direito dos adolescentes, a prática de atos infracionais sua responsabilização – Brasília: ILANUD, 1998. p. 100.

ZALUAR, Alba. Um Debate Disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 03-17, 1999.

WEISELFISZ, Júlio. **Mapa da Violência IV**: Os jovens do Brasil Brasília: UNESCO; Instituto Airton Senna; Ministério da Justiça, 2004.

Joana Domingues Vargas é professora adjunta no Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMG e pesquisadora do Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública (CRISP/UFMG).
e.mail: joana@crisp.ufmg.br

Frederico Couto Marinho doutorando em sociologia pela UFMG, pesquisador em justiça juvenil e criminologia do CRISP(Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública).
e.mail: frederico@crisp.ufmg.br



A Prevenção de Homicídios:

a experiência do Programa *Fica Vivo* no Morro das Pedras

Andréa Maria Silveira

RESUMO - A Prevenção de Homicídios: a experiência do Programa *Fica Vivo* no Morro das Pedras. Os homicídios constituem um importante problema de segurança e saúde pública no Brasil. A despeito disto, programas de prevenção a estes eventos são raros em nosso meio. Em 2002, iniciou-se, em Belo Horizonte – Minas Gerais – o Programa de Controle de Homicídios – *Fica Vivo*. Inspirado na teoria da desorganização social para explicar o fenômeno criminoso, trata-se de um programa focalizado em áreas violentas, que articula ações de natureza policial com ações de suporte social. A avaliação dos impactos do programa na região do Morro das Pedras mostrou redução importante dos homicídios, assim como redução da violência no interior das escolas, das restrições ao livre trânsito na comunidade, de assaltos a ônibus, padarias e transeuntes. Estes resultados apontam que o modelo do *Fica Vivo* pode constituir uma importante alternativa preventiva para comunidades pobres com altas taxas de homicídios.

Palavras Chaves: **Homicídios. Prevenção. Violência.**

ABSTRACT - Homicide Prevention: the experience of the Staying Alive Program in Morro das Pedras. Homicides constitute an important problem of security and public health in Brazil. In spite of that, preventive programs are rare in our country. Since 2002, the Program of Homicide Control - *Staying Alive* - has been implemented in Belo Horizonte, Minas Gerais. Inspired by social disorganization theory to explain crime this program focuses in violent neighborhoods and articulate criminal justice and social support actions. The evaluation of the impact of the program in this pilot area showed reductions in homicide rates, as well as reduction in school violence, buses and passer-by robbery as well as violence in local businesses. These results show that the *Staying Alive* model could be an alternative for homicide prevention at poor neighborhoods with high rates of homicides.

Keywords: **Homicides. Prevention. Violence.**

Introdução

No Brasil, pesquisadores da área de saúde e de segurança pública vêm alertando a sociedade para a magnitude que o problema dos homicídios adquiriu a partir dos anos 1980 do século XX. Já na década de 1990, os homicídios foram responsáveis por 33% das mortes por causas externas¹. No início deste período, 50% dos homicídios eram cometidos com armas de fogo, percentual que atingiu 77,9% em 2003 reduzindo-se para 74,4% em 2006. Desde 2004, o país vem observando quedas gradativas do número de homicídios, embora, os números ainda se mantenham em patamares inaceitáveis tendo ocorrido, em 2006, 46.660 assassinatos (Gawrysewski et al., 2005; Waiselfisz, 2008).

A despeito das diferenças regionais e das dimensões continentais do Brasil, o perfil das vítimas mostra grande homogeneidade. Quase sempre são homens jovens de 15 a 24 anos, com baixo nível de escolaridade e, em sua maioria, negros ou pardos; desocupados à época do homicídio, ou inseridos em atividades de baixa qualificação profissional. A ocorrência de homicídios concentra-se em bairros e favelas nos quais é comum o tráfico de drogas. As motivações mais comuns para estas mortes são as dívidas de compra de drogas não-saldadas, vinganças, conflitos de natureza subjetiva e desentendimentos por brigas anteriores (Nunes; Paim, 2005; Lima et al., 2005; Pochmann, 2002).

Embora a maioria desses crimes ocorra em espaços públicos e às vistas de muitas pessoas, o temor de retaliações e a pouca confiança na capacidade do estado em prender, punir os culpados e garantir proteção às testemunhas impõem a lei do silêncio, o que impede a conclusão das investigações (Ruschel, 2006). Os homicídios apresentam ainda custo elevado para o país. Compõem os custos dos homicídios os gastos com o sistema de justiça criminal, serviços médicos, pagamento de benefícios previdenciários, seguros privados e serviços de assistência social, a perda de tempo e investimentos em capital humano, seguro de vida, perdas na indústria do turismo, custos em investimentos domésticos, abuso de álcool e drogas e desordens depressivas.

Devem, ainda, ser citados os efeitos econômicos multiplicados como redução do número de postos de trabalho, por meio da redução de investimentos e fuga de capitais, assim como a redução da produtividade e do valor dos salários, a transmissão intergeracional da violência, a redução da qualidade de vida e a erosão da confiança mútua. O abandono das áreas violentas resulta em deterioração física e perda de empregos que atinge, principalmente, os grupos mais vulneráveis, por serem os menos aptos a se ajustarem a mudanças no mercado de trabalho. Estimativas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – para a perda de capital humano no Brasil no ano de 2001 devido aos homicídios foi de 9,1 bilhões de reais, elevando-se o custo para o total de mortes por causas externas para 20 bilhões de reais (Carvalho et al., 2007). Outro estudo do IPEA estima o custo total da violência para o Brasil em 2004 em 92,2 bilhões de reais, ou 5,09% do Produto Interno Bruto – PIB – o que significa um valor *per capita* de R\$ 519,40 (Cerqueira et al., 2007).

Estes dados reforçam a importância da prevenção à violência e aos homicídios em particular. Neste estudo, a partir de formulações clássicas do campo da saúde pública e da sociologia do crime, explicitam-se alguns fundamentos para programas de prevenção a homicídios e apresenta-se como exemplo o *Programa Fica Vivo* implementado no estado de Minas Gerais. Para tanto, foi realizada revisão da literatura sobre prevenção de homicídios, análise de documentos sobre programas de prevenção em curso no país e de entrevistas realizadas com informantes-chaves, e consulta à base de dados de um *survey* de vitimização realizado entre moradores de um aglomerado urbano de Belo Horizonte contemplado com um programa de controle de homicídios.

A prevenção dos homicídios

A prevenção constitui uma noção fundamental no campo da saúde pública, onde emergiu, de forma mais sistemática na década de 1950, com as teorizações, hoje clássicas, de Leavell e Clark (1958), segundo as quais é possível “antecipar, preceder ou tornar impossível por meio de uma providência precoce o desenvolvimento de doenças e agravos à saúde”. As providências precoces fundamentam-se na interrupção de uma cadeia de eventos na qual se busca neutralizar, eliminar ou minimizar os agentes causais (fatores de risco), ou interferir nos mecanismos que levam ao agravo.

Nos termos do modelo de Leavell e Clark, existem três níveis de prevenção. Aplicados ao problema da violência, podemos dizer que o primeiro, chamado de Prevenção Primária incorpora abordagens destinadas a evitar a violência antes que ela ocorra. As medidas deste nível se dirigem à população como um todo e podem implicar intervenções no meio ambiente físico e social abordando os fatores que podem provocar a violência. No segundo nível, temos a Prevenção Secundária. Aqui, as abordagens se dirigem para grupos de risco identificados como potenciais agressores ou vítimas, por seu grupo etário, local de moradia, estilo de vida, circunstâncias sócio-econômicas ou outros fatores, ou seja, grupos que, pela sua maior tendência/vulnerabilidade à violência e ao crime, merecem mais atenção. No terceiro nível, temos as ações de Prevenção Terciária com abordagens voltadas para cuidados de longo prazo como reabilitação e reintegração de vítimas e agressores, esforços para atenuar ou reduzir a deficiência, no longo prazo, associada à violência, suporte às vítimas e suas famílias, compensação, reparação, etc.

A implementação de programas de prevenção a homicídios no Brasil encontra dificuldades como: 1 – precariedade dos sistemas de informação em segurança pública, com dados de qualidade questionável, (falta de informações importantes como armas utilizadas, características de agressores e vítimas, circunstâncias dos eventos, etc.); 2 – falta de diagnósticos sócio-demográficos, econômicos, culturais, institucionais e do perfil da violência nas áreas que

concentram maior número de eventos; 3 – inexperiência em programas de prevenção na área de segurança pública; 4 – escassez de profissionais com experiência na implementação e gestão de programas preventivos; 5 – concentração de homicídios em áreas cujas populações apresentam pequena capacidade de mobilização e organização para demandar soluções no plano das políticas públicas para o problema; 6 – resistências à integração entre os atores institucionais responsáveis pelo planejamento e implementação de ações de prevenção, as quais envolvem agências públicas e privadas de setores diferentes; 7 – grande pressão por destinação de recursos para políticas tradicionais de natureza meramente repressiva. De uma forma geral, programas de prevenção à violência, particularmente homicídios, concentram medidas cuja natureza pode ser caracterizada como de prevenção secundária. Tal se justifica na medida em que os riscos de vitimização por homicídios não se distribuem homogeneamente pela sociedade, e a focalização de esforços em populações mais vulneráveis permite a otimização de recursos e a obtenção de melhores resultados em tempos mais curtos.

Programas de prevenção bem-sucedidos amparam-se em pressupostos teóricos sobre a gênese da violência e em conhecimentos sobre os fatores locais que favorecem a emergência da violência ou que protegem a comunidade contra a mesma. Neste campo, a literatura destaca enquanto fatores de proteção a estrutura familiar afetiva, disciplinadora e vigilante no processo de crescimento e desenvolvimento dos jovens e uma comunidade integrada e igualmente vigilante. A escola, o casamento e o trabalho também podem operar como preventivos da adesão à criminalidade, principalmente entre aqueles que já se envolveram com o crime no passado, na medida em que estas instituições forem capazes de acolher o indivíduo e fornecer controle social informal via laços afetivos e de capital social. (Laub et al., 1995; Sampson, 1987; Sampson et al., 2001; Wilson, 1996).

Neste sentido, projetos e programas de prevenção bem-sucedidos têm sido amparados nos marcos da teoria da desorganização social a qual enfatiza a importância das rupturas na coesão social na gênese das altas taxas de violência incluindo os homicídios. Os primórdios desta formulação teórica podem ser encontrados em um trabalho denominado *Juvenile Delinquency and Urban Areas* de Shaw e McKay (1969). Nesta pesquisa, Shaw e McKay verificaram que 21 cidades norte-americanas apresentaram altas taxas de delinquência ao longo de várias décadas apesar de terem experimentado mudanças na sua composição étnica e racial. O argumento central destes autores é que comunidades que apresentam concentração de problemas sociais como pobreza, heterogeneidade cultural e desemprego, apresentarão capacidade reduzida de prevenir e controlar o crime e a violência. Estas características tornam estas regiões menos atraentes induzindo seus moradores a abandoná-las tão logo tenham condições de fazê-lo. A grande mobilidade residencial e o caráter transitório da vida das famílias nestas vizinhanças não permitem que as pessoas permaneçam na área tempo suficiente para forjarem um sentimento de coesão e pertencimento a uma comunidade.

Estes achados apontaram efeitos contextuais persistentes nestas áreas desfavorecidas sobre as taxas de crimes, independente dos atributos étnicos e raciais das populações. Os achados também foram importantes na medida em que levaram à rejeição das teorias que explicavam o evento criminoso a partir dos indivíduos, substituindo-as por uma teoria focada na comunidade e no aparente processo de transmissão transgeracional do comportamento criminoso. A formulação de organização social que emerge do trabalho de Shaw e McKay vislumbra as comunidades e vizinhanças como uma trama de indivíduos unidos por amizade, parentesco e laços de conhecimento mútuo, bem como laços de associação formal e informal, enraizados na vida familiar e no contínuo processo de socialização.

Embora tenham identificado as características da desorganização social, Shaw e McKay não chegaram a defini-la, o que foi feito por Sampson e Groves (1989). Para esses últimos, desorganização social é “a incapacidade da comunidade de realizar os valores comuns de seus residentes e manter efetivo controle social”, o que aqui é entendido como o processo através do qual ocorre a conformação do comportamento individual a uma determinada ordem social por meio das estruturas políticas coercitivas formais (sistema judiciário, polícia etc.) e meios informais, tais como as próprias pessoas implicadas no processo e nas instituições sociais difusoras de padrões culturais, normativos e cognitivos.

Do ponto de vista do controle e da prevenção do crime, a principal manifestação de desorganização social é a incapacidade de uma comunidade supervisionar e controlar seus adolescentes. Robert Sampson e outros pesquisadores, em vários estudos em torno da idéia de controle social exercido por comunidades organizadas, avaliaram diferentes aspectos das relações sociais estabelecidas na comunidade/vizinhança. No plano da vizinhança, o desejo de os moradores intervirem em nome da segurança pública depende do nível de confiança mútua e do compartilhamento de expectativas, ou seja, quando o nível de confiança mútua é baixo, as regras são pouco claras, e as pessoas temem umas as outras, é improvável que intervenham em nome da segurança pública. Destas reflexões, emergiu o conceito de eficácia coletiva enquanto “confiança mútua e disposição para intervir em prol do bem comum”.

Portanto, a eficácia coletiva seria a antítese da desorganização social. O conceito de eficácia coletiva refere-se ao compartilhamento de expectativas e engajamento mútuo dos residentes para o exercício do controle social local. A existência de fortes laços de parentesco, amizade e camaradagem podem aumentar a organização social, mas a capacidade coletiva para a ação social, mesmo quando enraizada em laços pessoais fracos, constitui o mecanismo mais importante para entender as variações nas taxas de crime entre comunidades (Sampson et al., 1997).

Mais recentemente, a teoria da desorganização social tem sido articulada com a teoria do capital social, entendida como aquelas características da organização social, tais como redes, normas de reciprocidade e confiança nos

outros, que facilitam a cooperação entre cidadãos para o benefício mútuo (Coleman, 1990; Putnam, 1995).

Um modelo sistêmico de organização social e eficácia coletiva considera as instituições e o contexto político mais amplo no qual estão as comunidades. Hunter (1985) identifica três dimensões da ordem social no espaço da vizinhança. O primeiro seria o nível privado baseado na intimidade dos grupos primários da comunidade e que exerce controle através da alocação ou ameaça de retirada de estima mútua e apoio social. O segundo nível de controle, ou paroquial, reflete relações não-íntimas entre vizinhos e a vinculação a instituições locais como escolas, igrejas e organizações voluntárias. Neste nível, a capacidade de exercício de controle sobre a área reside na habilidade dos residentes em supervisionarem atividades no interior da comunidade, particularmente a dos jovens e no grau de integração das instituições locais à vida cotidiana da comunidade.

A ênfase na dinâmica interna da comunidade, através do nível privado e paroquial de controle, é incapaz de explicar o efeito da pobreza sobre a delinqüência, ou a existência de áreas bastante estáveis, mas com altos níveis de delinqüência, pois subestimam contingências externamente determinadas, que mediam a capacidade de as redes e instituições locais controlarem ou prevenirem a ameaça de violência. Assim, algumas associações da comunidade florescem a partir da intervenção de organizações externas.

Conseqüentemente, é necessário considerar o terceiro nível, ou nível público de controle social o qual surge da capacidade da comunidade mobilizar recursos alocados por agências localizadas fora da comunidade, os quais são necessários para garantir a efetiva capacidade regulatória sobre o espaço. Portanto, o pressuposto central da reformulação sistêmica da teoria da desorganização social é que o crime é mais provável em áreas nas quais as redes de controle não podem prover serviços à vizinhança. Neste sentido, o efeito da privação econômica sobre o crime e a delinqüência seria indireto e mediado pela capacidade de a vizinhança mobilizar recursos de instituições e atores externos (provedores de serviços de saúde, educação, lazer e justiça).

A Prevenção da violência e do crime a partir da intervenção comunitária

Tributária da teoria da desorganização social, a teoria da Prevenção Comunitária do crime emergiu na década de 1970 nos Estados Unidos. O surgimento desta teoria se fez no contexto de importantes cortes orçamentários, de um clima de ceticismo em relação à capacidade do governo de administrar a criminalidade, ceticismo em relação ao modelo tradicional de policiamento e de entusiasmo com a idéia de *empoderamento* das pessoas para resolverem seus problemas. Este cenário acabou atraindo a atenção de agências públicas e privadas de financiamento. Esta abordagem parte do pressuposto de que o

declínio da influência dos agentes tradicionais de controle social nas comunidades urbanas, particularmente sobre a juventude, leva ao crime. Estes agentes são as famílias, igrejas, escolas, a solidariedade étnica e os valores tradicionais. Supostamente, o problema do crime e da violência vem se agravando, porque estes agentes perderam suas capacidades de organizar as comunidades e exercerem controle sobre elas.

Neste sentido, os esforços para reduzir o crime se dão através de duas frentes: a primeira tenta estimular e facilitar através de atividades grupais a iniciativa individual, através de programas que buscam reduzir as oportunidades para o crime e a violência. Assim, as pessoas são encorajadas a instalar barras, alarmes, fechaduras e portas mais resistentes. A segunda frente está centrada na vigilância e denúncia de crimes, na tentativa de mobilizar vizinhos para vigilância das residências da quadra e para a necessidade de alertar a polícia quando da presença de circunstâncias suspeitas ou logo que surja um problema. Outras atividades incluem programas de patrulhas para vigilância compostas por cidadãos comunicando-se por rádio, vigilância sobre o judiciário (para certificar-se de que agressores estão sendo julgados) e programas que buscam atacar as causas dos crimes.

Ainda que a percepção do que sejam as causas dos crimes varie de região para região, estes programas, geralmente, envolvem atividades recreacionais para crianças e adolescentes, esforços antidrogas e antigangues, campanhas para melhorar as condições físicas da vizinhança e estimular a criação de empregos para os jovens. As atividades dos grupos visam ainda reduzir o medo do crime (muitas vezes superestimado). O medo induz a um comportamento de reserva em relação ao uso do espaço público e à vida em coletividade, além de despertar nas pessoas o desejo de abandonar as áreas consideradas perigosas.

As atividades destas organizações são habitualmente financiadas por agências governamentais e grandes atores institucionais como empresas, hospitais, universidades etc. que têm interesses nas áreas em processo de deterioração. Na experiência norte-americana, o surgimento destas organizações ocorre com mais vigor nas áreas onde elas parecem menos necessárias. Expressão deste tipo de iniciativa no Brasil seriam as associações de bairros de classe média, organizadas em torno do esforço para aumentar efetivos policiais, construção e custeio de guaritas para vigilantes remunerados atuando por quadras ou quarteirões, vigilantes com motocicletas, custeio de equipamentos para a polícia militar, de circuitos fechados de TV etc.

Característica importante destas organizações é a atuação menos centrada em um processo informal de controle social a partir das interações cotidianas, de convivência, identidade, afeição e reciprocidade, do que na capacidade de mobilizar recursos internos e externos à comunidade para custear sua segurança. Nas comunidades com altas taxas de pobreza e criminalidade, o medo e o desespero dificultam a organização comunitária. Além disto, a violência constitui um problema a mais dentre outros igualmente prementes como a privação

material, a carência de moradia digna, de serviços públicos etc. De maneira similar em áreas étnica, cultural e economicamente heterogêneas, as organizações têm dificuldades em definir os problemas em função das diferentes percepções dos mesmos, diferentes idéias quanto à responsabilidade pública e privada, diferentes estilos de vida, e diferentes visões do que sejam violência e crime, suas causas e soluções. Em áreas pobres e com muitos problemas de criminalidade, os moradores tendem a questionar o sistema de distribuição de renda e *status*, além de serem críticos às instituições da sociedade. Buscam atacar as causas do crime e, em geral, possuem uma agenda mais ampla, pressionando por políticas redistributivas, melhoria de escolas, assistência à saúde, moradia decente, transporte, combate à discriminação e à violência policial, políticas de assistência social etc.

Nestes bairros, é comum que os residentes desconfiem um dos outros, manifestem um precário sentimento de comunidade, acreditem ter pouca influência pessoal nos eventos da vizinhança e sintam que os indivíduos problemáticos são os próprios vizinhos, e não os de fora da comunidade. Tipicamente, as organizações que emergem nestes bairros perseguem uma agenda ampla de demandas porque os problemas existentes na sua área são mais numerosos, e as soluções necessitam de ações e recursos externos à comunidade que, comumente, está em área deteriorada, carente de serviços básicos e é pouco atendida pelo Estado. Além disto, estas associações se relacionam de forma conflituosa com a polícia, que, muitas vezes, é temida em função da violência que emprega nas intervenções na comunidade.

Manifestam ainda grande ressentimento pelo racismo e preconceito que identificam na ação policial e de outros atores públicos e privados. Nas organizações que emergem nestes bairros, o crime não costuma ser uma prioridade, visto que as outras carências tendem a pressionar mais os indivíduos; portanto, as associações. Parece ser difícil manter uma organização comunitária em torno de uma agenda exclusivamente voltada para o combate ou a prevenção ao crime e à violência. De fato, o elemento crítico à sobrevivência das iniciativas comunitárias de prevenção à violência nestas áreas é a existência de uma agenda que inclua outras questões, sendo as organizações mais bem sucedidas, aquelas que possuem agendas complexas.

Um exemplo de programa de prevenção baseado na teoria da desorganização social: O programa *Fica Vivo* em Belo Horizonte

Belo Horizonte testemunhou, a partir de meados da década de 1990, o crescimento da criminalidade violenta. Para exemplificar, no período de 1990 a 2005, registrou-se crescimento de 301% no número de homicídios na cidade, que passou de 274 eventos no início do período para 1100 em 2005. Observou-

se, ainda, que os crimes não se distribuem de modo casual no tempo, espaço, ou entre as categorias socioeconômicas. De um modo geral, a ocorrência de crimes violentos concentra-se nos dias de sexta-feira, sábado e domingo, no intervalo entre 19 horas e 1 hora, tendo como ponto máximo 21 horas. Os homicídios, de modo particular, ocorrem principalmente entre 20 e 22:30 horas. Quanto aos autores, a maior parte deles tem entre 25 e 30 anos de idade com média de 32 anos. Os mais jovens têm como principal motivação as drogas; os mais velhos matam por passionalidade. Motivos fúteis e vingança constituem as principais motivações de agressores na faixa etária em torno dos 30 anos. Os homens constituem a maioria dos agressores (94,8%). As mulheres concentram-se nos crimes cometidos por passionalidade, correspondendo a 13,5% do total dos agressores. Quando se analisa o perfil das vítimas, observa-se que os homens correspondem a 79,5% das vítimas. Há, ainda, um padrão espacial na ocorrência de crimes ocorrendo no início da década concentração dos mesmos basicamente em 6 das 81 favelas existentes na cidade.

O Modelo de Prevenção aos homicídios do *FICA VIVO*

Embora pouco explícito nos textos oficiais que o apresentam, o *Fica Vivo* se inspira na teoria da desorganização social acima descrita, pautando suas ações na busca do fortalecimento do controle social formal e informal no interior das comunidades com grande número de homicídios. O programa surgiu a partir de uma iniciativa do Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (CRISP/UFMG) e é coordenado pela Secretaria de Defesa Social do Estado de Minas Gerais, estando presente em 26 comunidades violentas de todo o estado.

O *Fica Vivo* pode ser definido como um programa de prevenção abrangente, focalizado e comunitário. O programa é abrangente porque fomenta a implementação de projetos e ações voltados para a redução de diferentes fatores de risco à criminalidade presentes na comunidade e fortalecimento de outros tantos fatores de proteção contra a criminalidade. As ações estão voltadas para e são implementados com e através da comunidade, que tem um papel importante na elaboração de um plano local de segurança pública, na execução de algumas ações e no monitoramento do programa. O programa articula diferentes atores locais, entre os quais busca estabelecer parcerias para a implementação de ações de prevenção. Constituem os principais objetivos do programa: 1 – desenvolver uma estratégia abrangente para prevenir prioritariamente homicídios; 2 – articular e otimizar esforços e recursos públicos e privados em atividades de natureza preventiva; 3 – mobilizar a comunidade para participação nos processos de diagnóstico de sua situação, no planejamento e avaliação das ações de prevenção implementadas e no processo de decisão quanto às medidas a serem tomadas; 4 – *empoderar* a comunidade apoiando-a no processo

de busca de auto-estima, confiança mútua e organização para estabelecer interlocução com agentes públicos e privados buscando recursos para redução da violência local e melhoria da qualidade de vida.

Originalmente, o programa *Fica Vivo* reúne uma série de projetos que se orientam segundo as seguintes estratégias: 1 – comunicação e mobilização social – através de rádios, jornais, *banners*, grafites, *folders*, palestras em escolas, organização de debates e eventos que coloquem a violência, os homicídios em particular, em pauta. As idéias centrais que orientam estas comunicações são: a – os homicídios constituem forma inaceitável de resolução de conflitos; b – os homicídios estão matando jovens da comunidade e destruindo famílias; c – a prevenção dos homicídios exige mobilização e participação de todos; d – o tráfico de drogas constitui uma falsa promessa de ascensão social e acesso a bens, pois leva os envolvidos à prisão ou à morte precoce. 2 – intervenções a cargo das instituições de justiça criminal (Polícias civil e militar, Ministério Público, Judiciário), voltadas para a implementação de ações de policiamento comunitário, ações de inteligência policial, ações que buscam otimizar a aplicação da lei através de rápida expedição de mandados de busca, apreensão e prisão de infratores. 3 – suporte Social: através de agências públicas estaduais e municipais, organizações não-governamentais e privadas que implementam ações de educação, saúde, esporte, lazer, inserção produtiva, cultura e comunicação social e que assistem vítimas da violência e implementam, de forma sistemática, ações de natureza preventiva. 4 – constituição de uma rede de proteção através da articulação e otimização da utilização de recursos públicos e privados voltados para atividades de assistência e apoio a usuários de drogas, vítimas da violência doméstica, testemunhas de crimes, membros e ex-membros de gangues sob ameaça de morte, pessoas em situação de miséria extrema etc.

A experiência piloto: O Programa na área do Morro das Pedras

Para testar a metodologia de intervenção proposta, foi sugerida a implementação de um piloto no Aglomerado Morro das Pedras. Este aglomerado situa-se na região oeste de Belo Horizonte e abriga, aproximadamente, 22.000 pessoas numa área acidentada que, outrora, abrigou uma pedreira e um aterro de lixo urbano. A escolha do Morro das Pedras para sediar o piloto ocorreu em função de sua visibilidade na ocasião como uma das áreas mais violentas da cidade, pelo fato de a mesma contar com uma rede de aparelhos públicos locais e de uma série de iniciativas da sociedade civil, que em muito facilitariam a implementação do modelo proposto.

Em agosto de 2002, as estratégias do programa foram colocadas em prática na região com uma série de ações voltadas para a comunicação: ações de natureza policial para prisão de homicidas contumazes e ações de inteligência policial e

instituição do Grupo de Policiamento Especial em Área de Risco (GEPAR). Foi ainda constituído um Fórum da Comunidade como instância local de consulta, deliberação e acompanhamento das ações do programa. Além disto, organizou-se a oferta regular de uma série de oficinas (esporte, lazer, educação, saúde, dança, grafite, profissionalização) que têm como público alvo moradores de 12 a 24 anos e que hoje contemplam aproximadamente 1000 jovens da comunidade. Foram também criados grupos de trabalho voltados à solução de problemas locais no campo da saúde, educação e inserção produtiva. Os excelentes resultados no curto prazo do programa (redução em 47% dos homicídios em 12 meses e adesão da comunidade ao mesmo) levaram a institucionalização do *Fica Vivo* pelo governo do estado de Minas Gerais como um de seus programas estruturantes em 2003 (Beato, 2005).

Os resultados do Programa

Andrade e Peixoto (2005) realizaram uma avaliação de custo e efetividade na qual compararam oito programas, sendo um de controle da criminalidade (Programa de Patrulha Ativa) e sete de prevenção: Bolsa Família, Programa Uerê, Programa Paz nas Escolas, Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), Programa Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), Programa Central de Penas Alternativas (CEAPA), Programa Liberdade Assistida (LA). Foram estimados: o número de crimes sérios evitados por cada programa, o valor presente dos crimes sérios evitados por beneficiário médio de cada programa, o custo anual por beneficiário segundo cada programa (reais por crime sério prevenido) e os crimes sérios prevenidos por um milhão de reais investido. O estudo concluiu que o Programa *Fica Vivo* demonstrou ser o de melhor custo efetividade, evitando 1548,73 crimes sérios por milhão de reais investidos.

Outras avaliações realizadas (Silveira, 2007; Silveira et al., 2006) destacaram a redução dos homicídios na área piloto de intervenção do Morro das Pedras e apontaram outros benefícios como redução importante do número de homicídios tentados, assaltos a transeuntes e de assaltos a ônibus. Além disto, grupos focais e entrevistas em profundidade com lideranças comunitárias, policiais, gestores de agências públicas locais e moradores chamaram atenção para outros efeitos do programa como a diminuição dos tiroteios, aparentemente devido à presença diurna constante de policiamento do aglomerado. O programa obteve ainda impactos sobre a liberdade das pessoas circularem entre as várias vilas com diminuição das intimidações e restrições anteriormente impostas por gangues criminosas. Mais da metade dos moradores julga que o programa funciona e percebeu nos 12 meses que antecederam a realização de um *survey* de vitimização melhoria nas condições de vida, redução de eventos violentos, furtos, assaltos e roubos.

A redução acentuada de episódios de crime e violência que tem por palco a escola também pode, ainda que parcialmente, ser atribuída ao programa. Embora iniciativas de outras agências públicas e das próprias escolas que buscam reduzir a violência entre a comunidade escolar tenham ocorrido, o programa também contribuiu para esta redução da violência amplamente percebida por todos os atores locais. Esta contribuição se deu através da oferta regular de oficinas abertas para não alunos, organização de eventos festivos e de prestação de serviços à comunidade e realização reuniões como Fóruns da Comunidade nos auditórios, quadras e salas de aula, favorecendo uma maior apropriação pela comunidade do espaço da escola e integração destas à vida local.

No que diz respeito aos resultados do *Fica Vivo* sobre a mobilização comunitária em torno das questões de crime e violência, o programa parece ter obtido resultados tímidos. Persistem entre moradores, lideranças, diretores de associações comunitárias e gestores locais a percepção de insuficiência quanto ao avanço organizativo e a pouca disposição da comunidade para interferir nos problemas locais de desordem e crime. Contudo, ocorreu um aumento de iniciativas espontâneas da comunidade para a organização de eventos festivos e recreativos e uma maior interação entre moradores de vilas diferentes, além do surgimento de outras iniciativas como a criação de um pré-vestibular comunitário, de uma Cooperativa e de outras iniciativas menores e mais localizadas.

Conclusões

Apesar de os homicídios constituírem um sério problema no nosso meio, são poucos os programas de prevenção a estes eventos. A experiência em curso no município de Belo Horizonte através do Programa *Fica Vivo* aponta resultados promissores. A focalização de ações em comunidades violentas, a busca do *empoderamento* destas comunidades, do controle social formal e informal no interior das mesmas e a oferta de oportunidades para jovens têm apresentado resultados expressivos na redução dos homicídios como verificado no piloto do programa. Além disto, foram observados impactos sobre a redução de outros crimes como assaltos a transeuntes e a ônibus, além de redução de violência nas escolas, de tiroteios e de restrições ao livre trânsito pela comunidade. Estes achados nos fazem acreditar que em locais que apresentam contexto semelhante ao apresentado pela comunidade do Morro das Pedras, o modelo de intervenção do *Fica Vivo* pode ser replicado com chances de sucesso.

Notas

1. Estas incluem os óbitos por envenenamentos, quedas, acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, outras modalidades de acidentes, suicídios e homicídios.

Referências

- ANDRADE Mônica Viegas; PEIXOTO Betânia Totino. **Avaliação Econômica de Programa de Prevenção e Controle da Criminalidade no Brasil**, Belo Horizonte, 2005, 37p (mimeo)
- BEATO FILHO, Cláudio Chaves. **Estudo de Caso “Fica Vivo” Projeto Controle de Homicídios em Belo Horizonte**, 2005, 52 p. Disponível em www.nusur.org.br/download/info/4.1/Fica_Vivo_Banco_Mundial.pdf
- CARVALHO, Alexandre; CERQUEIRA, Daniel R. C.; RODRIGUES, Rute I.; LOBÃO, Waldir J. A. **Custos das Mortes por Causas Externas no Brasil** – Texto para Discussão. Brasília: IPEA, 2007, 45p.
- CERQUEIRA, Daniel R. C.; CARVALHO, Alexandre; LOBÃO, Waldir J. A.; RODRIGUES, Rute I. **Análise dos custos e consequências da violência no Brasil**. Texto para Discussão no. 1284. Brasília: IPEA, 2007 61p.
- COLEMAN, J. Social Capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**. vol. 94, S95-S120, 1988.
- GAWRYSZEWSKI, Vilma Pinheiro; RODRIGUES, Eugênia Maria Silveira. The burden of injury in Brazil, **Sao Paulo Med. J.** São Paulo, vol. 124, n. 4, p. 208-213, 2006.
- HUNTER, A. Private, parochial and public social orders: The problem of crime and incivility in urban communities. In SUTTLES, Gerald D.; ZALD, Mayer N. **The Challenge of social control: Citizenship and institution building in modern society**. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1985.
- LAUB, John; SAMPSON, Robert; CORBETT, Ronald; SMITH, Jinney. The public policy implication of a life-course perspective on crime. In: BARLOW, Hugh. **Crime and Public Policy – Putting Theory to Work**. Boulder: Westview Press, 1995. p.91-106.
- LEAVELL, Hugh Rodman; CLARK, Eduard Garney. **Preventive Medicine for the doctor in his community**. New York: Mc Graw-Hill, 1958.
- LIMA, Maria Luiza; XIMENES, Ricardo; FEITOSA, Carlos Luna; SOUZA, Edinilza Ramos; ALBUQUERQUE, Maria de Fátima; BARROS, Maria Dilma de Alencar; SOUZA, Wayner Vieira de; LAPA, Tiago Maria. Mapa Conglomerados de Violência em Pernambuco, Brasil. **Rev Panam Salud Publica**. Washington, vol.18, no.2, p.122-128, ago. 2005.
- NUNES, Mônica; PAIM, Jairnilson Silva. Um Estudo Etno-epidemiológico da Violência Urbana na Cidade de Salvador, Bahia, Brasil: os atos de extermínio como objeto de análise. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, vol.21, no.2, p.459-468, mar./abr. 2005.
- POCHAMANN, Márcio. Violência e Emigração Internacional na Juventude. **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol. 54, no.1, p.39-43, jun. 2002.
- PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- RUSCHEL, Airton José. **Análise do tempo dos processos penais de homicídio no Fórum de Justiça de Florianópolis julgados em 2004**. Florianópolis. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Universidade Federal de Santa Catarina, 2006 (Dissertação de Mestrado).

SAMPSON, Robert. Urban Black Violence: The effect of male joblessness and family disruption. **AJS**. Chicago, University of Chicago Press, v.93, no.2, p. 348-92, set. 1987.

SAMPSON, Robert J; RAUDENBUSH, Stephen; EARLS, Felton. Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. **Science**. 277, p. 918-924, 1997.

SAMPSON, Robert J; RAUDENBUSH, Stephen W. **Disorder in Urban Neighborhoods** – Does it lead to crime? National Institute of Justice, Research in Brief, 2001.

SAMPSON, Robert J; GROVES, W Byron. Community Structure and Crime: testing social-disorganization theory. **American Journal of Sociology**. 94, p. 774-802, 1989.

SILVEIRA, Andréa Maria; SILVA, Bráulio Alves Figueiredo; BEALHO FILHO, Cláudio Chaves. Prevenção de Crimes Urbanos: O Programa Fica Vivo. In: LIMA, Renato Sérgio; LIANA, Paula. **Segurança Pública e Violência** – O Estado está cumprindo seu papel. São Paulo: Contexto, 2006. p.77-88.

SILVEIRA, Andréa Maria. **Prevenindo Homicídios: Avaliação do Programa Fica Vivo no Morro das Pedras**. Belo Horizonte, Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas: Sociologia e Política da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Tese de Doutorado.

WILSON, Wilson Julius. **When work disappears: The world of the new urban poor**. New York: Alfred A. Knopf, 1996.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros, 2008**. Brasil: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, 2008.

Andréa Maria Silveira é médica sanitária e do trabalho, com mestrado em Sociologia e Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política. Professora do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Medicina da UFMG, pesquisadora do CRISP/UFMG e do Núcleo de Violência e Saúde da Faculdade de Medicina da UFMG.

Email: andrea@crisp.ufmg.br



A Pedagogia das Medidas Socioeducativas no Estado do Rio Grande do Sul

Entrevista com Carmem Maria Craidy

**Luís Armando Gandin
Gilberto Icicle
Simone Moschen Rickes**

Luís Armando Gandin, Gilberto Icicle e Simone Moschen Rickes (Educação & Realidade) - Nós sabemos que tu realizaste, recentemente, uma pesquisa sobre as medidas socioeducativas no Estado do RS. Poderias nos falar sobre a origem e o desenvolvimento desse trabalho?

Carmem Maria Craidy – O Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS, integrado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência Social (NUPEEEVS), existe desde 1997 e conjuga atividades de pesquisa e extensão, especialmente o atendimento a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade¹. Em continuidade aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo NUPEEEVS até então, foi elaborado um Projeto de Pesquisa² para as atividades de 2005/2006. A proposta inicial era a de investigar a dimensão política e pedagógica na aplicação/execução das medidas socioeducativas em meio aberto no Rio Grande do Sul. Buscava-se, ainda, a elaboração de um sistema integrado de levantamento de dados relativos ao universo de infrações de jovens a ser implantado no sistema de justiça da infância e juventude do Estado, objetivo esse que logo se mostrou inviável, dada a desconexão existente entre os diferentes órgãos. A proposta inicial abarcava, ainda, o registro das formas de intervenção pedagógica intrínsecas às medidas socioeducativas. Nos anos de 2003 e 2004, havíamos realizado uma pesquisa de avaliação da dimensão pedagógica do trabalho com os adolescentes realizado no nosso Programa de

Execução de PSC. Essa avaliação está disponível no livro que publiquei com Liana Lemos Gonçalves, *Medidas socioeducativas: da repressão à educação*, pela Editora da UFRGS e serviu de parâmetro para a pesquisa no estado.³

O trabalho foi orientado inicialmente a partir do mapeamento⁴ realizado pelo Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDEDICA –, da cidade de Santo Ângelo/ RS. Esse levantamento foi realizado através do envio de questionários a todas as Comarcas, sendo que houve certa dificuldade, relatada pelos pesquisadores do CEDEDICA, em receber respostas às perguntas enviadas. Essa dificuldade, aliada à limitação dos recursos com que contávamos, contribuiu para que optássemos por não enviar os questionários, mas visitar pessoalmente as cidades e locais de execução, numa pesquisa por amostragem, combinando dados de caráter qualitativo e quantitativo. Pudemos constatar de fato que, em alguns lugares, a situação é diferente daquela apontada no relatório do CEDEDICA, porque a situação havia se modificado, passava por processo de mudança, ou porque os responsáveis não haviam respondido ao questionário na pesquisa anterior.

A escolha dos locais para realização do trabalho de campo levou em conta a representatividade das cidades do ponto de vista regional, número de habitantes e órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas em meio-aberto, sendo que conseguimos contemplar cidades de nove das dez regionais do Poder Judiciário na área da Infância e da Juventude. Isso possibilitou uma representatividade significativa na coleta e análise dos dados levantados. Foram visitadas vinte e três cidades: duas de grande porte (com mais de 300 mil habitantes), dezesseis de médio porte (de 30 mil a 300 mil habitantes) e cinco de pequeno porte (com menos de 30 mil habitantes).

Os questionários foram aplicados em cada uma das esferas executoras: coordenação (33 questionários), referência (94 questionários) e execução (101 questionários). Tomamos como definição, para fins desta pesquisa, algumas características. Consideramos como coordenadora a pessoa responsável pelo programa ou órgão que executa as medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida⁵) em cada município; como referência, quem, na unidade de execução, tem as funções de acolher e acompanhar o adolescente em Prestação de Serviços à Comunidade e que responde por esse cumprimento; por orientador, o funcionário designado, ou voluntário, que, efetivamente, define e acompanha as tarefas na rotina que o cumprimento da PSC acaba estabelecendo. Cabe lembrar que, sobretudo em pequenas cidades, muitas vezes a mesma pessoa cumpre concomitantemente duas ou mais dessas funções, sendo, por exemplo, referência e também orientador.

Assim, o objetivo desta pesquisa seria de caracterizar os procedimentos aos quais são submetidos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, sobretudo em sua dimensão pedagógica. Os dados foram levantados por intermédio da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas nas coordenações e unidades executoras de medidas socioeducativas em meio aberto no RS, sendo entrevistados coordenadores, referência e orientadores. As respostas nem sempre convergiram.

Foi notável, em grande parte dos locais visitados, a receptividade, atenção e disponibilidade dos entrevistados nos diferentes municípios com coordenação e execução das Medidas Socioeducativas (MSE). Isso nos permite levantar duas hipóteses: a primeira delas seria a provável sensibilidade e valorização dos funcionários frente à problemática dos adolescentes, trabalhos sociais e do papel da Universidade; a segunda, em alguns casos verbalizada explicitamente, seria a carência de orientação e acompanhamento efetivo. Algumas falas ilustram tais hipóteses: “há pouco investimento na área”, “tinha que ter mais profissionais”, “é necessário capacitar os funcionários que trabalham”, “há falhas no desenvolvimento integral dos adolescentes, estão soltos, faltam trabalhos institucionais voltados para eles”.

Educação & Realidade – Poderias falar sobre os resultados dessa pesquisa? O que vocês encontraram nas visitas às cidades?

Carmem Maria Craidy – De acordo com os dados trazidos pelos coordenadores, 45,5% dos locais visitados têm a execução das medidas em meio-aberto sob responsabilidade das Prefeituras Municipais, seguido do Juizado com 30,3% e Organizações não-governamentais com 12,1%. Os locais que mais recebem adolescentes para o cumprimento da PSC são as Secretarias Municipais, sendo citados em mais de 75% das entrevistas e correspondendo a mais de 10% do total de locais referidos; segue-se a essas as Creches Comunitárias, as Escolas Municipais, as Escolas Estaduais, as ONG's, os Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente, a Brigada Militar e os Hospitais; evidenciando um predomínio de locais públicos na execução da medida.

A média de adolescentes das classes média e alta encaminhados para o cumprimento de medidas socioeducativas fica, segundo os depoimentos, em torno de, no máximo, 10%. Além de uma baixa representação, os adolescentes de classe média e alta se diferenciam pelo cometimento de atos infracionais específicos, como uso e tráfico de drogas, crimes de trânsito e lesões corporais na classe média; de crimes de trânsito e uso de drogas nas classes mais altas. Já em classes mais baixas, há uma incidência maior de atos infracionais de furto, furto qualificado e roubo, os quais somam 32,4% dos atos infracionais citados pelos coordenadores; segue-se a esses atos infracionais de lesões corporais, porte de arma e uso de drogas.

Quanto à execução da medida de Liberdade Assistida, a Prefeitura está à frente de 58,3% das coordenações, seguida do Juizado e do Conselho Tutelar, ambos citados em 13,9% dos casos. O orientador da LA geralmente é um técnico do município, do judiciário ou um conselheiro tutelar. Para a escolha dos orientadores da medida de LA, há a preocupação por parte dos coordenadores em optar por aqueles que já possuam algum contato com a medida socioeducativa através do seu trabalho, ou de sua função profissional; que tenham um perfil de dedicação; que, simplesmente, aceitem, de forma voluntária, a solicitação do coordenador ou simplesmente por sua formação.

Educação & Realidade – O que concluíste sobre o papel que a escola tem em relação à realidade dos atos infracionais?

Carmem Maria Craidy – A escola, em conformidade com as constatações já feitas na experiência do PPSC/UFRGS, é uma instituição inibidora do cometimento de atos infracionais, não necessariamente por uma ação programática, mas por oferecer um espaço de socialização e por ser uma instituição que produz um sentimento de “pertencimento”. Os dados demonstram que o abandono da escola é um agravante na situação de vulnerabilidade do adolescente. Basta dizer que cerca de 50% dos que cometem ato infracional já abandonaram a escola. Esse índice é muito mais elevado do que para o conjunto da população na mesma faixa etária.

Educação & Realidade – Qual o critério de escolha das unidades de execução da medida socioeducativa?

Carmem Maria Craidy – O questionário aplicado aos coordenadores deixa claro seu papel e sua posição na execução das medidas socioeducativas. Quando indagados sobre os critérios pelos quais se orientam na escolha das unidades de execução da medida de PSC, 31% dos coordenadores apontam a proximidade da comunidade do adolescente com a unidade de execução, o que pode ser interpretado tanto como preocupação com as diretrizes de inserção na comunidade previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, quanto por ser uma escolha mais econômica; nesse caso, mais especificamente em Porto Alegre, não há gastos com transporte. No entanto, em algumas situações essa proximidade é prejudicial, pois a visibilidade da instituição pode expor os adolescentes frente a seus conhecidos, criando um preconceito acerca de sua identidade, ou expondo-os às “rixas” que já existem na comunidade. Outro critério fundamental e obrigatório mencionado pelos coordenadores é a concordância da instituição em receber os adolescentes, já que 21,1% dos questionários fazem referência a essa questão. Somente em 19,7% dos questionários houve a referência à preocupação de que a unidade de execução ofereça ou possa oferecer um bom acompanhamento ao adolescente.

Embora pouco mais da metade das coordenações tenha referido a existência de dados (individuais, familiares, sociais) registrados dos adolescentes em PSC, além dos documentos institucionais exigidos pelo judiciário, as observações feitas revelaram que não é tão comum a elaboração de registros além dos exigidos judicialmente. No caso da LA, a porcentagem de registros se eleva, o que pode estar associado à necessidade de um maior aprofundamento que sustente as intervenções que tal medida supõe, até porque o grau de exigência por parte da autoridade que aplica a medida é geralmente maior, visto que os técnicos precisam dar retorno constante ao juiz sobre o trabalho por eles desenvolvido.

Apesar da constante necessidade de capacitação e qualificação de quem atua/trabalha diretamente com o adolescente na unidade de execução, em apenas 27,2% das coordenações há capacitação para os referências e em 30,2% para o

orientador. Os poucos coordenadores que informaram a existência dessa capacitação afirmam que, na maior parte dos casos em que esses cursos são oferecidos, os referências e os orientadores a freqüentam, senão todos, ao menos grande parte deles; ratificando o interesse relatado nas conversas informais. Assim, muito embora exista uma demanda pela capacitação, relatada freqüentemente nesta pesquisa por orientadores e referências; na prática, essa capacitação só existe nas unidades subsidiadas por um programa estruturado de execução de medidas socioeducativas, o que é bastante raro.

Educação & Realidade – O que tu poderias nos antecipar sobre a eficiência dessas medidas socioeducativas?

Carmem Maria Craidy – É uma questão bastante pertinente, pois é preciso apontar que ainda carecemos de formas de avaliação acerca dos resultados das medidas socioeducativas. Nesse sentido, uma das afirmações ouvidas dos coordenadores é de que “é difícil saber sobre o impacto da medida, porque depois dela o coordenador não tem mais contato com o adolescente, exceto com os que voltam”; mas, também, porque encontramos coordenadores com uma infinidade de concepções sobre as medidas. Assim, dados os limites da interpretação, indagamos os coordenadores acerca do efeito positivo da medida de PSC na vida do adolescente. Em 75,7% dos questionários, os coordenadores afirmaram a eficácia da medida de PSC em causar algum tipo de impacto na vida do adolescente. Esse impacto também diz muito das concepções dos coordenadores acerca da medida de PSC. Assim, fica claro nas respostas dos coordenadores como ideal de mudança causada pela PSC, a valorização de uma certa disciplina que a medida possa desempenhar na vida do adolescente, ou seja, uma certa mobilização para criar um projeto de vida mais organizado, com atividades ligadas ao trabalho e à educação. De acordo com as respostas dos coordenadores que crêem em algum efeito da PSC, 18,7% desses se referem ao efeito da disciplina causado na vida do adolescente. Para 17,3% deles, o impacto se refere à responsabilidade e para 13,3% ao efeito causado pela organização.

Por outro lado, há um dado conflitante que aparece “atravessado” nos questionários. Um número significativo de coordenadores crê que a PSC somente tenha efeito quando o adolescente puder contar com uma “estrutura familiar” (ou também quando não seja reincidente na medida). Sendo assim, se levarmos em conta as questões afirmadas nos questionários aplicados aos orientadores, no qual eles afirmam que a maioria dos adolescentes não possui uma “estrutura familiar”, seria o mesmo que afirmar que a medida não causa impacto. A referência à família se adequa a uma concepção de família nuclear hegemônica na sociedade moderna, que muitas vezes não corresponde às imagens que a maioria dos adolescentes trazem de suas vivências. Pensamos que o que pode acontecer em muitos casos, é que a medida socioeducativa seja aplicada em adolescentes cujos direitos universais e de proteção não foram garantidos, isto é, as intervenções que deveriam ter sido realizadas antes e durante o cometimento

do ato infracional não aconteceram. Muitos casos que deveriam receber assistência acabam, pelo envolvimento em infrações, tornando-se questões judiciais. Assim, pode-se incorrer à arbitrária judicialização de problemas como a pobreza ou falta de uma rede de assistência eficiente.

Ao contrariar as informações referidas pelos coordenadores, os dados apontados pelos referências indicam que 50% das cidades têm a execução das MSE sob a responsabilidade do poder judiciário. É provável que essa contradição decorra de desconexão existente entre as esferas executoras e do conseqüente desconhecimento da situação dos Programas.

Educação & Realidade – Há profissionais da educação suficientes, engajados nesses programas?

Carmem Maria Craidy – Certamente não. O acompanhamento dos adolescentes no cumprimento da medida é realizado por funcionários das instituições que os recebem. Esses funcionários não têm nenhuma formação específica para a tarefa e, na maioria dos casos, não são sequer supervisionados e orientados para exercê-la. A necessidade de recursos humanos por parte da instituição, mais precisamente do setor que recebe tais adolescentes foi citada como o primeiro critério para definir a colocação deles para o cumprimento da medida. Depois, com 19,5 %, aparece a aptidão do adolescente. Algumas verbalizações dos entrevistados ilustram com maior clareza essa questão: “As vagas foram abertas por deficiência de pessoal” ou “Chegam e já vão trabalhar, nem conversam”. Tais dados nos fazem levantar a hipótese de que o critério *aptidão do adolescente* que aparece nas respostas não corresponde à realidade, já que, em grande parte dos casos, os adolescentes em medida socioeducativa de PSC acabam preenchendo a falta de funcionários nas diferentes instituições pesquisadas. Assim, pode-se afirmar que o Pedagógico, que deveria ser a finalidade da MSE, praticamente desaparece face à prestação de serviços como mão-de-obra gratuita justamente nos setores considerados mais penosos e menos qualificados.

Em 30% das instituições, o trabalho de acompanhamento de medidas iniciou por solicitação do judiciário, através de pedido feito por juízes e/ou promotores de justiça. Em 53,2% dos casos, há convênio formalizado entre as partes, isto é, entre os aplicadores e executores das MSE.

De acordo com os dados informados pelos referências, 83% das instituições não recebem nenhum recurso financeiro para a execução da medida de PSC; os representantes das outras não souberam informar, sendo provável que também não recebam. Em relação à LA, 71,3% não souberam informar a existência ou não de recursos financeiros. Foi possível constatar que são raros os casos em que os executores das medidas são remunerados para essa tarefa, o que denota a fragilidade da política de execução das medidas em meio aberto.

Educação & Realidade – Foi possível saber que tipo de tarefa esses adolescentes executam nesses programas e quais os impactos na vida deles?

Carmem Maria Craidy – Tanto os dados trazidos pelos referências como pelos orientadores revelam que a tarefa mais comum a ser desempenhada pelos adolescentes em PSC é aquela que envolve atividades de limpeza e serviços gerais. Embora com pouca expressão, apareceram, em alguns casos, tarefas específicas conforme a natureza do local: confecção de fraldas, montagem de equipamentos, xerox, digitação, esterilização de materiais cirúrgicos, cuidado de crianças, organização de livros, etc.

Educação & Realidade – Existem nas instituições o registro dos dados dos adolescentes e o encaminhamento dos mesmos para atendimentos que se façam necessários?

Carmem Maria Craidy – Nos casos em que os referências informam existência de registros além dos exigidos pela autoridade judicial, esses dizem respeito aos dados dos familiares dos adolescentes.

Em 73,4% dos casos, o cumprimento da PSC não é integrado a outras instituições, visto que, basicamente são feitos encaminhamentos para escola e rede de saúde, geralmente por necessidade de tratamento contra o uso de drogas. Nenhum local referiu acompanhar se o encaminhamento foi levado adiante e como isto se deu.

Educação & Realidade – Há uma avaliação das medidas de PSC ou LA que permita aos adolescentes expressarem o que a mesma significou em suas vidas?

Carmem Maria Craidy – A avaliação final do cumprimento feita junto com o adolescente é prevista em 64,9% dos casos. Para 53,2% dos referências que participaram da pesquisa, a PSC causa impacto na vida dos adolescentes. Este impacto foi definido, na maior parte dos casos, na categoria relacionamento, sendo seguido pela aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento da responsabilidade. Além disso, apareceram outras questões bastante importantes, como por exemplo, a criação de expectativas em relação ao futuro, o que pode incluir possibilidade de experimentar outros modelos de identificação, na medida em que a PSC proporciona convívio com pessoas e ambientes diferentes dos vividos até então. Foi citado também que a medida pode provocar mudança de valores, quando propõe que os adolescentes sejam socialmente mais participantes.

Em sintonia com os dados trazidos pelos coordenadores sobre o efeito que a PSC pode ter, para 25,5% dos referências tal medida pode vir a ter algum impacto, desde que o adolescente possua certa estrutura sociofamiliar e que o mesmo não seja reincidente. “Uns dão certo e outros não, depende muito da família”, “para alguns a PSC é importante, eles adotam uma postura diferente; para outros, não faz a menor diferença”, “a medida da forma como é realizada tem pouco efeito, deveria ser mais profunda, envolvendo técnicos, a família e ajuda mútua entre os adolescentes”, “o impacto depende do lugar onde eles estão”.

Os 11,7% que referiram não acreditar no impacto da medida socioeducativa, apontaram que a mesma é sentida como constrangimento, já que, da forma como vem sendo aplicada, provoca ainda mais revolta. “A medida não resolve porque eles passam o tempo todo na vila”, “eles preferem ficar um mês internados do que trabalhar”, “na prática, continuam a fazer as mesmas coisas”.

Apesar dos dados revelarem que as atividades realizadas pelos adolescentes em 47,1% dos casos são acompanhadas pelo orientador e referência da unidade, e, 41,3% acompanhados somente pelo orientador, houve um contraponto nesse sentido. Constatamos, ao visitar diversas unidades de execução, que quando o adolescente recebe algum tipo de acompanhamento nas tarefas que a medida de PSC pressupõe, este é feito somente pelo orientador.

Assim, as avaliações sobre o efeitos das medidas se baseiam na opinião dos coordenadores, dos referências e dos orientadores, já que raramente ouve-se os adolescentes nessas avaliações.

Educação & Realidade – Quem são esses orientadores, o que eles pensam sobre esse trabalho e como atuam?

Carmem Maria Craidy – Quanto ao grau de instrução, os dados demonstram que a maioria dos orientadores têm baixa escolaridade: 23,8% deles têm ensino fundamental incompleto, seguido de 17,8% com ensino médio completo e somente 16,8% com ensino superior. Sobre os restantes não foi dada a informação.

Em geral, os orientadores são funcionários da instituição em que trabalham (74,7%) ou voluntários (4,8%), sendo que a função de orientar os adolescentes em PSC se dá, na maioria das vezes (75,2%), por designação do coordenador do setor. Somente 16,8% dos orientadores que participaram da pesquisa informaram que fazem essa orientação por iniciativa própria.

Conforme relato de muitos orientadores, os adolescentes não têm uma rotina estabelecida de trabalho. Eles chegam à unidade, apresentam-se junto ao orientador e então vêem o que tem para ser feito no dia.

Para a maioria dos orientadores, o acompanhamento aos adolescentes é realizado através da orientação ao trabalho, da conversa informal e do controle de horário. Há casos isolados em que o orientador faz encaminhamentos para escola, trabalho, confecção de documentos, Conselho Tutelar, e, quando necessário, contato com a família. Para aqueles que realizam esse procedimento, o encaminhamento para a escola aparece em primeiro lugar, com 16,8%, sendo seguido daqueles feitos aos serviços de saúde (10,9%) e tratamento de drogadição (9,9%). Confirmando esse dado, 76,2% das unidades de execução referiram desenvolver trabalho não-integrado a outras instituições.

Educação & Realidade – Existe algum tipo de avaliação sobre a dimensão pedagógica dessas medidas?

Carmem Maria Craidy – Na busca de caracterizar a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas, encontramos algumas convergências. São elas: o fato de serem os orientadores, em sua maioria, funcionários com baixa escolaridade, designados a esse trabalho pelas chefias dos diferentes locais de execução; a alta incidência das tarefas de limpeza e serviços gerais; a falta de sistematicidade e espaços de capacitação para os orientadores.

Esses dados resultam em problemas variados; por exemplo, sobre as condições subjetivas, encontramos um orientador que disse ter sido vítima de tiro quando jovem, o que ocasionou a deficiência física que apresenta, e seu filho de 14 anos foi vítima de bala perdida há pouco tempo. Por isso, o orientador relatou estar contrariado por ter de orientar a PSC. Sobre a formação específica, muitos orientadores relataram ter dificuldades em função da falta de experiência anterior no trabalho com adolescentes, o que fica ilustrado na declaração de um orientador, que disse: “os orientadores e referências deveriam ter uma definição de papéis, como fazer, o que fazer, esclarecimentos, como lidar com os adolescentes”. Sobre a capacitação, as declarações foram do seguinte teor: “é válido, mas falta orientação para trabalhar com eles”; “penso que a instituição deveria ser mais bem informada da razão pela qual está recebendo os adolescentes, para conduzir melhor a abordagem”. Sobre preconceito e discriminação, ouvimos falas como: “o impacto da medida é relativo, depende de cada um. Para uns é positivo, tiram lição. Outros, cada vez pior, acho que é de sangue”; “para muitos, não vale nada. Os que já estão com a malandragem na cabeça, em nada contribui”; “alguns se criam em ambientes ruins, mas é preciso dar uma chance”.

No entanto, 60% dos orientadores verbalizaram não ter dificuldades para com os adolescentes. Aqueles que confirmam a dificuldade, vinculam-nas às faltas frequentes, não cumprimento de horário, assim como negligência para com o trabalho. Frente a elas, as iniciativas mais frequentes entre os orientadores dizem respeito a conversas, comunicação ao Juiz ou autoridade imediata responsável, como também orientação pessoal.

Dos orientadores que participaram da pesquisa, 22% vêem seu papel junto ao adolescente como: de orientá-los pessoalmente, 21% ensiná-los a trabalhar e 17% conversar informalmente, o que demonstra a existência de uma relação de vínculo afetivo entre o par adolescente/orientador.

Educação & Realidade – E como são esses vínculos? Além disso, quais outros dados a pesquisa levantou?

Carmem Maria Craidy – Devido a esse vínculo, os adolescentes falam muito sobre suas vivências, com isso, as principais preocupações dos orientadores para com os adolescentes e seu futuro são: falta e dificuldade de colocação no mercado de trabalho, preocupação com o depois do término da medida, com a colocação e frequência escolar. Muitos relataram o fato dos adolescentes não refletirem sobre o cometimento do ato infracional e encararem

o cumprimento da medida de PSC como algo a ser feito apenas pelo caráter judicial da mesma.

Ao serem perguntados se a PSC causa mudanças na vida dos adolescentes, 54,5% dos orientadores responderam que sim e que elas aparecem na forma como eles passam a se relacionar, também no aumento de responsabilidade e expectativas quanto ao futuro. Já para a instituição, os orientadores responderam que a presença dos adolescentes causa efeito positivo, porque suprimem a necessidade de trabalho, mudam a visão dos funcionários sobre o autor de ato infracional, assim como diminuem preconceito e/ou atitudes de discriminação.

Sobre os adolescentes, na opinião dos orientadores: 44,6% estudam, 77,2% são de classe baixa, 30,7% têm rede de apoio familiar, 36,4% trabalham ou fazem biscoito, 8,5% praticam esporte, 11,4% cometem outras infrações, 3,3% realizam atividades domésticas.

Com relação às infrações que os levaram até a PSC, aparece a incidência de furto e furto qualificado com 45,9%, seguido de roubo com 18,8%. Outras, como porte ou uso de drogas e lesões corporais, aparecem com menor índice.

Sobre a continuidade na relação de vínculo adolescente/orientador, apesar de alguns adolescentes retornarem à instituição para visita, a grande maioria não o faz. Quando se encontram, eventualmente, em locais públicos, conversam e cumprimentam-se.

Educação & Realidade – Nós sabemos que tu tens uma ligação muito grande com esse tema das medidas socioeducativas. Qual é a função desse tipo de pesquisa para ti?

Carmem Maria Craidy – Eu considero que o trabalho de pesquisa é uma forma de aproximação do real, e o nosso estudo não traz respostas fechadas ou denuncia verdades, mas sim, aponta algumas tendências relacionadas ao objeto pesquisado; neste caso, a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas em meio aberto no estado do Rio Grande do Sul.

Importante salientar que, embora, como pesquisadores, sintamos necessidade de priorizar certo distanciamento da realidade estudada, na tentativa de apreendê-la em sua concretude, nossa prática de trabalho no atendimento de adolescentes em cumprimento de PSC, de alguma maneira, influenciou a interlocução com coordenadores, referências e orientadores que participaram da pesquisa. Pela ligação com a problemática, também alimentamos questionamentos sobre a dimensão que as medidas socioeducativas em meio aberto devem ou podem ter, como também sobre os resultados que elas podem trazer ao adolescente em conflito com a lei e a sociedade como um todo. São questões que já discutimos em outros trabalhos, por exemplo, no livro que publiquei com a Liana Lemos Gonçalves, *Medidas socioeducativas: da repressão à educação*, pela Editora da UFRGS.

Educação & Realidade – Para finalizar, tu poderias nos dizer, de modo geral, quais as principais questões e necessidades levantadas pela pesquisa?

Carmem Maria Craidy – Constatamos que o panorama no Rio Grande do Sul referente às coordenações das MSE, apresenta-se de forma variada e aponta uma tendência à municipalização das medidas no estado.

Como demonstram os dados, em muitos casos não há integração entre as esferas envolvidas na aplicação e execução das MSE, o que traz algumas consequências importantes, como por exemplo, o distanciamento existente entre coordenação e execução, a primeira apresentando-se um tanto mais afastada da realidade dos adolescentes. Tal fato pode estar relacionado à intensa demanda de trabalho das coordenações, resultado de lacunas nos recursos disponíveis, o que ocasiona que o adolescente não receba acompanhamento efetivo. Em muitos casos ficou evidente que os adolescentes são encaminhados para as unidades de execução e, nesses locais, quando há acompanhamento, ele é feito somente pelos orientadores.

Os orientadores, em sua maioria são funcionários designados para desenvolver este tipo de trabalho para o qual muitas vezes, não possuem suporte técnico e subjetivo. Apesar disso, são eles que acabam criando uma relação de proximidade com o adolescente, o que, sob a perspectiva do impacto das MSE, foi trazido como o elemento mais relevante. Dessa forma, o efeito da medida acaba dependendo muito mais da sensibilidade de cada funcionário envolvido no atendimento ao adolescente, pela disponibilidade e potencialidade pessoal, do que de uma política que estabeleça diretrizes para o trabalho na área da violência e juventude.

Conforme já citado, como em muitos casos a medida é aplicada apesar das falhas nas garantias dos direitos fundamentais e protetivos, o vínculo afetivo acaba significando experiência positiva na vida dos adolescentes, fazendo com que até as atividades de serviços gerais, as mais comuns nesse universo, possam causar efeitos positivos. Não é por acaso que o que mais apareceu como mudanças causadas pela PSC, foi o critério relacionamento.

A partir da experiência proporcionada pela pesquisa, confirmamos algo que já era bastante evidente em nossa prática como unidade de execução, o fato de que as medidas socioeducativas em meio aberto, apesar do pouco investimento que recebem, acabam surtindo efeitos positivos, o que não significa que resolvem os problemas. De fato, a população que as vivencia, é tão vulnerável que mesmo uma pequena atenção já é positiva, mas os problemas que vivencia, para serem superados, deveriam ser objeto de maior atenção e cuidado.

A necessidade de formação e capacitação de recursos humanos para atuarem frente às medidas socioeducativas ficou bastante evidente. Fica muito claro na pesquisa e nas entrevistas que as pessoas estão colocadas muitas vezes por disponibilidade, por indicação, e que estão se esforçando para desempenhar essas atividades, mas que não há nenhum suporte no seu dia-a-

dia, ou proposta de capacitação na área. Percebemos muitas pessoas empenhadas em realizar um bom trabalho, com muito envolvimento, mas ainda de um lugar individualizado, as pessoas abraçando a “causa”, mas sem apoio, sem terem uma rede de política pública para os adolescentes.

Assim, cabe questionar os impactos que as MSE poderiam ter se políticas públicas na área da juventude fossem melhor implementadas, envolvendo mais investimentos de recursos financeiros e humanos.

Enquanto essa realidade não se modificar, continuaremos a fazer, como diz o jargão popular, “pingos d’água no deserto”, já que nossas intervenções acabam sendo isoladas, dependendo tão somente das características individuais de quem trabalha com o adolescente em conflito com a lei. Pensamos que somente mediante investimentos efetivos e interlocução entre as áreas do conhecimento ligadas a essa problemática é que poderemos mudar o atual panorama, atribuindo à execução das medidas um caráter efetivamente pedagógico.

Atribuir aos jovens, e ainda mais, aos jovens pobres, a responsabilidade pela violência e pela criminalidade, pode ser uma forma de a sociedade ocultar os verdadeiros problemas sociais, pelos quais os adultos são certamente os maiores responsáveis.

Notas

1. A Prestação de Serviços à Comunidade, de acordo com o Art. 117 do Estatuto da Criança e do Adolescente, consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. ECA, Lei Federal nº 8.069/1990. Ed.CMDCA/RS-2003.
2. Além de Carmem Maria Craidy, Eduardo Martinelli Leal, Milene Mabilde Petracco, Paula Flores e Rosele Martins Guimarães - membros do NUPEEEVS - atuaram no planejamento, trabalho de campo e elaboração do relatório final da pesquisa. Também contribuíram Adriana Dornelles Sehnem, Armgardt Lutz, Lucas Padilha Rosa, Dêlcio Agliardi, Magda Martins, Paolo Butori Rivera e Élcio Meneses.
3. Apesar de aprovado pelo CNPq, o projeto foi financiado em apenas um quarto da verba solicitada. Como não fomos contemplados com a verba necessária para dar conta da proposta inicial, algumas modificações foram necessárias, sendo redimensionados os objetivos primeiros.
4. Esse mapeamento contempla locais executores de medidas socioeducativas em meio aberto, especificando órgão responsável por esse trabalho em cada região: município, poder judiciário ou organização não-governamental. A apresentação dos dados levantados por Liliane Gonçalves Saraiva e Gerson Silveira Pereira está disponível em www.cededica.org.br/downloads/pesquisa2.ppt
5. Embora a intenção inicial fosse de pesquisar as medidas de LA e PSC, a pesquisa concentrou-se mais nessa última, por ser parte da experiência da equipe do NUPEEEVS e também por razões operacionais. No entanto, definiremos a LA segundo o Art. 118 do Estatuto da Criança e do Adolescente: a Liberdade Assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar o adolescente.

Experiência Formativa, Educação e os Desafios para a Construção de um Novo *Ethos*



33(2): 191-208
jul/dez 2008

Divino José da Silva

RESUMO - Experiência Formativa, Educação e os Desafios Para a Construção de um Novo *Ethos*. Nosso objetivo neste artigo é pensar a relação entre a noção de experiência como acontecimento e seus vínculos com a educação enquanto lugar para a construção de um novo *ethos*. Para que a compreensão dos vínculos íntimos entre experiência e educação se expresse, reivindica-se nessa relação uma nova maneira de narrar, portanto, uma nova linguagem, na qual é restituído o valor da palavra como lugar da experiência humana. Por essa razão, privilegiam-se nesse jogo a conversação, o diálogo, o tato pedagógico e a capacidade de julgar e interpretar como aspectos importantes para uma prática pedagógica identificada com a imaginação poética e com o sentido de um *saber-expressar*, mais do que com o sentido de um *saber-fazer* científico, ainda que esses saberes não sejam considerados excludentes.

Palavras-chave: Educação. Ética. Experiência Formativa. Tato Pedagógico.

ABSTRACT - Formative Experience, Education and the Challenges for the Construction of a New *Ethos*. Our objective in this paper is to think about the relationship between the notion of experience as a happening and its links with education as a place for the construction of a new *ethos*. In order to get the comprehension of the intimate links between experience and education and to express it, we ask for a new “way of telling” in this relationship, therefore, a new language, in which the value of the word as a place of human experience is resumed. By this reason, we privilege in this game the conversation, the dialogue, the pedagogical “feeling” and the capacity of judging and interpreting, as important aspects for a pedagogical practice identified with poetic imagination and with the meaning of a know-express more than with the meaning of a scientific Know-how, although those knowledges are not considered excludent.

Keywords: Education. Ethics. Formative experience. Pedagogical ‘feeling’.

Introdução

Temos como objetivo neste artigo estabelecer a relação entre ética e educação mediada pela noção de experiência formativa como elemento importante na construção de um novo *ethos*, no contexto das práticas educativas. O tema deste artigo é um dos mais recorrentes no debate educacional brasileiro contemporâneo. Acreditamos não ser exagero reconhecer que essa discussão está inflacionada e tem tido presença garantida na pauta dos meios de comunicação, no espaço acadêmico e em nossas conversas cotidianas, de tal maneira que a ética e a educação se transformaram numa espécie de matéria de cunho opinativo¹. Embora esse debate tenha se tornado freqüente, concordamos com Goergen (2001) de que essa atenção dispensada à ética e seus vínculos com a educação emerge dos problemas sociais, ecológicos e comportamentais decorrentes de intervenções científico-tecnológicas e do enfraquecimento dos valores tradicionais que orientavam o agir humano. Portanto, não se trata de um tema da moda, mas da emergência de novos desafios que são postos a nós, professores e educadores que lidamos com a formação dos mais jovens.

Pretendemos pensar a relação entre *ética, educação e experiência formativa* a partir do que Bárcena (2005) denomina de *experiência reflexiva e de sentido*², em um tempo em que parece limitada e empobrecida nossa experiência no presente. Trata-se, pois, de pensarmos a educação distanciando-nos de conceitos, regras e leis universais, e buscando encontrar nela o que é da ordem do *acontecimento* e que escapa ao previamente dado. Nesse sentido, a incerteza, a ambivalência e o imprevisto deixam de ser ameaçadores e passam a figurar como desafios próprios do contexto pedagógico, que exige (re)significação para a inauguração de um novo começo.

Bárcena e Vilela (2007), ao tratarem da noção de *acontecimento*, nos chamam a atenção para o uso que dela tem sido feito e para o risco de transformá-la numa espécie de “significante despótico”, que pode ser aplicado, indistintamente, a todos os acontecimentos. Ao se reportarem aos filósofos franceses Deleuze, Derrida e, especialmente, a Foucault, Bárcena e Vilela ressaltam a necessidade de se analisar a noção de acontecimento em diferentes perspectivas, visto que os acontecimentos não possuem a mesma importância, nem produzem efeitos de mesma intensidade. Ao precisarem a noção de acontecimento, Bárcena e Vilela (2007) atribuem a ele dois significados. O primeiro refere-se a algo que já aconteceu, mas que, ainda, exerce suas coordenadas sobre o presente e funciona como provocação ao pensamento, fazendo-nos manter com o passado o *pathos* do estranhamento e do assombro perante o acontecido. Do acontecimento pensado nesses termos irrompem a novidade e a trama de um novo começo, em que somos arremessados à esfera do humano. É dessa maneira que à filosofia é posto o desafio de pensar objetos que tradicionalmente estiveram fora dela. A esse respeito, afirmam Bárcena e Vilela (2007, p. 15):

A filosofia surge, então, como um movimento de pensamento desde onde irrompe uma força que não se reduz ao puro conceito. Através dessa força, o pensar filosófico abre-se aos acontecimentos que rompem as fronteiras reconhecidas da ordem discursiva. E isto é importante para um filosofar que pretenda ser mais do que um exercício de pensamento que remete circularmente para a coerência interna das suas próprias categorias.

O segundo significado que Bárcena e Vilela (2007) atribuem ao termo *acontecimento* o caracteriza como aquilo que irrompe *aqui e agora*, de maneira imprevista, produzindo uma descontinuidade entre passado e presente. Para matizarem o sentido do acontecimento, os autores o diferenciam de um fato. Se um fato pode ser explicado, conhecido, arquivado e dito, o acontecimento é da ordem do indizível, do inimaginável e do inenarrável. Além disso, escapa a qualquer previsibilidade, de sorte que força o pensamento a pensar. O acontecimento, nesse caso, conforme destacam Bárcena e Vilela (2007, p. 17), só pode ser “[...] objeto de narração, mas não de explicação. Poder-se-á mostrar, mas não dizer ou explicar”.

A noção de acontecimento, posta pelos autores, no âmbito da discussão em filosofia da educação estabelece uma íntima relação entre experiência e educação, com a qual nos ocupamos a seguir. O desafio, portanto, será pensar a experiência em educação, na atualidade, para além dos registros que o conceito de experiência assumiu na modernidade. O sentido da experiência na modernidade sustenta-se em leis regulares, por meio das quais podemos antecipar e prever os efeitos de um fenômeno. A experiência que reivindicamos aqui foge à ordem do previsível e do previamente dado, pois ela é acontecimento, portanto, ruptura e novidade.

A Impossibilidade da Experiência no Presente

Ao tratar da experiência e seus vínculos com a educação, Larrosa (2004) defende a necessidade de se dar a ela uma dignidade e fazê-la soar de outro modo. A experiência – evidencia o autor – foi menosprezada tanto na racionalidade clássica quanto na moderna. Na filosofia clássica, ela foi vista como uma forma inferior de conhecimento, considerada no máximo como ponto de partida para o conhecimento verdadeiro. Para Platão, por exemplo, a experiência está situada no mundo das aparências, do mutável, do sensível, por consequência, próxima da opinião e distante do mundo inteligível, do mundo verdadeiro. Vejamos o que afirma Larrosa (2004, p. 22):

[...] a filosofia clássica, como ontologia, como dialética, como saber baseado em princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência [...] A razão tem que ser pura, tem que produzir idéias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, a fugacidade e a mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado ligada ao nosso corpo, nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios.

Na modernidade, segundo Agamben (2005, p. 26), a experiência torna-se experimento regulado e submetido ao cálculo e a leis que se pretendem universais e as quais necessitam, para ter validade, ser comprovadas cientificamente, transferindo-se para fora do homem e sendo garantida por meio de instrumentos e cálculos numéricos. A experiência, antes, incompatível com a certeza, perde sua autoridade e elimina o que ela tem de experiência. Pensada em contraposição à ciência na modernidade, a experiência é da ordem do contingente, do informe e do provisório. Sobre essa natureza da experiência, salienta igualmente Larrosa (2004, p. 22):

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre aqui e agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. Por isso, na ciência tampouco há lugar para a experiência, por isso a ciência também menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência.

No entender de Larrosa (2004), com o predomínio dessa racionalidade científica que igualou a experiência ao experimento, a linguagem da experiência foi eliminada ou, quando existe, é tratada como uma linguagem de segunda classe, como algo de pouco valor, por ser da ordem do inexato e da opacidade inerente à vida que escapa ao cálculo e à quantificação. Essa constatação feita por Larrosa baseia-se no diagnóstico de Giorgio Agamben (2005) acerca da expropriação da experiência na contemporaneidade. Na esteira de Walter Benjamin, reconhece Agamben que, para a destruição da experiência, hoje, não precisaríamos de uma catástrofe, mas bastaria que prestássemos atenção ao cotidiano das pessoas, numa grande cidade, que seria o suficiente para identificarmos que quase nada na vida do homem contemporâneo pode ser traduzível em experiência: a leitura do jornal, os minutos presos no trânsito, as manifestações na rua, a visita ao supermercado, enfim, nada disso se traduz em experiência. Conclui, assim, Agamben (2005, p. 22): “[...] o homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência.” Segundo Agamben, essa nossa incapacidade de traduzir em experiência o nosso cotidiano é o que o torna insuportável.

Somam-se a esse diagnóstico de Agamben as críticas que a pós-modernidade tem posto ao projeto da modernidade, sobretudo ao conceito absoluto de razão. Nicholas Burbules (2000), no artigo intitulado “As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação”, ao tratar do pensamento pós-moderno, não o toma como negação do moderno, do modo como comumente se tem feito, mas o faz a partir da ênfase no termo *incredulidade*, conforme ele aparece na definição que Lyotard nos deu do pós-moderno. Lyotard (apud Burbules, 2000, p. 123) define o pós-moderno como “incredulidade diante de metanarrativas”. Incredulidade, nesse caso, explica Burbules (2000), não significa rejeição, refutação ou negação, mas uma incapacidade de acreditar. A incredulidade respalda-se na desconfiança e na suspeita com relação à crença no progresso

das ciências e da razão enquanto força emancipatória. Portanto, a incredulidade surge aqui como uma posição filosófica frente ao moderno. Nesse caso, o pós-moderno é pensado como manifestação do moderno, ao mesmo tempo em que se mantém a ambivalência entre esses modos de pensar. Para Burbules, por conseguinte, uma maneira proveitosa de se pensar essa relação entre moderno e pós-moderno é mantendo a tensão, a suspeita e a dúvida sobre as metanarrativas.

A dúvida e a suspeita, na leitura de Burbules (2000), vêm de três circunstâncias sociais. A primeira faz referência à crescente consciência da diversidade cultural e das diferentes formas de vida que dão sustentação para grupos e indivíduos. As diferenças decorrentes dessa diversidade não podem ser superadas pela conversação. Adotar a postura de que, por meio da conversação, podemos unificar perspectivas diferentes e reconciliá-las, e que, ao proceder assim, não estamos desconsiderando as crenças adotadas por outros, é uma prática arrogante e perigosa.

A segunda circunstância que produz a dúvida e a incredulidade pós-moderna, segundo Burbules (2000, p. 126), nasce da percepção “de que certas dinâmicas de poder são assimétricas”, pondo em xeque as boas intenções humanas. Além disso, vivemos numa época em que os sistemas de controle e vigilância se aprimoraram e fazem parte de nossas vidas. Não se trata, lembra o autor, de concluir que “tudo é poder”, mas de levantar a dúvida quanto à possibilidade de se construir uma utopia de uma vida melhor para todos.

A terceira circunstância descrita por Burbules trata do modo como o discurso, o uso da linguagem, molda nossas maneiras de ser e viver no mundo. Porém, esses discursos são sempre expressões de linguagens particulares e diversas, que estão ao nosso alcance manejar. Por serem diversas, ressalta Burbules (2000), estão marcadas pela incongruência que impõe limites a qualquer sistema de discurso que queira se colocar como a verdade. Os discursos são expressões dessas linguagens que estão circunscritas a um tempo e lugar. Mesmo que seja possível a comunicação entre diferentes discursos, permanecem os vazios e as descontinuidades, para os quais as teorias da objetividade deveriam dar atenção.

Esses dois diagnósticos, o de Agamben sobre a impossibilidade de nossa experiência no presente, e os comentários de Burbules a respeito dos questionamentos que a pós-modernidade faz à modernidade, apontam-nos para as incertezas que marcam o nosso presente, as quais não escapam, ou pelo menos não deveriam escapar, ao se pensar sobre a educação. As incertezas e o sentimento de crise de identidade que experimentam aqueles que lidam e refletem sobre os processos educativos e de formação se devem, afirma Bárcena (2005, p. 36),

[...] menos às falhas ou negligências dos pedagogos profissionais, ou aos defeitos da teoria educativa, que à desregulamentação e privatização dos processos de formação do homem, à dispersão das autoridades, à polifonia das mensagens de valor e ao caráter fragmentário que caracteriza o mundo em que vivemos.

Enfim, parece que estamos presenciando um distanciamento entre as teorias nas quais fomos educados e a realidade a qual temos que enfrentar. Somos, a todo o momento, postos em uma encruzilhada: seguir o mercado, a empresa, ou nos refugiarmos em uma linguagem esotérica, hermética e impermeável à crise e à dúvida.

A Experiência como Possibilidade de Construção de um Novo *Ethos*

O diagnóstico que esses autores realizam do nosso presente coloca desafios para o campo educacional; o mais imediato talvez seja o de pensarmos de maneira crítica a forma como o ensino e as nossas práticas pedagógicas se transformaram em um lugar de aplicação de saberes científicos, a qual visa a eliminar as incertezas próprias à prática educativa. A experiência enquanto campo do indeterminado, do provisório, do subjetivo foi expulsa da relação pedagógica, pois não há uma linguagem capaz de identificá-la, narrá-la, portanto, comunicá-la. A experiência que é constitutiva do pensamento reflexivo foi expurgada da prática educativa, em nome da eficiência, da objetividade e do domínio de técnicas de ensino. A experiência, nesse caso – é importante ressaltar –, é entendida nos termos anteriormente definidos por Larrosa, como opacidade, indecisão e obscuridade inerentes à própria vida.

A incerteza nos deixa irritados, porque temos que ler as situações, interpretando-as hermeneuticamente, ao mesmo tempo em que temos que fazer escolhas e tomar decisões. Num espaço ou mundo em que não há possibilidade de escolha, tudo se torna possível e, se tudo pode acontecer, temos lançadas as bases para as práticas autoritárias. Vivemos hoje um problema que é próprio do nosso tempo, que é o desejo de tudo classificar e submeter à regra, à ordem e à hierarquia, a partir do que os saberes estabelecidos determinam. Nada pode escapar a esses saberes. Vivemos, no presente, uma espécie de angústia mítica radicalizada, como afirmaram Adorno e Horkheimer (1985), em que nada pode fugir do cálculo e do previamente estruturado, no campo conceitual.

No âmbito das nossas práticas educativas, segundo Bárcena (2005), não é difícil identificar que temos dado particular ênfase ao *saber-fazer* e pouca atenção à experiência do *saber-expressar*, enquanto uma maneira de nomear o que se faz e de recriá-lo. O *saber-fazer* tem assumido o protagonismo em nossas instituições de ensino, concebido exclusivamente como processo de escolarização e instrumentalização para as demandas do mercado. As atividades passam a ser desempenhadas ou, no limite, pensadas segundo critérios da eficiência tecnológica. Nesse contexto, as atividades práticas da educação têm sido pensadas, cada vez mais, como prática profissional, que requerem o *saber-fazer*, o *como-fazer*, em que o pensamento e o sentido do que fazemos estão separados. Ressalta Bárcena (2005, p. 19): “Dispomos de informações e

habilidades, mas com frequência ignoramos o sentido do que fazemos, porque não pensamos o que fazemos”.

Essa afirmação de Bárcena nos coloca diante de uma pergunta óbvia: por que, frequentemente, não pensamos sobre o que fazemos? A resposta à pergunta nos parece, também, bastante surrada, mas não custa aqui relembra-la. A prática educativa quase sempre exige ou acontece a partir de modelos previamente configurados, a partir dos quais se constrói e se pensa o objeto. Há uma separação entre o modelo que norteia a ação e o próprio processo de trabalho, no âmbito escolar. Quando isso acontece, perde-se de vista, segundo Bárcena (2005), a experiência da práxis educativa, visto que nos submetemos à racionalidade que adequa meios a fins, que anula a singularidade dos acontecimentos frequentes no cenário da educação. O problema não está tanto em seguir um modelo ou esquema, às vezes útil no enfrentamento dos problemas práticos, porém se deve atentar para o risco de esses modelos se identificarem com um tipo de racionalidade instrumental, a qual, em nome da eficiência, da pressa, da falta de tempo e da necessidade de respostas imediatas, lança fora a possibilidade do estranhamento, do desconforto e da incerteza. Declara Bárcena (2005, p. 21): “Como experiência humana existencial, a educação é uma confrontação com o estranho, com o alheio a nós mesmos, um desafio que impede qualquer determinação prévia desse acontecimento. Nenhum saber prévio, nenhum modelo ou esquema nos impede de fazer experiência com o novo que nos chega na experiência.”

Assumimos acima, com Agamben (2005) e Larrosa (2004), que vivemos em um tempo em que não podemos ter experiências, porém estamos reivindicando, a partir de Bárcena (2004) e do próprio Larrosa (2004), a experiência em nossas práticas educativas. A partir de agora, temos que enfrentar algumas perguntas: como pensar a experiência, no âmbito da educação e da formação? Como pensar a experiência, no âmbito da prática do educar-se e formar-se? Como pensar a experiência enquanto construtora de um novo *ethos*, de uma nova morada, em uma época em que estamos impossibilitados de realizá-la? Parece, então, que estamos enredados em um paradoxo. Portanto, se quisermos continuar esta exposição mantendo alguma coerência, temos que situar mais claramente o que esse paradoxo representa; se ele inviabiliza ou não a continuidade da exposição, mantendo o nosso objetivo inicial, que é o de pensar a prática educativa como *uma experiência reflexiva e de sentido* e os aspectos com base nos quais ela se vincularia ao tema deste artigo: ética, educação e experiência formativa.

Embora Agamben (2005) argumente sobre a impossibilidade da experiência, essa tese soa-nos de maneira provocativa. O alerta dado pelo autor, no primeiro parágrafo do ensaio *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*, traz tanto a contundência da impossibilidade da experiência, quanto o desafio de pensá-la de outro modo. Vejamos o que diz Agamben (2005, p. 21): “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer.” No decorrer do ensaio, contrapondo-se aos limites da possibilidade da experiência no presente, o autor

instiga-nos a pensá-la enquanto aquilo que, no homem, está situado “antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência ‘muda’ no sentido literal do termo, uma *in-fância* do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite” (Agamben, 2005, p. 58). Existe uma infância do homem e se sim, qual o seu lugar, interroga o autor. A infância não pode ser buscada independentemente da linguagem, porque ela está situada entre língua e fala, entre a *phoné* e o *logos*, e é nesse lugar que devemos procurar a experiência enquanto *in-fância* do homem. Experiência e infância, pensadas nesses termos, são coisas que não abandonaríamos, pois não precedem a linguagem, mas são a ela coexistentes. A infância constitui essa permanente gagueira que há em nós, esse constante balbuciar sobre o mundo, esse intervalo entre língua e fala, entre o semiótico e o semântico, que nos coloca diante da impossibilidade de nomear a verdade do mundo, ou de apreendê-la, visto que não podemos saltar fora da linguagem e de seus próprios limites.

Nessa experiência da linguagem, nessa *in-fância* do homem, segundo Agamben (2005, p. 12), “os limites da linguagem são não buscados fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência da linguagem como tal, na sua pura auto-referencialidade”. Nesse *experimentum linguae*, acrescenta Agamben (2005, p. 14), estamos situados na experiência da impossibilidade de dizer, de falar “a partir de uma língua, isto é, de uma experiência [...] da própria faculdade ou potência de falar.” Porém, é nesse limite que o autor situa o lugar do que ele denomina experiência transcendental, já que é nessa diferença entre *phoné* e *logos* que ele situa o espaço da própria ética. Nesse ponto, Agamben retoma Aristóteles, em um trecho da *Política*:

Somente o homem entre os viventes possui a linguagem. A voz, realmente, é índice da dor e do prazer e, por isto, pertence também aos outros viventes (de fato, a sua natureza chegou a ter a sensação da dor e do prazer, e a significá-los reciprocamente); a linguagem, por sua vez, serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto; isto é próprio e exclusivo dos homens perante os outros viventes, o ter sensação do bem e do mal, do justo e do injusto, e de outras coisas do mesmo gênero, e a comunidade (*koinonía*) destas coisas produz a habitação (*oikía*) e a cidade (*pólis*) (Aristóteles, apud Agamben, 2005, p. 15).

A experiência da linguagem é o espaço em que o homem se arrisca, pois não há nela uma gramática, não há o previamente dado e, nesse vazio, é possível a construção de um novo *ethos*, uma nova comunidade.

Permita-nos continuar, ainda, com Agamben, na tentativa de tornar mais clara essa relação entre linguagem e experiência e o espaço que há nela para a ética. Retomemos a pergunta que faz Agamben (2005, p. 17), com base em sua leitura de Wittgenstein: “Se a expressão mais adequada para a maravilha da existência do mundo é a existência da linguagem, qual será então a expressão justa para a existência da linguagem?” Responde: “A única resposta possível a esta pergunta é: a vida humana enquanto *ethos*, enquanto vida ética. Buscar

uma *pólis* e uma *oikía* que estejam à altura desta comunidade vazia e impresumível, esta é a tarefa infantil da humanidade que vem”.

Pensar a impossibilidade da experiência postulada por Agamben (2005) constitui condição para que reflitamos acerca da possibilidade da própria experiência no presente. Trata-se, portanto, conforme Larrosa (2004, p. 33), de pensá-la “como algo que talvez se dá agora de uma outra maneira, de uma maneira para a qual ainda não temos palavras”. De qualquer modo, esse representa um campo aberto, que nos desafia no presente: o de encontrarmos, apesar de nossa gagueira diante do mundo, maneiras de narrar o inenarrável. De construirmos um novo *ethos* que, nesse caso, não passa pelas linguagens científicas, pelos conceitos já estabelecidos, mas que requer de nós – professores – educadores, uma sensibilidade que nos coloque em sintonia com o que é da ordem do acontecimento, para o qual temos que fabricar uma nova linguagem, uma nova narrativa, se desejarmos fazer da educação um lugar, um espaço em que seja possível a experiência de construção e nascimento da comunidade.

Da Impossibilidade da Experiência à Reivindicação da Experiência na Atualidade

A partir do que até o momento assinalamos, gostaríamos de pontuar, com base em Larrosa (2004), alguns aspectos que deveríamos refletir a respeito do sentido da experiência³. O primeiro se refere ao que significa pensarmos a experiência em educação depois da impossibilidade da experiência assinalada por Agamben. O que esse autor detecta sobre a vida das pessoas comuns poderia ser transposto para a nossa experiência como professor e aluno? Essa é a pergunta que Larrosa nos faz. Parece-nos razoável reconhecer, com ele, que na experiência da escola não vivemos nossa vida. O que ali vivemos nos é estranho e não nos diz nada. Afirma Larrosa (2004, p. 33): “[...] da escola, se somos professores ou alunos, voltamos exaustos e mudos, sem ter o que dizer”. Poderíamos, ainda, continua o autor, pensar a escola como um espaço no qual nos desfazemos de nossas experiências. O segundo aspecto para Larrosa (2004, p. 33) reside em “pensar se seria possível viver, honradamente, também em educação, a impossibilidade da experiência, a falta de sentido, a ausência de palavras, a consciência de que nada somos.” Acreditamos que esses dois aspectos são complementares. Vivemos tanto a pobreza de experiência na escola quanto os limites de poder narrá-la.

Fernando Bárcena (2005), ao tratar do tema experiência e educação, retoma argumentos de Agamben e Larrosa a respeito da impossibilidade da experiência hoje, ao mesmo tempo em que nos instiga a pensar a prática educativa como *uma experiência reflexiva e de sentido*, que escapa à planificação. Entende Bárcena (2005) que parte da inabilidade para a experiência se traduz na incapacidade de muitos educadores em pensar a partir da incerteza e insegurança

que emergem da prática. Se, por um lado, os educadores imaginam governar a prática a partir da racionalidade, cientificidade e segurança que, em certa medida, a teoria lhes oferece, por outro lado esses mesmos educadores estão situados no âmbito de uma atividade que é em sua singularidade contingente. Enfatiza Bárcena (2005, p. 58):

Como outros profissionais, os educadores estão enredados em conflitos de valores, metas, propósitos e interesses, e percebem, cada vez mais, que o saber especializado, adquirido em sua formação, não os ajuda a dar sentido aos processos nos quais intervêm. Ao enfrentarem situações que têm que ser lidas, decifradas e interpretadas, em suma ‘significadas’, não sabem experimentá-las, porque solicitam sempre o *como-fazer*, no sentido técnico-produtivo.

O que se evidencia com essa afirmação de Bárcena é o limite da própria teoria e das técnicas de que se servem os educadores no enfrentamento de sua prática cotidiana. Diante desse limite, o autor sugere que pensemos a realidade prática, da perspectiva da rememoração da educação que possibilita captar a experiência como aspecto importante do fazer educação. Essa experiência não pode ser expressa em um discurso que se pretende científico, racional. A ambigüidade e a incerteza não serão suplantadas com a compulsão à identidade, própria do sujeito cartesiano que se lança arbitrariamente sobre o objeto.

Se não é possível aproximar-se da experiência primordial pelo discurso científico, de que outro modo podemos abordá-la? Bárcena (2005) sugere-nos que a experiência pode ser tangenciada pela narrativa poética. A experiência é concebida aqui como o negativo, como um acontecimento que escapa ao estabelecido e sobre o qual não há como construir leis, pois não se repetirá. O saber da educação não pode ser registrado na lógica do saber pelo saber, mas deve ser buscado no discurso do sentido. Compreendemos a educação por meio de conceitos e de forma relacional, situados em um tempo e espaço singulares.

Bárcena (2005) reflete sobre a experiência na prática educativa como o que está situado ou que é da ordem do acontecimento, como algo que é existencialmente relevante para o sujeito da educação, porém que não pode ser compreendido por meio de vínculos lógicos. A experiência de sentido é o que introduz, para ele, a noção de acontecimento, pois deste irrompe o imprevisível, para o qual não há uma explicação lógica. O acontecimento irrompe na práxis, na atividade, e termina com ela. Não há nela uma meta ou objetivos previamente estabelecidos com os quais o acontecimento se articula, como meio para se atingir fins.

Antes de prosseguirmos na tentativa de pensar ou situar a experiência, no campo da prática educativa, ou de reivindicarmos a experiência na educação, é preciso que tomemos algumas precauções a propósito da palavra *experiência*, as quais recomenda Larrosa (2004, p. 23-26): a) separar *experiência* de *experimento*, portanto, distanciá-la do seu sentido empírico, próprio das ciências experimentais. A experiência, nesse caso, não é algo que pode ser calculado ou produzido tecnicamente; b) não dar à palavra *experiência* a conotação de dogma e pretensão à autoridade, pois experiência pensada no presente registro contrapõe-se a todo dogmatismo; c) pensar a experiência separada

da prática e com base no ponto de vista da paixão e da reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito receptivo, aberto e exposto à novidade. O que se descobre, nessa experiência, são a nossa fragilidade, impotência e vulnerabilidade, que escapam ao nosso controle; d) “evitar fazer da palavra experiência um conceito”, mesmo quando somos solicitados a defini-la – “o que é exatamente a experiência?” Enfim, deve-se pensar a experiência como algo que escapa ao conceito e que é da natureza do acontecimento. É um modo de habitar o mundo no tempo e no espaço. Devemos tomar a experiência como uma palavra, visto que o conceito tem a pretensão de determinar o real, enquanto as palavras abrem o real; e) não fazer da experiência um fetiche, um imperativo. A experiência não é algo que todos têm que buscar e deter; f) fazer uso restrito da palavra *experiência*, evitando que tudo se converta em experiência, é condição para que essa palavra não seja neutralizada e desativada.

Tato Pedagógico, Experiência e Alteridade

Posto isso, como explorar a experiência e seu sentido, no campo da prática educativa? Bárcena (2005) aponta duas possibilidades. A primeira seria pensar a experiência e os acontecimentos na perspectiva da relação sujeito e objeto, própria da modernidade. Nesse caso, experiência e acontecimentos, pensados nesse registro, perdem a singularidade que os define, uma vez que se anulam na racionalidade do todo. Não haveria nem mesmo experiência e acontecimento, porque estaríamos impossibilitados de percebê-los ou tangenciá-los, em decorrência dos limites inerentes à racionalidade instrumental, enquanto mediadora da nossa relação com o mundo. A segunda seria narrar os acontecimentos, tomando-os como singularidade que foge às leis regulares. Por meio da narrativa, o acontecimento se oferece como testemunho. Salienta Bárcena (2005, p. 64-65): “Se recorremos a nosso entorno perceptivo nos damos conta de que um acontecimento rompe uma ordem estabelecida que, ao tratar de narrá-lo, pode chegar a ser compreendido.” A narrativa é o que possibilita pensar o acontecimento como gerador de sentido, pois é a única que pode resgatar a sua novidade.

Bárcena identifica, na linguagem poética e na linguagem do romance, a possibilidade de encontrar a “outra cara” da verdade sobre nós mesmos e sobre o mundo. Interrogado, certa vez, sobre se escrevia com algum objetivo específico, o escritor Ivan Ângelo (1986) respondeu: “Escrevo para mexer um pouco com a cabeça das pessoas, escrevo contra o tirano e o opressor que está dentro das pessoas. Eu mostro como é horrível sermos como somos.” A linguagem da arte é a que mais nos aproxima do que há de humano e inumano no homem e nos permite pensar a vida em seus vários planos, à maneira do que nos sugere o escritor. No romance, afirma Bárcena (2005, p. 79),

podemos saber o que ainda não somos. Damo-nos conta de que estamos sendo, que a nossa identidade é um devir. O romance cria complementos verbais ao mundo, permite que nos iniciemos na aprendizagem de um novo modo de verbalizar e falar ao mundo, e por isso cria uma outra realidade que é, por certo, cruel e dolorosa, porque se apresenta desnuda disposta a receber as atribuições e valorações que possamos ou queiramos conferir-lhe.

A narrativa literária traz à tona a ambigüidade humana, ao mesmo tempo em que nos faz perceber o que é marginal, o que é a exceção, levando-nos a refletir sobre o pior e o melhor. Nas tramas da narrativa literária, ressalta Bárcena (2005), aprendemos a ver, a olhar e a sentir mais intensamente o mundo. Assim, a literatura, a poesia e a arte, em geral, nos livram da compulsão de querer explicar de maneira aligeirada o que por natureza é complexo. Por meio da narrativa, particularmente do ensaio, reconhecerá Adorno (2003, p. 36), de vez em quando, somos presenteados “com o que escapa ao pensamento oficial.” Dessa maneira, as narrativas literárias não justificam nem ocultam o sofrimento humano, contudo, pelo contrário, põem as perguntas que a racionalidade científica moderna foi incapaz de se colocar, perdendo de vista o drama e a tragédia que compõem as nossas existências.

A reivindicação da experiência em educação, da qual vimos tratando, requer pensá-la enquanto *práxis*, portanto, distinta de uma racionalidade técnica. *Práxis* entendida no sentido grego, enquanto uma prática carregada de experiência, que determina as ações concretas e em situação. Na *práxis*, a vontade do indivíduo se expressa na ação e não há um fim fora dela, senão nela mesma. Nessa prática, o agente, a ação e o resultado são inseparáveis. Diferentemente da *poiésis*, que visa à fabricação, à construção e à produção de obras, a *práxis* realiza um percurso, uma atividade cujo fim é aperfeiçoar o agente como indivíduo, tanto do ponto de vista ético como político. Na educação enquanto *práxis*, a razão educativa não funciona a partir de argumentos abstratos e leis universais, mas de narrativas, as quais têm como ponto de partida as situações particulares e locais, lidas de uma perspectiva hermenêutica.

O campo da *práxis* educativa comporta ou requer uma interpretação. Em primeiro lugar, porque se apóia na memória do já realizado, sobre o legado da tradição. Por isso mesmo, destaca Bárcena (2005), ela tem um componente narrativo, pelo qual podemos narrar, contar e refletir sobre o que fazemos, bem como decidir sobre o que fazer. Além desse elemento da memória, a educação enquanto *práxis* traz também um momento hermenêutico: o da educação como conversação, como diálogo. Uma conversação que se dá com nossos contemporâneos e através da leitura dos autores que já não estão entre nós. A conversação é, segundo Bárcena (2005), um acontecimento, visto não podermos prever o que dela decorrerá. Não há como exercer sobre ela um controle. Nessa conversação, o que mais interessa não é a empatia que estabelecemos com o outro, no diálogo, nem o acordo que eventualmente pode dela decorrer. O mais importante, na conversação, é colocar-se no assunto, no debate, mantendo distintas posições e inflexões. Na conversação, conforme Bárcena (2005, p.

114), “experimentamos a linguagem e escutamos as vozes humanas em toda a sua pluralidade de tons e registros.” Além disso, continua Bárcena (2005, p. 114), “a boa conversação deixa uma marca em nós, um sinal [...] na conversação muitas vezes encontramos no outro dimensões que antes não fomos capazes de perceber. É dessa prática de uma boa conversação que devêm experiência e acontecimento de transformação.”

Com tal caracterização da conversação como lugar para se experimentar a linguagem, não é difícil admitir que, em nossas práticas educativas, tenham prevalecido mais o debate, as discussões, mas não a prática da conversação como uma arte ou experiência dialogal. Parece que, em nome do saber científico, da vigilância e da burocracia escolar, perdemos a nossa capacidade de conversar com os alunos. Assim, fica perdida a dimensão da “troca ou acordo moral” implícita na conversação, que se dá por meio da (re)significação de acontecimentos e experiências importantes para a realização da condição humana. Na conversação, não está em jogo a idéia de modelação por meio do domínio de habilidades técnicas, todavia se busca algo distinto, que envolve modos de ver, de sentir, de escutar, de desejar e fazer escolhas. A prática da conversação tem como móvel o prazer de comunicar em que todos ensaiam falar. Há nesse jogo da conversação o predomínio da pluralidade de vozes e gestos que culmina com o pensar diverso. Para Bárcena (2005, p. 117-118),

a voz da poesia é a voz maximamente conversável, porque nela se articulam singularmente a seriedade e o jogo. [...] Mas o poeta foi expulso da cidade, da praça pública, porque em sua voz há um certo delírio e uma espécie de loucura. Em seu lugar, a voz da ciência, a voz de uma racionalidade estreita, e a voz de uma atividade prática pensada somente como fabricação do humano tomou o protagonismo na condição humana e na educação como forma de expressar essa condição.

A prática pedagógica, aqui pensada como práxis, requer uma capacidade de julgar que não deriva de uma consciência que antevê os fatos e a experiência, mas que deriva da sensibilidade do educador em distinguir um sentido, onde o entendimento não o alcança. Assim, para Bárcena (2005, p. 181), “o juízo pedagógico seria uma faculdade estética, um elemento sensível que, dentro da ação, nos ajuda a ver o que fazemos.” Nesse tipo de julgamento está implícita a atividade reflexiva enquanto capacidade de combinar o singular do acontecimento com o universal. O mesmo autor denomina essa capacidade de julgar de “tato pedagógico” como algo próprio à sensibilidade do sujeito enquanto agente e ao mesmo tempo como observador da ação. É a faculdade de julgar nos cenários educativos. Nesse caso, não trata somente da capacidade daquele que educa de julgar situações e tomar decisões, mas se trata de ensinar, de criar uma prática educativa favorável ao exercício da autonomia dos alunos e da capacidade de julgar. Essa capacidade de julgar é o que nos impede de fazer da prática educativa um lugar em que tudo é possível. Se estamos situados em uma prática onde tudo é possível, o risco do autoritarismo é muito grande.

A ausência de reflexão, como lembra Bárcena (2005), é a condição para a prática do mal. A adesão a práticas cruéis, como bem o demonstra Adorno (1995), é própria de indivíduos dotados de um caráter autoritário, cujo sintoma mais evidente se expressa na conduta e linguagem estereotipadas, bem como na incapacidade de se exercer a auto-reflexão crítica. Com isso, queremos assinalar que faculdade de julgar é atividade fundamental para distinguir o bem do mal. Escreve Bárcena (2005, p. 191), em uma clara referência à filósofa Hannah Arendt: “Eichmann demonstrou não haver pensado nunca. Só se limitou a cumprir ordens com obediência”.

O juízo ou capacidade de julgar é um elemento constitutivo da prática educativa, já que pressupõe o esforço de compreensão. Julgar sem compreender, sem pensar, nos conduz ao erro. Por essa razão, comenta Bárcena (2005), compreender é um acontecimento que nos produz surpresa, e a atividade de julgar do educador não está antecipada no universal, pois quase sempre se refere a uma situação particular, singular para a qual não há uma idéia reguladora. Daí decorre a busca de uma compreensão do sentido para o julgar. É nessa busca que o elemento poético pode ser introduzido:

Existe uma poética da compreensão educativa que influencia na forma como definimos a atividade do juízo pedagógico. Assim como a ‘compreensão’, a cujo serviço está, a atividade de julgar é um modo de fazer experiência quando uma situação irrompe abruptamente, dando-nos o *que pensar* de uma maneira que só pode esclarecer-se por uma aproximação poética a essa situação. Assim como o poeta se serve da linguagem para sua experiência poemática, o educador tem a sua disposição esse tato pedagógico [...] (Bárcena, 2005, p. 200).

O tato pedagógico caracteriza o que deve ser a faculdade reflexiva de julgar, em educação. Ele comporta, como esclarece Bárcena (2005), tanto uma percepção consciente quanto uma expressão estética. Ao mesmo tempo em que aguça em nós o sentido do que fazer ou dizer, em determinadas situações, tendo em vista manter um clima que favoreça as boas relações e o respeito, evitando, portanto, agressões e ofensas. Obviamente que o tato pedagógico não pode ser compreendido como uma sensibilidade frágil e, simplesmente, conforme as situações, mas deve ser sensível e forte o suficiente para definir a natureza da relação pedagógica.

Algumas características do tato pedagógico nos ajudam a aprofundar o sentido da experiência em educação, que reivindicamos com os autores aqui trabalhados. O tato pedagógico requer, argumenta Bárcena (2005), uma pedagogia do cuidado e da solicitude, que envolve uma forma de olhar, de estar presente frente ao outro. O tato é sensível à singularidade das situações e é regulado pela sensibilidade e sentimento – e não pela teoria. O tato pedagógico é capaz de tornar uma situação pouco produtiva em um acontecimento pedagógico. Desse modo, o tato educativo é uma maneira de aproximação na relação pedagógica em que a sensibilidade é indispensável. Por fim, podemos dizer que o tato pedagógico não violenta a subjetividade do outro, pois requer o exercício da alteridade.

Tratar do tato pedagógico coloca-nos diante do desafio de recuperá-lo, na educação, enquanto um desejo de humanizar a relação pedagógica. Por esse motivo, chamamos a atenção, mesmo que isso seja evidente, para o clima de incivilidade reinante nos espaços escolares. Para isso, recorremos ao livro de Adorno intitulado *Mínima Moralia*. Nesse livro, uma das preocupações do filósofo é nos colocar diante da frieza, da brutalidade e dureza produzidas pelos processos de reificação das consciências, na sociedade atual, em que a polidez, a delicadeza, o ser gentil podem soar ao outro como descortesia, porque denunciam o quanto vivemos num mundo desumano. Ser gentil com alguém na rua, na fila do banco ou em qualquer outro espaço desperta imediatamente a desconfiança e até mesmo a hostilidade, pois estamos cada vez mais desacostumados com o exercício de tais práticas. Numa sociedade em que a pressa, o se dar bem e o vencer na vida ditam as regras, ações dessa natureza não fazem o menor sentido. É para esse embrutecimento e frieza no trato com as pessoas, em situações as mais corriqueiras, que Adorno nos chama a atenção, uma vez que são elas o sintoma da perda da nossa sensibilidade e, ao mesmo tempo, demonstram a nossa incapacidade de estranhamento diante de situações cotidianas violentas e cruéis, aceitas como práticas rotineiras.

Reportemo-nos a um aforismo do livro de Adorno, denominado *Para uma dialética do tato*. A expressão *dialética do tato* poderia ser traduzida por *civilidade*, que significa, no contexto adorniano, respeito ao outro, reconhecimento espontâneo da dignidade humana, sem a necessidade de apelar para algum tipo de imposição ou para a lei. Dá-se, nesse exercício, o encontro entre o compromisso externo, que faz parte da convenção, e o impulso interno do indivíduo. Ou seja, quando nos levantamos no ônibus e cedemos o nosso lugar para uma senhora ou senhor mais velhos, não necessariamente o fazemos porque há, em algum lugar, uma lei que nos obriga a isso, mas sim porque reconhecemos neles uma dignidade, uma necessidade própria à sua condição. Não obstante, tudo isso parece ter-se perdido, uma vez que, no presente, a civilidade ou gestos dessa espécie perderam o sentido, não havendo mais essa interpretação tensa entre individualidade e convenções sociais. A convenção perdeu sua base social, porquanto são raros os gestos de civilidade, e não encontramos mais referências para a nossa individualidade, senão aquelas postas pela famosa lei de Gerson, segundo a qual “temos que tirar vantagem de tudo”.

Com a perda da civilidade denunciada por Adorno, perde-se também, ressalta Cohn (2004, p. 84), “[...] a orientação da experiência social pelo prisma da consideração pelo outro”. Civilidade nos remete ao cuidado, à atenção e à responsabilidade com o outro. Acrescenta Adorno (1995, p. 30): “A abolição das convenções, a título de ornamento ultrapassado, inútil e exterior, apenas confirma o que há de mais superficial: uma vida de dominação imediata”. Essa perda da civilidade, pensada nos termos das relações sociais mais amplas, não deixa imune o espaço escolar, bem como outros espaços sociais. No caso da escola, ela tem gerado um mal-estar desmedido, de agressões mútuas, de

insegurança, de competitividade e arbitrariedades por parte do poder público. Com isso, não queremos fazer nenhuma generalização, desenhando um quadro que não encontre correspondência no universo escolar, mas a escola está muito longe de ser um espaço justo, onde se cultiva um clima cultural que favoreça o desenvolvimento da solidariedade, da identificação com o sofrimento do outro e da construção de alteridades. Estes são aspectos fundamentais na luta contra práticas cruéis, tão rotineiras no espaço escolar. Diante disso, a teoria parece ficar pequena e reduzida à insignificância, porém é nesse ponto que Adorno destaca a necessidade de uma educação como uma auto-reflexão crítica, que poderia se opor à ausência de reflexão, como tratamos acima.

Adorno, no aforismo mencionado anteriormente, bem como em tantos outros livros, devolve-nos o *pathos* do estranhamento diante do mundo administrado, do qual a escola não escapa. Nesse sentido, em estranhar o que rotineiramente não parece estranho, no contexto escolar, reside a possibilidade de se manter a tensão entre o pensamento e a realidade. O sentido desse *pathos* pode ser dado por aquela experiência que Adorno (1987, p. 134) nos conta ter vivido, em sua infância, quando se viu diante de um carro cheio de cachorros mortos. Invaso por essa cena, ele se pergunta: “Que é isto? Que sabemos nós na realidade? É isto nós mesmos?”

Algumas Considerações

Colocamos como objetivo, nesta exposição, pensar a relação entre *ética e educação*, aproximando-nos do campo pedagógico, propondo como desafio o pensar a prática educativa como *uma experiência reflexiva e de sentido*, em um tempo em que parece limitada e empobrecida nossa experiência no presente. A experiência reflexiva na educação passa pela construção de novas narrativas, nesse caso, uma narrativa poética, entendida como conversação humana que restitui o valor da palavra enquanto experiência fundamental do homem. O poético introduz uma relação com o mundo que suspende a dimensão instrumental da linguagem como valor predominante. O poético instaura, conforme Bárcena (2005), uma nova relação entre os homens que não é simplesmente uma relação de verdade, mas de sentido. O poético, segundo nos ensina ainda Bárcena, nos permite a aprendizagem do surpreendente, porque o poeta, assim como as crianças, é capaz de admirar-se com o cotidiano, pois vive a abertura para o mundo e para suas contingências, não estando preso às certezas. Além disso, a poesia rompe com os significados estabelecidos, cria novas formas de narrar e, por isso, aponta para aquilo que ainda não víamos. Na linguagem poética, também de acordo com Bárcena (2005), reside a possibilidade do começo ontológico da ação.

Bárcena enfatiza que pela sensibilidade poética podemos tornar existencialmente relevante a realidade, já que os poetas, do mesmo modo que as crianças, abrem fendas no mundo e colam nele novos significados e múltiplas possibilidades de

interpretações. Assim, podemos retomar o sentido da infância enquanto *in-fância* do homem posta por Agamben, refletindo a nossa gagueira e limite da linguagem para significar o mundo, os acontecimentos, mas que é ao mesmo tempo o lugar possível da experiência e da construção de um novo *ethos*, de uma nova comunidade, de uma nova pólis. Talvez a voz poética, a narrativa poética, ainda seja esse lugar, quem sabe, em que a nossa gagueira possa ser mais bem exercitada e não curada, visto não haver para ela nenhum remédio. Talvez pudéssemos elucidar, nesse contexto, os vínculos entre o poeta, a infância e a experiência do novo começo, a partir de um trecho do belo poema de Manoel de Barros, intitulado *O menino que carregava água na peneira*, em que, ao tratar do ofício daqueles que se dedicam à literatura, à poesia, portanto, à escrita, diz o seguinte:

[...] Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito/porque gostava de carregar água na peneira/com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. [...]. A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos (Barros, 1999, p.8).

Desse modo, tentamos, ao longo desta exposição, sugerir que formar para um novo *ethos* na atualidade requer a tentativa de pensarmos a possibilidade da experiência no presente; pode se dar por meio da reinvenção de nossas narrativas em educação, que aqui quer significar reaprender a palavra e a imaginação poética, por ser essa a voz mais conversável e que melhor expressa o que há de humano e inumano em nós.

Notas

1. Sobre essa atenção dispensada à discussão sobre ética, consultar o número 76 da *Revista Educação e Sociedade* (2001), dedicado a essa temática. A maioria dos articulistas parte da constatação de que essa discussão está inflacionada, embora reconheçam sua importância.
2. A experiência de sentido requer, nesse contexto, como explicam Bárcena e Vilela (2007), uma práxis poética que inicia algo novo, que tem seus desdobramentos para além de um tempo presente. Essa práxis não fecha o discurso nos significados pedagógicos já dados, mas o abre para novas significações da realidade. Trata-se, portanto, da invenção de sentidos que rompe com os significados prévios, por isso mesmo uma experiência de abertura para o mundo.
3. Consultar também as seguintes referências: LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002; LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165. Nesses textos o autor trata do tema da experiência de maneira semelhante à referência que fazemos a ele no presente artigo.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2.ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. **Terminologia filosófica II**. 1.ed. Tradução de Ricardo Sanches Ortiz Urbina. Madrid: Taurus, 1987.
- ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. 1.ed. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 1.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge Almeida. 1.ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2003. p. 15-45.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História** - Destruição da experiência e origem da história. 1.ed. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 19-78.
- ÂNGELO, Ivan. **Para gostar de ler**. 1.ed. São Paulo, Ática, 1986 (Volume 10). p. 9-10.
- BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva em educación**. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.
- BÁRCENA, Fernando; VILELA, Eugénia. Acontecimento. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Coord.). **Dicionário de Filosofia da Educação**. 1.ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 14-19.
- BARROS, Manoel. Menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. p. 08.
- BURBULES, Nicholas C. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. 1.ed. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. In: GHIRALDELLI JR. P. (Org.). **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 121-137.
- COHN, Gabriel. Indiferença, nova forma de barbárie. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e Barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 81-89.
- GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas SP, n. 76, p. 147-174, 2001.
- LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 19-34.

Divino José da Silva é doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e professor de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP/Presidente Prudente, SP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação nessa mesma instituição.

E-mail: divino.js21@uol.com.br



Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil

Rachel de Faria Brino
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

RESUMO - Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil. O enfoque do artigo foi a prevenção do abuso sexual infantil na área educacional. O objetivo foi realizar e avaliar um programa de intervenção para professores no sentido de capacitá-los a atuar como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. Participaram 101 professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino, 2.918 crianças, alunos dos professores e 2.732 familiares das crianças. O programa foi elaborado a partir de outras experiências avaliadas e descritas na literatura, e foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município. Os professores participaram de 12 encontros semanais ao longo de três meses e desenvolveram atividades práticas com as crianças e os familiares acerca da prevenção do abuso sexual infantil. Os dados da avaliação apontaram um impacto positivo na escola e na comunidade.

Palavras-chave: Sexualidade infantil – Abuso – Prevenção. Professor – Formação. Educação sexual.

ABSTRACT - Teachers as Children Sexual Abuse Prevention Agents. This paper deals with the prevention of child sexual abuse in the educational area. The objective was to implement and assess an intervention program to enable pre-school teachers to act as child sexual abuse primary prevention agents. 101 pre-school teachers of the Public School System, 2,918 children, students of such teachers, and 2,732 family members of the children participated of the program. The program was developed based on experiences of other programs developed, evaluated and described in the literature. A partnership with the municipality's Education Board was developed. Teachers participated of 12 weekly meeting, throughout three months and developed practical activities with the children and their family members on prevention of the child sexual abuse. Assessment data pointed out that program had a positive impact in the school and the community.

Keywords: Childhood Sexuality – Abuse – Prevention. Teacher – Training. Sex education.

Introdução

A despeito da visibilidade que a questão do abuso sexual tem alcançado nos meios de comunicação atualmente, a discussão sobre como reconhecer, denunciar e lidar com suspeitas ou confirmações de que uma criança esteja sendo abusada sexualmente ainda parece tímida e não faz parte, consistentemente, das esferas da educação e da saúde. No país, não há registros de programas amplos de prevenção do abuso sexual infantil no âmbito educacional, ou sequer no âmbito da saúde. Nesse sentido, destaca-se uma iniciativa do Governo Federal ao editar um Guia Escolar para a identificação de sinais de abuso e exploração sexual (Brasil, 2004). O material foi distribuído para as escolas e contém informações acerca da prevenção do abuso sexual. No entanto, não foram desenvolvidos programas que utilizassem o guia, ficando a decisão sobre o uso ou não do mesmo a critério dos profissionais. Além disso, também não foram criadas medidas avaliativas sobre a eficácia da distribuição do mesmo para as escolas.

Esse quadro parece se dever a um descaso dos órgãos públicos no enfrentamento do problema, agravado pela falta de capacitação dos profissionais envolvidos com a questão do abuso sexual, o que promove um “jogo de empurra” entre os profissionais e as instituições ao se depararem com uma suspeita de abuso sexual (Araújo, 2002). A elaboração de programas de prevenção do abuso sexual infantil não tem como suporte, portanto, indicações de programas desenvolvidos no contexto brasileiro. O ponto de partida possível são os programas desenvolvidos em outros países, que já tratam, há algum tempo, a prevenção do abuso sexual infantil com mais seriedade e consistência.

Os programas de prevenção primária do abuso sexual tiveram início na década de 1970, nos Estados Unidos, e continuam crescendo, mesmo considerando-se as críticas de que eles não têm demonstrado atingir sua meta (Gibson; Leitenberg, 2000). Em contraste, são raras as publicações de relatos brasileiros de pesquisa na área de prevenção primária de abuso sexual; encontrando-se alguns estudos referentes à prevenção secundária e terciária (Padilha; Gomide, 2004; Brino; Williams, 2003b; Brino; Williams, 2003a).

Segundo diversos autores (Wurtele et al., 1991; Wurtele et al., 1992; Wurtele; Kast; Melzer, 1992), a efetividade dos programas que envolvem pais como instrutores dependem da inclusão de estratégias como exposição comportamental e demonstração de modelos de autoproteção, ou seja, os pais aprendem a ensinar a seus filhos como se autoprotegerem, simulando a situação de aproximação de um agressor e verificando as respostas dadas pela criança, procurando modelar as que consideram adequadas. A apresentação aos pais de como se deve ensinar formas de autoproteção para as crianças por profissionais capacitados parece, também, garantir maior efetividade aos programas.

Estudos demonstraram que, quando são usadas aproximações comportamentais, tais como modelos, exposição e encorajamento social, as

crianças de 0 a 6 anos podem aprender habilidades de defesa pessoal (Harvey et al. 1988; Stiwell; Lutzker; Greene, 1988; Kraizer; Witte; Fryer Jr., 1989; Wurtele et al. 1989; Wurtele, 1990). O abuso sexual pode ser prevenido se as crianças forem capazes de reconhecer o comportamento inapropriado do adulto, reagir rapidamente, deixar a situação e relatar para alguém o ocorrido. Tais programas para crianças têm sido usados na América do Norte em escolas, envolvendo todas as idades, incluindo o jardim de infância (Wolfe, 1998). No Brasil, há um único estudo acerca de um programa de prevenção do abuso sexual para pré-adolescentes e adolescentes (Padilha, 2007).

Esses programas diferem em formato e estilo, variando de uma a doze sessões, utilizando livros, filmes, teatros, discussões em classe, *role-play* e dramatizações. Tratam, geralmente, de conceitos sobre o domínio do corpo, o toque, dizer “não”, procurar ajuda e relatar o acontecido para alguém. Alguns programas focam a auto-estima e a autoproteção, evitando direcionar para a discussão da sexualidade (Wolfe, 1998).

Entretanto, algumas vezes, instruções explícitas sobre aspectos sexuais do abuso sexual são defendidas considerando-se que a autoproteção requer que as crianças sejam hábeis em reconhecer situações abusivas (Finkelhor, 1986). O aspecto da inclusão ou não de conteúdos explicitamente sexuais relaciona-se diretamente à faixa etária da criança, reconhecendo-se as dificuldades de entendimento de tais conteúdos por crianças muito pequenas ou de faixas etárias mais jovens e a inadequação de temas para o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra (Finkelhor, 1986; Fryer; Kraizer; Miyoshi, 1987; Lidchi, 2004; Wolfe, 1998).

Parece ser importante ensinar o que é comportamento abusivo e como se proteger de aproximações abusivas com outros, incluindo-se pessoas conhecidas e não somente estranhos, além das consequências de se levar outras crianças a se engajarem em comportamentos sexuais (Gordon; Schroeder, 1995). Parece fundamental, também, ensinar a criança a ser assertiva e a tomar decisões adequadas no contexto das relações sexuais e sociais, assim como seguir regras simples e concretas (Fryer; Kraizer ; Miyoshi, 1987).

Wurtele (1987) apontou características necessárias a um programa de prevenção que incluiriam materiais impressos, dramatizações, leituras e discussões, além de material audiovisual. Todas as considerações acima levam às questões: quais estratégias são mais efetivas para ensinar às crianças habilidades para se proteger? Como ensinar novas habilidades e informações, assegurando que essas sejam mantidas no repertório?

Antes da intervenção, devem-se considerar os conhecimentos e habilidades prévias das crianças, além da faixa etária. Outro ponto importante é considerar que não é suficiente que a criança saiba reconhecer apenas que um desconhecido não pode tocar suas partes íntimas, uma vez que há uma alta ocorrência de abuso sexual intrafamiliar (Wolfe, 1998).

Um dos aspectos mais cruciais de programas voltados para a criança é a constatação de que apenas obter informações não é o mesmo do que ter

habilidades para se proteger. As habilidades necessárias à criança envolveriam respostas às seguintes perguntas: como avaliar respostas comportamentais e verbais que sinalizam a possibilidade de abuso sexual? Como responder em diferentes situações abusivas? Como resistir a requisições inapropriadas dos adultos? (Wolfe, 1998). A mesma autora (Wolfe, 1998) aponta que os programas relatados na literatura, geralmente aumentam o conhecimento sobre segurança, mas são menos consistentes em demonstrar a aquisição de habilidades. Sendo assim, como planejar programas para se promover a aquisição de habilidades?

Os programas que abordam conceitos concretos e envolvem exposição comportamental (demonstração de comportamentos e avaliação da sua adequação), incluindo o uso de modelos, parecem ser os mais efetivos, no sentido de assegurarem a aquisição de habilidades e de conhecimentos, além de sua manutenção posterior. A exposição comportamental parece ser particularmente essencial para uma intervenção efetiva (Wolfe, 1998).

Wurtele e Saslawsky (1986) avaliaram quatro tipos diferentes de programas: no primeiro, era apenas utilizado um filme; no segundo, eram usados um programa de capacitação acerca de habilidades comportamentais, exposição comportamental e reforçamento social; no terceiro, as duas técnicas eram combinadas; e no quarto, não houve a capacitação acerca de habilidades comportamentais. O segundo e o terceiro programas foram mais eficazes do que o primeiro ou o quarto, revelando a importância de se incluir uma capacitação na área de habilidades comportamentais para a prevenção do abuso sexual.

A última recomendação considera que os pais devem ser envolvidos na capacitação, pois podem aumentar a efetividade do programa, particularmente se as crianças forem mais jovens. Nesse caso, pais e escola devem trabalhar conceitos similares. Elroad e Rubin (1993) assinalam o que os pais desejam saber sobre abuso sexual: como identificar abuso sexual, como reagir aos sinais de abuso sexual e como conseguir informações precisas da criança sem ocasionar falsas alegações.

Os pais podem, efetivamente, ensinar crianças de 0 a 6 anos habilidades necessárias, além de reconhecer e responder a gestos sexuais inapropriados. Entretanto, pais de crianças de 0 a 6 anos precisam de consultoria e encorajamento por profissionais para terem uma instrução completa (Wurtele; Saslawsky, 1986). Adicionalmente ao envolvimento da escola, programas envolvendo a família também precisam ser desenvolvidos e avaliados (Wurtele; Kast; Melzer, 1992). Os programas que combinam a instrução de professores e dos pais, incluindo as estratégias de exposição comportamental e modelos, parecem demonstrar maior efetividade (Wurtele et al., 1991; Wurtele et al., 1992).

Como benefícios de tais programas, há a ocorrência da auto-revelação do abuso pela criança. Algumas variáveis são apontadas como intervenientes na revelação: percepção de que os pais podem não acreditar, medo do efeito na família, medo de punição, culpa, lealdade ao agressor, vergonha e desamparo (Cunningham; Sas, 1995). Já as crianças que revelam imediatamente indicam, como um dos fatores para que isso ocorra, a capacitação prévia, ou seja, a

participação em programas de prevenção de abuso sexual. As próprias crianças declararam que a participação prévia foi responsável pela auto-revelação (Wolfe, 1998).

O envolvimento de educadores como agentes de prevenção parece ser outro aspecto importante. Devido às dificuldades da criança em revelar a ocorrência do abuso sexual para os membros da família e, considerando-se que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é intrafamiliar (Reppold et al., 2002), muitas vítimas podem recorrer à ajuda ou suporte fora da família. Em virtude da acessibilidade dos professores às crianças, de serem melhores instrutores do que outros profissionais que lidam com elas e pelo fato de permanecerem pelo menos um ano com a mesma criança, educadores podem ser capacitados a ser instrutores de identificação e estratégias de intervenção com crianças vítimas de abuso (Kleemeier; Webb; Hazzard, 1988). Além disso, o professor permanece atuando com crianças após a capacitação, mesmo que a cada ano dê aulas a novas crianças, o que garante uma continuidade ao trabalho.

A escolha de professores de Educação Infantil para o desenvolvimento do presente estudo leva em conta a demora na revelação da ocorrência do abuso. A média de idade das crianças abusadas sexualmente aparece mais elevada nas pesquisas, e o fato de que do primeiro contato sexual até a revelação pode decorrer muito tempo, sugere-se que o primeiro pode ter acontecido em uma faixa etária bem mais jovem (Cunningham; Sas, 1995). Parece ser necessário, portanto, capacitar professores de crianças pequenas, abaixo dos seis anos de idade, considerando-se a importância de uma intervenção o mais cedo possível, habilitando-os também a capacitar crianças susceptíveis à ocorrência de atos abusivos.

Além disso, crianças menores (com até seis anos de idade) apresentam mais dificuldade em relatar o abuso, pois não têm condições cognitivas e verbais necessárias para articular a violência e proporcionar recordações dos eventos (Vogeltanz; Drabman, 1995). Dessa maneira, professores capacitados poderiam identificar, mais precocemente, sintomas do abuso nessa faixa etária e promover uma intervenção precoce, com o intuito de evitar ou amenizar as consequências imediatas do abuso sexual (Fagot et al., 1989).

É importante a capacitação de profissionais em programas de prevenção do abuso sexual, habilitando-os a detectar e avaliar casos adequadamente, sendo essa uma etapa fundamental das metodologias gerais nos trabalhos de prevenção (Goicoechea, 2001). A realização de capacitação para se defender da ocorrência de abuso sexual nas escolas engloba uma larga faixa etária de crianças, além de um grande número de possíveis vítimas.

Programas de prevenção de abuso sexual de grande alcance que contam com professores para ensinar as crianças a adquirir habilidades necessárias para se protegerem de possíveis ocorrências de abuso parecem atingir um grande número de crianças e possibilitar a redução da possibilidade de abuso (Wurtele, 1987). Além disso, a proximidade e confiança das crianças em relação

ao professor parecem garantir uma eficácia maior tanto na adesão ao curso, como nos resultados obtidos.

Com o envolvimento de educadores e da escola, pode-se perguntar qual a efetividade de um ensino de habilidades para pais e crianças sobre abuso sexual infantil realizado pelos profissionais da educação. É bastante raro encontrar educadores com capacitação acerca do abuso sexual infantil. Tal discussão começa a ganhar terreno, timidamente, nos espaços escolares e nas salas de aula. Planejar, realizar e avaliar um programa com as estratégias apontadas pelos estudos anteriores parece ser um caminho possível para se verificar a eficácia de se capacitar profissionais e crianças para evitarem a ocorrência do abuso sexual.

A Pesquisa

O objetivo do estudo foi realizar e avaliar um programa de intervenção no sentido de capacitar professores de educação infantil a atuarem como agentes de prevenção do abuso sexual infantil, de forma a: a) promover a aquisição de habilidades de auto-proteção em crianças e b) habilitar familiares a reconhecer sinais de ocorrência de abuso sexual e formas de proteção à criança. 101 professores (97 do sexo feminino e quatro do sexo masculino) de Escolas Municipais Infantis (EMEIIs) do Município de São Carlos participaram do programa de intervenção acerca do abuso sexual e responderam aos instrumentos para a sua avaliação; e 2.918 alunos desses professores.

Os instrumentos utilizados para avaliar o programa foram: Indicadores de Abuso Sexual, desenvolvido por Flores, Kristensen, Toson, Galarraga, Lima, Abreu, Vieira, Both e Paladini (2001) que consistia em uma escala que contem 35 sinais e sintomas específicos e inespecíficos correspondentes à ocorrência de abuso sexual infantil; *Exercício sobre Abuso Sexual para Professores*, elaborado pelas autoras e que consistia em dois exercícios a serem respondidos pelo professor, relatando situações imaginárias em que o professor e um respectivo aluno estariam envolvidos em uma suspeita de abuso sexual, questionando como o professor procederia diante de tal situação; *Exercício sobre Abuso Sexual para Familiares*, elaborado pelas autoras e que consistia em um exercício a ser respondido pelo familiar, relatando uma situação imaginária, em formato de história, envolvendo a mãe e seu filho em uma suspeita de abuso sexual, questionando as atitudes da mãe diante da situação descrita; *Exercício sobre Aquisição de Habilidades de Autoproteção em Crianças*, elaborado pelas autoras e que consistia em um exercício composto por uma história que retratava uma situação envolvendo a criança e alguém que fazia algo de que ela não gostava e/ou aprovava, sendo questionado o que a criança faria e/ou diria. Adicionalmente, havia uma série de questões acerca das atitudes da criança diante de ameaças, solicitações de segredo e citações de nomes de pessoas com as quais ela poderia contar.

O programa de capacitação foi realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo aprovação. Em um primeiro momento, foi realizado o programa de capacitação com 52 professores (Turma 1) divididos em três grupos distintos (dois com 18 participantes e um grupo com 17). Em um segundo momento, o programa foi realizado novamente com mais 49 professores (Turma 2), também divididos em três grupos (um com 17 participantes e dois grupos com 16). Os professores das duas turmas participaram de 12 encontros semanais com duração de quatro horas cada, envolvendo questões básicas acerca dos abusos contra crianças, do abuso sexual em específico e de ações preventivas relacionadas à questão, denominada parte *teórica* do programa. Nos três últimos encontros, foi planejada a parte *prática* do programa a ser realizada pelos professores com os familiares e as crianças (alunos). Cada professor participante do programa realizou duas oficinas sobre a prevenção do abuso sexual infantil, de quatro horas cada, para os familiares das crianças, e duas oficinas acerca de habilidades de autoproteção para os respectivos alunos, também de quatro horas cada.

Antes do primeiro encontro do programa de capacitação, o professor preencheu o IAS (Indicadores de Abuso Sexual) para obtenção de um desempenho pré-intervenção. O mesmo instrumento foi reaplicado depois de transcorridos seis encontros, e novamente após o último encontro (12º encontro), correspondente às atividades teóricas do Programa de Intervenção. Na segunda turma, além do IAS, os professores também preencheram o *Exercício sobre Abuso Sexual para Professores* antes do primeiro encontro e após o último.

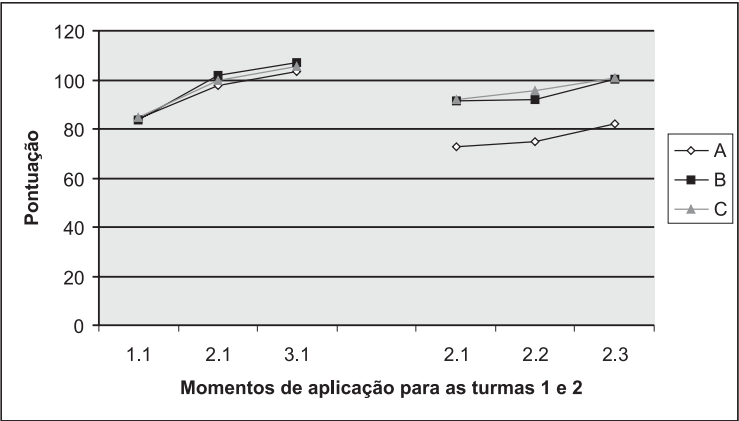
Cada um dos professores da Turma 1 aplicou em um familiar presente em sua oficina, antes e depois da intervenção, uma série de questões acerca de sinais e sintomas que a criança que pode estar sendo abusada sexualmente poderia apresentar e outras relacionadas a medidas para a sua proteção. Na segunda turma, antes e depois das oficinas, cada professor solicitou a um familiar que preenchesse o IAS. Além disso, também ao familiar o preenchimento do *Exercício sobre Abuso Sexual para os Familiares*.

No início da intervenção com as crianças e no final dessa, os professores das duas turmas aplicaram o *Exercício sobre Aquisição de Habilidades de Autoproteção para as Crianças*. As crianças eram questionadas pelos professores e esses preenchiam o exercício.

Resultados e Discussão

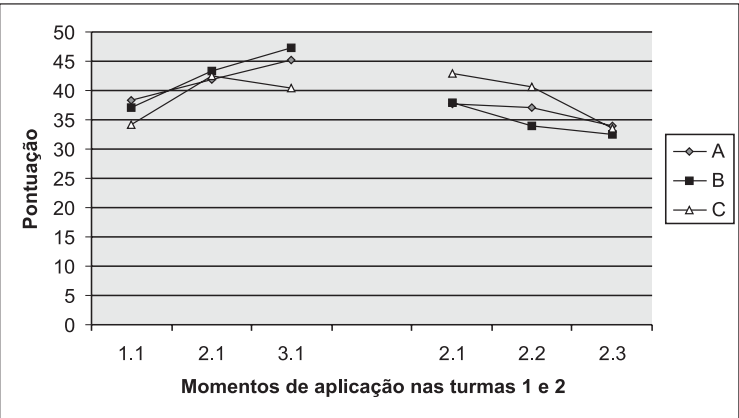
As médias obtidas nos três momentos de aplicação do IAS pelos participantes dos três grupos de professores (A, B e C), considerando-se as Turmas 1 e 2 em relação aos itens específicos do IAS, estão apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Pontuação Média nos Itens Específicos Obtida pelos Grupos A, B e C das Turmas 1 e 2 de Professores nos Três Momentos de Aplicação do IAS.



Para a análise das pontuações médias dos itens específicos do IAS, foi aplicado o teste de Friedman¹ e constatou-se diferença significativa em nível de até 5% de confiança entre a primeira e terceira aplicações, quando os dados são das pontuações médias dos itens específicos, ou seja, há diferença estatisticamente significativa entre as pontuações médias obtidas na primeira e na terceira aplicação para os itens específicos do IAS. Portanto, há uma tendência estatisticamente significativa de crescimento nos três grupos (A, B e C) na pontuação para os itens específicos entre o primeiro e o terceiro momento de aplicação do instrumento nas duas turmas de professores (Figura 1).

Figura 2 – Pontuação Média nos Itens Inespecíficos Obtida pelos Grupos A, B e C das Turmas 1 e 2 de Professores nos Três Momentos de Aplicação do IAS



Nos itens inespecíficos, a pontuação deveria decrescer, ou seja, os participantes deveriam assinalar a menor pontuação possível, pois os itens não eram fortes indicativos de que o abuso sexual poderia ter ocorrido ou estar ocorrendo. Sendo assim, a pontuação máxima seria de 12 pontos se o participante assinalar 1 em cada um dos 12 itens considerados inespecíficos; e a mínima de 60 pontos se o participante assinalar 5 em cada um dos 12 itens inespecíficos. Para os itens inespecíficos em relação ao abuso sexual, as médias obtidas nos três momentos de aplicação pelos participantes dos três grupos das Turmas 1 e 2 estão apresentadas na Figura 2.

Para a comparação das pontuações médias dos itens inespecíficos de IAS, foi aplicado o teste de Friedmann e constatou-se que não ocorreram diferenças significativas até o nível de 5% de significância entre as três aplicações. Portanto, em todos os grupos das duas turmas, as diferenças nas médias obtidas nos diferentes momentos de aplicação do IAS para os itens inespecíficos não foram estatisticamente significativas.

É possível que tanto os itens específicos quanto os inespecíficos sejam identificados como indicativos de abuso sexual em um primeiro momento. Uma possível explicação pode estar relacionada ao “estado de alarme” em que o profissional se encontrava quando iniciava uma reflexão sobre a questão do abuso sexual. Para muitos profissionais, parece ser difícil discriminar sintomas indicativos de abuso daqueles que não são, se, ao menor sinal de problemas da criança, o profissional já se alarmava, julgando estar diante de um caso de suspeita de abuso. Quando o professor passa a falar e a pensar sobre o assunto abuso sexual infantil, parece que uma “luz vermelha” se acende e todos os sinais à sua volta são indicativos de abuso, sendo necessário um tempo prolongado de reflexão para que a distinção dos sintomas realmente indicativos de abuso sexual se processe.

A partir desses dados, pode-se indicar que nos itens inespecíficos, possivelmente, os participantes necessitassem de um tempo mais prolongado de capacitação e de novas aplicações do instrumento a fim de medir se haveria decréscimo estatisticamente significativo nas pontuações. Há, portanto, a possibilidade de investigações futuras utilizando-se a escala (IAS) em períodos mais prolongados de capacitação e aplicação do instrumento a fim de verificar se é possível que os participantes diferenciem itens específicos de inespecíficos.

Uma outra consideração relevante se refere ao fato de que, em nenhum dos grupos das duas turmas, os participantes pontuaram 115 para os itens específicos e/ou 23 pontos para os itens inespecíficos, ou seja, nenhum participante alcançou a pontuação considerada máxima nos itens específicos e nos inespecíficos em todos os momentos de aplicação do IAS. Alguns estudos apontam que, quando capacitados, os professores aumentam seus conhecimentos acerca do abuso sexual, mas isso não se reflete em aumento de denúncias ou em ações de proteção à criança (Kleemeier; Webb; Hazzard, 1988; Haugaard; Reppucci, 1989; Hazzard, 1984; Hazzard; Rupp, 1986; Stilwell; Lutzker; Greene, 1988; Wurtele et al. 1991). Se, quando capacitados, os professores melhoraram seus conhecimentos, mas não expressivamente, ou seja, não

alcançaram o máximo esperado, os reflexos no agir podem ser ainda mais insuficientes no sentido de encaminhar e identificar suspeitas de abuso sexual contra crianças. A hipótese que se levanta, portanto, é que talvez seja necessário chegar ao máximo de pontuação no instrumento para tentar garantir ações mais eficazes na proteção integral das crianças e adolescentes.

O *Exercício sobre Abuso Sexual para Professores* foi aplicado somente nos participantes da 2ª Turma. Em relação a atitudes e procedimentos a serem tomados diante de uma suspeita de abuso sexual, simulados no exercício, a porcentagem de respostas adequadas dadas depois das oficinas atingiu quase 100%. As atitudes apresentadas como respostas e consideradas adequadas e inadequadas foram categorizadas e estão apresentadas na Tabela 1. As categorias consideradas como respostas adequadas envolvem medidas de cuidado ao se fazer uma denúncia e formas de proteção à criança.

Tabela 1 – Categorias de Respostas Apresentadas pelos Professores em Relação a Atitudes e Procedimentos a Serem Tomados Diante de Uma Suspeita de Abuso Sexual.

Atitudes e Procedimentos	
Adequados	Inadequados
– comunicar à direção e denunciar ao Conselho Tutelar; – observar a criança, comunicar à direção da escola e levar ao Conselho Tutelar; – solicitar auxílio de um psicólogo e denunciar ao Conselho Tutelar; – observar a criança e solicitar auxílio profissional; levar para a direção, conversar com o psicólogo e denunciar; – observar o comportamento da criança, conversar com a direção da escola e denunciar ao Conselho Tutelar.	– chamar os pais para uma conversa sobre o abuso; – conversar com a criança sobre o abuso; – não sabe o que faria.

A categoria mais completa apresentada pelos participantes envolve cinco ações diferentes, mas relacionadas, que seriam: a) observar a criança, ou seja, quais comportamentos ela está apresentando, se os mesmos se relacionam à suspeita de abuso e se persistem; b) solicitar auxílio de um profissional capacitado que possa corroborar a suspeita; c) levar ao conhecimento da direção da escola; d) conversar com um psicólogo, no sentido também de encaminhamento da criança; e) denunciar aos órgãos competentes. A combinação dessas cinco ações parece garantir a proteção inicial da criança, na medida em que o professor “estuda” a suspeita de abuso juntamente com outros profissionais e, ao assegurar-se de que há uma suspeita consistente, solicita apoio institucional e faz a denúncia.

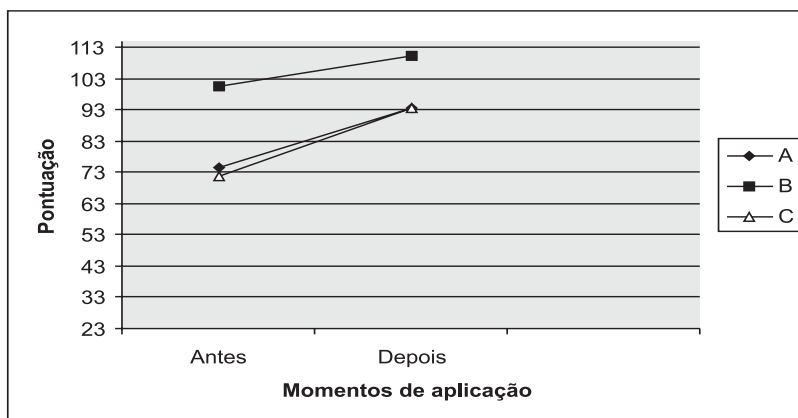
No que diz respeito às ações inadequadas apontadas pelos participantes, *chamar os pais para uma conversa* pode gerar resultados que não garantem a proteção da criança. Cabe lembrar que a literatura aponta que a maioria dos casos

de abuso ocorre dentro da família (Williams; Brino, 2004; Brino; Williams, 2003a; Drezett, 2000; Flores, 1998; Franco dos Santos, 1997). Se os pais estiverem envolvidos no abuso, corre-se o risco de que a criança seja retirada da escola e afastada do convívio escolar, dificultando a ação de denunciar. Outro possível desdobramento são ameaças ao profissional da escola, o que coloca em risco a sua própria integridade.

A categoria *conversar com a criança sobre o abuso* é considerada inadequada, pois, se o profissional não tiver capacitação para tanto, ele pode sugerir para a criança fatos que não aconteceram, prejudicando o seu desenvolvimento e sua saúde mental. Se a criança estiver sofrendo ameaças por parte do agressor, ela terá dificuldades em se abrir e relatar o abuso, sendo inócua tal ação. Além disso, a não abordagem de temas como a violência e os abusos contra crianças durante a formação de professores e a falta de capacitação desses para lidar com crianças sexualmente abusadas sugerem que tal atitude é inadequada e pode causar danos à criança (Lerner, 2000). A categoria *não sabe o que faria* é considerada inadequada por razões explícitas: o profissional que não tem conhecimento sobre o que fazer em caso de suspeita de abuso sexual infantil poderá agir inadequadamente ou, simplesmente, não tomar atitude alguma, o que também pode ser bastante prejudicial à criança, ferindo inclusive a legislação vigente (Brasil, 1990).

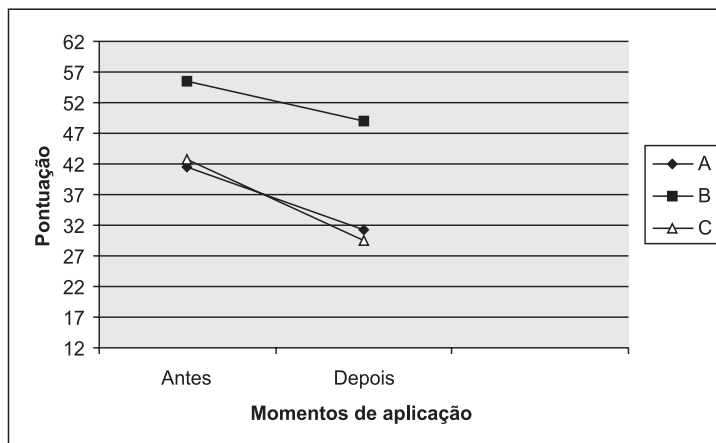
O Indicadores de Abuso Sexual foi aplicado aos familiares somente na segunda turma. A pontuação obtida nos diferentes momentos de sua aplicação refere-se a dois conjuntos diferentes de itens. Em relação aos itens positivos, ou seja, àqueles específicos ao abuso sexual, que apresentam forte relação com a ocorrência de um ato sexualmente abusivo. A pontuação média obtida pelos participantes dos três grupos nos diferentes momentos de aplicação para os itens específicos está apresentada na Figura 3.

Figura 3 – Pontuação dos Três Grupos de Familiares (A, B e C) nos Itens Específicos do IAS.



Para os itens inespecíficos em relação ao abuso sexual, a pontuação média obtida pelos participantes dos três grupos nos diferentes momentos de aplicação está apresentada na Figura 4.

Figura 4 – Pontuação dos Três Grupos de Familiares (A, B e C) nos Itens Inespecíficos do IAS.



Para as pontuações médias dos itens específicos e inespecíficos de IAS, foi aplicado o teste de Wilcoxon² e constatou-se não haver diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas aplicações antes e depois das oficinas. Possivelmente, a realização das oficinas para os familiares não foi suficiente para promover modificações no seu conhecimento sobre sinais e sintomas do abuso sexual.

Pode-se supor que o próprio desempenho dos professores no IAS, ao longo do curso de capacitação, tenha repercutido em sua maneira de trabalhar os sinais e sintomas durante as oficinas com os familiares, ou seja, se houve dificuldade de mudanças e de discriminação entre itens específicos e inespecíficos para os professores, tais dificuldades podem ter afetado a condução das oficinas para os familiares, prejudicando o seu desempenho no preenchimento do instrumento. Além disso, foram realizadas duas oficinas por um período de menos de um mês; portanto, a exigüidade de tempo e a limitação a duas aplicações do instrumento podem não ter permitido a identificação de mudanças no conhecimento dos familiares sobre sinais e sintomas do abuso sexual infantil. Talvez, se houvesse novas aplicações do instrumento após um período de tempo, e se houvesse mais oficinas que propiciassem tempo de reflexão mais prolongado, a pontuação média nos itens específicos atingisse níveis mais altos e a pontuação média nos itens inespecíficos declinasse, sendo então verificadas diferenças estatisticamente significativas.

Em relação ao *Exercício sobre abuso sexual para familiares* cabe lembrar que os exercícios aplicados para as duas turmas foram diferentes, e, por isso, as análises apresentam-se a seguir separadamente.

Na primeira turma, após a oficina realizada pelos professores sobre os sinais e sintomas que uma criança sexualmente abusada pode apresentar, todos os familiares identificaram sintomas relacionados a essa ocorrência. Dentre os sinais e sintomas citados por eles antes das oficinas, os seguintes podem estar relacionados à ocorrência de abuso sexual, ou seja, têm alguma relação com a possibilidade de o abuso sexual ter ocorrido ou estar ocorrendo: medo, vergonha, dores no corpo, sangramento, tristeza, choro, isolamento e nervosismo. Hiperatividade é um sintoma inespecífico de abuso sexual, sendo citado apenas antes das oficinas. Cabe ressaltar que os sinais e sintomas, de forma isolada, ou seja, sem a observação da sua frequência e dos antecedentes de comportamento da criança, não indicam suspeita de que o abuso sexual tenha ocorrido ou possa estar ocorrendo (Abrapia, 2004; Cavanagh-Johnson, 1998; Habigzang; Caminha, 2004; Sanderson, 2005).

Uma consideração relevante refere-se à possibilidade de denunciar a partir do conhecimento desses sinais e sintomas. O desconhecimento deles indica a possibilidade de o abuso sexual estar ocorrendo e a impossibilidade de o profissional identificar suspeitas e, conseqüentemente, proceder à denúncia. Por outro lado, saber quais são esses sinais e sintomas é uma etapa preliminar para proceder à denúncia, sendo necessário, a partir daí, avaliar o contexto da criança. Ou seja, é preciso conhecer quantos e quais são os sinais e sintomas, qual a frequência com que eles se apresentam, quando a criança começou a apresentá-los, quais eram os comportamentos da criança antes da sua identificação, quais os eventos que antecederam o surgimento deles, se há um conjunto ou se eles estão ocorrendo de forma isolada, e assim por diante.

Em relação à identificação de procedimentos relacionados à denúncia, dentre o total de 52 familiares, 32,7% apresentaram, antes das oficinas, respostas adequadas. Dentre esse total, 70,5% sabiam *quando* e *como* denunciar: 23,5% somente *quando* denunciar, e 5,8% *como* denunciar. As respostas enumeradas foram: denunciar ao Conselho Tutelar quando houver marcas físicas, constatações médicas ou testemunhas e, quando for confirmado, denunciar à polícia. Após a realização das oficinas, todos os familiares identificaram *procedimentos* relacionados a *como* e *quando* denunciar. Dentre os participantes, 15,4% mencionaram *quando* denunciar (“Quando houver suspeita de abuso sexual”, “Quando perceber os sintomas”, “Quando descobrir o abuso sexual”), e 9,6% apontaram o procedimento de denúncia (“Denunciar ao Conselho Tutelar”). Os demais participantes, 75%, identificaram *quando* e *como* proceder à denúncia (Tabela 1) (“Quando diagnosticado o abuso sexual comunicar ao Conselho Tutelar ou à DDM”; “Quando identificar a suspeita, conversar com a criança, levá-la ao médico e, então, comunicar às autoridades competentes”; “Quando houver constatações médicas ou testemunhas,

denunciar aos órgãos competentes”; “Quando houver hematomas denunciar à DDM”).

Na segunda turma, em relação a atitudes e procedimentos a serem tomados diante de uma suspeita de abuso sexual, simulados no exercício, 30,3% dos familiares apontaram, antes das oficinas, respostas adequadas. Após as oficinas, a porcentagem de respostas adequadas aumentou para 94,6%. As atitudes consideradas adequadas buscam garantir proteção integral à criança. Algumas delas são mais amplas, ou seja, envolvem mais de uma ação, o que potencializa a garantia de proteção à criança. Dentre todas as atitudes adequadas citadas pelos participantes, a maioria envolveu levar ao conhecimento dos órgãos competentes, o que seria o primeiro passo para desencadear as demais ações de proteção à criança. Em outras citações, os participantes envolveram ações de encaminhamento à criança, tais como buscar ajuda especializada de profissionais que possam identificar e trabalhar seqüelas do abuso sexual sofrido.

Cabe destacar uma categoria considerada como adequada, que indica a busca de ajuda para a criança e para o agressor, uma vez que a reabilitação desse configura-se como ação de prevenção, evitando que ele venha a praticar novos atos de abusos contra crianças (Brino; Williams, 2005). Diversos estudos apontam a necessidade de reabilitação dos agressores como forma de se prevenir a ocorrência de novos abusos, sendo essa ação considerada como muito adequada após a identificação de atos abusivos (Benetti, 2002; Finkelhor, 1986; Finkelhor; Araji, 1986; Jones; Finkelhor, 2003; Kraizer; Witte; Fryer Jr., 1989). A denúncia é a única forma de se enfrentar o problema, fazendo-se cessar os maus-tratos e iniciando-se tratamento para vítima e agressor (Brino; Williams, 2003b).

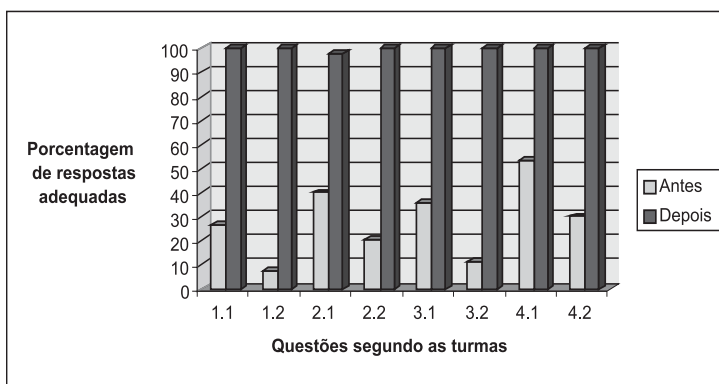
Em contrapartida, as ações citadas e consideradas inadequadas referiam-se, em grande parte, a ações de vingança ou fazer “justiça” com as próprias mãos, nas quais o familiar da criança decide o que fazer, sem comunicar às autoridades competentes o problema, correndo riscos como os de punir uma pessoa inocente, violar o direito de defesa da pessoa e provocar delitos e atos violentos.

Há, ainda, categorias inadequadas, como a de colocar a criança e o agressor frente a frente para esclarecer os fatos (*falar com a criança e o primo para esclarecer tudo*), que podem trazer mais danos à criança, na medida em que são situações de novas exposições a abusos. A criança pode se sentir ameaçada, envergonhada, culpada, acuada e, em muitos casos, até mesmo inclinada a negar que o abuso tenha ocorrido (Claudino; Cardoso, 1999).

Em relação ao *Exercício para aquisição de habilidades de autoproteção em crianças*, é importante ressaltar que os números totais de crianças são distintos para a 1ª e 2ª turmas, correspondendo a 47 e 49 crianças, respectivamente.

A Figura 5, a seguir, sumariza a porcentagem de repostas adequadas apresentadas pelas crianças das duas turmas, nas quatro questões do instrumento.

Figura 5 – Porcentagem de Respostas Adequadas Apresentadas pelas Crianças das Duas Turmas nas Quatro Questões do Instrumento.



Os dados obtidos com as crianças indicam resultados positivos. Cabe ressaltar que as oficinas não trataram de abuso sexual especificamente em decorrência da sua faixa etária reduzida. Espera-se que, ao se deparar com a aproximação de um agressor e se a criança identificar em tal aproximação uma situação de que ela não goste, segundo os dados obtidos, ela saberá fazer todos os passos necessários para se autoproteger. Portanto, os resultados são animadores, pois demonstraram que, após duas oficinas, as crianças passaram a ser capazes de relacionar ações corretas diante de algo de que não gostam. No entanto, é importante considerar que o exercício aplicado identificou que as crianças saberiam dizer o que fariam, e suas repostas foram consideradas corretas após as oficinas. No entanto, não foi possível observá-las em uma situação simulada ou mesmo real para verificar o que fariam, ou seja, se elas realmente fariam o que disseram ao se encontrarem na situação de verdade. É fundamental considerar esse um primeiro passo para promover a autoproteção de crianças, sendo importante destacar que há necessidade, também, de outras ações de prevenção combinadas envolvendo adultos.

Renk et al. (2002), em uma meta-análise dos estudos acerca da prevenção do abuso sexual infantil, indicaram que os programas de prevenção têm se mostrado ineficazes na medida em que focalizam apenas as crianças como alvo das intervenções. As considerações de tal estudo direcionam-se aos aspectos dos programas que indiretamente responsabilizam a criança pela ocorrência do abuso, uma vez que centralizam suas práticas em esforços para ensiná-la a se proteger de avanços de agressores. Nesse sentido, o estudo conclui que adultos, tanto os cuidadores quanto os agressores, devem ser envolvidos nos programas de prevenção. Os dados obtidos no presente estudo demonstram a necessidade de se envolver adultos e crianças nos programas de prevenção, considerando-se que diferentes ações combinadas maximizam a possibilidade de proteção à criança.

Considerações Finais

A avaliação do programa permitiu compreender os aspectos positivos e outros que necessitam de modificações para que seja possível implantar ações preventivas do abuso sexual. A elaboração do programa partiu de aspectos apontados pela literatura, considerados importantes de serem incluídos nas estratégias para a capacitação dos professores. A avaliação teve como objetivo identificar a eficácia dessas estratégias e qual o alcance de um programa como o que foi desenvolvido no combate ao abuso sexual infantil. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que o objetivo final deveria ser o de apontar diretrizes para ações e políticas públicas de prevenção do abuso sexual infantil baseadas nessa avaliação.

Os dados permitem considerar que professores podem ser importantes agentes de prevenção do abuso sexual, uma vez que, de forma geral, o seu desempenho nos instrumentos melhorou do início do programa para o final. Em concordância com outros estudos descritos na literatura, os resultados indicaram que os professores apresentaram melhora em seu conhecimento acerca do abuso sexual após participarem do programa de intervenção (Kleemeier; Webb; Hazzard, 1988; Haugaard; Reppucci, 1989; Hazzard, 1984; Hazzard; Rupp, 1986; Stilwell; Lutzker; Greene, 1988; Wurtele et al., 1991).

É importante ressaltar que houve uma melhora significativa no desempenho do IAS para professores após a sua última aplicação, além do aumento na porcentagem de respostas adequadas no *Exercício sobre Abuso Sexual para Professores*, também após a última aplicação, demonstrando uma possível relação com a duração do programa, assim como foi verificado em outros estudos (Kleemeier; Webb; Hazzard, 1988; Stilwell; Lutzker; Greene, 1988; Wurtele et al., 1991). Parece ser possível apontar que um tempo prolongado de duração do programa produz melhora significativa no conhecimento do profissional sobre abuso sexual.

Além disso, ao atuarem junto aos familiares e às crianças, os profissionais também conseguiram produzir algumas mudanças em seu próprio desempenho nos instrumentos aplicados. Assim como descrito em outros estudos, a capacitação no assunto direcionada a pais por profissionais treinados parece garantir maior eficácia na aquisição de conhecimentos acerca de como identificar abuso sexual e como denunciar após a identificação (Kleemeier; Webb; Hazzard, 1988; Haugaard; Reppucci, 1989; Hazzard, 1984; Hazzard; Rupp, 1986; Stilwell; Lutzker; Greene, 1988; Wurtele et al., 1991).

Algumas questões específicas em relação aos resultados obtidos podem ser analisadas. O desempenho dos professores no *Indicadores de Abuso Sexual* demonstra que algumas considerações são necessárias para a implantação de ações de combate ao abuso sexual. Uma vez que parece relevante capacitar professores a identificar sinais e sintomas de abuso sexual para que eles identifiquem e denunciem quando houver alguma suspeita, os resultados apontaram que os professores, inicialmente, ficam bastante alarmados com os

sinais apresentados. Os dados obtidos por meio do IAS indicam que os professores melhoraram seu conhecimento sobre sinais específicos do abuso, o que parece demonstrar que eles seriam capazes de identificar suspeitas de abuso sexual entre as crianças de sua classe. No entanto, o mesmo não ocorre com os sinais e sintomas inespecíficos. Ou seja, os professores demonstraram dificuldade em discriminar sinais e sintomas inespecíficos, na medida em que todos os sinais eram considerados indicativos de abuso, sem a distinção esperada. Essa constatação pode indicar a possibilidade de uma denúncia infundada e exposição da criança a situações desnecessárias, na medida em que podem ser levantadas suspeitas com base em sinais inespecíficos do abuso. É importante que o profissional seja capaz de reconhecer sinais mais claros de abuso sexual e outros que não têm relação direta com o abuso para que a criança não seja exposta a uma situação que possa trazer prejuízos ao seu desenvolvimento. Além disso, levantar suspeitas infundadas de abuso incorre em procurar os suspeitos, o que pode levar a complicações na vida de pessoas inocentes. Parece importante investigar se programas mais duradouros possibilitariam que professores passassem a discriminar itens inespecíficos do abuso sexual. Além disso, o acompanhamento de professores ao avaliarem sinais e sintomas de abuso sexual por profissionais especializados poderia auxiliar na identificação de itens inespecíficos por parte desses ao identificarem uma suspeita de abuso sexual entre seus alunos.

Em seguida à identificação de suspeitas de abuso sexual, o profissional se depara com qual atitude tomar. Os dados obtidos apontaram que professores, após o período do curso, eram capazes de descrever procedimentos mais adequados diante de uma suspeita. A diferença entre respostas adequadas, antes e depois do curso, é bastante expressiva. Nesse aspecto, faz-se necessária uma reflexão sobre o que efetivamente o profissional faria. Assim como indicado no *Exercício sobre Abuso Sexual para Professores*, eles sabiam dizer qual o procedimento adequado ao identificar uma suspeita de abuso sexual após o término do curso, mas não é possível assegurar que ao se depararem com uma suspeita real de abuso efetivamente tomariam as atitudes que haviam indicado como necessárias. Cabe lembrar, todavia, que saber apontar o procedimento adequado após uma identificação de suspeita de abuso sexual é a primeira etapa para efetivamente fazer a denúncia.

Em relação às atividades práticas realizadas pelos professores, os familiares não apresentaram modificações em seu desempenho no IAS, fato que pode estar relacionado a dois fatores: a) ao próprio desempenho dos professores no IAS e b) ao tempo de duração das oficinas com os familiares. O fato de os próprios professores não terem obtido máximo desempenho no IAS pode ter comprometido o desempenho dos familiares no instrumento. Para que houvesse uma modificação no desempenho dos familiares, seria necessário, talvez, um intervalo maior de tempo entre as aplicações e até mesmo um tempo maior de capacitação.

A partir dos dados das crianças, pôde-se perceber que elas eram capazes de dar respostas corretas aos professores após as oficinas realizadas durante as atividades corriqueiras da escola. Os dados sugerem que os professores foram bastante criativos e planejaram as atividades com as crianças de forma autônoma, selecionando os materiais e as atividades, sem depender da pesquisadora. Além disso, há desdobramentos importantes das oficinas com as crianças, o que sugere a possibilidade de que se tornem uma atividade constante, realizada todos os anos, com dados qualitativos pertinentes, como o relato à mãe feito por uma criança que participou da oficina, demonstrando o que aprendera e indicando quais atividades foram significativas para ela.

Um importante apontamento foi a obtenção de dados semelhantes nos mesmos instrumentos de avaliação utilizados para as duas turmas. O estudo com a primeira turma foi replicado com a segunda turma, obtendo-se resultados semelhantes.

Como apontamentos para a realização de futuros programas, sugerem-se: a) programas com tempo maior de duração e com maior número de medidas para que se possa verificar se há modificações ao longo do tempo; b) suporte especializado ao programa, ou seja, uma equipe de profissionais especializados que possam prestar assessoria constante em casos de suspeita de abuso e necessidade de denúncia; c) programas envolvendo a escola e a família, capacitando adultos e crianças sem focalizar apenas um deles.

Notas

1. Análise de variância não paramétrica – permite a comparação de conjunto de dados correspondentes aos tratamentos e comparações de medianas relacionadas aos conjuntos de dados.
2. Análise de variância não paramétrica – permite a comparação de conjunto de dados correspondentes aos tratamentos e comparações de medianas relacionadas aos conjuntos de dados.

Referências

- ABRAPIA. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. **Abuso Sexual Infantil**. Disponível em: <<http://www.abrapia.com.br>>. Acesso em: 28 maio 2004.
- ARAÚJO, M.F. Violência e Abuso Sexual Na Família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2002.
- BENETTI, S.P.C. Maus-tratos da Criança: abordagem preventiva. In: HUTZ, C.S. (Org.). **Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 131-150.

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8,069 de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Escolar**: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Capacitação Do Educador Acerca do Abuso Sexual Infantil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2003a.
- _____. Concepções da Professora Acerca do Abuso Sexual Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 113-128, jul. 2003b.
- _____. Prevenção Primária e Secundária do Abuso Sexual Infantil. In: GUILHARDI, H.J.; AGUIRRE, N.C. (Orgs.). **Sobre Comportamento e Cognição**: expondo a variabilidade. Santo André: ESETec(2005). P. 174-184.
- CAVANAGH-JOHNSON, T. **Understanding Children's Sexual Behaviors**: what's natural and health. California: Toni Cavanagh Johnson, 1998.
- CLAUDINO, C.S.; CARDOSO, M.E.M. **Violência Sexual**: passos para abordagem à vítima. Florianópolis: Secretaria de Desenvolvimento Social e da Família, 1999.
- CUNNINGHAM, A.H.; SAS, L.D. **The Role of School Programs in Disclosure**: tipping the balance to tell the secret: the public discovery of child sexual abuse. Ontario, Canadá: London Family Court Clinic, 1995.
- DREZETT, J. Aspectos Biopsicossociais da Violência Sexual. **Jornal da Rede Saúde**, São Paulo, n. 22, p. 18-21, 2000.
- ELROAD, J.M.; RUBIN, R.H. Parental Involvement in Sexual Abuse Prevention Education. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 17, p. 527-538, 1993.
- FAGOT, B.I. et al. A Comparison of the Play Behaviors of Sexually Abused, Physically Abused and Nonabused Preschool Children. **Topics in Early Childhood Especial Education**, Flórida, v. 9, n. 2, p. 88-100, 1989.
- FINKELHOR, D. Prevention: a review of programs and research. In: Finkelhor, D. (Ed.). **A Sourcebook on Child Sexual Abuse**. Beverly Hills, CA: Sage, 1986. p. 224-254.
- FINKELHOR, D.; ARAJI, S. Explanations of Pedophilia: a four-factor model. **The Journal of Sex Research**, Allentown, v. 22, n. 2, p. 145-161, 1986.
- FLORES, R.Z. Definir e Medir o Que São Abusos Sexuais. In: LEAL, M.F.P.; CÉSAR, M.A. (Orgs.). **Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes**. Brasília: Ministério da Justiça, CESE, 1998.
- FLORES, R.Z. et al. O Efeito da Capacitação em Profissionais da Área da Saúde No Reconhecimento dos Indicadores de Abuso Sexual em Crianças e Adolescentes. XXXI Reunião Anual de Psicologia, 23, 2001, Rio de Janeiro. **Anais**: resumo. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2001. p. 274-274.
- FRANCO DOS SANTOS, Maria Fátima. **Violência Sexual**. Campinas: Editora Alínea, 1997.
- FRYER, G.E.; KRAIZER, S.K.; MIYOSHI, M.S.W. Measuring Actual Reduction of Risk To Child Abuse: a new approach. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 11, p. 173-179, 1987.

- GIBSON, L.; LEITENBERG, H. Child Sexual Abuse Prevention Programs: do they decrease the occurrence of child sexual abuse? **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 24, p. 1115-1125, 2000.
- GOICOECHEA, A.H. **Abuso Sexual Infantil**: manual de formación para profesionales. Madrid: Save the Children; Ministério de Trabajo Y Asuntos Sociales, 2001.
- HABIGZANG, L.F.; CAMINHA, R.M. **Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes**: conceituação e intervenção clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- HARVEY, P. et al. The Prevention of Sexual Abuse: examination of the effectiveness of a program with kindergarten-age children. **Behavior Therapy**, New York, n. 19, p. 429-435, 1988.
- HAUGAARD, J.J.; REPPUCCI, N.D. Prevention of Child Sexual Abuse: myth or reality. **American Psychologist**, Washington, n. 44, p. 1266-1275, 1989.
- HAZZARD, A. Training Teachers to Identify and Intervene with Abused Children. **Journal of Clinical Child Psychology**, Oklahoma, v. 13, n. 3, p. 288-293, 1984.
- HAZZARD, A.; RUPP, G. A note on the knowledge and attitudes of professional groups toward child abuse. **Journal of Community Psychology**, New York, n. 14, p. 219-223, 1986.
- JONES, L.M.; FINKELHOR, D. Putting Together Evidence on Declining Trends in Sexual Abuse: a complex puzzle. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, v. 27, n. 2, p. 133-135, 2003.
- KLEEMEIER, C.; WEBB, C.; HAZZARD, A. Child Sexual Abuse Prevention: evaluation of a teacher training model. **Child Abuse and Neglect**, Elmsford, n. 12, p. 555-561, 1988.
- KRAIZER, S.; WITTE, S.S.; FRYER JR. G.E. Child Sexual Abuse Prevention Programs: what makes them effective in protecting children? **Children Today**, Washington, n. 18, p. 23-27, 1989.
- LERNER, T. Tratamento Em Situações de Abuso Sexual de Crianças e Adolescents. **Jornal da Rede Saúde**, São Paulo, n. 22, p. 15-16, 2000.
- LIDCHI, V.G. O Processo de Entrevistar em Casos de Abuso Sexual: parte I: entrevistando menores vítimas de abuso sexual. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 30-34, 2004.
- PADILHA, M.G.S. **Prevenção Primária de Abuso Sexual**: avaliação da eficácia de um programa com adolescentes e pré-adolescentes em ambiente escolar. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- RENK, K. et al. Prevention of Child Sexual Abuse: are we doing enough? **Trauma, Violence & Abuse**, Washington, v. 3, n. 1, p. 68-84, 2002.
- REPPOLD, C.T et al. Prevenção de Problemas de Comportamento e o Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C.S. (Org.). **Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 7-51.

SANDERSON, C. **Abuso Sexual Em Crianças**: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. (Tradução de Frank de Oliveira). São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005.

STILWELL, S.L.; LUTZKER, J.R.; GREENE, B.F. Evaluation of a sexual abuse prevention program for preschoolers. **Journal of family Violence**, n. 3, p. 269-281, 1988.

VOGELTANZ, N.D.; DRABMAN, R.S. A Procedure for Evaluating Young Children Suspected of Being Sexually Abused. **Behavior Therapy**, New York, n. 26, p. 579-597, 1995.

WILLIAMS, L.C.A.; BRINO, R.F. Child Sexual Abuse Charges In A Mid-Size Brazilian City: where do we go from here? AN INTERNATIONAL RESEARCH CONFERENCE, 11 a 14 July. 2004, Portsmouth, New Hampshire. **Victimization of Children and Youth**: D-67. Portsmouth, New Hampshire: Family Research Laboratory & Crimes Against Children Research Center, 2004.

WOLFE, V.V. Child Sexual Abuse. In: MASH, G.; BARKLEY, R. (Orgs.). **Treatment for Childhood Disorders**. New York: Guilford Press, 1998. p. 545-597.

WURTELE, S.K. School-Based Sexual Abuse Prevention Programs: a review. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 11, p. 483-495, 1987.

WURTELE, S.K. Teaching Personal Safety Skills to Four-Year-Old Children: a behaviorism approach. **Behavior Therapy**, New York, n. 21, p. 25-32, 1990.

WURTELE, S.K.; SASLAWSKY, D. Teaching Personal Safety Skills for Potential Prevention of Sexual Abuse: a comparison of treatments. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Arlington, n. 54, p. 668-692, 1986.

WURTELE, S.K.; KAST, L.C.; MELZER, A.M. Sexual Abuse Prevention Education for Young Children: a comparison of teachers and parents as instructors. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 16, p. 865-876, 1992.

WURTELE, S.K. et al. A Comparison of Programs for Teaching Personal Safety Skills to Preschoolers. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Arlington, n. 57, p. 505-511, 1989.

WURTELE, S.K. et al. A Comparison of Teachers vs. Parents as Instructors of a Personal Safety Program for Preschoolers. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 16, p. 127-137, 1992.

WURTELE, S.K. et al. The Efficacy of a Parent-Implemented Program for Teaching Preschoolers Personal Safety Skills. **Behavior Therapy**, Washington, n. 22, p. 69-83, 1991.

Rachel de Faria Brino e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, Laboratório de Análise e Prevenção da Violência, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP.

e.mail: brino@power.ufscar.br



Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento nas Escolas Regulares e Especiais

Cássia Ferri
Regina Célia Linhares Hostins

RESUMO - Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento nas Escolas Regulares e Especiais. Este artigo analisa práticas docentes de seleção e organização do conhecimento em duas escolas, uma regular e outra especial, dedicadas especificamente ao ensino de alunos com histórico de deficiência mental, e apresenta subsídios teórico-metodológicos para qualificação do processo de elaboração conceitual desses alunos, a partir dos pressupostos histórico-culturais. Discutem-se episódios de interação e ação docente efetivados nesses espaços, recortes resultantes de pesquisa-intervenção, empreendida desde 2005, em escolas da região do Vale do Itajaí, SC. As reflexões assinalam que as práticas curriculares que conduzem à elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental não se diferenciam das práticas de elaboração conceitual efetivadas com qualquer aluno. A diferença reside nas concepções de aprendizagem e nas práticas de ensino adotadas, tanto na escola regular como na especial, e que, em maior ou menor proporção, contribuem para ampliar ou limitar as possibilidades de elaboração conceitual dos alunos.

Palavras-chave: Currículo. Elaboração conceitual. Deficiência mental.

ABSTRACT - Practices of Selection and Organization of Knowledge in Regular and Special Schools. This paper analyzes the teaching practices of selection and organization of knowledge in regular and special schools, particularly those dedicated to teaching students with a history of mental disability, and seeks to support the teaching practice in the selection and organization of the curricular contents, improving the ability of these students to construct concepts, based on historical and cultural premises. The research involved educators of students with a history of mental disability, from regular and special schools in the Vale do Itajaí region, SC. Teaching-learning situations were analyzed, and meetings held with the subjects involved, to discuss the material collected and offer methodological recommendations to guide the process of conceptual design to be triggered. These students have been excluded from the educational process, due to teaching practices and curricular organizations which hinder and/or impoverish their processes of constructing concepts, and contribute to a negative view of their abilities. The research in question seeks to offer new possibilities for the teaching-learning process of people with a history of mental disability, rethinking the processes of selecting and organizing knowledge.

Keywords: Curriculum. Mental Disability. Conceptual Elaboration.

Introdução

Um amplo movimento de reformas sociais e educacionais – desencadeado ainda no final do século XX com as políticas públicas pautadas nos princípios da Educação para Todos e propostas por organismos nacionais e internacionais – marca o início do século XXI¹. Esse movimento impulsionou a publicação, pelo Ministério de Educação e Cultura, de documentos orientadores embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96² – propondo ações que visavam à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Esses documentos defendiam como principal política pública para a Educação a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Regular, nos diversos níveis de ensino.

A educação inclusiva representa um avanço em relação ao movimento anterior de integração escolar que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns. A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular que viabilize um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, com base no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (MEC/ SEESP, 2001).

A despeito desse movimento e do conjunto de princípios e propostas do poder público, há ainda crianças e jovens com necessidades especiais fora da escola, sendo que muitos daqueles que estão matriculados não têm suas possibilidades de aprendizagem garantidas. Do mesmo modo, não são poucos os educadores que se dizem despreparados para o ensino inclusivo. “Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educativas especiais na realidade brasileira, apesar do fato de a retórica da integração escolar e, mais recentemente, da educação inclusiva serem recorrentes no País” (Mendes, 2002, p. 67).

Na tentativa de alterar essa situação e esclarecer o real sentido da Educação Inclusiva, o Ministério Público Federal publica, em 2004, o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (2004). Através dele, resgata a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos e prevê punições para os responsáveis quando esse direito é negado a qualquer criança ou adolescente. O ensino fundamental somente pode ser ofertado na escola comum e não em escolas especiais. Nesse sentido, a Promotoria Pública busca acordos com as instituições filantrópicas (por exemplo, as APAEs) no sentido de que o atendimento educacional especializado, até então oferecido exclusivamente pelas Escolas Especiais, seja complementar e não substitutivo. Esse documento desencadeia uma série de polêmicas no país, levando a Secretaria de Educação Especial do Ministério da

Educação e Cultura (MEC/SEESP) a publicar o livro *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado*, em 2005, na tentativa de esclarecer o papel da escola especial e seu compromisso com o atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência.

O conceito de educação inclusiva implica uma nova postura da instituição educativa, no sentido de propor em seu projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que viabilizem a interação social, a valorização e a expressão das diferenças de seus alunos.

Tal postura conduz, necessariamente, a processos de mudança na prática pedagógica, suscitados não apenas pelas orientações das políticas educacionais e órgãos disciplinadores, como também pelas mudanças conceituais e metodológicas decorrentes do desenvolvimento, nas últimas décadas, de pesquisas científicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais.

Essa concepção de inclusão determina a necessidade de se investir na formação de dois tipos de educadores: os que atuam nas classes regulares, em todos os níveis de ensino, que necessitam de formação para lidar com as diferenças e os professores especializados que atuam como equipe de orientação e apoio.

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (Bueno, 1999, p. 22).

No que se refere aos alunos com histórico de deficiência mental³, o processo de inclusão tem sido dificultado em decorrência do desconhecimento sobre suas características de aprendizagem e da crença na sua incapacidade de pensamento abstrato. Tradicionalmente, os currículos destinados a esses alunos, matriculados, em sua maioria, nas escolas especiais, organizavam-se a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais, e negligenciavam, com raras exceções, as capacidades cognitivas e, conseqüentemente, os processos de elaboração conceitual desses alunos.

Nas avaliações clínicas e institucionais, a deficiência mental foi historicamente tomada como doença ou incapacidade total do sujeito para aprendizagens complexas. Privilegiava-se a constatação da sua idade mental e das *faltas*: sensoriais, motoras e cognitivas a partir da análise do “seu aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção [...] a autonomia para lidar com situações da vida social [...]” (Padilha, 2000, p. 204).

Em face desses diagnósticos, escolas e classes especiais, ou mesmo escolas regulares, ajustavam seus programas aos requisitos do pensamento concreto, acomodando-se às características individuais da deficiência e reduzindo as

possibilidades de esse aluno de acessar a níveis de autonomia e representação de papéis próprios de sua idade real. Mantoan (1998, p. 2) considera que “a opção pela idade mental em vez da cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, ao gênero e à cultura e tem como consequência a perda de toda significação social das aprendizagens”.

No âmbito da educação inclusiva, embora os profissionais envolvidos demonstrem preocupação com a aprendizagem dos alunos com histórico de deficiência mental, são pouco expressivos os avanços nas práticas pedagógicas. São frequentes, ainda, os questionamentos sobre **o quê** e **como** ensinar alunos com deficiência mental, tanto na escola regular como no espaço de atendimento educacional especializado.

Nessas circunstâncias, são recorrentes as dúvidas, as inseguranças e as indagações dos profissionais de educação ao vivenciarem um período de tensão entre o abandono de práticas tradicionais e a incerteza dos caminhos a serem percorridos. Entre seus questionamentos podem ser destacados:

- Que conhecimentos selecionar?
- Como organizar um currículo inclusivo sem cair no equívoco de simplesmente transpor o modelo de currículo tradicional?
- Quais os caminhos da elaboração conceitual em pessoas com histórico de deficiência mental?
- O que os educadores precisam saber para promover o processo de elaboração conceitual e viabilizar a formação das competências intelectuais de seus alunos, independentemente de suas diferenças?
- Como superar a lógica linear de organização dos currículos?

Mantoan (1998, p. 8) afirma que, atualmente, nas pesquisas sobre inclusão escolar de alunos com deficiência mental, é relevante reunir problemas que busquem respostas pedagógicas relativas a:

- competência intelectual: porque eles têm o direito de viver desafios para desenvolver suas capacidades;
- autonomia: porque eles têm o direito de decidir e escolher, de acordo com suas necessidades e motivações;
- papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades: porque eles têm o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças.

Em face do conteúdo das Políticas de Educação Inclusiva e da necessidade de socializar conhecimentos que viabilizem processos educativos – currículos, metodologias, intervenções – favorecedores da aprendizagem e da autonomia intelectual do sujeito com histórico de deficiência mental, discutem-se neste artigo episódios de interação e ação docente realizados em duas escolas. Uma escola regular da rede municipal; uma especial – da Região do Vale do Itajaí, SC. Trata-se de recortes resultantes de um processo longitudinal de pesquisa-intervenção, empreendido no período 2005-2007 pelo grupo de pesquisa sobre

Situando o lugar, os sujeitos e os propósitos da pesquisa - intervenção

Considerando-se que as reflexões aqui apresentadas decorrem da análise de alguns episódios que compõem o conjunto da empiria coligida no processo de investigação iniciado em 2005 pelo grupo de pesquisa em Currículo e Avaliação, parece relevante situar o escopo teórico-metodológico que norteou a pesquisa-intervenção desenvolvida.

As práticas docentes e as interações entre professores e alunos efetivadas nas salas de aula das escolas estudadas constituíram fontes fecundas para a análise e apreensão de algumas questões prévias e importantes para o estudo: Quais as práticas de seleção e organização do conhecimento existente nas escolas estudadas? A partir de que pressupostos teórico-metodológicos essas práticas se organizam? Que possibilidades de práticas curriculares viabilizam e qualificam o processo de elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental?

Em face dessas indagações, a pesquisa teve como propósito analisar os processos de seleção e organização dos conhecimentos para o atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. Como objetivos específicos foram definidos: analisar as práticas docentes de seleção e organização do conhecimento nas escolas estudadas; identificar os pressupostos teórico-metodológicos que organizam as práticas docentes nesses espaços; subsidiar a ação docente na seleção e organização dos conhecimentos, qualificando o processo de elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental a partir dos pressupostos histórico-culturais.

A abordagem metodológica selecionada para o estudo caracterizou-se pelo enfoque qualitativo da pesquisa-intervenção. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras – quatro de classes de alfabetização da escola regular e quatro de atendimento especializado da escola especial – e equipes técnico-pedagógicas – seis pedagogos – dessas escolas.

No período 2005-2007, foram realizados 40 encontros presenciais com os representantes das escolas estudadas, o que possibilitou o estudo do processo de elaboração conceitual na abordagem histórico-cultural a fim de subsidiar a construção de propostas curriculares para o ensino-aprendizagem de alunos com histórico de deficiência mental. Esses encontros se pautaram por uma

concepção de produção de conhecimento compartilhada por pesquisadores e seus interlocutores, cujos resultados foram constantemente utilizados para alimentar o processo de investigação, o que confere à pesquisa-intervenção uma dimensão educativa e transformadora.

Os procedimentos em sala de aula eram organizados e filmados pelos especialistas das escolas, de comum acordo com os professores, no decorrer do período letivo – duas sessões em cada turma em 2005, a partir do segundo semestre, e dez durante o ano de 2006 – para posterior análise no grupo. A cada encontro, as discussões evidenciavam conceitos teóricos, aprofundados mediante novas leituras e reflexões no grupo, e indicações metodológicas que orientavam a subsequente prática docente, também filmada e analisada. O material iconográfico, composto por vinte e quatro sessões filmadas, constituiu a base para a identificação das categorias⁴ temáticas.

Neste artigo, em razão de seus limites, são apresentados apenas alguns recortes do material de pesquisa coletado. Do universo das filmagens e discussões realizadas, optou-se por trazer à discussão três episódios considerados representativos por evidenciarem, de modo marcante, os critérios de seleção, organização e apresentação dos conteúdos curriculares adotados pelos professores, assim como as interações e ações empreendidas, com vistas ao processo de elaboração conceitual dos alunos.

O trabalho não se pretende concluído, pois as informações já coletadas, muito ricas, carecem de análises para que continuem subsidiando a ação docente e qualifiquem assim o processo de elaboração conceitual dos alunos com histórico de deficiência mental.

Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento

Para a compreensão das concepções de currículo presentes na dinâmica escolar, faz-se necessário esclarecer as questões de seleção e organização dos conteúdos curriculares, ou seja, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?” (Silva, 1999, p. 14).

A ampliação desta pergunta – o quê? – nos coloca diante de outra pergunta: como selecionar, organizar, apresentar e até mesmo dar seqüência aos conteúdos curriculares? As definições do que ensinar e, conseqüentemente, do como e do quando ensinar e avaliar, em geral, identificam as fontes do currículo. Portanto, explícita ou implicitamente, as teorias de currículo desenvolvem critérios de seleção para justificar a resposta que darão a tais questões.

As escolhas que resultarão deste movimento tornarão efetivos os objetivos pretendidos pelo currículo. Compreende-se, pois, que “todo currículo é uma opção entre as muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, etc. em detrimento de outros” (Torres, 1994, p. 17).

Ao problematizar essa compreensão, podem-se examinar algumas questões que interferem no modo como professores pensam/definem a seleção e organização dos conteúdos curriculares e no modo como estabelecem as pautas interacionais e discussões sobre esses conhecimentos com seus alunos no processo de elaboração conceitual. Os episódios na seqüência retratam o modo como uma professora da escola especial define o quê e o como ensinar e as respostas dos alunos aos seus questionamentos e proposições de trabalho. Encontram-se aqui uma professora, com cinco anos de experiência na educação especial, e seus onze alunos com histórico de deficiência mental, idade cronológica entre 10 e 15 anos, e freqüência à escola especial entre cinco e seis anos.

Cena 1

Numa escola especial, uma professora e seu grupo de 11 alunos reúnem-se em sala de aula para iniciar um projeto de trabalho. “Significar a escrita como forma de comunicação com o mundo” foi a motivação para o projeto que se inicia com a pergunta: “Como posso me comunicar com o mundo?”.

A estratégia inicial da professora consistiu na leitura da justificativa do projeto para seus alunos, dizendo que o estudo tinha por finalidade criar o maior número de situações que despertassem neles a curiosidade por diferentes formas de comunicação: leituras, jornais, internet, etc. e evidenciassem sua importância.

Após a leitura, a professora lança a pergunta:

– *Como posso me comunicar?* e obtêm dos alunos as seguintes respostas:

- Fala.
- Computador.
- Carta (escrita).
- Expressão Facial.
- Fone.

A professora escreve no quadro a palavra “comunicar”, acentuando que esta é a palavra principal e continua perguntando aos alunos:

– *Quais as formas de se comunicar?*

Fazendo gestos, explica que a expressão facial também é uma forma de comunicação. Em seguida, fala do braille, explicando o que é, como se lê, o significado dos símbolos e o modo como os deficientes visuais lêem.

Os alunos continuam a dar sugestões sobre formas de comunicação. Um deles afirma:

– A foto também é um meio de comunicar.

A professora questiona:

– *Pensar também é uma forma de comunicar? Pensem sobre o que é comunicar?*

Os alunos respondem:

- É chamar alguém;
- É o telefone;
- É saúde,
- É cantar,
- É conversar com amigos e parentes;

– É falar idiomas.

Assim, a professora diz:

– Essas são as formas de se comunicar. Comunicação também é leitura. Explica as diferenças e maneiras de se comunicar, mostrando que propagandas e ofertas também são meios de comunicação e fala ainda sobre a venda ilegal de drogas. Por fim, a professora utiliza o dicionário para definir a palavra comunicação, mostrando que comunicar é uma forma de expressar.

A análise do episódio descrito nos remete a algumas observações. A motivação do projeto – discutir a comunicação com o mundo – parece válida, considerando-se que partiu de uma necessidade evidenciada na relação dos alunos com o conhecimento da linguagem escrita e também por se tratar de alunos com histórico de deficiência mental, em processo de alfabetização, que usualmente apresentam dificuldades de comunicar suas idéias. É comum encontrar na escolarização desses sujeitos processos mecânicos de acesso à língua escrita – que, freqüentemente, dificultam a utilização da escrita/ leitura em suas funções sociais –, aliados a questões de ordem biopsicossociais que limitam suas possibilidades de se fazerem entender, e de serem compreendidos.

Na maioria das vezes, as representações sociais da deficiência como desvantagem e/ou incapacidade, determinadas por valores e crenças historicamente construídos, permeiam as relações de ensino-aprendizagem e interferem na imagem que o aluno com necessidades especiais constrói sobre si mesmo, concorrendo para a forma como se relacionará com o conhecimento e com as situações-problema que encontrar ao longo da sua formação.

A escolha sobre o que ensinar, desse modo, pautou-se por numa necessidade real da professora e do grupo. No entanto, a organização do conteúdo e o modo de desenvolvê-lo – evidenciados por uma abordagem eminentemente oral e gestual, que dispensou o recurso da escrita como possibilidade de registro das idéias dos alunos e, portanto, como uma importante função social da comunicação – restringiu o processo de elaboração conceitual a uma mera *falação* desordenada, superficial, espontânea. Ela se revelava sem possibilidades de sistematização e reflexão dos sentidos e significados expressos nas falas da professora e dos alunos.

A professora supõe estar ensinando ao grupo o que é comunicação, falando sobre ela como um conteúdo sistematizado, como algo externo que foi organizado e identificado como tal, constituído em conhecimento abstrato. Não percebeu que naquele momento poderia chamar a atenção dos alunos para o processo de comunicação que vivenciavam, registrando suas perguntas e respostas no jogo de interlocução estabelecido. Por considerar que se está *dando aula*, o conhecimento é tratado

[...] fundamentalmente, como um conjunto de fatos objetivos, externos ao indivíduo. É visto, então, não como algo a ser questionado, analisado e negociado, mas como algo divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva, que deve ser gerenciado e dominado (Santos; Moreira, 1995, p. 51).

A educação é tratada como se fosse uma abstração, e o currículo, como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a ser ensinado e aprendido, cuja única problematização que nos apresenta diz respeito à sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, para este ou aquele grupo (Williams apud Lopes, 1999, p. 87). Muito embora a maioria dos docentes aceite que os conhecimentos são relativos ao seu tempo e espaço, quando os conteúdos são enfatizados como saberes sistematizados negligenciam-se as condições de produção desse conhecimento.

A professora faz perguntas de diferentes ordens – *o que é comunicar, quais as formas, quais os meios e como utilizar* – como se implicassem no mesmo raciocínio, ou como se fossem sinônimas. Assim, os argumentos se perdem na oratória excessiva da aula expositiva e os conceitos se esvaziam, transformando-se numa conversa desconexa, com possibilidades restritas de elaboração conceitual pelo aluno, visto que sua “produção” se revestiu de um caráter artificial, porque não interagiu e agiu como leitor e escritor. As respostas dos alunos serviam apenas como *deixa* para o próximo raciocínio da professora que não as aproveitava para registrar e organizar o pensamento, nem para dar seqüência à temática em estudo, desqualificando, desse modo, a comunicação como instrumento para atribuir significado e sentido ao que se lê e se escreve.

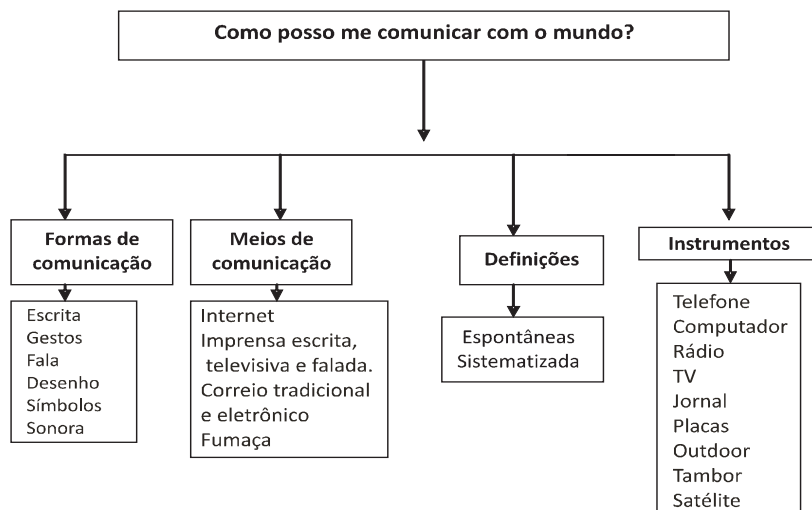
A organização das atividades em um projeto de trabalho, no caso analisado, falseia o planejamento propriamente dito, uma vez que a professora não antecipou as possíveis respostas dos alunos no sentido de sistematizá-las conforme o objetivo pretendido. A manutenção da elaboração conceitual no nível sincrético é evidenciada nas intervenções aleatórias e caracteriza o escasso domínio do conteúdo e de habilidades para estabelecer mediações entre as respostas dos alunos e os conceitos em pauta.

Fatos como esse adquirem relevância na seleção e organização de conteúdos curriculares, pois, como afirma Vygotsky, (1997, p.181)

[...] la cuestión del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar es ante todo una cuestión práctica de enorme importancia, que puede resultar primordial desde el punto de vista de las tareas que se plantean a la escuela a la hora de enseñar al niño el sistema de conocimientos científicos.

Em face das discussões, o grupo de pesquisa realizou exercício para organizar e sistematizar os conteúdos trabalhados pela professora (Figura 1). Salienta-se que esse foi um dos objetivos da pesquisa: o de subsidiar a ação docente na seleção e organização dos conhecimentos, qualificando o processo de elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental, a partir dos pressupostos histórico-culturais.

Figura 1 – Exercício de elaboração de um mapa conceitual sobre comunicação.



O processo de elaboração conceitual requer do docente a utilização de conhecimentos não só do campo da Didática – para propor estratégias pedagógicas que configurem apoio aos seus alunos nas mais variadas situações de aprendizagens –, como de diversas áreas do conhecimento, que lhe permitirão estabelecer uma relação crítica firmemente apoiada na compreensão de que é no contexto das interações sociais, do jogo dialógico e da intersubjetividade que a aprendizagem adquire sentido.

As reflexões empreendidas pelo grupo de pesquisa foram discutidas com a professora juntamente com as orientadoras pedagógicas o que reorientou as atividades do projeto de trabalho em desenvolvimento. O episódio que segue descreve um segundo momento no qual a mesma professora reorienta seu trabalho com o grupo no sentido de discutirem e elaborarem o conceito de comunicação, desta vez lançando mão de experiências compartilhadas, interativas e contextualizadas.

Cena 2

O objetivo da atividade consistia em trabalhar com a apropriação/elaboração dos conceitos de comunicação, relação local e global, leitura, escrita e produção textual. Como motivação para a realização das atividades foi elaborada uma situação problema: “O que tem na capa do jornal e o que ele está comunicando?”

A professora apresentou um jornal solicitando que os alunos analisassem detalhadamente a capa com ênfase na imagem da matéria principal. A seguir solicitou que os alunos escrevessem ou desenhasssem individualmente suas hipóteses sobre os fatos que geraram a imagem. Na sequência, registrou no quadro a hipótese de cada aluno, analisando-as a partir de questões tais como: o que aconteceu, como, por que, quem e onde.

Posteriormente, a professora leu a matéria e estabeleceu relações entre os fatos e as hipóteses dos alunos. A notícia do jornal tratava das explosões que estavam acontecendo na BR 101 com vistas a sua duplicação. Aproveitando esse fato, a professora conduziu os alunos às margens da BR 101 – nas proximidades da escola – para observações e registros da importância e necessidade da duplicação dessa estrada. Esse material foi registrado em um painel que serviu de base para a construção de um texto coletivo.

Observa-se nessa continuidade do projeto de trabalho que a professora, orientada pelas análises do grupo de pesquisa, faz melhor uso dos instrumentos de registro e observação, bem como das respostas dadas pelos alunos que agora se materializam como hipóteses relevantes acerca dos fatos. Assim, criar situações que exijam observação, registro e análise de seus elementos ou aspectos constitutivos é fundamental para a aprendizagem de todos os alunos, notadamente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, que podem, desse modo, manifestar sua capacidade de aprender de diferentes maneiras e mediante o uso de estratégias diversificadas.

Ao se pensar em educação transformadora relacionada à oferta de uma educação inclusiva que atenda a todos, é necessário destacar a forma como o conhecimento se processa no ser humano, independentemente de sua diversidade. Para a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1989), o conhecimento se processa através das trocas e das interações dialógicas entre as pessoas, em especial, entre professores e alunos.

Os encaminhamentos dados pela professora (*vide* cena 2) parecem ter sido mais bem planejados: evidencia-se uma concepção de planejamento que vai além da elaboração de um projeto com justificativa, objetivos, etc. do que se pretende desenvolver em sala de aula. O planejamento assumido no cotidiano como processo de reflexão é mais do que um papel a ser preenchido. “Planejamento pedagógico é uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica” (Ostetto, 2004, p. 177).

Uma das questões que merece destaque nas cenas analisadas é o modelo individual – a relação linear professor/aluno – ainda observado no modo de organizar os espaços, de distribuir e realizar as atividades. A aprendizagem em aula não é nunca meramente individual ou limitada às relações frente a frente de uma professora e de um aluno. Trata-se claramente de uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo, é uma

aprendizagem que se produz dentro de uma instituição e limitada pelas funções que cumpre (Pérez Gómez, 1998, p.64). Observemos a **cena 3** a seguir ocorrida em outro grupo de Educação Infantil:

A professora e a auxiliar estão com um grupo de nove crianças, na escola especial, discutindo a metamorfose da borboleta. Estão repassando a idéia de que a lagarta constrói o casulo e, neste, aguarda o momento de se transformar em borboleta.

– E vocês conhecem o nome dessa transformação? diz a auxiliar.

– Metamorfose – respondem os alunos.

– Mas me digam uma coisa, amigos – diz a professora – o casulo da borboleta fica assim, no chão?

– Não, nos galhos e nas folhinhas – respondem os alunos.

Então a professora propõe pôr os casulos na árvore e fazê-lo na ordem das mesas. A professora pergunta ao aluno que vem primeiro onde ele gostaria de colocar e aconselha-o a pôr em um lugar que seja firme, nos galhos fortes. O menino escolhe o galho e a professora explica que, na natureza, o casulo se gruda na árvore, que não está pendurado como ali, pois eles estão fazendo de conta. A professora escreve o nome do aluno no papel que enrolou o casulo. E assim procede com todos.

Quando chegou a vez do Otávio⁵, ela agiu da mesma forma e pediu para que ele mesmo escrevesse seu nome. Depois a auxiliar o levou de volta ao seu lugar. Então ele fugiu rapidamente da sala e os outros foram atrás. A professora chamou a atenção de todos.

O que se destaca nessa passagem é o fato de que uma tarefa, que poderia ter sido compartilhada pelos alunos se tivessem ajudado uns aos outros para colocar os casulos na árvore foi realizada pela professora, exigindo, por outro lado, muita paciência dos alunos, pois cada um tinha que aguardar sua vez. Otávio, um aluno com histórico de deficiência mental, demonstra sua impaciência retirando-se (fugindo!) da classe assim que a atividade terminou para ele, ou seja, quando seu casulo foi para a árvore.

Para Pérez Gómez (1998), a aprendizagem relevante em sala de aula ocorre à medida que a aula se torna momento de negociação e discussão. Segundo o registro da cena 3, a professora não oportuniza aos alunos a experiência de negociar um lugar na árvore, de fazê-lo de modo cooperativo, de trazer tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, suas preocupações e seus desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer outro âmbito da vida, o enriquecimento mútuo. Um espaço de conhecimento compartilhado supõe a criação, mediante negociação aberta e permanente, de um contexto de compreensão comum, enriquecido constantemente com as contribuições dos diferentes participantes, cada um segundo suas possibilidades.

As investigações desenvolvidas por Vygostki (1997) demonstraram que, de um modo exatamente igual, o pensamento lógico, a busca de afirmação e de constituição da capacidade de julgamento surgem na criança não antes de

aparecerem discussões no coletivo infantil. Na criança, portanto, a necessidade da reflexão lógica depende do desenvolvimento das funções coletivas, como a função de discussão.

Dessa maneira, para Vygostki, a conduta coletiva da criança não somente ativa e exercita as funções psicológicas próprias, mas também é a fonte do surgimento das funções psicológicas superiores. O coletivo é a fonte do desenvolvimento dessas funções nas crianças em geral e, em particular, na criança com histórico de deficiência mental.

A estruturação de uma aprendizagem cooperativa e interativa é base para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula na perspectiva da elaboração conceitual. Conduzir as atividades pedagógicas dessa forma significa incluí-las numa proposta mais ampla, em que estão inter-relacionadas as idéias de currículo, material, formação docente, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Cena 4

Deslocando-se agora para outra Cena ocorrida na escola regular, com um grupo de 30 crianças de 1ª série, entre elas Paula, nome fictício da aluna com histórico de deficiência mental que estuda no grupo, e uma professora jovem, recém-iniciada na atividade docente:

A professora mostra um cartaz.

– Nesse cartaz, nós vamos colar os nossos nomes em ordem alfabética, certo?

Então, nós vamos começar. Qual é a primeira letra do alfabeto?

– ‘A’ – respondem os alunos.

– Então vai erguer a mão quem tem o nome que começa com a letra ‘a’.

Alguns levantam a mão.

– Então vem aqui na frente quem tem o nome com ‘a’, e traz o papel, tudo junto.

A professora chama os alunos sucessivamente, fazendo-os identificar a primeira letra do nome e as subseqüentes quando há mais de um aluno com a mesma letra inicial. A atividade segue demoradamente deixando os alunos impacientes e dispersos. Embora tenha solicitado aos alunos que colassem as fichas que contêm os nomes num cartaz, após a identificação das letras iniciais do nome, a professora assume a tarefa de colar a ficha no cartaz, demonstrando preocupação com sua ordem e estética. Assim prossegue a atividade:

Paula aparece perguntando os nomes aos colegas. E a professora segue perguntando:

– Que letra é agora?

– Letra ‘e’.

– Quem tem letra ‘e’? Oh, Eduardo, cola lá bem retinho do jeito que tá lá.

Paula se levanta e acompanha os colegas. A professora explica para Paula que ainda não é a sua vez. A menina volta ao seu lugar.

– Tem alguém com a letra ‘f’?

E assim a professora segue na ordem alfabética. Em um certo momento, ela conta até 10 e pede para que fiquem quietos. Quando Paula se levanta, intervém a professora:

– É para esperar, Paula. Olhe aqui, Paula! (a professora se abaixa) Não chegou a hora da Paula ainda! Crianças, com que letra começa a palavra Paula?

– ‘P’.

– E agora é o ‘p’?

– Não – respondem os alunos.

– Então tem que esperar um pouquinho. Depois – insiste a professora – mas vai chegar a hora. Só um pouquinho. Tem que esperar, ainda tem mais amigos. A menina insiste. A professora faz sinal negativo:

– Senta lá. Vamos sentar! Que feio você tá fazendo!

Na cena observada, o objetivo de ensino – conhecer a ordem alfabética – parece pouco claro. A professora preocupa-se mais com a elaboração do cartaz idealizado – sem rasuras, bem alinhado – do que com a aprendizagem ou as interações do grupo. O direcionamento para a forma em detrimento do conteúdo demonstra-se na escolha da atividade e no modo de realizá-la: o cartaz já estava formatado, as fichas já estavam com os nomes dos alunos, o modo de colar pré-definido. Os alunos estavam passivos, respondendo aos comandos da professora, repetindo conteúdos já memorizados.

Mais importante do que propor uma tarefa que viabiliza a interação entre os alunos e a resolução de um problema conjunto – encontrar ou agrupar os nomes que se aproximam quanto à letra inicial e seu conseqüente ordenamento alfabético – é ordenar os nomes num cartaz esperando a sua vez e preocupando-se apenas com a sua ficha, com a quantidade de cola, com o alinhamento correto das fichas no cartaz. Nesse momento, parece haver a iniciativa de Paula de buscar os colegas, solicitando que mostrassem os seus nomes ou que a ajudassem a localizar a ordem do seu. No entanto, a professora interpreta essa iniciativa como uma atitude de impaciência e indisciplina por parte da aluna, afinal, os demais colegas estavam todos sentados esperando sua vez.

Não se pode negar a relevância da organização no grupo, da necessária intervenção da professora na execução de uma atividade disciplinada. No entanto, esta não pode esvaziar o sentido e o significado de uma atividade, especialmente na classe de alfabetização, na qual são significativamente mais importantes a busca, a investigação, a análise, a comparação e a discussão de palavras, letras, textos, no sentido de se reconhecer e se nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas.

Com a atenção direcionada para o desenvolvimento da atividade, a professora pouco se deteve a olhar e a escutar os alunos. Se na organização do cotidiano escolar recorrermos ao modelo ideal, à retórica, à criação do livro, produziremos, possivelmente, uma relação e um conhecimento *didatizados*, burocratizados, fechados às múltiplas vozes e linguagens. Se não mirarmos com os olhos direcionados às crianças, fixados em seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na *atividade* (Ostetto, 2004).

Práticas Curriculares que Conduzem à Elaboração Conceitual de Alunos com Histórico de Deficiência Mental

O caráter mediado dos processos psíquicos superiores, elemento-chave da teoria de Vygotsky, fundamenta a proposta de práticas curriculares de elaboração conceitual. Significa assumir que as possibilidades de trabalhar com a elaboração conceitual dos alunos em geral e, em particular, dos alunos com histórico de deficiência mental exigem da escola o uso de “ferramentas ou instrumentos psicológicos” – “dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 93). São exemplos destes instrumentos psicológicos: a linguagem, a escrita, o sistema de numeração e o cálculo, as estratégias mnemônicas, as produções artísticas, os diagramas, os mapas, os desenhos e todos os signos estabelecidos por convenção.

Se tomarmos o caso específico dos alunos com histórico de deficiência mental, pode-se afirmar que é exatamente porque dominam o pensamento abstrato com maiores dificuldades que a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis. “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo” (Vygotsky, 1997).

As práticas curriculares, assim, encaminham-se para proporcionar a essas crianças uma concepção científica de mundo; ajudá-las a descobrir as relações entre os fenômenos fundamentais da vida (a natureza, o trabalho e a sociedade), as relações no interior de uma ordem não concreta e, finalmente, possibilitar-lhes, ao longo da aprendizagem escolar, a formação de uma atitude consciente diante da vida futura. Assim a pergunta que acompanha essa tarefa é: como se estrutura a atividade de ensino nessa direção? Quais os caminhos mais adequados?

Vygotsky insiste em diversos textos e conferências que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma construção coletiva, em um primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade. Com base nesse pressuposto, a aprendizagem cooperativa parece-nos a alternativa mais recomendada para subsidiar a atividade de ensino e aprendizagem. Trata-se de um enfoque pedagógico no qual grupos heterogêneos de alunos podem trabalhar juntos, alcançando metas compartilhadas no mesmo processo de aprendizagem. Isto é, cada estudante se responsabiliza não apenas por sua aprendizagem, como também pela aprendizagem dos outros e dos demais membros do grupo.

Considerando-se os conflitos resultantes de ambientes culturais heterogêneos, é possível afirmar ser necessário que, interagindo com os outros, alunos e professores se vejam frente à responsabilidade de controlar, modificar, refinar ou transformar seus modos de proceder e pensar, ajustando-os rapidamente.

É imprescindível para o professor refletir sobre o seu fazer pedagógico de tal modo que possibilite identificar na sua atuação características do perfil de um mediador que, ao sistematizar os conhecimentos, os organiza de forma a possibilitar uma abordagem significativa. Além de organizar, necessita estar

atento à atuação dos alunos – o que falam, como falam, como reagem às atividades propostas, o que apontam de mais significativo –, sempre interagindo, mediando, oferecendo novos elementos ao contexto.

A estruturação cooperativa da aprendizagem é, portanto, um princípio teórico e metodológico orientador do processo de elaboração conceitual, pois este é sempre mediado pela palavra. Na elaboração conceitual, a palavra é, inicialmente, mediadora do processo, para depois se tornar símbolo do conceito. A criança explora o real, o material sensorial, e opera intelectualmente sobre ele, orientada pela palavra em ação nas interlocuções.

Por implicar a articulação de processos complexos, como a abstração e a generalização, a elaboração conceitual se desenvolve, na infância, por meio do que Vygotsky (1997, 1989) nomeou pensamento por complexos e conceitos potenciais. No pensamento por complexos, predominam generalizações – tendências de unificar, reunir, agrupar – que a criança elabora a partir de enlaces reais imediatos, vinculados às experiências imediatamente vivenciadas que, por isso mesmo, os enlaces são sempre temporários focalizados no objeto e no cotidiano. De modo mais elaborado, sustentado em enlaces lógicos, o conceito potencial – ou conceito científico – lida com a abstração, isto é, a atenção está focalizada no próprio ato de pensar, o traço abstraído do conjunto dos elementos é estável e não se modifica de acordo com a situação vivenciada.

Em outras palavras, o concreto imediato passa a ser compreendido pelo pensamento. Desse modo, só há conceito quando os traços abstraídos são sintetizados e, nesse processo, à palavra e ao professor cabe o papel fundamental de dirigir os processos mentais envolvidos.

Para Vygotsky, existe uma relação dinâmica entre os dois tipos de desenvolvimento dos conceitos, o que sugere que, para aprender um conceito científico, o indivíduo necessita de processos dinâmicos de “descida” aos conceitos cotidianos para compreendê-los na realidade prática e da conseqüente atividade de “subida” em direção à abstração, sempre com a mediação do professor. Nos movimentos descendentes e ascendentes, o indivíduo muda sua estrutura psicológica à medida que compreende e re-elabora o conceito.

Essas concepções têm conseqüências sobre os modos de proceder do professor. Este não se limita às definições formais, destituídas de sentido e significado, mas possibilita aos alunos a utilização do conceito e a expressão das diversas formas de elaboração que se vão produzindo nas interações de sala de aula.

Com base nesse pressuposto, se trouxermos à discussão as cenas analisadas, poderíamos vislumbrar a professora da Paula, por exemplo, priorizando o trabalho em pequenos grupos. Nesses os alunos teriam que, previamente, por meio de discussão e negociação, organizar os nomes dos colegas de maneira criativa, da produção de um álbum fotográfico, um dicionário ou um diário, organizados em ordem alfabética, nos quais descreveriam as qualidades, as características físicas, as predileções suas e dos colegas, empregando desenhos, gravuras e escritas. Nesse tipo de atividade, Paula

poderia interagir com mais qualidade, manifestar-se utilizando suas possibilidades de escrita e ser ajudada pelos colegas numa ação cooperativa.

Desse modo, a ordenação e a seqüência ainda seriam trabalhadas, porém a atividade passaria a fazer sentido e estimularia a escrita e leitura porque o texto produzido teria, de fato, uma função social: registrar percepções e idéias sobre os colegas, escrever o que se pensa, divertir-se, elaborar conceitualmente a escrita e sua ordenação. Com base nesse princípio, a professora introduziria o aluno no mundo da produção escrita em situação real de uso, veicularia por meio do texto idéias completas, conduziria à compreensão e ao uso da leitura e escrita como atos interativos.

Após a produção do texto escrito, a professora estimularia a atividade de leitura do texto, nesse caso contextualizada e significativa, com diferentes entonações e formas de representações – pictóricas (simbolismos de primeira ordem) e/ou escritas (simbolismos de segunda ordem como define Vygotsky). O texto poderia ser, posteriormente, reescrito e analisado nas suas estruturas internas (grafia, troca, acréscimos e supressão de letras e sílabas).

Considerando-se que se trata de um grupo de alfabetização, espera-se que a professora domine os conhecimentos sobre esse processo, tenha claro os objetivos de aprendizagem e os procedimentos necessários para alcançá-los.

Ao tomar como referencial os conceitos aqui discutidos, o professor definiria sua ação pedagógica de modo a garantir que seus alunos fossem capazes de:

- na oralidade – organizar e expor idéias com clareza, seqüência e objetividade; identificar relações entre oralidade e escrita; adequar a fala a diferentes interlocutores e situações sociais;
- na idéia de representação – distinguir e utilizar diversificadas formas de representação;
- nas funções sociais da escrita – desenvolver habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas;
- na leitura e produção textual – ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções; produzir textos de diferentes tipos e gêneros para diferentes interlocutores, em diferentes situações e condições de produção; produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores e seus objetivos;
- na análise lingüística – refletir sobre os textos lidos, escritos e falados, analisando a materialidade da língua, as características de cada gênero e tipo de texto.

Considerações Finais

A partir das evidências e dos pressupostos histórico-culturais que sustentaram este estudo, pode-se considerar que o planejamento da ação pedagógica docente nas escolas regulares e especiais poderia estar ancorado nos seguintes procedimentos:

a. conhecimento prévio do conceito que será trabalhado e sua problematização, que requer o domínio, pelo professor, do conhecimento a ser trabalhado, das possibilidades de compreensão diferenciadas desses conceitos e seus sentidos possíveis no processo histórico. Isso exige do professor a identificação do conteúdo, seu aprofundamento com leituras e levantamento de questões, antes mesmo de iniciar sua atividade com o aluno;

b. conhecimento e compreensão das possibilidades de aprendizagem de seus alunos, especialmente daqueles com histórico de deficiência mental, que significa apoiar-se não no que lhes falta, na sua insuficiência ou defeito, mas no que são e no modo como se desenvolvem (Vygotsky, 1997). Observar como respondem às suas dificuldades, as reações que apresentam e o lugar que ocupa a deficiência no sistema de sua personalidade; identificar as formas como elaboram seus conceitos e os expressam;

c. definição dos objetivos de aprendizagem, ou seja, ter claramente definido o que deseja que seus alunos aprendam e porquê;

d. previsão de estratégias diversificadas através do pensar e organizar estratégias de ensino que possibilitam recorrer a diferentes fontes de informação e em diferentes lugares e que permitem criar situações de aprendizagem propiciadoras do movimento de elaboração conceitual;

e. desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, conhecer o que os alunos sabem sobre o conceito, ou o que imaginam que ele significa, dar sentido aos seus discursos, registrá-los, problematizá-los; oferecer-lhes outras maneiras de significar esse mesmo conceito mediante o acesso a informações, conhecimentos e formas de linguagem por eles ainda não dominadas; fazê-los analisar as semelhanças e diferenças entre o conceito espontâneo inicial e os conceitos elaborados e re-elaborados à luz de informações desenvolvidas pela ciência; conduzi-los a novos registros, em diferentes linguagens. Nesse movimento intencional, o professor assume o seu papel, conduzindo os alunos a transitarem do conceito espontâneo ao científico e vice-versa – movimento ascendente e descendente, como sugere Vygotsky (1997);

f. sistematização do conceito e problematização dessa sistematização, que trata do re-construir a rede de conceitos trabalhados e sua relação com os demais conceitos do currículo; compreender de onde partiu e onde pretende chegar; analisar suas possíveis relações e interconexões com as diferentes áreas do conhecimento;

Por fim, como síntese das principais idéias discutidas e analisadas nesse processo investigativo, pode-se indicar que as práticas curriculares que conduzem à elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental não se diferenciam das práticas de elaboração conceitual realizadas com qualquer aluno. A diferença reside nas concepções de aprendizagem e nas práticas de ensino que têm sido desencadeadas, tanto na escola regular como na especial, e que, em maior ou menor proporção, contribuem para ampliar ou limitar as possibilidades de elaboração conceitual dos alunos.

Notas

1. O direcionamento dessas políticas públicas de Educação para Todos pode ser observado nos documentos orientadores do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL, 1990) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Pode-se citar a Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais –, documento aprovado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, que passou a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais (UNESCO, 1994). Outro documento importante, elaborado na Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, é a Declaração de Guatemala (OEA, 2004) que conceitua o termo deficiência e estabelece o que é e o que não é discriminação. O Brasil é signatário desse documento, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, do Congresso Nacional e promulgado pelo Decreto nº 3. 956, de 8 de outubro de 2002, da Presidência da República.
2. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, no Capítulo V, em três artigos, entre os quais o art. 58, define a educação especial como a modalidade de ensino destinada aos educandos portadores de necessidades especiais. Também prevê que o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado, preferencialmente, na rede regular, em todos os níveis de ensino.
3. Para fins deste artigo, e assumindo os pressupostos histórico-culturais, utilizar-se-á a expressão “alunos com histórico de deficiência mental”.
4. Para identificar as categorias temáticas, Bardin (2000) sugere, num primeiro momento, adotar procedimentos com vistas a fazer o “inventário”, isto é, isolar os elementos. O resultado dessa fase são as unidades de análise (Krippendorff *apud* Lüdke; André, 1986, p. 41) que serão tratadas sob a regra de numeração de frequência, ou seja, sua importância será conferida pela frequência de aparição. O passo seguinte será efetuar a classificação, procurando impor certa organização às mensagens. Essa etapa consistirá em agrupar temas que apresentam a mesma idéia, sugerem a mesma concepção de educação e indicam uma determinada orientação organizativa. Esse processo de análise, realizado nos encontros sistemáticos com os representantes das escolas, definiu as categorias temáticas de cada uma das propostas curriculares gerando informações que, ao receber tratamento de cunho comparativo, esclareceram semelhanças e diferenças entre o conteúdo e a forma de organização das propostas curriculares.
5. Otávio é o nome fictício atribuído ao sujeito da pesquisa.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996a, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/96, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 149-164.

CEPAL – UNESCO. **Transformacion productiva com equidad – la tarea prioritária del desarrollo em América Latina y el Caribe em los años noventa**. Santiago, Chile, 1990.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2007.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: ALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração de Guatemala**. Disponível em <http://agenda.saci.org.br>. Acesso em 20 de outubro de 2004.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, v. XXI, n. 71, p.197-220, jul. 2000.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 53-65.

SANTOS, L. L. de C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. **Idéias**, São Paulo, n. 26, p. 47-65, 1995.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. Campinas: Papirus, 1994.

UNESCO/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades especiais**. Brasília, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas, Vol.V. Madrid: Visor, 1997.

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

Cássia Ferri é Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da UNIVALI – SC, Programa de Pós-graduação em Educação.

Email: cassia@univali.br

Regina Célia Linhares Hostins é Doutora em Educação pela UFSC. Professora da UNIVALI – SC, Programa de Pós-graduação em Educação.

Email: reginalh@univali.br



Ensino Médio Noturno em Escolas Públicas Paulistas: indicações de qualidade

Theresa Maria Freitas Adrião
Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Adriana A. Dragone Silveira

RESUMO – Ensino Médio Noturno em Escolas Públicas Paulistas: indicações de qualidade. Este trabalho resulta de um estudo comparado, desenvolvido em dez escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo, nas quais se pressupunha a oferta do Ensino Médio Noturno de qualidade. Para a seleção dos casos investigados, consideraram-se indicadores elaborados no âmbito da pesquisa *Ensino Médio: experiências em escolas públicas* (2005) financiada pelo MEC/Unesco. Da análise das informações coletadas por meio de questionários endereçados aos profissionais e alunos do noturno de cada escola, aliada à observação de campo, apresentam-se características institucionais e fatores extra-escolares que, na opinião desses segmentos, constituem evidências da qualidade da escola. Dentre essas se destacam: flexibilidade curricular, liderança dos dirigentes, clima de diálogo entre profissionais da escola e estudantes e expectativa positiva em relação ao futuro dos alunos. Tais fatores confirmam estudos anteriores.

Palavras-chave: **Ensino Médio. Democratização. Ensino Noturno. Qualidade.**

ABSTRACT – Night Shift High Schools in the State of São Paulo: indicators of quality. This paper is the result of a compared study, developed in ten public school located in the state of São Paulo, in which one expected to find quality night shift High School. For the selection of the investigated cases we took into account indicators developed under the scope of the research financed by the Brazilian Ministry of Education and UNESCO entitled *High School: experiences in public school's* (2005). From the analysis of the data collected through questionnaires addressed to professionals and students of the night shift of each school, coupled with field study, institutional characteristics and exterior school factors were presented; in the opinion of students and professionals these constitute evidence of the quality of the school. Among these, some stand out: curriculum flexibility, leadership of the school administration, an environment conducive to dialogue between school professionals and students, and positive expectation of students' future. Such factors corroborate previous studies.

Keywords: **High School. Democratization. Night Shift. Quality.**

Introdução

Este trabalho resulta de um estudo comparado desenvolvido a partir de investigação em dez escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo – Brasil, nas quais se pressupunha a oferta do Ensino Médio Noturno de qualidade. O estudo integrou a pesquisa nacional *Ensino Médio: experiências em escolas pública*¹ – concluída no início de 2005, financiada pelo Ministério da Educação e Unesco e coordenada por pesquisadores da Faculdade de Educação da USP². A seleção das escolas deu-se a partir de indicadores estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação, tendo em vista informações constantes no Censo Escolar Anual (2002) e sintetizadas no IQ (Índice de Qualidade), índice que articula dados sobre infra-estrutura, taxa de docentes com formação superior, taxa de aprovação e de adequação idade/série, número médio de horas-aula diárias e número médio de alunos por turma.

Em São Paulo, seis unidades, entre as dez pesquisadas, foram escolhidas a partir da posição de destaque que ocupavam no Índice de Qualidade (IQ). As quatro escolas restantes foram intencionalmente selecionadas tendo em vista indicações de gestores dos respectivos sistemas de ensino e de pesquisadores devido, sobretudo, à existência de experiências escolares exitosas em andamento.

As experiências escolares foram estudadas considerando-se, no que se referia ao Ensino Médio Noturno, a interface entre as práticas observadas, as declarações de usuários e educadores e as políticas educacionais locais. Para tanto, em cada um dos sistemas aos quais se vinculavam as escolas, realizou-se estudo sobre a estrutura e funcionamento dos órgãos de gestão da educação, sobre a existência e características de programas e ações para o Ensino Médio Noturno e a normalização em vigor para a educação básica.

A coleta de dados nas escolas deu-se por meio de observações, análise documental e questionários padronizados aplicados a dirigentes, professores e alunos do Ensino Médio Noturno. A aplicação dos questionários ocorreu, no caso dos estudantes, por amostragem, buscando-se atingir 30% dos matriculados, garantida a proporcionalidade na representação das séries existentes na escola. Já no caso dos educadores envolvidos com o período noturno, a enquête destinava-se à sua totalidade.

Os questionários previam a delimitação do perfil de profissionais e estudantes, para o que foram propostas questões relativas: à escolaridade pessoal e familiar; ao percurso escolar; às condições sócio-econômicas; e aos hábitos de cultura e lazer. Para todos os segmentos, propôs-se um bloco de questões constituído por perguntas semi-abertas referentes à avaliação em relação à unidade escolar, nas quais os sujeitos indicavam: fatores determinantes para a escolha daquela escola (via indicação de motivações para a matrícula no caso dos alunos e para a inserção profissional no caso dos educadores); fatores que indicassem a qualidade da escola; problemas observados; expectativas

dos estudantes em relação ao seu futuro acadêmico e profissional, além de ser apresentado um campo em branco para apresentação de sugestões.

Os roteiros para observação pautaram-se em: acompanhamento das rotinas do período noturno; percepção das relações interpessoais; condições de infraestrutura física e recursos materiais disponíveis. Os documentos analisados foram aqueles produzidos pela escola como orientadores de sua prática pedagógica: Projeto Pedagógico, normas de convivência, regimento e atas de reuniões.

No Estado de São Paulo, o universo de análise foi composto por sete unidades escolares vinculadas ao sistema estadual de ensino e três unidades vinculadas a sistemas municipais. Duas, entre essas três últimas unidades escolares, localizavam-se no interior do Estado, e uma na capital.

O estudo comparado de fatores institucionais e pedagógicos tem sido objeto de pesquisas, principalmente a partir da divulgação, nos EUA, do conhecido Relatório Coleman (1966) e da reação ao seu resultado, sintetizada no “movimento das escolas eficazes”, com destaque para o trabalho de Elmore (1996). Nelas, a questão mobilizadora refere-se à identificação das características das instituições escolares, ou seja, dos fatores internos à unidade escolar, que se apresentam como facilitadores para o desenvolvimento dos processos pedagógicos tidos como desejáveis. Tal preocupação é enfatizada à medida que se universaliza o acesso à escolaridade básica sem, contudo, assegurar o esperado acesso ao conhecimento formal (Oliveira; Araújo, 2005). O que se busca é indagar e responder ao seguinte problema: afinal o que faz a diferença nas escolas públicas consideradas de qualidade?

Se, internacionalmente, tem-se a profusão de pesquisas que buscam responder a esse dilema, estimuladas inclusive por organismos internacionais, no Brasil, sua produção é recente e aparentemente estimulada tanto pela geração e disseminação de resultados de medidas educacionais, quanto pela construção de dados estatísticos mais confiáveis. Talvez por essa razão, as metodologias mais amplamente adotadas para os estudos comparados apoiem-se na análise estatística de dados e pouco se encontra sobre estudos de natureza qualitativa³ dedicados à comparação entre instituições escolares. Destaquemos as produções coordenadas por Gomes e Castro (2003) e Abramovay et al. (2003). Esses pesquisadores também se dedicaram a estudos comparativos relativos ao Ensino Médio (Gomes, 2005; Abramovay; Castro, 2003). Internacionalmente, temos a pesquisa coordenada por Carnoy, Gove e Marshall (2003) a respeito de características de escolas de educação básica de qualidade inseridas em regiões pobres no Brasil, no Chile e em Cuba.

O quadro de referência, como se pode verificar, é reduzido quando a etapa de escolaridade focalizada pela investigação é o Ensino Médio, ainda mais quando se trata de sua oferta no período noturno, e quando a base das informações é composta pela expectativa de educadores e usuários como complemento para a identificação dos fatores que “fazem diferença na escola”. É esse o objeto deste trabalho: apresentar, a partir dos resultados de estudos de caso em dez escolas

públicas com Ensino Médio Noturno, as características institucionais consideradas indicativos de qualidade por usuários e educadores desde o período de funcionamento. Tais indicativos decorreram da regularidade com que apareceram nas respostas e no seu cotejamento com as observações de campo.

Sistemas de Ensino e Políticas para o Ensino Médio Noturno em São Paulo

A primeira questão a pontuar é que, apesar das expressas indicações em contrário, presentes em diferentes textos legais brasileiros inclusive no artigo 2404 da Constituição do Estado de São Paulo, os municípios paulistas oferecem o Ensino Médio em suas redes. Em quatro dos oito municípios pesquisados, encontramos escolas *municipais* de Ensino Médio. As justificativas oficiais para a oferta dessa etapa de escolaridade pelo poder municipal ora se associavam à pressão da população pela abertura/manutenção de escolas existentes, ora se associavam a compromissos de políticos com a comunidade, nos quais a manutenção da unidade escolar ganha significado relevante na política local, funcionando como moeda de troca em negociações e processos eleitorais.

Por se constituir em um atendimento “marginal” no quadro das prioridades educativas dos municípios, constatou-se a quase inexistência tanto de formas de regulação ou acompanhamento das ações escolares, quanto de dados dos sistemas sobre o Ensino Médio. No caso dos municípios menores, a omissão por parte de seus órgãos gestores em acompanhar as escolas de Ensino Médio colabora para a presença de práticas explicitamente ilegais como a cobrança velada de mensalidades, ou cessão do prédio público para uma instituição privada.

Em relação às escolas estaduais, a omissão governamental paulista para com o Ensino Médio Noturno é notada tanto na inexistência de políticas ou programas específicos⁵, quanto no distanciamento dos órgãos gestores locais em relação às demandas específicas oriundas do cotidiano escolar no período noturno, ainda que neste caso seja obrigação do governo do estado a oferta e manutenção dessa etapa de escolaridade (São Paulo, art.240, 1989). A única exceção refere-se a um projeto iniciado em 1993 e que, embora não integrasse o conjunto das propostas da Secretaria de Educação de São Paulo em andamento à época, era referência para o funcionamento de algumas escolas. Tratava-se do Projeto “Flexibilização Curricular” para o ensino noturno, pelo qual a carga horária anual das disciplinas era agrupada em módulos semestrais não sequenciais, condição que permitia ao estudante reprovado o prosseguimento nos estudos nas demais disciplinas (São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 1992). Tal projeto envolveu um número pequeno de escolas na rede estadual.

A ausência de políticas específicas para o Ensino Médio Noturno, ao mesmo tempo em que induzia as escolas públicas a buscarem estratégias próprias para

a superação das dificuldades, revelava ausência de subsídios governamentais para a organização do trabalho no período noturno. Essa situação pode ter promovido o aparecimento de experiências diferenciadas como as verificadas no estudo, que tendiam a ser identificadas pelos usuários e professores como indicadores da qualidade do ensino oferecido. Tais experiências referiam-se a adaptações curriculares e organizacionais à peculiaridade do Ensino Médio Noturno: diferenciação na carga horária – aulas de menor duração –; flexibilidade nos horários de permanência na escola – autorização para entrada e saída durante o horário de aulas; atividades extracurriculares incorporadas à rotina semanal – jogos, atividades culturais às sextas-feiras –; desenvolvimento de projetos temáticos buscando conteúdos articulados a necessidades imediatas dos alunos e metodologias de ensino mais ativas – oficinas.

De outro modo, a diferenciação nas estratégias criadas pelas escolas, cuja origem relaciona-se à política de descentralização da ação estatal implantada pelo governo estadual paulista a partir de 1995 (Adrião, 2006), parecia encobrir a fragilidade dos governos em acompanhar e subsidiar adequadamente a oferta do Ensino Médio no período noturno. Em vista disso, não é possível, no caso paulista, refletir sobre a ação governamental para essa modalidade de oferta educativa, a menos que se faça pela sua omissão.

Uma das consequências da descentralização da oferta educacional apresentada no discurso governamental como expressão da autonomia da escola pode ser percebida na aproximação das unidades com o setor privado, por meio de parcerias e convênios envolvendo subsídios técnicos e financeiros. Conforme relatado pelas pesquisas *in loco*, tais iniciativas abrangiam desde contatos com associações comerciais para garantia de inserção de egressos no mercado local de trabalho até a articulação com Organizações não Governamentais (ONGs) para o desenvolvimento de projetos de formação docente ou organização popular.

Indicativos de Qualidade na Perspectiva de Profissionais e Usuários

A seleção dos fatores associados à qualidade da escola aqui delineada tem por base a regularidade com que se apresentaram no conjunto das respostas obtidas junto aos segmentos de profissionais da educação e usuários. Ressalta-se que se trata de designação arbitrária, uma vez que muitos fatores estão correlacionados e, por vezes, ainda englobam um conjunto de aspectos de natureza subjetiva, cujo entendimento pode variar em grau e extensão. Como exemplo, cita-se o fator por nós indicado como “ambiente democrático”, expressão cuja amplitude pode compreender desde a presença de relações de diálogo entre educadores e educandos para a resolução de conflitos até a existência de canais formais de decisões coletivas.

Foram seis os fatores identificados pela pesquisa como condicionantes da qualidade da escola: presença de ambiente democrático; compromisso dos profissionais; existência de parcerias com setores externos à escola; relação entre atuação dos profissionais e expectativas dos estudantes; condições materiais de funcionamento e inovação curricular⁶. Registramos, por fim, que os fatores mencionados, sobretudo quando se trata das opiniões emitidas pelos entrevistados, representam a imagem constituída pelos sujeitos em relação à escola e, de modo mais geral, a uma escola de qualidade.

Ambiente Democrático

A relação entre o estabelecimento de ambiente democrático e qualidade no processo educativo escolar é objeto de estudos sob diferentes perspectivas: desde a possibilidade de os usuários exercerem maior controle social sobre o serviço prestado, na medida em que são introduzidos mecanismos participativos para gestão da escola, até a assunção da condição de sujeito do educando, o que necessariamente exige o estabelecimento de relações democráticas no processo pedagógico. O fato é que reiteradamente pesquisas de natureza distintas (Paro, 1996, 2002; Barros Mendonça, 1998; Carnoy; Gove; Marshall, 2003; Garcia, 2003, entre tantas) têm indicado o ambiente democrático como condição fundamental para que o processo educativo escolar seja bem sucedido.

No Brasil, todavia, tem-se caminhado pouco em direção à implementação efetiva de condições para que a organização do trabalho nas unidades escolares pautar-se por relações horizontais que favoreçam o trabalho coletivo e a participação dos distintos segmentos nos processos decisórios. Tal situação é verificada pela manutenção da estrutura hierárquica, centralizada e pouco permeável às demandas dos usuários, que caracteriza o formato organizacional de nossas escolas públicas, nas quais o diretor escolar ocupa papel central no que diz respeito às decisões locais, embora em última instância atue como preposto do Estado na escola (Paro, 1986). De toda forma, o perfil desse profissional condiciona em grande medida as práticas de gestão na escola.

Nos casos analisados, a situação não difere. Mesmo quando não é o responsável cotidiano pelo período noturno, ao diretor é reservada centralidade na definição dos projetos e das ações da escola para o Ensino Médio Noturno, uma vez que à cultura hierárquica de nossas escolas alia-se a omissão do poder público diante desse tipo de oferta educacional.

Todavia, em três das escolas pesquisadas na rede estadual, verificaram-se procedimentos participativos no processo de tomada de decisões, inclusive com estímulo do envolvimento ativo dos estudantes nas definições de ordem curricular por parte da equipe administrativa. Nesses casos, as medidas identificadas com o favorecimento de um *ambiente democrático* relacionavam-se ao incentivo à participação dos alunos em instâncias decisórias formalmente previstas, como

Grêmios Estudantis⁷ ou Conselhos Escolares⁸. Foi observada, ainda, a constituição de novos mecanismos de ação coletiva (comissões e núcleos estudantis) e a alteração do papel atribuído às instâncias formalmente existentes, como o uso do tempo destinado ao trabalho coletivo dos professores para o funcionamento de instâncias deliberativas, com a participação dos estudantes.

Em uma das escolas estaduais, a participação ativa dos estudantes nos processos decisórios referentes à gestão e à avaliação foi regularmente mencionada pelos educandos não apenas como indicador de qualidade, mas como fator determinante para a escolha da escola. Tais práticas participativas integravam a rotina da escola havia dez anos e eram reconhecidas pela comunidade local como “marcas” de seu funcionamento.

Uma das unidades pertencentes à esfera administrativa municipal mantinha a rotina de realização de assembléias gerais com as famílias para decidir aspectos relativos a prioridades de gasto e de ações. A implementação da prática de assembléias ocorria por proposta e estímulo do diretor.

A organização do trabalho escolar, verificada nessas unidades, também refletia a necessidade de criação de mecanismos próprios para lidar com as demandas locais. Exemplo dessa produção pôde ser verificado em uma unidade na qual eram realizados acordos para que os docentes mantivessem aulas nas mesmas turmas desde o primeiro ano até o término do curso. Outro arranjo, tendo em vista facilitar a permanência dos estudantes na escola, observado também em uma unidade da rede estadual, diz respeito à composição de turmas: no caso registrado, os alunos dispunham de um período regular no início do ano letivo para “trocarem” de classe, sem que houvesse qualquer necessidade de justificativas para tanto. Segundo o responsável pelo período noturno na escola, tal medida possibilitava que amigos e irmãos permanecessem na mesma sala de aula, além de facilitar a aproximação entre vizinhos, já que percorrer juntos o trajeto entre a escola e a residência ao término do período de aulas poderia ser considerado mais seguro.

Embora regidas por orientações externas, nas escolas, tais orientações eram submetidas a critérios internos criados para atender às demandas advindas da realidade local ou do projeto pedagógico. Verificou-se a prática do que Lima (2001) denomina como “infidelidade normativa”, estratégia de burla de regras, em geral padronizadas, que impedem a organização de alcançar objetivos que seus agentes são capazes de propor. A “infidelidade normativa”, nesse caso, não se restringia ao não cumprimento de regras externas (referentes à atribuição de aulas ou composição de turmas), uma vez que o descumprimento era materializado na produção de novas regras, atualizadas de maneira não formal.

Ainda que os esforços na perspectiva de uma organização mais democrática do trabalho escolar não tenham sido observados nas escolas do interior do Estado, nos casos em que tais esforços foram encontrados, os mesmos foram identificados pelos sujeitos entrevistados como indicativos de qualidade da escola.

Por fim, especialmente para os estudantes, além da participação em esferas decisórias, um recorrente indicador da qualidade da escola, identificado com a

democratização do ambiente, foi a presença do diálogo entre os diferentes segmentos. Para os alunos, o acolhimento a suas demandas, ainda que apenas como pauta de discussão pela escola, e o tratamento respeitoso nas situações de conflitos, evidenciam a qualidade da unidade escolar.

Compromisso dos Profissionais

Nas escolas em que ousadias democráticas não se apresentaram, condição encontrada principalmente nas unidades escolares do interior do estado, a identificação da qualidade da escola relacionava-se prioritariamente ao *compromisso dos profissionais* em exercício. Era a percepção de uma certa “perseverança” em trabalhar com empenho, apesar das condições objetivas desfavoráveis, e de uma postura de diálogo em relação ao alunado que justificava a identificação da qualidade do ensino oferecido. Nas unidades nas quais o compromisso profissional é mencionado, ainda ocorrem com frequência regular menções à existência de diálogo.

A ênfase no compromisso docente com o processo pedagógico apareceu mais frequentemente nas escolas onde a equipe de professores tinha *menor rotatividade*. Essa associação indica, por um lado, que a estabilidade do corpo docente na escola tem potencial significativo na produção de qualidade segundo a perspectiva dos usuários. Por outro lado, faz-se necessário reconhecer que a rotatividade dos profissionais da educação é fato recorrente nas redes públicas paulistas (ainda que nas cidades do interior do Estado ocorra em menor grau), a ponto de ser a estabilidade um indicador de qualidade inclusive para usuários da escola.

Parcerias

Apresentada no discurso governamental brasileiro como autonomia para a escola, uma das facetas da descentralização da oferta educativa pode ser percebida na aproximação das unidades com o setor privado, por meio de parcerias e convênios que envolvem subsídios técnicos e financeiros. Conforme relatado pelas pesquisas *in loco*, tais iniciativas vão desde contatos com associações comerciais para garantia de inserção de egressos no mercado local de trabalho, até a articulação com ONGs para o desenvolvimento de projetos de formação docente ou organização popular. O que parece determinar a qualidade e a natureza das parcerias é o perfil do diretor e sua inserção na comunidade. Considere-se ainda as desigualdades decorrentes dos parceiros disponíveis. Esses, nas regiões mais pobres, tendem a ter limitada capacidade mobilizadora de recursos ou de contrapartidas, o que pode reservar às escolas de periferia desvantagens adicionais em relação às escolas mais bem localizadas.

Com diferentes formatos, grande parte das parcerias existentes nas escolas do interior destina-se à oferta de subsídios materiais e pedagógicos para a implantação de projetos e para a formação de professores, evidenciando a ausência do Estado na produção cotidiana da qualidade do ensino. Ainda assim, a implementação de projetos e programas diferenciados, viabilizados por meio das parcerias com o setor privado, tendo em vista que os recursos governamentais (técnicos e ou financeiros) existentes seriam insuficientes, foi identificada por usuários e profissionais como iniciativa relevante para a qualidade da unidade escola.

Observemos que, se por um lado, a aproximação entre escola e setores organizados da sociedade civil representa uma possibilidade de a escola articular projetos de maneira autônoma e ágil, por outro lado, temos aqui um indicador da ausência do poder público para a implementação de um padrão mínimo de qualidade nas escolas públicas, quer pela ausência de aporte financeiro, quer pela não mobilização de apoio técnico para o atendimento de demandas das unidades.

Relação entre ações desenvolvidas pelos profissionais e as expectativas futuras dos estudantes

As ações desenvolvidas pelas escolas, no intuito de contribuir para que sejam alcançadas as expectativas declaradas pelos estudantes, constituem-se em indicador da qualidade do ensino oferecido e consubstanciam-se em motivo de escolha das escolas pelos alunos. Nessa direção, encontraram-se dois tipos de ação: aquelas voltadas para a imediata inserção do formando no mercado de trabalho, acentuadas nas escolas que também oferecem formação profissional e ações que incidem sobre a possibilidade do formando ingressar em curso superior, como cursinhos pré-vestibulares e articulações com Instituições de Ensino Superior.

Notaram-se também diferenças no desenho curricular e na própria cultura escolar tendo em vista a perspectiva de futuro reservada a seus egressos e expressa tanto pelos alunos, como pelas equipes. No caso das escolas localizadas no interior do Estado, é mais freqüente a perspectiva de continuidade no estudos como opção para os egressos, o que parece definir um trato mais “conservador” aos conteúdos escolares e posturas menos ousadas do ponto de vista metodológico. Tal situação é encontrada mais fortemente nas escolas cuja relação série-idade apresenta, na média, pouca defasagem.

Já em escolas nas quais essa relação é mais desigual, a preocupação centra-se em estratégias que garantam a permanência do aluno na escola, uma vez que o Ensino Médio Noturno se apresenta, para a maioria dos alunos, como fase terminal de escolarização. Nesse caso, a perspectiva de alunos e professores é a busca imediata do emprego ou de um curso de formação profissional que favoreça ainda mais a imediata inserção no mercado de trabalho. Essa última perspectiva é mais acentuada nas escolas localizadas próximas às grandes periferias urbanas.

A presença dessas duas situações reforça a percepção da coexistência de dois perfis de alunos em um mesmo formato de ensino, cuja diferenciação se expressa na faixa etária e na localização das escolas: alunos mais jovens em regiões de menor vulnerabilidade social tendem a ter e a gerar expectativas de continuidade nos estudos, enquanto alunos mais velhos ou oriundos de regiões mais pobres tendem a demandar iniciativas que os preparem para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho. Razão pela qual, a oferta de cursos de formação profissional, pela própria unidade escolar, foi considerada indicador de qualidade pelos usuários e professores.

Embora se possa considerar que o turno fora implantado para atender à demanda por escolaridade de jovens e adultos trabalhadores, as informações coletadas indicam que o turno é freqüentado não apenas pelos já inseridos no mercado de trabalho (formal ou informal). Quer pela ausência de postos de trabalho, quer pela pouca idade dos estudantes, alunos trabalhadores demandam maior flexibilidade na organização de horários do que seus colegas que não estão no mercado. Nos grandes centros urbanos, encontramos, ainda, um percentual mais expressivo de estudantes trabalhadores com diferencial série/idade, ao passo que em escolas situadas no interior do estado, verifica-se a tendência contrária: alunos mais jovens e ainda não inseridos no mercado. Sobre as razões do por que jovens em idade adequada encontrarem-se matriculados no período noturno, levantamos três hipóteses: ausência de vagas no período diurno; expectativa de ingresso no mercado de trabalho; orientações advindas dos órgãos gestores para transferência de período em face de reprovações.

Em relação à adequação do funcionamento da escola às peculiaridades dos alunos do período noturno, encontraram-se condutas diametralmente opostas identificadas como indicadores de qualidade da escola e assumidas em nome dos mesmos objetivos: garantir a freqüência e permanência dos alunos na escola. De modo geral, algumas escolas adotavam procedimentos e normas rígidas, outras apostavam em sua flexibilidade.

Assim, enquanto algumas unidades funcionavam com os portões abertos, outras flexibilizavam os horários de entrada; outras, ainda, faziam as duas coisas. Em uma unidade, os alunos que trabalhavam por turnos podiam freqüentar a escola em horário diferenciado, revezando os períodos de freqüência às aulas em consonância com as exigências do trabalho. Em contrapartida, em outras escolas ocorria exatamente o oposto: rigidez nos horários de entrada e absoluto controle dos portões. Essas diferentes alternativas refletem a preocupação com uma das graves tensões relativas ao funcionamento do período noturno: a dificuldade dos alunos chegarem à escola no horário estabelecido para a aula e nela permanecerem.

Os alunos trabalhadores sofrem restrições das mais diversas à freqüência às aulas, especialmente nas regiões metropolitanas. Não se trata apenas de atrasos constantes, mas da impossibilidade de ir à escola devido às horas extras, rodízio em turnos de trabalho, precariedade nos meios de transporte coletivo e distância

do local de residência. Tal preocupação é tanto mais justificada quando nos deparamos com o fato da maioria dos alunos entrevistados afirmar que a facilidade de acesso à escola não se apresentou como razão determinante para a matrícula, pois buscavam uma escola de qualidade. Agrega-se o fato de os estudantes, ainda que não estejam trabalhando, por vezes manifestarem maior interesse em outras atividades do que nas escolares.

De difícil resolução imediata, a questão parece ser amenizada quando esses condicionantes são previstos na organização do trabalho pedagógico, como sugerem as situações já descritas: realização de oficinas a partir de demandas dos alunos, flexibilização nos horários, desenvolvimento de projetos com participação ativa dos estudantes e utilização de diferentes linguagens artísticas.

Condições Gerais de Funcionamento das Escolas Pesquisadas

Contrariamente ao que se infere, a exceção de uma escola localizada no interior do Estado, para a maioria dos entrevistados não havia uma relação direta entre o espaço físico, adequação dos ambientes às atividades desenvolvidas, equipamentos em quantidade adequada e qualidade do ensino. A insatisfatória atuação dos governos como agentes propositores de políticas para o Ensino Médio Noturno, fez-se notar nos depoimentos dos profissionais da escola, para quem as relações com os órgãos gestores pautam-se pela formalidade e limitam-se aos procedimentos administrativos necessários à gestão dos recursos existentes na escola.

As unidades escolares, em sua maioria, caracterizaram-se pela presença de um grupo de educadores em exercício há tempo suficiente para consolidar propostas. Embora o diretor nem sempre integre esse grupo, seu perfil desempenhava papel preponderante na definição das estratégias escolares para o Ensino Médio Noturno. Tal situação pode ser explicada pelo formato no qual se assentam as relações de poder e autoridade da escola pública paulista, que consagra ao diretor centralidade nos processos decisórios, especialmente quando efetivo por meio de concurso público (Paro, 1986; Correa; Garcia, 2006).

A situação dos professores é semelhante em toda a amostra: há uma relação direta entre grau de formação e o tipo de vínculo funcional, uma vez que a exigência mínima para a contratação, por meio de concurso público, é o curso de licenciatura. Dessa forma, os docentes efetivos a têm, enquanto que aqueles contratados em caráter provisório, não necessariamente.

Por outro lado, não se percebeu relação entre o tipo de vínculo empregatício do docente e seu envolvimento nas atividades escolares. Ao que parece, tal condição esteve mais relacionada ao tempo em que o docente permanecia na escola, ou seja, à sua jornada de trabalho e à sua estabilidade na unidade. Nas escolas do interior do Estado, a rotatividade docente é menor, o que permite a percepção de maior engajamento nas atividades escolares.

Flexibilidade Curricular

Ao analisarmos as experiências vividas nas escolas no tocante à organização curricular, estamos considerando, para além de uma “grade” de disciplinas ordenadas horizontal e verticalmente, o currículo como o conjunto de intervenções relacionadas ao processo de apropriação do patrimônio cultural (Garcia, 1995).

Várias escolas dentre as pesquisadas ousaram propor a flexibilização curricular no projeto pedagógico, o que foi por reiteradas vezes indicado como fator de qualidade por estudantes nas que a fizeram. Dentre as inovações mencionadas, destacam-se a realização e oficinas temáticas e a implantação de projetos didáticos como forma de organizar o ensino. Os estudantes mencionaram a realização de *atividades diversificadas* como prática facilitadora da aprendizagem, o que depreendemos decorrer da experiência com a realização das referidas oficinas e desenvolvimento de projetos tais como rádio, pesquisas envolvendo atividades fora do espaço escolar e recurso a diferentes linguagens artísticas.

Verifica-se, é importante salientar, a flexibilidade na organização das atividades pedagógicas em várias escolas. Como afirma Fernández Enguita “flexibilidade quer dizer a capacidade de transformar a si mesmo, de se reorganizar, se for preciso, para alcançar os fins propostos” (2004, p. 101). A escola, segundo o autor, experimenta a flexibilidade quando substitui a rigidez dos horários, realiza projetos e quando ousa com novas formas de agrupamento de alunos.

A avaliação positiva dos educandos parece estar em correlação, em grande medida, com a disposição dos educadores em acolher suas demandas. Esse acolhimento não é entendido exclusivamente como resposta imediata às necessidades manifestadas, mas como reconhecimento de que há uma demanda, especialmente entre os jovens, por modificações de qualidade na escola, por alterações em suas práticas, pela abertura ao diálogo e à participação. Tal acolhimento potencializa ações favorecedoras da autonomia e socialização de conhecimentos (Garcia, 2003).

Surpreendeu o fato das reprovações não se concentrarem nas tradicionais disciplinas de Português, Matemática, Física e Química figurando com frequência nas disciplinas de História e Geografia. Há que se pensar se a dificuldade com o trato da Língua Portuguesa apresenta-se como fator para essa frequência.

Considerações Finais

A pesquisa nas dez unidades escolares evidencia que a avaliação, por parte dos entrevistados, em relação à organização escolar, oferece-nos importante referencial para a reflexão a respeito do Ensino Médio Noturno. Destaca-se aqui a correlação entre ambiente democrático e qualidade de ensino.

Nesse caso, o ambiente democrático, apresentado por profissionais e usuários como fator concorrente para a avaliação positiva da escola é corroborado por resultados obtidos em outros estudos, inclusive no que diz respeito à relação entre democracia e envolvimento com o trabalho por parte dos profissionais (Codo, 1999). Paradoxalmente, o perfil do diretor escolar, inclusive seu empenho em contribuir na produção de instâncias de participação, aparece como fator relevante na organização do trabalho na escola. Em face da ausência de uma cultura de participação e de um ambiente legal mais apropriado à democratização da gestão escolar, é ainda o diretor reconhecido por profissionais e usuários como o grande responsável (embora haja exceções) pela qualidade da escola.

Observamos ainda que a imagem de uma escola de qualidade não se constitui, sobretudo entre estudantes, a partir de um único padrão de organização curricular. As escolas ousam de maneira diferenciada ao estabelecerem distintas prioridades e empreenderem diferentes projetos e ações para o atendimento às demandas locais. Preservadas as condições de diálogo entre profissionais e usuários e o compromisso com o trabalho por parte dos professores, que aparecem como fatores de qualidade em quase todos os questionários respondidos, a heterogeneidade verificada nas práticas escolares e nas formas assumidas pela organização curricular parecem indicar que o atendimento às demandas requer a possibilidade da organização autônoma, o que de fato ocorre, ainda que contrariando a normalização por meio das “infidelidades normativas” (Lima, 2001).

A atual, para não dizer recente, preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público tem gerado as mais diversas, e por vezes contraditórias, manifestações, seja por parte dos gestores governamentais, de agências internacionais e de pesquisadores. Manifestações que ao pré-determinarem genericamente objetivos escolares a serem conquistados, por vezes parecem fixadas em um tipo idealizado de fazer escolar próprio dos que há muito não adentram a escola pública.

Em vista disso, parece-nos necessário atentar para o que usuários e educadores, a partir do que experienciam no chão de uma escola, têm reconhecido como indicadores de qualidade do ensino. Não se trata de alimentar expectativas “basistas” para um direito universal – o acesso a uma educação de qualidade –; trata-se antes de dar às “propagandeadas” inovações educacionais o contorno histórico que têm, tendo em vista o fato de resultarem do esforço coletivo de comunidades escolares concretas.

Nesses termos e a título de conclusão, as escolas analisadas, mesmo considerando a diversidade que caracteriza a organização escolar, apresentaram algumas tendências comuns:

- a co-relação entre práticas democráticas para a tomada de decisão e qualidade do projeto pedagógico;
- a centralidade do diretor na organização e funcionamento da atividade escolar, tendo em vista a estrutura piramidal de organização de nossa escola pública (apesar do esforço de alguns em delegar responsabilidades);

- a promoção pela escola de atividades extracurriculares e a construção de alternativas curriculares menos engessadas, levando-se em conta as necessidades dos alunos do período noturno, que variam em função da expectativa de futuro desses mesmos alunos, sua faixa etária e condição socioeconômica;

- a presença de iniciativas de parcerias junto ao setor privado para atender a demandas não respondidas pelo poder público (formação de professor, cursos extras, reparos na infra-estrutura, etc.).

Se hoje as políticas educacionais parecem monotonamente amarradas à idéia de que o monitoramento externo do trabalho escolar consiste no principal meio para a melhoria do ensino, os casos aqui analisados demonstram que as unidades escolares não encontram nesse procedimento o apoio necessário para o aprimoramento do processo pedagógico. Pelo contrário, na ausência de ações e programas capazes de promover efetivo apoio, tendem a buscar alternativas locais o que, por sua vez, indica haver maior probabilidade de melhoria na qualidade de ensino, em políticas que, estimulando a autonomia das unidades escolares, atuem como suporte financeiro, legal e pedagógico a tais iniciativas. A esse respeito, é ilustrativa a falta de referências às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a qual fixa, desde 1998, diretrizes para a organização e tratamento curricular em âmbito nacional.

Resta considerar que os resultados apresentados assemelham-se aos obtidos em pesquisa coordenada por Abramoway e Castro (2003), sobretudo no que diz respeito às demandas dos estudantes do Ensino Médio em relação à flexibilidade curricular e à produção de um ambiente escolar mais propício ao aprendizado, envolvendo, dentre outros fatores, a produção de relações democráticas. Embora a pesquisa de 2003 não se detenha nas especificidades do Ensino Médio Noturno, alerta-nos a semelhança de resultados que indicam a necessidade de as políticas para a educação pública considerarem que os modelos organizativos escolares, para essa etapa da educação básica, necessitam de profunda revisão, se pretende-se produzir uma escola de qualidade.

Notas

1. A pesquisa englobou estudos equivalentes em outros sete estados da Federação (Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul). Além das experiências nesses Estados, o estudo incluiu o registro da experiência de uma escola no Paraná.
2. Professores Romualdo Portela de Oliveira e Sandra M. Záquia L. de Sousa.
3. Ainda que não se constitua em estudo de instituições, o trabalho coordenado por Campos (2002) sobre expectativas de usuários para a educação infantil, merece destaque.

4. Artigo 240 – “Os Municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo”. (São Paulo, 5/10/1989). Vale lembrar que o Brasil é um Estado Federado, razão pela qual a Constituição Federal segue-se diplomas legais para as esferas estaduais e municipais.
5. Um programa em destaque na política educacional para a rede estadual paulista foi o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do Estado de São Paulo (Promed). Anunciado em 1999, o programa tinha por objetivo ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade do Ensino Médio na rede estadual. Financiado em parte pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa previa, além da ampliação na oferta de vagas, várias ações específicas, como: compra de materiais e desenvolvimento de projetos pedagógicos. O Promed, todavia, não previa nenhuma ação direcionada ao ensino médio noturno (Fundação Carlos Chagas, 2003a, 2003b).
6. A ordem com que são apresentados os fatores identificados como fatores da qualidade não representa qualquer tipo de hierarquização.
7. Os estudantes somente puderam voltar a se organizar em grêmios em meados dos anos 1980, quando a Lei Federal nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, reinstituiu o direito à organização livre do segmento, proscrita durante o regime militar iniciado com o Golpe Militar de 1964.
8. Os Conselhos Escolares deliberativos, na rede estadual de ensino de São Paulo, passaram a ter existência legal a partir da Lei Complementar 444/85. Entretanto, os estudos sobre o tema são unânimes na verificação da ausência de políticas estimuladoras de seu funcionamento efetivo nas unidades escolares. No caso dos sistemas municipais de ensino, a realidade é variada, inclusive com a existência de órgãos dessa natureza nas suas redes públicas.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO/Fundação W. K. Kellogg/Unirio, 2003.
- ABRAMOWAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.
- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane. **O impacto de três inovações institucionais na educação brasileira**. Brasília: Ipea, 1998.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. **Consulta sobre qualidade da educação na escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.
- CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jefferey H. **Explaining differences in academic achievement in Latin America**: qualitative evidence from Brazil, Chile and Cuba. Mimeo, 2003.
- CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e Trabalho**. Brasília: Vozes, 1999.

COLEMAN, J. S. (Org). **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: US Government Printing Office, 1966.

CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Administração escolar: a centralidade do diretor em questão. In: **Anais do X Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração de Educação**, São Bernardo do Campo, v. 01, p. 1-16, 2006.

ELMORE, Richard F. **La reestructuración de las escuelas**: la siguiente geración de la reforma educativa. México: Fundo de Cultura Económica, 1996.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Promed**: Avaliação Externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo - Relatório Intermediário: Estudos de Caso de Representações Sociais. São Paulo: mimeo, 2003a.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. **Promed**. Avaliação Externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo: Relatório Final. São Paulo: mimeo, 2003b.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão democrática**: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema. São Paulo: Programa de Pós-Graduação - Universidade de São Paulo, 1995. Dissertação de mestrado.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão Democrática e participação dos educandos**: um caso em estudo. São Paulo: Programa de Pós-Graduação/ Universidade de São Paulo, 2003. Tese de doutorado.

GOMES, Candido Alberto; CASTRO, Plínio Eduardo Monteiro de. A gestão do espaço no ensino médio público. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 11, nº 38, p. 5-14, jan./mar. 2003.

GOMES, Carlos Alberto. **A Escola de Qualidade para Todos**: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: Introdução Crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p.05-23, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 1.512/92** - CEPG/ CESP, de 16 dezembro de 1992. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee1512_92.htm?Time=5/10/2007%203:44:06%20PM> Acesso em 16 de março de 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. Imprensa Oficial do Estado, 1990.

Theresa Maria Freitas Adrião

Professora da Unesp-Rio Claro, Mestre e doutora em Educação pela FEUSP, professora do Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

E-mail: theadriao@yahoo.com.br

Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Professora da USP-Ribeirão Preto, Mestre e doutora em Educação pela FEUSP, professora do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

E-mail: teise@ffclrp.usp.br

Adriana A. Dragone Silveira

Doutoranda em educação pela FEUSP, na área Estado, Educação e Sociedade, e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

E-mail: adrianadragone@yahoo.com.br