

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto
Ana Paula Motta Costa
Carmem Maria Craidy
Karine Szuchman
Magda Martins de Oliveira
Samantha Luchese Gonçalves
Thayane Chaves

Medida Socioeducativa: entre

adolescente
acolhimento conflito
afeto acompanhamento
aprendizagem autonomia
audiência drogas
atobrete conselho
correria valete
audiência família
preconceito defesa sanção
advertência multa socioeducativa
redução egresso
respeito terapêutico
garantia habitat
socioeducativa
brevidade pessoa
comunidade
orientador trabalho
proteção evasão sereno
tutelar responsabilização
direitos humanos

&

educação
defesa doutrina
escola inclusão
humor isola
juvenil repte
inimputável
justiça
internação
restaurativa
temporada
quobra-cabeças
psicologia
paternidade
reparação socioeducação
semiliberdade tribunal
x da questão de proporcionalidade
liberdade

A inspiração deste livro surge das práticas de extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em ações com adolescentes que cumprem medida socioeducativa em função de ato infracional. As equipes do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), do Grupo G10 do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU) e do Grupo de Extensão em Psicologia (Estação PSI) desenvolvem uma metodologia de defensoria interdisciplinar no atendimento de adolescentes em conflito com a lei, constituindo o Núcleo de Extensão do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA). A composição deste fazer sustentou a criação da proposta de um livro que foi aprovada no Edital PROEXT/2013, Programa de Extensão Universitária organizado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (DIFES), em parceria com um conjunto de Ministérios. O livro atende à linha temática “educação e direitos humanos” com vistas à elaboração de um material didático-pedagógico para contribuir em ações de formação para o atendimento educacional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O glossário apresenta termos emergentes do contexto de extensão com práticas em medidas socioeducativas, das diretrizes e marcos legais que tratam do tema e da experiência de uma rede de autores formada por pesquisadores, professores, técnicos, estudantes, militantes, adolescentes e familiares. 101 verbetes, 87 autores e você que está compondo agora o sentido deste vocabulário.

© dos autores
1º edição: 2014

Capa e Editoração: Rafael Marczal de Lima
Arte PIPA: Nildão
Revisão ortográfica: Alice Rodrigues Almeida
Impressão: Editora Evangraf Ltda.

Conselho Editorial

Daniela de Freitas Ledur (UFRGS)
Mauro Meirelles (UNILASALLE)
Paulo Fávio Ledur (PUCRS)
Ribas Vidal (UFRGS)
Valdir Pedde (FEEVALE)
Véra Lucia Maciel Barroso (FAPA)

Medida Socioeducativa: entre

adolescente
acolhimento
afeto
aprendizagem
audiência
ato
correia
audiência
preconceito
advertencia
redução
respeito
garantia
brevidade
orientador
proteção
tutelar
acompanhamento
remissão
autonomia
drogas
conselho
valete
familia
defensoria
medida socioeducativa
terapêutico
pessoa
comunidade
trabalho
evasão
responsabilização
direitos humanos

&

educação
defesa
escola
doutrina
humor
inclusão
juvenil
inimputável
justiça
internação
restaurativa
temporada
quebra-cabeças
psicologia
paternidade
reparação
semiliberdade
tribunais
vinculo
proporcionalidade
liberdade

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M489 Medida socioeducativa : entre A & Z / Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto ... [et al.]. – Porto Alegre : UFRGS : Evangraf, 2014. 280 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7727-593-9

1. Adolescentes - Medidas socioeducativas. 2. Adolescentes - Ato infracional. 3. Políticas públicas. 4. Direitos humanos. 5. Educação. 6. Integração social. I. Lazzarotto, Gislei Domingas Romanzini.

CDU 364-053.6

CDD 362.7

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)



Porto Alegre | 2014



Apoio

PROEXT-MEC/SESu - Edital /2013
Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS

Linha Temática: Educação em Direitos Humanos

Material didático-pedagógico para formação no trabalho com medidas socioeducativas.

Coordenação Geral do Projeto:

Profa. Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Equipe do Projeto:

Alex Vidal – PPGEduc

Ariane Oliveira – Curso de Direito

Carlos Augusto Becker – Curso de Direito

Edison Consiglio – Curso de Direito

Fernando Santana – Curso de Pedagogia

Jéssica Freitas- Curso de Pedagogia

Júlia Dutra de Carvalho – Pesquisadora Estação PSI

Julia Soares – Curso de Psicologia

Larissa Ferraz – Curso de Serviço Social

Laura Corso – Curso de Psicologia

Natália Chaves – Curso de Artes Visuais

Paula Flores – Psicóloga - Técnica do PPSC

Sofia Safi – Curso de Psicologia

Thanise Weinert – Curso de Psicologia

Equipe de Organização do Livro:

Ana Paula Motta Costa – Professora Faculdade de Direito

Carmem MariaCraidy – Professora Colaboradora Faculdade Educação

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto – Professora Instituto de Psicologia

Karine Szuchman – Curso de Psicologia

Magda Martins de Oliveira – Pedagoga, Técnica da Faculdade de Educação

Samantha Luchese – Curso de Psicologia

Thayane Chaves – Curso de Psicologia

SUMÁRIO

A VIDA DE UM LIVRO: ENTRE A & Z	12
PISTAS PARA LEITURA	16
A ACOLHIMENTO	18
<i>Paula Flores</i>	
ACOMPANHAMENTO	21
<i>Magda Martins de Oliveira e Fernando Santana</i>	
ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	24
<i>Liliane Szczepanski Santana</i>	
ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	27
<i>Alex Vidal</i>	
ADVERTÊNCIA	29
<i>João Henrique Conte</i>	
AFETO	30
<i>Maria da Glória Almeida dos Santos</i>	
APRENDIZAGEM: UMA VIA DE DUAS MÃOS.....	33
<i>Joseane Ranzolin</i>	
ATO INFRACIONAL	34
<i>Carmem Maria Craidy</i>	
AUDIÊNCIA DE APRESENTAÇÃO	35
<i>Betina Barros e Roberta Kern Menna Barreto</i>	
AUDIÊNCIA DE INSTRUÇÃO E JULGAMENTO	37
<i>Luiza Cabistani e Marina Lua</i>	
AUTONOMIA.....	39
<i>José Carlos Sturza de Moraes e Stelamaris Glück Tinoco</i>	
B BITA.....	44
<i>B. F. e J. M. G.</i>	

BRETE.....	44
<i>B. F. e J. M. G.</i>	
BRETE.....	45
<i>Jean Sales da Silva e Lúcia Karam Tietboehl</i>	
BREVIDADE.....	47
<i>João Batista Costa Saraiva</i>	
CMDCA – CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	52
<i>José Carlos Sturza de Moraes</i>	
COMUNIDADE: AFINAL, NÃO TEMOS PÉS DE VENTO	54
<i>Tatiana Reidel</i>	
CONSELHO TUTELAR.....	57
<i>Estela Scheinvar</i>	
CONSELHO TUTELAR.....	60
<i>José Carlos Sturza de Moraes</i>	
CORRERIA.....	63
<i>Mateus Freitas Cunda</i>	
CREAS - CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	66
<i>André Kist e Michelle Birnfeld da Luz</i>	
DEFENSORIA PÚBLICA.....	70
<i>Juliana Balbinot e Roberta Pamplona</i>	
DEFESA.....	72
<i>Ana Paula Motta Costa</i>	
DIREITOS HUMANOS	75
<i>Mariana Chies Santiago Santos e Karine Szuchman</i>	
DISCIPLINAR E ISOLAR	77
<i>Flávia Cristina Silveira Lemos</i>	
DORMIR DE VALETE	80
<i>Telma Corrêa de Fraga</i>	
DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	82
<i>Alice De Marchi Pereira de Souza</i>	
DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR	85
<i>Ana Paula Motta Costa</i>	

DROGAS.....	87
<i>Sandra Djambolakdjian Torossian</i>	
DROGAS.....	90
<i>Edison Consiglio e Marcel di Carlo Osterlund Saldanha</i>	
EDUCAÇÃO	94
<i>Carmem Maria Craidy</i>	
EGRESSO(A).....	96
<i>Julia Dutra de Carvalho</i>	
ENCANTAR-SE.....	99
<i>Pedro Augusto Papini e Rita Pereira Barboza</i>	
ESCOLA	101
<i>Jéssica Freitas Larissa Ferraz</i>	
ESPAÇO PEDAGÓGICO	104
<i>Gabriel Feichas Alves</i>	
EVASÃO.....	107
<i>Kelly da Silva Lima e Paula Bittencourt dos Santos</i>	
FAMÍLIA	110
<i>Malena Bello Ramos e Tatiana Reidel</i>	
FAMÍLIA	113
<i>Milene Mabilde Petracco e Adolfo Pizzinato</i>	
FILA.....	116
<i>Cecília Suñé e Karine Szuchman</i>	
FORÇA	118
<i>B. F. e J. M. G.</i>	
GARANTIA DE DIREITOS.....	120
<i>Marcus Vinicius Rossi da Rocha</i>	
HABITAR.....	124
<i>Rosemarie Gartner Tschiedel</i>	
HUMOR.....	127
<i>Laura Corso e Elisa Bettanin</i>	
INCLUSÃO	130
<i>Maria Fernanda Landim, Renata Domingues e Vera Ponzio</i>	
INIMPUTÁVEL.....	131
<i>Luiza Cabistani e Marina Lua</i>	

INTERNAÇÃO	132
<i>Carolina Tombini Ponzi e Samantha Luchese Gonçalves</i>	
INTERNAÇÃO PROVISÓRIA	135
<i>Ariane Oliveira e Brunna Diehl Dutra da Silva</i>	
INTERSETORIALIDADE	138
<i>Carolina Ponzi e Júlia Dutra de Carvalho</i>	
ISOLA	140
<i>André da Rocha Ferreira</i>	
ISOLAMENTO	143
<i>B. F. e J. M. G.</i>	
JEGA	146
<i>B. F. e J. M. G.</i>	
JUSTIÇA JUVENIL	146
<i>Ana Paula Motta Costa</i>	
JUSTIÇA RESTAURATIVA	150
<i>Betina Warmling Barros e Marco Andre Germano</i>	
LADAIA	154
<i>André Kist e Michelle Birnfeld da Luz</i>	
LIBERDADE ASSISTIDA	156
<i>Maria Josefina Becker</i>	
LIBERDADE ASSISTIDA	158
<i>Willian Mella Giroto</i>	
MAIORIDADE PENAL	164
<i>Carlos Augusto Vier Becker</i>	
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	167
<i>Maria de Lourdes Trassi Teixeira</i>	
MEDIDA DE PROTEÇÃO	170
<i>Maria Livia do Nascimento</i>	
NARRATIVA - UMA AUDIÊNCIA COLETIVA	174
<i>Alex Vidal</i>	
OFICINA SOCIOEDUCATIVA	178
<i>Paula Flores e Thayane Chaves</i>	
ORIENTADOR	181
<i>Alex Vidal e Lúcia Karam Tietboehl</i>	

PATERNIDADE	186
<i>Telma Corrêa de Fraga</i>	
PESO	189
<i>B. F. e J. M. G.</i>	
PESSOA EM DESENVOLVIMENTO	189
<i>Maria Helena Zamora</i>	
PESSOA EM DESENVOLVIMENTO	193
<i>Maria Augusta Carvalho Teixeira</i>	
PESSOA EM DESENVOLVIMENTO	194
<i>Willian Santarém</i>	
PIA - PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO	196
<i>Paula Flores</i>	
PRECONCEITO	198
<i>Vera Regina Oliveira</i>	
PROCESSO SOCIOEDUCATIVO	199
<i>Magda Martins de Oliveira</i>	
PROGRESSÃO	201
<i>André da Rocha Ferreira e Eduardo Georjão Fernandes</i>	
PROMOTORIA	202
<i>Edison Consiglio e Marcel di Carlo Osterlund Saldanha</i>	
PROPORCIONALIDADE	204
<i>Julia Dutra de Carvalho</i>	
PSC - PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE	207
<i>Alex Vidal</i>	
PSICOLOGIA	210
<i>Sofia Safi</i>	
QUEBRA-CABEÇAS	214
<i>Rosemery Silva da Silveira</i>	
REDE	218
<i>Leandro Belmonte e Magalbe Oliveira</i>	
REDUÇÃO DE DANOS	221
<i>Pedro Augusto Papini</i>	
REGIME DISCIPLINAR	224
<i>André da Rocha</i>	

REMISSÃO.....	227
<i>Eduardo Gutierrez Cornelius e Mariana Chies Santiago Santos</i>	
REMOS.....	230
<i>B. F. e J. M. G.</i>	
REPARAÇÃO DE DANO.....	230
<i>Mariana Chies Santiago Santos</i>	
RESPEITO.....	232
<i>R.</i>	
RESPONSABILIDADE.....	232
<i>L. S. B.</i>	
RESPONSABILIZAÇÃO DO ADOLESCENTE.....	233
<i>Maria de Lourdes Trassi Teixeira</i>	
SAÚDE (MENTAL).....	238
<i>Brunna Dutra e Sofia Safi</i>	
SEMILIBERDADE.....	241
<i>Gerson Silveira Pereira</i>	
SERENO.....	243
<i>Daniella Canabarro</i>	
SEU/DONA.....	244
<i>Milene Mabilde Petracco</i>	
SEUS E DONAS.....	247
<i>Pedro Henrique Carmargo</i>	
SINASE.....	248
<i>Gislei D. R. Lazzarotto</i>	
SUAS - SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL.....	250
<i>Magalhe Oliveira, Jeferson Puliesi e Leandro Belmonte</i>	
TEMPO.....	256
<i>Cátia S. dos Santos</i>	
TERAPÊUTICO.....	257
<i>Júlia Soares e Thayane Chaves</i>	
TRABALHO.....	261
<i>Magda Martins de Oliveira</i>	

TRIBUNAIS.....	263
<i>Marco Germano e Roberta Pamplona</i>	
UNIVERSIDADE.....	266
<i>Gislei D. R. Lazzarotto</i>	
VAQUINHA.....	270
<i>B. F. e J. M. G.</i>	
VÍNCULO.....	270
<i>Thayane Chaves</i>	
X DA QUESTÃO.....	274
<i>Julia Dutra de Carvalho</i>	
ZOOM.....	278
<i>Gislei D. R. Lazzarotto</i>	

A VIDA DE UM LIVRO: ENTRE A & Z

Um glossário. Um conjunto de verbetes a respeito das medidas socioeducativas. Qual o sentido desta escrita? Seria possível assegurar um destino para nossa produção? Podemos adiantar um trajeto desejado: o livro foi escrito menos para dar conta da descrição técnica de termos que designam a vida de adolescentes e de seus atos infracionais, mais para fazer de vozes solitárias, que lutam pela política da garantia de direitos de adolescentes, uma escrita que pode vir a ser a audição de muitos.

Organizamos este livro compondo um mosaico com diferentes saberes que habitam o cotidiano de quem vive a execução das medidas socioeducativas. Nesta montagem, consideramos tanto a experiência que acompanhamos na cidade de Porto Alegre com profissionais, estudantes, militantes e usuários, como o diálogo com pesquisadores e profissionais de nossa rede de interlocução no Brasil. Ter a capital de um estado como ponto de partida para compor um glossário não se orienta pela pretensa ideia de que podemos generalizar uma experiência para todos. Ao contrário, partimos desta experiência para produzir uma conversa no percurso por onde este livro passar. “*Entre A & Z*” busca proliferar o diálogo e a produção de sentidos *entre* autores e leitores à medida que nosso processo de trabalho vai sendo organizado num percurso feito de palavras.

Nossa inspiração surge das práticas de extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em ações com adolescentes que cumprem medida socioeducativa em função de ato infracional. A UFRGS mantém desde 1997 uma unidade de atendimento aos adolescentes em medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), compondo a rede de execução de medidas socioeducativas em meio aberto e fazendo dessa experiência uma prática de extensão que articula ensino e pesquisa na formação de estudantes de diferentes cursos. O investimento da Universidade com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e da Faculdade de Educação consolidou o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) e possibilitou a criação de uma estratégia interdisciplinar com outros programas

de extensão vinculados aos Cursos de Direito e de Psicologia, respectivamente, o Grupo G10 do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU) e o Grupo de Extensão em Psicologia, Estação PSI. Este trabalho de extensão desenvolve uma metodologia de defensoria interdisciplinar no atendimento de adolescentes em conflito com a lei, constituindo com os cursos de Pedagogia, Direito e Psicologia o Núcleo de Extensão do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei (PIPA).

A composição deste fazer sustentou a criação da proposta apresentada e aprovada em Edital Nacional da Política de Extensão que busca desenvolver ações em políticas públicas que fortaleçam a extensão universitária na relação com as demandas da sociedade brasileira. “Medida Socioeducativa: entre A & Z” foi viabilizado com recursos do Edital PROEXT/2013, Programa de Extensão Universitária organizado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (DIFES), em parceria com um conjunto de Ministérios. O livro atende à linha temática “educação e direitos humanos” com vistas à elaboração de um material didático-pedagógico para contribuir em ações de formação para o atendimento educacional de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Um glossário compõe-se de uma lista de verbetes que serve de referência para um objetivo, neste caso, uma tentativa de esclarecer os termos utilizados no trabalho com adolescentes em medida socioeducativa. Em especial, destacamos as palavras que aprendemos a utilizar a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como argumentos e conceitos que o exercício desse Estatuto gerou, afirmando a criação do **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, que através da Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, regulamenta no Brasil a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Desde a elaboração da proposta deste livro o exercício de como orientar a escrita dos verbetes, do que deveria ou não ser contemplado, de quem seriam ou não seus autores, acompanhou o grupo de organizadoras e a equipe do projeto. Pesquisadores, técnicos, professores, estudantes, adolescentes, familiares, todos poderiam ser autores? Mas quais seriam as normas desta produção de conhecimento?

A tentativa de abandonar esse processo, como algo dos bastidores do modo de organizar um livro, evidenciava exatamente o percurso a ser afirmado como composição do “material didático pedagógico” com o qual nos comprometemos

a produzir nesta proposta de extensão. A empreitada de discutir o que seria didático e pedagógico para compor o livro passou a fazer parte de seu conteúdo. As incertezas, os incômodos e os questionamentos, registrados em reuniões e mensagens eletrônicas, tornaram-se a matéria do livro.

Mesmo que tenhamos assegurado uma referência em leis e diretrizes das políticas públicas brasileiras que sustentam o trabalho a ser desenvolvido com estes adolescentes, as práticas vão produzindo sentidos que singularizam o fazer de equipes e adolescentes. Assim, buscamos listar palavras tanto no movimento enunciador de posições legisladas e descritas, como no debate de posições, (in) compreensões, afetos e relações expressas pelos autores.

Ao revisarmos as escritas de cada verbete, fomos percebendo o que não havia sido contemplado, mas ao mesmo tempo, constatamos que nossa escolha foi guiada pela regra da experiência que nos move, o cotidiano da rede de nossas atividades com adolescentes em conflito com a lei. Não vacilamos para fazer da voz solitária uma audição de muitos, mesmo que tudo diga: silencie As configurações de uma imagem-livro, com suas designações conhecidas de uma estrutura de texto, enfrentaram o combate com as inquietações de um trabalho feito da experimentação de uma extensão acadêmica com adolescentes e a cotidiana violação de direitos.

Cada palavra poderá, assim, ser repetida para fazer proliferar uma série de sentidos, próximos e distantes, pois o percurso do praticar não assegura um único destino. Além disso, o sentido pode ressoar na experiência de cada leitor compondo um diálogo que prosseguirá. Nessa perspectiva, buscamos assegurar na autoria a liberdade para utilização de diferentes referenciais e estilos de escrita. Mantivemos como critério uma leitura acessível para quem busca conhecer e dialogar com reflexões produzidas nas experiências com as medidas socioeducativas. A elaboração deste livro visa contribuir no desenvolvimento da formação de equipes que trabalham neste contexto, com distribuição gratuita¹ para bibliotecas, serviços e equipes que constituem a rede de execução de medidas socioeducativas.

Num primeiro momento, escolhemos verbetes emergentes de nosso contexto de extensão com práticas em medidas socioeducativas, bem como aqueles que se destacam na organização das diretrizes que tratam do tema. Depois, associamos os verbetes aos possíveis autores, considerando suas trajetórias e proximidades

na experiência de trabalho com integrantes de nossa equipe e da Universidade. Aceitamos sugestões da rede de autoria que foi compondo os verbetes “entre A & Z”. E, assim, chegamos a 101 verbetes, 87 autores e você que está compondo agora este vocabulário.

Finalizamos com a ciência de que a escrita não encerra uma experiência, mas gera sentidos e perguntas na interação que o pensamento acolhe e prossegue criando. Assim, este material didático pedagógico busca posicionar autores e leitores na condição de quem compartilha saberes, fazendo do movimento de aprender o necessário debate a respeito das práticas socioeducativas no Brasil.

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto
gislei.ufrgs@gmail.com

¹ E.mail da PPSC para contato visando receber o livro: ppsc@ufrgs.br

Pistas para leitura

Pista I

Em alguns verbetes você encontrará palavras em negrito. O negrito indica que tal verbete consta em nosso glossário. Consulte o sumário ou busque por ordem alfabética.

Pista II

Fique atento às seguintes abreviaturas que são utilizadas com frequência:

Estação PSI – Grupo de Extensão em Psicologia

G10 – Grupo de Assessoria a Adolescentes Selecionados pelo Sistema Penal Juvenil

PIPA – Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei

PPSC – Programa de Prestação de Serviço à Comunidade

SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pista III

Observe os seguintes marcos legais referenciados neste livro:

CF – Constituição Federal

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

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 169, p. 1353, 16 jul. 1990.

SINASE - Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo – SINASE** – Brasília - DF: CONANDA, 2006. 100 p.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 191, p. 3, 19 jul. 2012.

o conselho
eriaegress
redução esco
gem respeito p
ocioeducativa p
revidade rueba-cab
a família protec
thament inclusã
mputave frogas
dadejustiçavinculo
sabilizac...internaçao
rnidade direitos h
ologiaautonomiais
gestãosa...orede
liberdade larladaiad
urgtivade loutrijna propen
ação soci...acaotribu
ração soc...ativailiber

ACOLHIMENTO

Paula Flores¹

“ato ou efeito de acolher; recepção, atenção, consideração,
refúgio, abrigo, agasalho”

“acolher: dar acolhida ou agasalho a;
hospedar”²

Acompanhamos um adolescente por dois anos junto às **Oficinas Socioeducativas**. Poderíamos considerar essa frase de outra forma: fomos acompanhados por um adolescente durante dois anos junto às Oficinas Socioeducativas. Esse adolescente é encaminhado a cumprir sua **medida socioeducativa** conosco e em seguida sua medida recebe extinção, ou seja, não há mais “necessidade” de ele continuar frequentando o Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PPSC) e, por sua vez, as Oficinas. Por sua escolha isso não acontece. Escolhe continuar. E assim, nos possibilita uma experiência muito singular. Esse adolescente nos escolhe como seus parceiros e interlocutores e assume a própria experiência de “oficineiro”. Converte uma necessidade – cumprir uma medida socioeducativa – em experiência de vida, e nos arrasta para uma potente experiência.

A.V. torna-se o acolhimento, produz em si esse lugar, essa referência para os demais adolescentes que circulam nesse período nas oficinas. Traz consigo uma vontade de estar aqui e de acompanhamento dos demais – aqui incluindo todos: adolescentes e a própria equipe de oficinairos. A.V. nos permite um “trânsito”, vira nosso colega em alguns momentos, cuida do espaço conosco, das relações e apresenta o Programa aos jovens que vêm de sua comunidade e de outras. Coloca-se à disposição de nossa experiência enquanto Oficinas, nos oficina, oficina conosco.

¹ Paula Flores é Psicóloga, Educadora e Contadora de Histórias. Ama conversar com adolescentes e crianças, uma apaixonada pela ficção na vida. Integrante da equipe PIPA/UFRGS.

² FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio. RJ: Nova Fronteira, 1975.

Produz abertura, sustenta conosco esse espaço, propõe junto e divide conosco e com os jovens a sua vida, a sua experiência. Ele nos ensina que acolhimento não é um espaço ou local, mas uma postura ética. Não pressupõe uma hora ou um método, mas um compartilhar a própria experiência, um inventar junto, um assumir na relação “um abrigar, um agasalhar”. Consta em nosso diário de trabalho:

A.V. na semana passada levou o L.G. (jovem que já terminou sua medida aqui conosco) para se inscrever no curso que A.V. acaba de se formar na Escola Técnica Mesquita. Foi muito interessante testemunhar esse acontecimento: L.G. vem na terça na oficina para saber informações sobre a Escola Mesquita, pois o professor Wagner teria ligado para ele. Na quarta ligo para falar com Wagner e este me informa que L.G. deveria ter se apresentado na terça de manhã (em que ele veio na oficina) e solicitou que L.G. se apresentasse na quarta ainda – ligo para o L.G., depois ligo para o A.V. (este ainda dormindo) – A.V. pula da cama e se prontifica imediatamente a ir com L.G., mas diz que está sem passagem e L.G. diz que vai tentar conseguir a grana emprestada, digo que se conseguissem passar aqui nós daríamos uma força (isso era por volta das 9h20m e em menos de uma hora os dois estavam aqui). Nessa terça perguntei para o A.V. e ele me conta todo satisfeito que L.G. iniciará o curso e que ele também retirou sua carteira de trabalho com Wagner. Enfim, hoje às 11 horas conversaremos com A.V. sobre seus projetos de futuro – agora com um diploma e para vermos onde poderíamos “apóia-lo” (termo que os guris adoram usar “apoio” “apóia o cara”).

Em algum momento provocamos A.V para falar sobre “apoio”, termo que eles trazem nas Oficinas. A provocação num sentido de elogio, que ele estaria apoiando “os caras” ao recebê-los aqui, ao acompanhá-los ao curso, ao acolher nas Oficinas e contar sobre os setores e o funcionamento do Programa, ou ainda, indicar para um dos jovens, outro ônibus para vir até aqui, pois passava mais perto da casa dele. Que apoiar não é só no baile Funk e assim seguiu nossa conversa:

A.V: Apoio é apoiar todo mundo que precisa, se tu puder ajudar a pessoa, tu vai ajudar, se tu não puder, tu não vai. Que nem às vezes têm pessoas que viram a cara, mas às vezes eles não podem apoiar também. No caso, não falam que não, mas viram a cara porque não têm, se tivessem, iam apoiar.

Paula: Tu acha que no apoio tu tem que ter condição de ter alguma coisa?

AV.: Claro, se tu puder tu vai apoiar, se não, tu não vai.

Paula: Me dá um exemplo assim....

AV.: Eu no caso, sempre fui assim, se eu tenho pra mim e posso apoiar, eu apoio

Paula: No caso do L.G o que tu tinha? O que era teu ali?

AV.: Ah eu fiz o curso, o curso era tri bom, daí ele falou “ eu tava pensando em fazer, mas não sei...” Daí eu falei: se tu for, eu vou contigo lá. Daí quando eu falei pra ele que ia junto com ele, ele foi daí. Daí o K. queria ir também, mas daí não marcamos um dia certo pra ir. Eu falei pra ele pra ir quando tiverem abrindo as vagas. Daí é mais certo.

Paula: Mas o que tu tinha quando tu levou o LG. lá?

AV: Não sei

Paula: Experiência?

AV: Não sei, do que a senhora tá falando, mas não é bem experiência. Objetivo? Eu tinha feito o curso e queria que ele fizesse também.

 Voltar ao Sumário

ACOMPANHAMENTO¹

Magda Martins de Oliveira² e Fernando Santana³

Igor chegou ao Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para cumprir sua **medida socioeducativa** e aderiu às atividades propostas pela equipe com tamanha entrega. Com o trabalho no setor (1 x por semana), a participação nas oficinas (1 x por semana) e a participação no curso de informática e vídeo (2 x por semana), Igor mantinha-se o tempo todo por perto, afirmando com sua presença certa satisfação de estar em nossa companhia. Até que, de repente, Igor deixou para trás todas as atividades que realizava, uma a uma. Vários sentimentos circularam na equipe: receio, dúvida, estranhamento. Informações desencontradas, por parte da família, não davam a dimensão do que estava acontecendo: está trabalhando; está com problema de saúde; não está em casa; saiu há pouco; amanhã irá ao PPSC; ligue mais tarde, por favor; acabou de sair para a escola. Como pensar o próximo passo? Não raras vezes, idealizamos o cumprimento da medida como uma experiência linear e estável, esquecendo que ela é parte da vida e que a vida é uma trama de múltiplas conexões, rupturas e atravessamentos, o que faz do próximo passo sempre uma aposta.

Afinal, que *diabos* está acontecendo? A irmã voltou a mencionar o problema de saúde. Dá algumas pistas, mas não esclarece. Foi quando escutei uma voz ao fundo dizendo: “diz tudo; diz a verdade”. A irmã me pediu para ligar para uma outra irmã. Liguei. Falei do meu estranhamento pelo sumiço do Igor e ela me contou que ele dormirá na sua casa essa noite e que vai levá-lo amanhã ao médico. Disse que gostaria de falar com Igor e que poderia acompanhá-los. A

¹ Ação de acompanhar. Acompanhar: ir junto com; fazer companhia. Dicionário de língua portuguesa. WIDGET, www.dwidget.sourceforge.net, Dicionário Online, 2013.

² Pedagoga, em conflito com a adultez “in”: incoerente, intransigente, insensata, intolerante.

³ Estudante de Pedagogia- Bolsista do PPSC/UFRGS.

irmã concordou. Liguei mais tarde para falar com Igor. A irmã já havia lhe contado sobre meu telefonema. Combinei de nos encontrarmos às 7h da manhã (arquivo PPSC).

Durante o trajeto até à Unidade de Saúde, Igor contou sobre a separação dos pais, a falta de “grana”, os conflitos na comunidade, o trabalho como servente de pedreiro e a escola. Uma hora depois de ter chegado à unidade de saúde, Igor foi atendido e, após, encaminhado para um serviço especializado. Para a nova consulta, foi instruído a providenciar seu cartão do SUS. Despedimo-nos, mas não sem antes agendarmos sua ida ao PPSC para uma conversa sobre a retomada da medida.

Liguei para Igor. Perguntei se tinha marcado a consulta com o especialista. Respondeu que “sim” e perguntou se eu poderia acompanhá-lo, pois não sabia como chegar ao posto de saúde. Marcamos de nos encontrarmos na sexta-feira, às 7h da manhã aqui em frente à UFRGS. A mãe do adolescente pediu para falar comigo e agradeceu todo o nosso trabalho. Disse que o quê está acontecendo não é culpa do filho (arquivo PPSC).

Igor não apareceu conforme combinado. Chegou ao PPSC à tarde para explicar que não havia conseguido fazer seu cartão do SUS e que teria de remarcar a consulta. Tratamos sobre a medida.

Igor contou que com a saída do pai de casa as “coisas” começaram a faltar e, então, teve que ir trabalhar. Está ganhando R\$ 200,00 por semana e o que sobra para gastar são R\$ 10,00. Falei que entendíamos a sua situação, mas precisaria retomar a medida. Igor disse que gostaria de ficar num setor perto de nós. Aproveitei para falar da sua importância para a equipe tanto no curso, quanto nas oficinas. Seus olhos brilharam quando falei das oficinas. Igor voltou-se para o mural de fotos e disse: “essa aqui (apontando para uma das fotos) foi minha primeira oficina”. Na despedida comentou: “saúde da minha mesa”, referindo-se à mesa da sala, usada pelos adolescentes nas oficinas (arquivo PPSC).

O acompanhamento de Igor teve início com a construção do seu Plano Individual de Atendimento (PIA), conforme orientação da Lei 12.594 que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, mas continua desdobrando-se em muitas outras ações, exigindo cuidado, regularidade e dedicação daquele que o acompanha. Na medida em que certos desejos e necessidades vão sendo sanados, Igor vai anunciando outros e nos convocando a estar com ele, do seu jeito e no seu ritmo. Igor retomou sua medida, conforme combinado, mas em função do trabalho desistiu do curso de informática e vídeo e raramente consegue vir às oficinas. Sabemos, também, que realizou o tratamento indicado pelo médico, resolvendo assim o problema de saúde que em alguns momentos, impediu-o de vir ao PPSC.

Fui ao setor conversar com Igor. Quando me viu abriu um sorriso... Descemos e sentamos numa mureta em frente ao prédio. Comecei perguntando como estava. Contou que está bem; que os pais estão se reaproximando; que o pai voltou a ajudar nas despesas da casa e que com isso estava sobrando mais do seu salário. Ele fala muito da sua relação com o trabalho. Disse que faz casas na comunidade e está feliz: já está erguendo paredes. Falou que está pensando em comemorar seu aniversário na oficina. Falou também sobre o alistamento para o ano que vêm e que quer colocar aparelho. Igor nunca foi ao dentista (arquivo PPSC).

Fazer companhia a alguém pressupõe certa distância entre aquele que acompanha e aquele que é acompanhado, o que os coloca ao mesmo tempo juntos e separados. O acompanhado está indo ao encontro de algo, não importa a clareza que tenha sobre isso. Aquele que acompanha, por sua vez, sabe que o caminho não é seu, embora se ocupe intensamente da busca. O acompanhamento tem a importância, a duração e a intensidade que o acompanhado lhe concede. Não está inscrito no campo das determinações, pois aquele que acompanha só o faz mediante a licença daquele que é acompanhado. Acompanhar requer cumplicidade, atenção à fala e respeito ao silêncio. Acompanhar é fazer do outro uma prioridade.

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Liliane Szczepanski Santana¹

Antes de ser feita a reflexão acerca do verbete “adolescente em conflito com a lei”, cabe lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define em seu artigo 2º, como adolescente, a pessoa que tenha entre doze e dezoito anos.

O ECA se diferencia das legislações anteriores no tratamento dado ao adolescente por estar inserido numa **doutrina de proteção integral**. Do ponto de vista jurídico, o Estatuto tem como base a total proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes e implanta novas políticas socioeducativas para os adolescentes em conflito com a lei no cenário brasileiro. Essa nova doutrina tem seu alicerce jurídico e social na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 1989. Essa nova visão é baseada nos direitos próprios e especiais da criança e do adolescente, os quais, na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, necessitam de proteção diferenciada, especializada e integral. Dessa forma, o novo instrumento legal volta-se ao desenvolvimento da criança e do adolescente, garantindo proteção integral a todos, que passam a ser tratados como cidadãos. E em situação irregular passam a estar a família, a sociedade ou o Estado quando não oferecem condições plenas para o desenvolvimento da criança e do adolescente (SARAIVA, 2005).

Para que um adolescente seja considerado um adolescente em conflito com a lei é necessário que este seja autor de um **ato infracional** e que a autoridade competente tenha lhe determinado o cumprimento de **medida socioeducativa**.

Na execução das medidas socioeducativas é necessário que se sigam os paradigmas conceituais e legais de atenção aos adolescentes, conforme a Lei n° 12.594 que institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Levando em conta que no cumprimento das medidas socioeducativas pode ser reforçado somente um aspecto punitivo, é importante que se atente para as relações

que se estabelecem entre os adolescentes que cumprem a medida socioeducativa e seus orientadores (executores da medida). Dessa forma, a medida não terá apenas um caráter punitivo, mas educativo e integrador desse adolescente com a sociedade.

É importante que os executores das medidas atentem para a importância de seus papéis em um objetivo que visa oportunizar aos adolescentes em conflito com a lei, uma experiência positiva de relações humanas, propondo uma nova visão de vida e integração de forma harmoniosa com a sociedade. Podendo assim, diminuir a reincidência no cometimento de atos infracionais. Uma experiência positiva para que esses se percebam como pessoas portadoras de direitos e deveres e, portanto, inseridos numa sociedade. Pode-se considerar que a medida foi bem executada se ao seu final o adolescente consegue enxergar melhoria na sua condição enquanto cidadão, se consegue vincular-se à escola, elaborar planos para o seu futuro, enfim, que tenha passado por um processo educativo, sendo a educação do adolescente o principal objetivo das medidas socioeducativas (CRAIDY, 2005).

Nesse aspecto deve ser considerado que muitas vezes o adolescente enfrenta dificuldades para regularizar sua situação perante a lei, pois como pessoa em desenvolvimento ainda depende do acompanhamento de um responsável para o exercício de relações com regras, responsabilidade e autonomia. Também deve ser considerado que o cometimento do ato infracional está relacionado a questões estruturais sociais, econômicas e culturais de nossa sociedade.

A dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e uma dificuldade de acesso a uma série de benefícios e relações sociais convivem com uma integração cultural pela qual os jovens são mobilizados por aspirações de consumo e desejos de reconhecimento social (FAUSTO NETO; QUIROCA, 2000).

A esses fatores acrescenta-se a crescente incapacidade dos serviços públicos de cumprirem suas funções mínimas de fornecer os bens coletivos de educação, saúde, segurança e justiça. Com a redução, precariedade ou ausência de recursos públicos são retirados não apenas bens coletivos, colocando populações inteiras, incluindo os jovens, na lógica do mercado econômico, como referências coletivas e a presença do Estado enquanto gestor de interesses mais gerais. O que acontece com a população jovem é essa se vincular a um incontável número de estratégias precárias para a obtenção de renda, e nessas estratégias precárias se diluírem os limites entre a legalidade e a ilegalidade (ZALUAR, 1994).

¹ Graduada em Ciências Sociais/UFRGS. Cursa o mestrado em Sociologia/UFRGS. Durante o ano de 2007 trabalhou no Programa de Prestação de Serviços a Comunidade (PPSC) da UFRGS.

Essa juventude com uma parca inserção socioeconômica, ausência de horizontes profissionais pelas altas taxas de desemprego e falta de equipamentos socioculturais, tem se inserido num contexto de criminalidade. Claro que deve-se considerar a individualidade de cada adolescente, mas também devemos sempre refletir sobre a comunidade local na qual o mesmo está inserido, não só na tentativa de compreender os motivos que o levaram a estar em conflito com a lei, mas também para refletirmos sobre o que fazer para ajudar no desenvolvimento pessoal do adolescente em conflito com a lei.

CRAIDY, Carmem. **Medidas sócio-educativas da repressão à educação**: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ed. da UFRGS, Porto Alegre, 2005.

FAUSTO NETO, Ana Maria; QUIROCA, Consuelo. Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais. In: PEREIRA, C. A. M.; RONDELLI, E.; SCHOLLHAMMER, K. E.; HERSCHMANN, M.. **Linguagens da violência**. Rocco, Rio de Janeiro, 2000.

SANTANA, Liliane Szczepanski. **A medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade**: estudo de caso em uma unidade de execução. Trabalho de Conclusão de Curso (bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença à proteção integral. Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2005.

VOLPI, Mário (org.). **O adolescente e o ato infracional**. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do Diabo**. Revan: Ed. UFRJ, Rio e Janeiro, 1994.

 Voltar ao Sumário

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Alex Vidal¹

Este Verbete tem como objetivo analisar o quanto o atendimento de adolescentes em conflito com a lei está atravessado pelo estigma. Sendo assim, tendemos a ver menos um cidadão com plenos direitos, e mais um ser perigoso, sub-humano, do qual se quer distância. Para escrever sobre essa questão incluí uma experiência de **acompanhamento** para enriquecer a análise e contrapor atendimentos. É sobre um jovem trabalhador de 20 anos, que já havia cumprido uma **medida socioeducativa** há quase três anos, mas que continuava mantendo contato com a equipe. Ele veio ao programa para falar da experiência muito ruim que estava tendo no seu emprego de servente, o primeiro com carteira assinada. Sentia-se imensamente explorado e injustiçado, considerando também a situação de seus colegas, que não tinham muita instrução e eram obrigados a se sujeitar às péssimas condições de trabalho, pois precisavam muito do salário. Esse jovem trabalhador estava indignado e queria poder fazer alguma coisa. Marcamos, então, de ir ao Sindicato da Construção Civil, onde buscaríamos informações sobre os procedimentos para a saída dele do emprego e a denúncia das irregularidades da empresa.

A ida ao sindicato foi tranquila. Fomos muito bem atendidos: falou-se sobre a falta de equipamentos necessários para a realização das atividades, o não pagamento do transporte, a falta de treinamento, desvio de função, ameaças e humilhações. Ficou acertado que o jovem trabalhador iria ao médico para avaliar uma alergia, que foi possivelmente provocada pelo contato com o esgoto. Caso seja confirmado, ele poderá exigir mudança de função. O jovem foi instruído sobre como poderia formalizar uma denúncia anônima contra a empresa; acionar a fiscalização para flagrar as condições do lugar e as irregularidades e acessar uma advogada do sindicato numa possível ação trabalhista.

Pode-se estranhar a escolha desse relato para compartilhar por não ser de um adolescente em medida, mas de um jovem trabalhador. No entanto, ao

¹ Historiador e Mestrando na Faculdade de Educação da UFRGS.

A acompanhar um jovem trabalhador, pude perceber algumas diferenças em relação ao acompanhamento de um adolescente em medida socioeducativa. A primeira é sobre minha condição de acompanhante. Com o jovem trabalhador, ele era o foco, eu intervi em poucos momentos, somente para ajudá-lo a entender algumas coisas. As pessoas olhavam para o jovem, falavam com ele e faziam perguntas para ele. Ninguém perguntou quem eu era, meu nome, o que eu era dele ou com o que eu poderia contribuir. Com adolescentes em medida, os adultos sempre falam, olham e pedem opiniões para o educador que está acompanhando-o. O adolescente é pouco solicitado para falar, como se fosse incapacitado.

Outra diferença é que com o jovem trabalhador na busca de seus direitos trabalhistas, o foco da conversa foi direcionado para as irregularidades da empresa contratante: o desvio de função, a falta de treinamento, de equipamento etc. Não se perguntou sobre sua família, como chegou à empresa, sua escolaridade, suas dificuldades, os problemas que tinha etc. No caso do jovem trabalhador, não se identificou que o problema estaria nele e no seu contexto, mas na violação de direitos. Esse fato é muito diferente da minha experiência com adolescentes em medida, quando, mesmo com um direito violado, qualquer solicitação a alguma instituição, passa pela condição da **família**, suas características pessoais, **ato infracional**, histórico de sua situação e contexto. Ou seja, há uma investigação invasiva sem nenhum cuidado com a história de vida, cuja tendência é afirmar o lugar de um adolescente “infrator”, o que parece influenciar todo percurso de atendimento, tirando do foco os seus direitos negados. O adolescente passa a ser o problema.

Lembro que ao acompanhar uma adolescente para conseguirmos uma vaga na escola, foi uma dificuldade muito grande. Ela já tinha ido com a mãe e não havia conseguido. Ao chegarmos na escola a diretora fez incontáveis perguntas (para mim, não para a adolescente) sobre sua situação: por que saiu da escola, o que aconteceu na última escola, a situação da família, onde ela morava, como era acompanhada, qual o ato infracional etc. Chegou a dizer, na frente da adolescente, que eu estava levando mais um problema para a instituição. Conseguimos a vaga, mas não é surpresa que a adolescente não tenha permanecido na escola. A maneira com que foi acolhida, como se fosse um problema, contagiosa, perigosa, a excluiu de um direito básico. Estar em conflito com a lei é apenas uma das dimensões desses adolescentes. Todos têm uma história única e complexa. Mas o estigma imposto parece lhes deformar, suprimir todas suas potencialidades, reduzindo-os apenas ao ato infracional.

ADVERTÊNCIA

João Henrique Conte¹

Uma das espécies de medidas socioeducativas (sanções aplicadas com caráteres educativos) aplicáveis ao adolescente que agiu conforme o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) qualifica como **ato infracional**, é a Advertência, segundo o artigo 112. Caracteriza-se por ser uma repreensão verbal direcionada ao jovem, cujo conteúdo trata da reprovabilidade da conduta praticada, pretendendo a responsabilização dele (a). Depois de aplicada pelo juiz, é transcrita para que ela/ele a assine. Sua aplicação é comum em delitos de menor potencial lesivo, nos quais, em geral, o processo infracional é sustado pela **remissão**, como em casos de ameaças ou pequenas brigas.

Apesar do previsto em sua conceituação na Lei, a Advertência é usada no procedimento de apuração de ato infracional de outras maneiras. Na prática, o observado por assistentes jurídicos universitários voluntários é uma expansão de seu uso, o que não é previsto pela legislação. É comum, em quaisquer das audiências do processo – e mesmo antes do início do processo – o adolescente suspeito de ter cometido ato infracional ser repreendido pelas autoridades com quem se encontra.

Do ponto de vista jurídico, a prática é avessa ao Direito. A Constituição brasileira prevê a presunção de inocência para quaisquer acusados de cometimento de conduta ilegal no âmbito criminal. A repreensão verbal é uma sanção do Estado como previsto por lei e deve se submeter a esse princípio. A aplicação de sanções por parte do Estado, antes do fim do processo, é caso extraordinário, e a prática de admoestação verbal, em qualquer momento, caracteriza uma advertência: trata-se de efetiva medida antes de comprovação de qualquer responsabilidade. Por isso, repreensões durante o processo, sem o adolescente ter recebido uma medida, ou ter sido aplicada em sede de remissão, não têm amparo no Direito.

Ademais, o teor dessas repreensões é quase sempre abusivo. Muitas vezes, o adolescente é repreendido por situações das quais não possui nenhuma culpa,

¹ Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A ou que não possui relevância na apuração do ato infracional cometido: já foram experienciadas admoestações pelo local onde mora o jovem, pelas roupas que usa ou mesmo pela série em que está no colégio. Por vezes, é responsabilizado por não estar na escola, quando não havia vaga para sua matrícula.

A prática é característica do Direito Penal Juvenil Menorista, no qual o juiz é tido como responsável pela educação do jovem infrator. O adolescente é visto como “menor”, etiqueta que o objetifica: o jovem é sujeito passivo da intervenção do juiz, a quem é justificado tomar as medidas que entender cabíveis para “corrigir” o “menor”, ainda na perspectiva da **doutrina da situação irregular**. Essa concepção vai de encontro às garantias previstas pelo Direito Penal Moderno, bem como da **doutrina de proteção integral** que orienta o ECA.

 Voltar ao Sumário

AFETO

Maria da Glória Almeida dos Santos¹

Logo que me foi proposto escrever este texto, sem pensar, veio-me a palavra afeto. A letra A, sonora e abundante, letra da amizade, da alma, da arte, do amor, do aconchego. Abrigo! Eu ficaria horas compilando palavras com a primeira letra do alfabeto, mas lembrei do afeto, coisa que anda escasseando nas últimas décadas. A televisão, a propaganda, a ausência dos pais na busca pela sobrevivência, são, a meu ver, razões para os isolamentos, para os afastamentos e solidões. Desamparo.

Queria teorizar sobre as coisas do ser, do amor, do desamor, do abandono, do comportamento, mas não sei, minha praia é outra. Passei correndo por Freud, Piaget, Nietzsche, suas trupes e seus iluminismos. De repente, também estou árida

¹ Cursou Comunicação Social (PUCRS). É funcionária da Editora da UFRGS. Desenvolve atividades no Núcleo de Desenvolvimento de Projetos de Papel/Gráfica da Universidade, onde orienta atividades de adolescentes que realizam PSC.

A de sentimentos, não sei se consigo passar um pouco do que sinto, (nunca fui a mesma desde que perdi meus pais). Só me lembro que havia muito afeto, atenção, carinho, havia o beijo, o abraço, o afago e o livro, mas isso foi lá pela pré-história. Com eles aprendíamos a rezar, a cantar, a respeitar, a agradecer, a dar bom-dia, a pedir licença (Piegas isso, mas muito real). Hoje pouco vejo pais abraçando filhos, cafunés em avós já devem ter sido extintos da face da terra. Vejo crianças em solidões de berços, mães em baladas, embebidas em formol de reluzentes progressivas, pais substituindo os quereres por carros, pelos melhores computadores, por toda tralha descartável oferecida pela propaganda. Muitos pais que não podem prover todas as modernidades deixam que o mundo o faça, e o resultado vemos nos jornais, nas esquinas de periferias, nas praças, nos condomínios de luxo, no que podemos chamar de lixo. Um lixo quase impossível de reciclar.

Parece que o afeto mudou de nome, podemos chamá-lo de pressa, de jogos *online*, de *fastfoods*, de virtualidade. Pais e filhos desaprenderam o que é o tocar, o olhar atento, poucos escutam quem os rodeia. Talvez, no fundo, ainda tenha me sobrado alguma centelha deste afeto, o mesmo que tento oferecer para os meninos de medidas (ou meninos sem medida nenhuma), calados, sérios e tão tristes, distantes e confusos em seus mundos ilusórios, meninos solitários de medidas.

Eu queria tanto que os meus sonhos fossem reais... , imagino uma cidade nova para os meninos da rua. Demagogia, ingenuidade ou idealismo? Uma cidade de esportes, livros e labor. Lembro vagamente das Aldeias Infantis SOS, era uma mãe e os filhos. Nunca fui lá, mas sei que eram casas simples, uma mãe simples, uma grande mulher despojada e dedicada. Havia uma escola, dali, o jovem saía formado, acho que eram encaminhados, na maior parte das vezes, para o mercado de trabalho, depois ganhavam o mundo, constituíam seus lares e se tornavam pais.

Na falta da “minha aldeia”, procuro falar das coisas bonitas do mundo, mesmo que os meus “índios” de tênis importados não se importem muito. Vou dando o que posso, para eles falo das cores, das transformações da massa de papel, falo sobre a música e de como a vida pode ser legal sem as outras “artes” – aquelas artes ruins, que destroem, ferem e matam.

Acho que alguma coisa mudou depois dos meninos, aprendi a dividir mais, vi que com a compaixão – talvez a mesma compaixão que eles tenham por mim –, e pelas pequenas doses de afeto que trocamos, a vida ficou melhor.

O povo está nas ruas, emociona ver o grito dos jovens por um país melhor. Aproveitei a manhã fria de inverno para fazer esta poesia:

Menino triste da rua
O que fizeram de ti
Ao te largarem no mundo,
Menino das ruas tortas
De muitos pais mudos, meninos gelados de frio.
Nas esquinas, sem estrelas
Dança menino na calçada
Faz teu rap, funk, balada
No dia, na madrugada
Pensando que o mundo é teu...
O que fizeram de ti
Ao te jogarem no mundo
No dia que tu nasceu?
Canta menino, chora menino
Sem saber o que virá, o que te espera
Pudesse eu, quem me dera,
Transformar o teu pranto em riso
Apagar de ti a dor.
Então, menino cansado,
Eu te faria nascer de novo,
Menino de aço e flor,
Te daria todas as letras
Afetos, até borboletas,
Mapas e novas cidades
Canteiros bordados de amor.

 Voltar ao Sumário

Ao receber a tarefa de participar do livro “Glossário de medidas socioeducativas” foi possível, dentro da atribulação do dia a dia e dos afazeres rotineiros e automáticos, pensar mais profundamente o que esses dois anos de orientação junto aos adolescentes em **medida socioeducativa** representaram e representam. Ao ter de escolher o verbete e olhar as sugestões não conseguia encontrar um que define esse dia a dia ao lado de cada um deles. Foi assim, que depois de muito refletir encontrei a palavra que expressa esse trabalho: APRENDIZAGEM.

A aprendizagem, seja ela nas relações estudantis, familiares ou afetivas, para ser completa deve ser sempre uma via de duas mãos, na qual ambos os lados aprendem e ensinam. E é esse aprendizado, no mais completo sentido que essa expressão pode significar, que pode relatar essa experiência que carrego até aqui.

Uma das formas de aprendizagem proporcionada pela presença no nosso trabalho de adolescentes participantes do Programa de Prestação de Serviço à Comunidade é a técnica. Muitas vezes, o fato de ter de ensinar como realizar cada uma das atividades, permite retomar questões que já caíram em uma rotina com as mesmas justificativas. Ao ser questionada por eles “mas por que se faz assim?” temos que ir além da simples automatização de respostas “porque sempre fizemos assim”. Nessa dinâmica, novas alternativas aparecem e o aprendizado mútuo se concretiza.

Conhecer, conviver e aprender sobre uma realidade diferente da que vivemos. São rotinas, valores e exemplos diferentes que levam a bagagens de vida que devem ser trocadas e assim vamos gerando outras formas de aprendizagem. Aprender sobre novas culturas e novas formas de levar a vida é, realmente, uma lição de vida.

Relatar e perceber a aprendizagem nessa convivência diária é gratificante. Foi essa experiência que permitiu e permitiu aprender novas culturas, novas realidades, a enfrentar e ver o real tamanho dos problemas, a nos livrar de preconceitos, a enxergar melhor o próximo, a valorizar as pequenas vitórias, enfim, a conhecer a vida sob uma nova perspectiva.

¹ É graduada em Relações Públicas (UFRGS), possui MBA em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário Metodista – IPA e atua como coordenadora de Produção na Gráfica da UFRGS.

ATO INFRACIONAL

Carmem Maria Craidy¹

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece no seu artigo 103: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

Se o ato infracional corresponde ao crime ou a contravenção, por que nomeá-lo de outra forma, ou seja, como ato infracional e não como crime ou contravenção, no caso de se tratar de um adolescente? A intenção da formulação legal é exatamente marcar a diferença de **responsabilização** e de tratamento jurídico quando se tratar de um adolescente, inimputável até os 18 anos e sujeito à legislação especial, conforme artigo 228 da Constituição Federal de 1988 (CF). Esta distinção aparece na legislação internacional e evoluiu no Brasil até chegar à formulação atual estabelecida no ECA que explicita a **doutrina de proteção integral**, enunciada no artigo 227 da CF, que estabelece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e como prioridade absoluta.

O adolescente é autor de ato infracional e não criminoso. Isto significa que mesmo tendo cometido um crime, ele será avaliado (julgado) como pessoa em desenvolvimento, com direitos específicos e não simplesmente pelo ato cometido. Mesmo assim, ele deverá ser submetido ao devido processo legal com todos os direitos correspondentes ao mesmo, ou seja, direito à prova, à **defesa** qualificada, direito a não produzir provas contra si mesmo etc.

O que pode parecer um detalhe tem alto significado: o adolescente deverá ser tratado a partir de sua condição, como **pessoa em desenvolvimento** com possibilidades múltiplas e não simplesmente a partir do ato infracional que tiver cometido. Ele não é o ato que cometeu e mesmo se for responsabilizado pelo mesmo, deverá ser visto e tratado para além dele. Daí a atribuição de medida socioeducativa, que buscará sempre a recuperação de direitos dos quais o adolescente tiver sido privado, como por exemplo, o direito à educação, à saúde,

¹ Doutora em Educação, professora colaboradora da FACED na UFRGS. Coordenadora do PPSC de 1997 até 2012 e atual coordenadora do Núcleo de Extensão PIPA/UFRGS.

à vida familiar e comunitária, e não simplesmente a condenação a uma pena que considere apenas o crime cometido, como é no caso dos adultos. O que se impõe é que esta diferença conceitual seja observada de fato nos procedimentos processuais e na execução das medidas socioeducativas e não apareça simplesmente como mudança de vocabulário, o que infelizmente é corrente. É no **PIA, Plano Individual de Atendimento**, previsto no **SINASE (2012)**, que a execução educativa deve ser concretizada. É importante ainda, considerar que a dimensão educativa da medida socioeducativa não deve levar a atitudes tutelares como as que eram previstas no Código de Menores (de 1927 e 1979). O mais educativo será sempre a decisão justa, que corresponde ao respeito ao devido processo legal conforme artigo 49, §1º da Lei nº 12.594 de 2012 que institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**

 Voltar ao Sumário

AUDIÊNCIA DE APRESENTAÇÃO

Betina Barros¹ e Roberta Kern Menna Barreto²

Audiência de apresentação é ato processual que faz parte do procedimento de apuração de **ato infracional**. Nesse momento, o adolescente será apresentado ao juiz responsável pelo processo da Comarca competente e terá a primeira oportunidade de dar a sua versão dos fatos, pelos quais está sendo representado, ao juiz competente. Na sala de audiência, estarão presentes: o Juiz, bem ao centro, o Promotor de Justiça, sentado ao lado direito do Juiz, e o Defensor Público ou Advogado constituído, sentado ao lado esquerdo do magistrado. O adolescente será chamado e deverá, obrigatoriamente, estar acompanhado de um representante legal, que pode ser pai, mãe, responsável ou até mesmo um curador nomeado pelo juiz. Em nenhuma hipótese é permitido que o adolescente seja interrogado na ausência de representante legal. O ato inicia-se com a leitura da representação

¹ Acadêmica de Direito UFRGS, integrante do G10/SAJU, em conflito com a sociedade punitivista.

² Acadêmica de Direito UFRGS, integrante do G10/SAJU.

A ofertada pelo Ministério Público contra o adolescente. Esse momento é de extrema importância e também não pode ser negligenciado, pois o adolescente acusado tem o direito de saber, com detalhes, o fato pelo qual está sendo acusado e, somente a respeito desse, poderão ser propostas as perguntas. Após, o juiz informa o direito ao silêncio, ou seja, o adolescente poderá manter-se calado quando for questionado sobre os fatos, o que de forma alguma representará a confissão do adolescente. Em seguida, o juiz poderá fazer perguntas ao adolescente, passando, assim que terminar, a palavra ao Promotor de Justiça, que também realizará as perguntas que julgar necessárias. Por último, o juiz concederá a palavra ao defensor, que seguirá realizando questionamentos. Terminado o interrogatório do adolescente, o juiz dará a oportunidade do responsável presente na audiência manifestar-se oralmente sobre o fato em questão.

Após ouvir o adolescente e seu responsável, o Juiz irá se posicionar quanto:

- ao recebimento da representação;
- à **internação provisória**, caso tenha sido requerida pelo Ministério Público na representação;
- à homologação da **remissão** oferecida pelo Ministério Público em oitiva com o adolescente em momento anterior à audiência;
- ao oferecimento de remissão, se o juiz assim achar cabível;
- ao prosseguimento do processo, determinando a intimação da **defesa** para oferecimento de Defesa Prévia.

Alguns comentários podem ser feitos a respeito de situações que podem ocorrer nesse ato processual. A internação provisória, por exemplo, só poderá ser provida pelo magistrado havendo os requisitos necessários, de acordo com o disposto no art. 108 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e pelo prazo máximo de 45 dias. Já a remissão, é instituto processual que deve ser oferecido e, de forma alguma, imposto ao adolescente. Se aceita, esse poderá, em qualquer momento posterior, requerer o prosseguimento do feito. Em caso de não oferecimento da remissão e recebida a representação, a defesa (Defensor Público ou Advogado) fica intimada a apresentar Defesa Prévia no prazo de 3 (três) dias contados a partir da audiência. Nesse documento, o adolescente, por meio de seu procurador, terá a oportunidade de arguir questões preliminares que deverão ser analisadas pelo Juiz responsável pela continuação do processo antes mesmo da audiência. Há ainda a hipótese de não recebimento da representação, quando o juiz, ao analisar a inicial acusatória, oferecida pelo Ministério Público, percebe que faltam pressupostos, essências para o oferecimento da representação, ou seja, para o início do processo. O Ministério Público ainda pode requerer o aditamento da representação, quando perceber que

existem correções ou alterações a serem feitas, e esse aditamento deve ser analisado pela defesa do adolescente, manifestando-se a respeito da sua legalidade.

Por fim, ressalta-se que o momento da audiência prévia normalmente é de grande insegurança para o adolescente e para sua família, já que até então se tem pouca informação a respeito do que poderá vir a acontecer. Assim, para que se auxilie nesse momento de inquietação, o juiz deve tentar ser claro, explicando todas as determinações feitas em audiência, usando para isso a linguagem mais simples possível. Em caso de dúvidas, tanto o adolescente quanto o responsável podem questionar o que julgarem necessário e esses questionamentos podem ser feitos ao defensor e também ao juiz. Ainda é garantido ao adolescente o direito de se encontrar com seu advogado, mesmo que esse seja o defensor público designado, momentos antes da audiência, para que receba a orientação necessária.

 [Voltar ao Sumário](#)

AUDIÊNCIA DE INSTRUÇÃO E JULGAMENTO

Luiza Cabistani¹ e Marina Lua²

A audiência de instrução e julgamento, ou ainda, audiência de continuação, como também pode ser chamada, é a audiência seguinte à de apresentação, que acontece quando o juiz já aceitou a representação (“denúncia”) do Ministério Público. Este é o momento em que será constituído o processo e, possivelmente, será proferida sentença condenatória ou absolvição; é quando o adolescente toma conhecimento do entendimento do juiz quanto ao seu envolvimento no **ato infracional**. Ele pode ser considerado culpado pelo fato que lhe foi acusado ou considerado inocente. Ocorrendo a segunda hipótese, o adolescente é liberado. No entanto, se o adolescente é considerado culpado, e, portanto, é condenado, ele

¹ Acadêmica da UFRGS, integrante do G10/SAJU e do PIPA.

² Acadêmica de Direito da UFRGS.

A receberá uma das **medidas socioeducativas** estabelecidas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (algumas delas podem ser cumuladas). Em casos extremos, conforme o artigo 122 do ECA, o adolescente deverá cumprir a **medida de internação**, e então será imediatamente levado até uma unidade de internação após o término da audiência. Essa decisão é anunciada após a avaliação de provas apresentadas contra e a favor do adolescente. Este deverá permanecer em silêncio durante toda a audiência, pois já fora ouvido na audiência anterior e agora somente irá assisti-la. É imprescindível que esteja acompanhado por seu responsável legal, pois se este não estiver presente, a audiência deverá ser adiada.

A sentença poderá ser proferida na própria audiência, após a execução de debates orais, em que tanto o promotor de justiça, quanto o advogado de defesa/defensor público irão expor seu entendimento sobre o envolvimento do adolescente no ato infracional pelo o qual está respondendo. No entanto, os debates orais podem ser substituídos por memoriais finais de acusação e de defesa e, após prazo de um e de outro, o juiz proferirá sentença por escrito. Sobre esse tópico, o artigo 186º do ECA determina no parágrafo 4º que:

§ 4º Na audiência em continuação, ouvidas as testemunhas arroladas na representação e na defesa prévia, cumpridas as diligências e juntado o relatório da equipe interprofissional, será dada a palavra ao representante do Ministério Público e ao defensor, sucessivamente, pelo tempo de vinte minutos para cada um, prorrogável por mais dez, a critério da autoridade judiciária, que em seguida proferirá decisão.

Ainda, se o ato infracional envolver vítima, esta poderá estar presente na audiência, porém, lhe é reservado o direito de não ter contato com o adolescente, e assim esse deverá se retirar. Essa é uma maneira de proteção à vítima, mas, também pode ser entendida como forma de proteção ao próprio adolescente, como tentativa de vedar o risco de estigmatização, que é próprio de um processo como esse.

A audiência de instrução e julgamento é um momento especialmente importante do processo, uma vez que a situação do adolescente é avaliada e julgada pela primeira vez. Depois de proferida a sentença, ainda cabem recursos, como a apelação, por exemplo. Assim sendo, essa audiência não encerra necessariamente o processo.

 [Voltar ao Sumário](#)

AUTONOMIA

José Carlos Sturza de Moraes¹ e Stelamaris Glück Tinoco²

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar
A todos os lugares aonde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar
E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(GONZAGUINHA, Caminhos do Coração)

Autonomia está relacionada com contraturalidades sociais. Quanto mais o sujeito está enlaçado nas redes de trocas simbólicas, materiais ou afetivas, mais autônomo ele é/pode ser. É importante distinguir autonomia de autossuficiência e independência. Mais do que individualidade, pensemos em singularidades, em relações intersubjetivas e sociais.

No caso das clausuras, expressas atualmente nas muitas possibilidades de privações de liberdade existentes no social (internações psiquiátricas, internações

¹ Professor, Supervisor da Escola de Conselhos, Cientista Social, Especialista em Ética e Educação em Direitos Humanos, Mestrando em Educação/UFRGS.

² Mestre em Educação, Fisioterapeuta, Especialista em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, Trabalhadora em Saúde Mental (Secretaria Estadual de Saúde/RS).

em comunidades terapêuticas, prisões adultas e adolescentes) os sujeitos ficam fragilizados, pois ainda temos presente o funcionamento da instituição total que fragiliza a manutenção/ampliação de redes de contratualidade socioafetivas.

Isolados do social (ou de parte de um social que faz do isolamento também um modo de viver) para ‘serem regenerados’, ‘recuperados’, para ‘pagarem pelo mal feito’; os sujeitos enclausurados, ao deixarem a instituição, precisam recuperar seus poderes contratuais de estarem inseridos em redes de troca, câmbio, ou seja, do que podem significá-lo positivamente no social. A discussão de MAUSS (2001) sobre dádiva e dívida, de reciprocidade, nas sociedades é bem interessante, pois estar inserido nas redes de troca alça o sujeito ao patamar de igualdade, de ser mais um numa comunidade e estabelecer laços sociais. Reciprocidade como signo de reconhecimento em nossa sociedade ajuda a pensar a complexidade do estabelecimento, manutenção e fortalecimento das relações sociais dos sujeitos.

Autonomia não é sinônimo social de independência. As independências podem dizer de aspectos positivos de liberdade, como autossuficiência financeira, obtida pelo trabalho, desviando-nos da interação social que sustenta os sujeitos, desde a família, na infância, até amigos e amores na adolescência e idade adulta.

As múltiplas ‘dependências’ – ou enlaçamentos sociais – apontam para escolhas, invenções, potência de vida, novos agenciamentos que reinventam a vida e subvertem lógicas de opressão e aniquilamento. O problema não está na dependência de outros, enquanto pares que nos podem sustentar para a vida em sociedade, complexa e violenta, em que seres humanos têm valoração econômica e social diferenciada, conforme sua origem socioeconômica e religiosa, entre outros tantos marcadores sociais.

Kinoshita (1996, p. 57), analisando aspectos de contratualidade e reabilitação psicossocial para egressos do sistema de atendimento em saúde mental de Santos/SP, sustenta entendimento que encara a

(...) autonomia como a capacidade de um indivíduo gerar normas, ordens para sua vida, conforme as diversas situações que enfrente. Assim não se trata de confundir autonomia com auto-suficiência nem com independência. Dependentes somos todos... (...) Somos mais autônomos quanto mais dependentes de tantas mais coisas pudermos ser, não ficando restritos a apenas poucas relações/coisas. Ampliamos, assim, as nossas possibilidades de estabelecer novas normas, novos ordenamentos para a vida.

Nesse sentido, que autonomia tem os adolescentes internados ou egressos do sistema de atendimento socioeducativo? A autonomia de pensar os projetos futuros de vida, entre as grades do hoje e a vida aberta de amanhã? A autonomia do sustentarem-se por si próprios? Do dar certo, e ‘não errar de novo’, numa sociedade que lhes cobrará indefinidamente pelos seus passados, registrados nas Delegacias de Polícia, mesmo que não integrando suas Fichas Corridas Judiciais?

Parece-nos contraditório pedir a quem foi retirado de seu meio, de seus vínculos primários, que saia estruturado e adaptado à vida social externa, interrompida em nome da preservação de seus direitos, inclusive do direito de responder por seus atos infracionais. Especialmente se nesse tempo de clausura não se trabalha a manutenção e aprofundamento de seus vínculos afetivos e se esse pedido não é agregado ao apoio técnico social nesse percurso.

Enquanto jovens brasileiros podem viver na casa dos pais até 30 anos ou mais, logrando benefícios de formação e condições ideais de independência financeira, milhões de crianças e adolescentes de classes populares, já antes da idade permitida em lei, trabalham em condições diversas, inclusive absorvidas por redes de tráfico de drogas ilícitas e de exploração sexual.

Dados oficiais³ com grande possibilidade de subnotificação, dada a natureza da questão pesquisada, dão conta de que 661,2 mil pessoas entre 15 e 19 anos – e outras 132 mil entre 10 e 14 anos – no Brasil são responsáveis por seus próprios domicílios, de acordo com dados do Censo 2010. Não incluídos nesses dados estão, por exemplo, os cerca de meio milhão de crianças e adolescentes que sobrevivem da exploração sexual infanto-juvenil em estradas brasileiras (MORAES, 2012).

Tais contextos sociais não condicionam destinos futuros à classe social de origem, mas explicitam condições de possibilidades desiguais de construção e consolidação de redes potentes de suporte à sua autonomia. Exemplo: o acesso de grupos populares em Universidades Federais e sua condição de permanência e sucesso acadêmico, que tem levado à reivindicação de políticas afirmativas de manutenção desses estudantes (da moradia estudantil, desde meados do século passado, ao apoio ao transporte e alimentação).

Facilitar a autonomia é algo que depende de sujeitos concretos e suas construções intersubjetivas, mas que são dependentes da responsabilização partilhada com a família, com a sociedade e com o poder público, conforme, inclusive, prevê a

³ <https://arededacidadania.wordpress.com/tag/censo/>. Acessado em 05/01/2014.

Constituição Federal (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim, possibilitar autonomia tem a ver com a constituição e fortalecimento de redes de pertencimento e interdependências.

KINOSHITA, Roberto Tykanori (1996). Contratualidade e reabilitação psicossocial. In: PITTA, Ana Maria Fernandes (org.). **Reabilitação psicossocial no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 55 - 59. (Saúde Loucura, 10)

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2001.

MORAES, José Carlos Sturza de. O lugar dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente no início do século 21. In: MORAES et al. **Caderno de Subsídios (2012/2013) da Escola de Conselhos do Rio Grande do Sul**. FACCAT - SDH/PR – CONANDA, 2012.

 [Voltar ao Sumário](#)

acolhimento com
valet e correria e gr
orientado "educação e
aprendiza m respei
medida si oeducati
conflito br dade quebr
audiência mília pr
acompanhamento"
afeto imputável
comunidade justiça
responsabilização inte
paternidade di
psicolgia autonc
x da questis sanção
semiliber de tutela
restaurat... defesa de
educação socioeduc
reparação socioe"

BITA

B. F. e J. M. G.

Vem dentro de um laminado. Quando chega já dá gritaria. Um grita na portiola: lá vem a bita! Se por acaso atrasa, dá pedalação. Resumindo: é a comida, janta ou almoço do menor. Às vezes é boa, principalmente quando é lasanha. Mas às vezes dá dó, mas come isso ou não come nada, daí o cara come, demora pra acostumar, o problema é que incha dentro do cara, sei lá o que eles colocam.

 Voltar ao Sumário

BRETE

B. F. e J. M. G.

Não é um quarto. É um quadrado. Ele tem uma porta de ferro, todo gradeado. Já vem com as jegas, mas é só isso que tem dentro. A parede é toda escrita, todo mundo coloca o nome lá. Dizem que se tu escrever teu nome chama de volta e tu cai de novo, mas isso é superstição. A porta se chama portiola. Dentro de um “brete” cabe no máximo 8 guris, mas depende; tem uns que é de 3. Tem janela, mas nem passa o dedo do cara pra pegar um vento. E no calor! Todo mundo se abana, melhor é dormir no piso que é mais gelado.

 Voltar ao Sumário

BRETE

Jean Sales da Silva e Lúcia Karam Tietboehl

Escreveremos sobre o verbete brete a partir de uma experiência vivida em uma Unidade de **medida socioeducativa de internação**. Brete é como os adolescentes chamam o lugar onde eles dormem quando estão internados. Os trabalhadores socioeducativos, às vezes, também chamam esses locais dessa forma e, em outras, chamam de dormitórios.

A origem desse nome não se deu na Unidade. A palavra brete também é usada na rua e serve para chamar o lugar onde pessoas jovens podem se encontrar pra fazer muitas coisas, como namorar e conversar com os amigos. Esses lugares podem ser na casa de alguém, de algum amigo que apoia os outros ou mesmo na rua, em um terreno baldio ou em outro lugar em que não circulem muitas pessoas.

Nos bretes que existem dentro da Unidade, as atividades são diferentes. Esses espaços são bem pequenos e os únicos móveis que existem neles são as “jegas”, um jeito de chamar as camas. Nesses locais, normalmente, dormem dois jovens, poucas vezes, três. No alto das peças existem pequenas janelas basculantes, com grades. Além dos móveis, no brete é o lugar onde ficam os objetos pessoais dos adolescentes, como as roupas separadas por caixas (que cada adolescente tem uma), mp3, rádio, fones, os lanches que as famílias trazem nas visitas, papel e cola para origami.

Os horários em que os internos ficam nos bretes é das 12h às 14h, das 18h às 20h e no horário em que vão dormir, das 22h até as 7h do dia seguinte. A rotina nas casas de internação é toda organizada por horários. Ter horários rígidos para cada atividade é algo que, muitas vezes, incomoda os adolescentes. Muitos deles insistem em reclamar dessa dinâmica de organização, mesmo sabendo que, dentro da casa, será impossível não fazer parte dela. Mesmo com o passar dos meses, alguns jovens não se acostumam, ainda que respeitem as regras de horário.

Dentro da Unidade, é no brete o lugar que mais dá para trocar ideias. A maioria dos colegas de brete se dão bem. Às vezes acontecem desentendimentos

B

entre eles, mas não tem como pararem de se falar, porque é com o colega de dormitório que o jovem terá mais contato na casa e esse contato se torna uma coisa importante.

Existem algumas regras para a convivência nos bretes. Uma delas diz que o adolescente que está há mais tempo na casa é o que sobe jega, ou seja: é o que dorme na cama, enquanto o outro dorme em um colchão no chão. Os melhores dormitórios são os que ficam no fundo do corredor. Neles ficam os adolescentes mais serenos. Esses locais são melhores porque não têm tanta circulação de jovens recém internados na casa e é mais fácil de manter a organização do brete entre colegas que se conhecem há mais tempo.

Existem expressões que se relacionam com a palavra brete. Uma delas é a palavra “embretar”. Em algumas situações, quando os adolescentes fazem coisas que estão fora das regras, como pedalações, fumar na casa ou atuar contra os monitores, é comum os funcionários dizerem “vou te embretar”. Isso significa que, se o comportamento em questão continuar, o jovem poderá ficar restrito, sem sair do dormitório por alguns dias. Esse processo também é conhecido como “isola”. Outra expressão bastante usada, inclusive na rua, é a seguinte: “não vai lá que é brete”. Quando alguém fala assim, significa que no lugar em questão existe alguma coisa que pode fazer a pessoa se dar mal. Essa expressão funciona como um aviso.

Pesquisamos também significados de brete em dicionários. Encontramos alguns que não têm a ver diretamente com o contexto das medidas socioeducativas, mas que se relacionam com as coisas que falamos até agora. Na Unidade, o brete não é uma armadilha para prender pássaros, mas também prende, no caso, alguns adolescentes. Quando se usa a palavra brete na Unidade, não se está falando de um lugar onde se coloca o gado para marcar ou vacinar. Estar na Unidade de internação, porém, é um sofrimento que marca os adolescentes de diferentes maneiras, não só com a marca da educação, como as pessoas esperam.

 Voltar ao Sumário

BREVIDADE

João Batista Costa Saraiva¹

O princípio da brevidade, aplicação ao tema da medida socioeducativa de **internação**, a qual deve ser pelo menor tempo possível, se constitui em um dos fundamentos de ordem constitucional constitutivos deste Direito Especializado para adolescentes.

É o chamado princípio cronológico da medida, ao lado dos princípios lógico (excepcionalidade) e ontológico (peculiar condição de pessoa em desenvolvimento).

A ideia fundante do princípio da brevidade, que tem sede constitucional (art. 227) e decorre igualmente das premissas contidas na Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, resulta da noção que o encarceramento - privação de liberdade - produz mínimos efeitos positivos e que a finalidade perseguida pela norma, inobstante possuir também caráter de mecanismo de defesa social, será prevalentemente a reinserção social, norteados pelo princípio educativo.

A brevidade, enquanto princípio informador da medida, leva em conta preceitos da chamada psicologia do desenvolvimento, que parte da ideia de que, “antes de alcançar a condição adulta, as pessoas passam por uma série de fases evolutivas em seus processos mentais operacionais, de racionalização legal, de internalização de expectativas sociais e legais, de tomada de decisões éticas” (FELD, 1999, p. 306).

São notas da psicologia do desenvolvimento: a. Os adolescentes têm menos capacidade cognitiva para entender a partir de um pressuposto da razão. b. Têm menor capacidade de juízo e autocontrole. c. Os adolescentes têm maior sensibilidade à pena e maior vulnerabilidade em face da privação de liberdade e o encarceramento. Nesse contexto, a percepção do tempo na adolescência tem uma dimensão diversa da vida adulta e nisso se afirma o princípio da brevidade.

¹ Advogado, Especialista em Direito. Foi Juiz de Direito e é Coordenador da área de Direitos da Criança da Escola Nacional da Magistratura e da Escola Superior da Magistratura do RS.

Tratando dessa questão, Alfredo Jerusalinsky afirma que adolescência é um estado de espírito, concluindo: “O problema com que se confrontam hoje os adolescentes é de extensão do tempo, por causa da urgência (...); de fragilidade do simbólico, devido à substituição do semelhante pelo objeto; e da falcatrua do poder, como consequência da supressão do saber em nome de uma técnica” (2004, p.65).

Com certeza este século XXI, marcado também pela ausência de emprego, consolidará um retardamento do ingresso na idade adulta, a ponto de ser possível afirmar que neste século a adolescência irá, mesmo do ponto de vista legal, muito além dos atuais 18 anos. Organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Mundial da Saúde (OMS) consideram como segmento juvenil da população a faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos de idade.

O reconhecimento da condição de sujeito de direitos fez do adolescente sujeito de seus atos, sujeito de responsabilidade.

A **Doutrina da Proteção Integral** dos Direitos da Criança, ao promover o adolescente da condição de objeto da norma para sujeito de direitos, criou um modelo de responsabilidade penal juvenil. A própria Constituição Federal assim o diz quando, tratando da inimputabilidade dos menores de 18 anos, afirma-os sujeitos das normas da legislação especial e estas o fazem responsáveis e passíveis, inclusive, de sanções privativas de liberdade. Mesmo que essas persigam uma finalidade pedagógica, é inegável que a natureza da medida socioeducativa é retributiva, ou seja, dá-se em resposta da prática pelo adolescente de um fato descrito na lei como crime ou contravenção. Pedagógico, socioeducativo, socioassistencial, deverá ser o programa onde se executa a medida. A medida, em si mesma, é retributiva.

Nessa dimensão, a natureza penalizante, de reprimenda, de reprovação da conduta, presente na sanção socioeducativa, deverá ser limitada rigidamente por garantias e, na forma de sua execução, com prevalência do princípio educativo, o traço fundamental que a distinguirá da pena que se aplica ao adulto, em especial no plano temporal. Por isso, a execução da medida socioeducativa de internação deve ser limitada no tempo, (daí) aplicando-se o princípio da **proporcionalidade** e da brevidade, (e o mais breve) o quanto possível. O tempo do adolescente é outro.

Antônio Carlos Gomes da Costa (2008) traça um paralelo interessantíssimo sobre a percepção do tempo, em “A Velha Senhora”. Lembra que para alguém que já fez cinquenta anos, o sentimento é de que o *tempo voa*. Foi ontem. *O ano passou voando*. Assim, o diz, porque um ano para quem viveu cinquenta, significa 2% de

toda sua vida. Um quase nada. Como o tempo será sempre medido pelo tempo vivido, porque o tempo é único, uma coisa só, a cada momento que nos pomos mais velhos, como na canção imortalizada por Pablo Milanês, mais rápida será a percepção de sua passagem. Sempre o mediremos pelo tempo vivido. Assim, para uma criança de cinco anos, um ano não passa nunca, pois significa 20% de toda sua vida. Dois anos para uma criança de cinco anos em uma unidade de acolhimento significa uma vida; vinte anos para quem viveu cinquenta.

Para um adolescente, um ano oscila entre oito e seis por cento de sua vida, tendo ele doze ou dezoito anos. Esse tempo, enquanto resposta do Estado à conduta infratora, deverá ser suficiente para desenvolver um projeto de atendimento, ao mesmo tempo em que, diante do princípio da proporcionalidade, assegure uma resposta justa e adequada à infração cometida.

FELD, Barry. **Bad Kids**. New York: Oxford University Press, 1999. P.306

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A Velha Senhora**. Revista Juizado da Infância e Juventude, Porto Alegre, Tribunal de Justiça, v.11, n.1, Jan., 2008.

JERUSALINSKY, Alfredo. Adolescência e Contemporaneidade. In: MELLO, Adriana; CASTRO, Ana Luiza de Souza; GEIGER, Mtléne (Org). **Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade**. Conselho Regional de Psicologia – 7a Região. – Porto Alegre: Libretos, 2004. P. 54 - 65

 Voltar ao Sumário

...selho evasão m...
...gresso terapêu...
...dução es...a remissã...
...m respeito...esso...
...educativ...uveni...
...lado quebra...peças temp...
...milia pro...
...mento inci...
...tável dro...
...justicavi...
...zação inter...
...lade dir...is human...
...ia autono...a isolaat...
...sancão...deseren...
...de tutela...daia defensor...
...defesa dou...da proporcionalid...
...oeducação tribuna...
...educativa liber...

CMDCA – CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

José Carlos Sturza de Moraes¹

A Constituição Federal (CF), em seu artigo primeiro estabelece que: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”. E a partir desse mandamento constitucional, no Brasil existem mais de 30 diferentes conselhos municipais e locais, que visam possibilitar algumas brechas de participação popular e controle social sobre o Estado e as políticas públicas. Basicamente, esses conselhos se dividem em dois tipos distintos: conselhos de políticas públicas (setoriais), como educação, assistência social e saúde, e conselhos de direitos (por segmentos populacionais), como mulheres, idosos e criança e adolescente.

A democracia participativa depende, portanto, da interação desses dois tipos de conselhos para, considerando cada política pública e cada segmento populacional, estabelecer melhores e mais qualificadas políticas públicas.

Condizente com a Constituição, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) foi criado como órgão colegiado municipal a partir de previsão no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cumprindo a diretriz política de municipalização do planejamento, execução e controle social de serviços e programas de atenção à infância e adolescência no Brasil. Diferentemente dos períodos republicanos anteriores, quando da vigência dos Códigos de Menores de 1927 a 1990, em que o atendimento era prioritariamente função da União e, subsidiariamente, dos Estados.

Os CMDCA – compõem, com os conselhos estaduais e com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), um sistema nacional em que cada um é instância deliberativa e controladora das ações em todos os níveis quanto às políticas públicas de atendimento à criança e adolescentes (Art. 8º/ECA).

¹ Professor, Supervisor da Escola de Conselhos, Cientista Social, Especialista em Ética e Educação em Direitos Humanos, Mestrando em Educação/UFRGS.

Apesar de, em resoluções do CONANDA, constar como CMDCA, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente não possui uma sigla única nacional, usualmente sendo representado também por outras siglas: CONDICA, COMDICA ou COMDEDICA. É um colegiado formado por número par, mas indefinido, de integrantes com mesmos poderes e responsabilidades para exercerem seus poderes deliberativos, de controle e formulação de políticas públicas visando à defesa de direitos de crianças e adolescentes. A esses conselhos são vinculados os fundos nacional, estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente, cuja gestão, incluindo planejamento de captação, manutenção e destinação de recursos, de acordo com as normativas legais, devem ser regulamentados e geridos pelos próprios conselhos. O período de mandato de representantes da sociedade civil no CMDCA é de dois anos, sendo os representantes governamentais não limitados quanto ao período de indicação.

Em sua atuação, os CMDCA devem planejar a atenção aos direitos da criança e do adolescente, previstos no ECA, a partir da especialização de oito diferentes regimes de atendimento, sete dos quais previstos no texto estatutário desde 1990: 1) orientação e apoio sociofamiliar; 2) apoio socioeducativo em meio aberto; 3) colocação familiar; 4) abrigo (acolhimento institucional, desde 2009); 5) **liberdade assistida**; 6) **semiliberdade** e 7) **internação**; e um novo regime de atendimento foi instituído em 2009, o acolhimento familiar. Cada um desses regimes de atendimento demanda ações técnicas e políticas próprias, embora complementares entre si, podendo, a exceção da internação, ser desempenhada diretamente pelo Estado ou pela sociedade civil, através de entidades de atendimento.

Equívoco ainda persistente em algumas cidades é a utilização do regime de acolhimento institucional como substituto local para o atendimento socioeducativo, quando se acolhem crianças e adolescentes porque suas famílias não estão ‘dando conta’ de sua contenção, porque fogem de casa, saem e voltam sem limites etc. Essa atitude corrompe a medida protetiva e é responsável por grande parte dos relatos de fuga de instituições de acolhimento.

Como forma de superar esse equívoco, de acordo com a Lei 12.594/2012, que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, compete aos municípios (Art. 5º): formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e pelo respectivo Estado; elaborar e deliberar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano

Estadual; criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto; editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo; cadastrar-se no Sistema Nacional Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e cofinanciar, conjuntamente com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados ao adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa em meio aberto.

Ainda de acordo com a lei 12.594/2012, para garantir a oferta de programa de atendimento socioeducativo de meio aberto, os municípios podem instituir consórcios, como forma de compartilhar responsabilidades. Ao CMDCA compete as funções deliberativas e de controle do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, nos termos previstos no inciso II do art. 88 do ECA, bem como outras definidas na legislação municipal. Um desafio para essa avaliação, certamente, será a inclusão da escuta de adolescentes, desde a escola até as equipes responsáveis pela execução de medidas socioeducativas, (inclusive na internação) e de egressos do sistema e suas famílias.

 Voltar ao Sumário

COMUNIDADE: Afinal, não temos pés de vento

Tatiana Reidel¹

Ao começar a escrever sobre comunidade, na perspectiva de refletir sobre seu conceito e importância no trabalho com adolescentes autores de **ato infracional**,

¹ Assistente Social, professora e pesquisadora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Serviço Social (PUCRS).

lembrei-me de um curta-metragem gaúcho de Jair Giacomini, lançado em 2006 que se chama: “Leonel o Pé de Vento”. O mesmo foi premiado por diferentes instâncias por instigar reflexões sobre a acessibilidade, uma vez que Leonel, seu personagem principal, tinha pés de vento, vivia flutuando e, portanto, nunca conseguia pisar no chão e por este motivo vivia na indiferença, segregado e isolado.

Mas por que me lembrei deste curta ao tentar definir comunidade? Talvez a explicação esteja na angústia que sinto ao perceber muitos atendimentos se limitarem na “consequência do ato”, não percebendo assim uma preocupação em compreender e correlacionar as diferentes contradições que se manifestam nesta sociedade capitalista e desigual da qual fazemos parte, bem como na vida dos adolescentes.

Pensar no atendimento ao adolescente pressupõe compreendê-lo não apenas em sua condição peculiar de desenvolvimento denominada como adolescência, mas também contextualizar sua relação familiar e comunitária, que se tece sob um solo sócio-histórico e incide diretamente em suas condições e modo de vida. Quando isso não ocorre, o adolescente se transforma em Leonel, ou seja, é visto e compreendido dissociado de um contexto e seus determinantes, como se flutuasse e não estivesse sobre o mesmo.

Ao compreender o adolescente como sujeito de direitos, o situamos não à margem da sociedade, diferentemente do que se passa com o “pé de vento”, mas pertencente a ela. O adolescente demanda ser compreendido em sua totalidade e não apenas pelo ato que responde. Nessa perspectiva, resgatar e desvendar sua “comunidade” é contribuir para o resgate de seu estilo de vida, sua própria história, cultura e valores que são também resultantes de uma identidade comunitária e que se traduz através do agrupamento de pessoas que se unem e se relacionam a partir de circunstâncias sociais e/ou econômicas.

Um dos grandes desafios que se apresenta no atendimento profissional é considerar as particularidades e a singularidade trazidas pelo adolescente, mas a partir disso, compreendê-lo através da teia de relações que são tecidas desde a primeira comunidade da qual participou: a **família**, perpassando também pelo seu núcleo ampliado de relações que se dá através de instituições ou não, através de vizinhos, colegas, professores, amigos e parentes cujas relações se fortalecem nas ruas, quadras e em outros espaços que compõem o seu viver.

Compreender a comunidade é decifrar um cenário privilegiado da emergência dos laços identitários e de pertencimento, portanto, também, lócus de conflitos,

inclusão e exclusão dos sujeitos sociais, onde se desenvolvem as relações de trabalho, familiares e comunitárias; espaço concreto de disputa de projetos societários nas dimensões político-ideológica, econômica, religiosa e social, constituindo-se no palco das grandes transformações da humanidade.

O termo comunidade significa um conjunto de relações sociais de proximidade com forte componente de integração entre seus membros e importante elemento na formação das identidades pessoais. Portanto, o termo comunidade ainda expressa relações de proximidade (nem sempre geográfica) e de identidade, mas cujo potencial pode ser desenvolvido para ser uma rede de apoio e ação.

Ainda percebe-se nos discursos sobre comunidade uma concepção fictícia sobre a mesma, onde se cria a miragem de um lugar onde todos se entendem, se completam e auxiliam-se mutuamente, sentindo-se felizes uns com os outros e materializando o que a nomenclatura prevê, uma “Comum – Unidade”. No entanto, no trabalho cotidiano é fundamental desmistificar esse conceito, pois as comunidades dos adolescentes se constituem como um espaço de disputa, diversidade, marcado pela história do preconceito, injustiças, violência e também de insubmissão.

Assim, se faz necessário “considerar a realidade contraditória, pois ela influi decisivamente em situações possíveis de enfrentamento dos interesses dessa população” (SOUZA, 2004, p.65). Compreender a comunidade da qual pertence o adolescente significa não apenas conhecer o lugar, mas saber de que lugar que se partirá para situar e contextualizar o ato infracional e a perspectiva socioeducativa que demanda sua medida.

Os adolescentes não possuem pés de vento... Seus pés pisam e refletem as contradições de nossa sociedade. É preciso decifrar as comunidades enquanto espaços de pertencimento e compreendê-las, trazê-las para cena, para que o sentimento de indiferença, segregação, aprisionamento e isolamento, vivenciado por Leonel, não seja mais uma constante na vida dos Pedros, Fernandos, Brunas e de tantos outros adolescentes que atendemos.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

 Voltar ao Sumário

CONSELHO TUTELAR

Estela Scheinvar¹

*... eu acho uma boa para as pessoas
que não estão mais respeitando,
que a mãe não tem mais controle, por aí assim,
que não tem como mais dá jeito,
o colégio e a mãe não está mais conseguindo.
(8ª série, 15 anos)*

*Ah! Foi péssimo, comida uma merda.
Eu fiquei preso durante um ano.
Lá dentro
– Do conselho tutelar? É.
(8ª série, 17 anos)*

Criado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8069 de 1990, o conselho tutelar é uma inovação no Brasil e no mundo. Assim como todo conselho proposto por essa lei, a participação da sociedade civil é essencial. Não se trata de um órgão gerido por profissionais fixos, com diploma especializado, mas por cinco pessoas que habitam na região em que o conselho atua, escolhidas pela população desse local, responsáveis por ações para garantir os direitos fundamentais definidos na Constituição Federal de 1988 (artigo 227) e no ECA. O conselho tutelar foi proposto no fim da década de 1980 e trouxe o entusiasmo de ver a sociedade civil organizar-se e definir os meios de reivindicar os seus direitos. Mas como fazê-lo? De acordo com os grupos que construíram a lei, o movimento popular fertilizaria as lutas contra a desigualdade, enfrentando parte

¹ Socióloga, Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana Faculdade de Formação de Professores, UERJ. Socióloga do Serviço de Psicologia Aplicada, UFF.

C

significativa dos males que levavam famílias e jovens ao antigo Juizado de Menores. Não é o que constatamos com os atendimentos nos conselhos tutelares. O dizer da lei é capturado por subjetividades criminalizadoras, que operam pela moralização e em vez de organizar novos movimentos reivindicativos, insiste-se em tutelar, nas vidas da pobreza, a responsabilidade pela violação de seus próprios direitos. Contra a esperança de que a prática judiciária fosse retraída, as pessoas não mais seriam julgadas e conquistariam direitos, vemos a ampliação do fazer judiciário para o campo da garantia de direitos e dos serviços de assistência. As acusações às famílias e ao comportamento de crianças e jovens continuam prevalecendo. Se por um lado um movimento contra o autoritarismo, a discriminação e a criminalização dos pobres propôs novas referências para enfrentar os problemas trazidos pela desigualdade, pelo outro, a lógica da tutela - que leva à proposta de construção do conselho *tutelar* - anuncia a perspectiva do seu trabalho. A tutela é uma forma de dizer ao outro como tem que ser a sua vida; uma forma de desqualificação dos seus modos de existência para obrigá-lo a adotar um padrão, sem lhe dar condições de fazer escolhas e sem respeitar as escolhas feitas em função de seus recursos e de suas concepções de vida. Uma relação de interdição do desejo. Sob a lógica do direito, o distanciamento de um padrão é um delito que tem que ser julgado, sentenciado e punido. Não vemos todos os setores da sociedade frequentarem o conselho tutelar, e os que lá vão se caracterizam, sobretudo, por não poderem decidir como fazer a sua vida, sendo submetidos a conselhos que ressoam como sentenças a serem cumpridas. A tutela é uma prática de submissão que tem como efeito, no dizer de Donzelot (1986), a intervenção do Estado no Direito Privado sustentado na norma. No caso do conselho tutelar, trata-se da norma legal que promete a garantia de direitos. Não é o que vemos acontecer. Dificilmente os usuários do conselho tutelar conquistam os seus direitos a partir dos encaminhamentos aos que são submetidos. O recorte financeiro ainda é o maior indicador dos que batem à sua porta e as respostas não têm efeitos nos motivos de seu comparecimento: moradia, atividades interessantes, renda, falta de sentido na frequência escolar. Os motivos que levam uns e não outros ao conselho tutelar não são alterados, e os encaminhamentos dificilmente retraem o quadro violador de direitos. Sem recursos, sem movimento da sociedade civil para produzir mudanças, o conselho tem se convertido em um balcão de atendimento que opera sob a lógica penal, que ensina que ante uma violação à lei devemos punir. Não vemos as estruturas que produzem violações de direitos serem coagidas, mas as pessoas. São elas as referidas quando se enuncia uma violência e localizam-se como

C

problemas sociais as relações sexuais, o mau comportamento, o uso de entorpecentes, as brigas e agressões. São as pessoas as definidas como violentas e responsabilizadas por seus destinos, portanto, sujeitas ao castigo. Garantir direitos não é o que temos visto como efeito da prática do conselho tutelar e sim a punição: “*Só levaram lá para dar um susto nele mesmo, para ver como é que é*”, conta uma adolescente que diz ter um amigo atendido em um conselho tutelar. Em outra narração, um estudante de 13 anos explica por que de um colega foi encaminhado ao conselho tutelar: “*... porque ele faltava muito. Faltava pra ficar aqui fora. Chegou lá, ele ficou apavorado, chorou lá, nos cara lá*”. São falas de estudantes que, assim como as epígrafes deste texto, trazem a compreensão e a experiência dos que têm contato com o conselho tutelar; falam de uma prática punitiva, carcerária, mesmo fora da prisão. Não é um mal-entendido dos jovens quando dizem que no conselho tutelar se prende, é a sua experiência que apresenta o que é aconselhar por meio da tutela, sem movimentar as águas que nos afogam. Crianças, jovens e famílias resistem a permanecer na turbulência de oceanos asfixiando-se silenciosamente. As suas braçadas e os gritos de quem quer sobreviver à desordem, em que são obrigados a permanecer, incomodam aos que dependem da sua resignação para continuar no controle. A garantia do direito depende do comportamento da pessoa? É a pessoa que viola os seus direitos ou é a violação deles que tem como efeito o desassossego da vida institucionalizada? As falas dos estudantes (nas epígrafes e no texto) insistem em apresentar o que é o conselho tutelar. São eles os que nos dizem como são as práticas. A *confusão* entre prisão, conselho tutelar, delegacia de polícia não é uma questão cognitiva, mas a experiência que não discrimina, não diferencia os estabelecimentos que atuam por meio da intimidação, da ameaça e da tutela.

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

 Voltar ao Sumário

CONSELHO TUTELAR

José Carlos Sturza de Moraes¹

É órgão colegiado, integrante da administração municipal, permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – para, em nome da sociedade, zelar pelo cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes previstos no próprio estatuto.

O Conselho Tutelar (CT) é formado por cinco integrantes, com mesmo poder e responsabilidade para planejar, deliberar e realizar a defesa de direitos de crianças e adolescentes, por meio de medidas protetivas, estabelecidas nos artigos 101 e 129, e nas atribuições previstas no artigo 136 do ECA. Sua composição é definida pela população de cada município, ou regiões de município (em cidades com mais de cem mil habitantes), por intermédio de eleição por voto universal e facultativo para um período de quatro anos. Sua eleição é coordenada pelo **Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente** e fiscalizada pelo Ministério Público. Sua manutenção, incluindo remuneração de conselheiros/as e servidores/as, infraestrutura e formação continuada, é atribuição das prefeituras.

Suas atribuições (Art. 136/ECA) são:

- atender crianças e adolescentes, e atender e aconselhar pais ou responsável, aplicando medidas protetivas;
- promover a execução de suas decisões, podendo requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, e representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações;
- encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente, e à autoridade judiciária os casos de sua competência;

- providenciar medidas estabelecidas pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para adolescente autor/a de ato infracional;
- expedir notificações, e requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- assessorar a prefeitura na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos decorrentes de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem valores éticos e sociais da pessoa e da família, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente;
- representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, depois de esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.

Conforme o ECA, crianças e adolescentes são “sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Art. 15), são intelectualmente capazes de responder por seus atos, devendo ser levados em conta “as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Art. 6º). Condizente com essa premissa, no ECA são diferenciados os tratamentos dispensados a crianças e adolescentes autores de **ato infracional**. À criança é somente prevista a aplicação de medidas protetivas pelo CT, com a intencionalidade de reparar ou superar a situação de violação de direitos que implicou no ato. Ao adolescente são previstos dois tipos distintos e complementares de medidas, as protetivas e as socioeducativas, cuja definição “deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares” (Art. 100, II/ECA), conforme quadro apresentado a seguir:

 [Voltar ao Sumário](#)

¹ Professor, Supervisor da Escola de Conselhos, Cientista Social, Especialista em Ética e Educação em Direitos Humanos, Mestrando em Educação/UFRGS.

Medidas protetivas (aplicáveis a crianças e adolescentes), artigo 101/ECA:	Medidas socioeducativas (aplicáveis a adolescentes), artigo 112/ECA:
I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta.	I - advertência ; I - obrigação de reparar o dano ; III - prestação de serviços à comunidade ; IV - liberdade assistida ; V - inserção em regime de semiliberdade ; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

O CT pode aplicar medidas protetivas, com exceção dos incisos VIII e IX, sendo que não é competente para nenhuma medida socioeducativa. Além de aplicar medidas protetivas, o CT é chamado a atuar intersetorialmente, para viabilizar o atendimento a crianças e adolescentes, de forma dialogada, constituindo outros colegiados técnicos de definição de ações protetivas. Também sendo sua atribuição a fiscalização de entidades governamentais e não governamentais que desenvolvam programas de orientação e apoio sociofamiliar, apoio socioeducativo em meio aberto, colocação familiar, acolhimento institucional, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. E, com a Lei 12.594/2012 - que institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, o CT poderá compor a avaliação de gestão e resultados da execução das medidas socioeducativas, e de recomendações para sua melhoria.

CORRERIA

Mateus Freitas Cunda¹

O sentido da correria ou do correrio é diverso no contexto da execução de medidas socioeducativas. O verbete se destaca nas narrativas cotidianas dos atendimentos, tanto nas vozes de adolescentes e profissionais, quanto no corpo e na cultura deles, tornando-se um analisador deste encontro de tempos.

Partimos de um sentido que atravessa a todos: o cultural, o habitual, o aprendido, o imanente. A pressa, instaurada com os tempos modernos e as sociedades capitalistas, atravessa de modo contundente os modos de ser em nossos dias. A correria do trabalho no contemporâneo alimenta-se de demandas infinitas, de objetos a conquistar, de metas a alcançar. O ritmo é veloz e os corpos abastecem-se de adrenalina, de aventura; das endorfinas, dos estimulantes. Ninguém escapa da pressa, não é fácil negar-se a ela.

Para o adolescente atendido, a correria é o próprio trabalho. Fazer um “correrio” é o próprio ato infracional. A busca por uma inserção social o coloca em urgência para acompanhar os produtos que se ofertam ao consumo. O vício nos produtos, o desejo de inclusão no mercado, gera o que Suely Rolnik (1997) chama de “toxicomania de identidades”. A produção de “kits-padrão” de existência substituem os valores locais por “identidades globalizadas flexíveis, que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade”. Com isso, há sempre um adendo a ser feito: uma correria a mais é trabalho feito e produto na mão. Esse jogo de oferta-demanda envolve de modo contundente os adolescentes, uma vez que se encontram num período de afirmação das identidades.

O modo de trabalhar de nossos dias foi diretamente afetado pelo capital, ativado pela competição por novos padrões, que possam agregar, afinal, valor. Nesse caso, tempo é dinheiro e, portanto, quanto mais dinheiro, menos tempo. Essa correria pulsa nos trabalhadores e os coloca em urgência.

¹ Técnico social – Psicólogo da Fundação de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre, Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS.

Visualizemos os profissionais que atendem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e têm sob sua responsabilidade de atenção um enorme número de sujeitos, tratando de armar uma rede de inserção na cidadania, que historicamente é excludente desse público. A tarefa é avessa ao tempo. As demandas dos adolescentes são urgentes, assim como a efetivação das políticas públicas de seguridade social, dispendendo um esforço contínuo para garantir a escuta atenta das pessoas e compor os vazios de atendimento. Com tais tarefas, a correria instala-se breve nos atendentes. Fica evidente – e por vezes, naturalizado – o fato de que não será possível atender a todos de modo atencioso, e que não será para hoje a mudança na cultura de exclusão que está posta.

Tal certeza, todavia, não abala o motor do profissional, que se joga na esteira dos movimentos da cidade, cerzindo micropolíticas onde esbarram as políticas públicas, produzindo dignidade onde vigem os preconceitos. Esse exercício é infundável, produzindo saberes que se movimentam ao sabor dos “correrios”. Faz-se necessário traquejo para acompanhar esse ritmo e também perseverança para reinventar os rumos, pois as redes constituídas em velocidade são efêmeras. Amanhã será sempre um novo dia e o plano de intervenção será naturalmente singular.

Outro sentido do verbete refere-se à transitoriedade da tarefa. A correria pode ser a duração de um tempo que, agregado de valor, não gera maiores vínculos e tem uma função pontual dentro do trabalho. Uma produção por demanda, tal qual o modelo *just in time* popularizado pelo sistema Toyota de Produção, com as características de não acumular matéria prima com o vendedor e manter relações de confiança com os fornecedores. Esse instante de tempo e modelo de trabalho encanta pela velocidade dos resultados e a sensação de permanência e confiança. Como, então, o acompanhamento acolhe uma demanda *just in time*, urgente pela sua vivacidade e pontual por se inserir numa efemeridade de relações?

No encontro das correrias, analisemos o tempo do atendimento. Os corpos ali presentes, dopaminados a seus modos, pulsam no ritmo de motores. O pensamento vai sempre para o depois e o desencontro é a primeira marca da conversa. E ele se estende ainda com perguntas e respostas prontas, onde opera a verticalidade entre atendente e atendido. O compasso só chega com o olhar, com a história narrada, com o encontro propriamente dito de duas pessoas que estavam em correria até que pudessem conversar. Ao mesmo tempo em que ocorre o descompasso do tempo, suspende-se os caminhos prontos e, nesse momento, tanto adolescente quanto profissional podem reinventar suas práticas. São íterins, são fôlegos, lampejos:

tais acontecimentos fagulham novas ideias que desbravam o tempo. No entanto, os deslocamentos não têm hora para se efetivarem e talvez nunca o sejam.

O “correrio” tende a esvanecer o encontro, sobrepondo ao vivido com o excesso de vivências, com os novos olhares, as novas demandas, as novas fagulhas. A reedição cotidiana desses encontros gera um acúmulo de saber que buscará localizar o tempo para ser expresso. Este intervalo, que podemos chamar de procrastinação, seria como uma ferramenta de administração do tempo, de retenção das velocidades. Para Bauman (2001, p.179), procrastinar “é uma posição ativa, uma tentativa de assumir o controle da sequência de eventos”, podendo ser uma saída potente e, mais que isso, uma estratégia de sobrevivência em meio às correrias. Enganar o tempo, todavia, não resolve o problema. Há o dito que diz que não é o tempo que passa, mas as pessoas que passam pelo tempo. E, pois, a vida urge. Falamos de vidas em que não há *delay*; onde não há lei que chegue a tempo. Nesse ponto, as correrias se desencontram, pois um dos lados nem sempre pode esperar.

A correria, enfim, é cultural, coloquial e pulsional: se refere às subjetivações dos modos de vida e trabalho, ganha a linguagem e o corpo dos viventes. Essa temporalidade coloca pessoas em urgência e resulta, muitas vezes, no apagamento do tempo vivido, preenchendo com objetos o sentido dos dias. Assim, atentar para a vigência desse modelo pode despertar os sujeitos envolvidos para a criação de pontos de suspiros ou para a invenção de metodologias velozes. Em todo caso, a correria é marcante no acompanhamento das medidas socioeducativas e entendê-la é estratégico na busca pelos encontros que possam atravessar o tempo e mudar o presente.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 179.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (org). **Cultura e Subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 1997, pp.19-24.

 Voltar ao Sumário

CREAS - CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

André Kist¹ e Michelle Birnfeld da Luz²

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é caracterizado como órgão de Média Complexidade dentro da Proteção Social Especial do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Seu papel é ofertar e referenciar serviços especializados de caráter continuado para famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos, conforme prevê a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009):

- Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI);
- Serviço Especializado em Abordagem Social;
- Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de **Liberdade Assistida (LA)** e **Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)**;
- Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias.

Toda unidade CREAS deve executar o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), ofertando apoio, orientação e acompanhamento em situações de risco pessoal ou social por violação de direitos na iminência ou ocorrência de: violência intrafamiliar física e psicológica, negligência, abandono, abuso e exploração sexual, afastamento do convívio familiar e comunitário, vivência de trabalho infantil, situação de rua, discriminações e outras situações que provoquem danos e agravos às condições de vida, autonomia e bem estar. (BRASIL, s/d). Algumas dessas situações podem ser atendidas por unidades

¹ Acadêmico de Psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

² Psicóloga e Trabalhadora do SUAS.

específicas, desde que referenciadas pelo CREAS, como é o caso, por exemplo, dos Centros de Referência Especializado à Mulher e do Centro Pop para a População em Situação de Rua. Estas possibilidades de Centros específicos produzem uma diversidade de CREAS's, os quais atendem às demandas conforme os recursos que seus respectivos territórios disponibilizam. Isso significa que um CREAS pode ofertar todos os serviços elencados acima, assim como, pode ofertar apenas o PAEFI se, no seu Município/região, houver outros Centros específicos referenciados a ele.

O Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de LA e PSC é um dos serviços que compõem um CREAS, mas também pode ser executado tanto por pessoa jurídica de direito público quanto privado, desde que estejam cadastradas no **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente** e que sigam as diretrizes relativas à: municipalização do atendimento, incompletude institucional e garantia dos direitos fundamentais do adolescente, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O campo da Assistência Social historicamente ocupou-se com as demandas de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e reestruturou-se a partir das mudanças paradigmáticas após a previsão constitucional de 1988, assim como após a promulgação do ECA. O que caracteriza a noção de proteção especial para a política de assistência é o nível de complexidade (média ou alta) das situações de vulnerabilidade, diferente, por exemplo, do caso da política de atendimento à criança e ao adolescente com base no que dispõe o ECA, onde entende-se que a proteção especial é inerente à condição etária e humana do segmento ao qual se destina. (BRASIL, 2008).

Na seara de mudanças paradigmáticas, um dos principais avanços oriundos do ECA em relação ao antigo Código de Menores, que orientava anteriormente a política nesse campo, diz respeito às delimitações e garantias processuais entre as medidas protetivas e medidas socioeducativas e também a concepção de sujeito de direito atribuída à criança e ao adolescente, ao invés da concepção de menor em situação irregular.

É interessante analisar que nas medidas socioeducativas em meio aberto, as delimitações entre estas e as medidas protetivas não estão dissociadas. Ao encontro disso, temos o fato de que dentro das atribuições do CREAS concentra-se o atendimento às pessoas em situação de violência, evitando reforçar o estigma que as expressões “vítima” e “agressor” e/ou “infrator” produzem nas pessoas envolvidas, mas trabalhando sempre na perspectiva da garantia de direitos de todos.

Pode-se apontar também para o Art. 112, Inciso VII do ECA, que coloca as medidas protetivas dentro das medidas socioeducativas. Essa intersecção é absolutamente positiva quando afirmamos o caráter pedagógico que deve prevalecer sobre o caráter sancionatório das medidas socioeducativas. Por outro lado, há um grande desafio para as equipes dos CREAS no que se refere ao vínculo estabelecido com adolescentes que chegam ao Serviço de Proteção Social por uma medida de natureza coercitiva. O SUAS coloca que a assistência social será prestada para quem dela necessitar, portanto, a ausência de coercitibilidade é intrínseca a essa política. O desafio está em conseguir diferenciar com o adolescente e seus familiares aquilo que foi atribuição da Polícia, do Poder Judiciário (processo, julgamento, aplicação de medidas) e o que é atribuição do Poder Executivo através do SUAS (garantia de direitos, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários), ainda que ambas instâncias devam estar articuladas nesta tarefa da socioeducação.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Caminhos para a municipalização do atendimento socioeducativo em meio aberto.** Guia de Recomendações. Brasília: SEDH, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS: Guia de Orientação nº 1 (1ª versão),** Brasília: s/d. Disponível em: <www.mds.gov.br>.

 [Voltar ao Sumário](#)

mento conselho
correria egresso
idor redução escolar
lizagem refeito pes
a socioed ativa juv
o brevidade ebra-cabeça
icia famili proteção
anhamen nclusão
imputave lrogash
idade jus avinculo
sabilizaç intemacão
rnidac direitos hi
plogiaa nomia is
estião sa ãorede
berdade ti elaridade
rativadeit...a doutrina
ção socioeducacão
ção socioeducati

DEFENSORIA PÚBLICA

Juliana Balbinot¹ e Roberta Pamplona²

A Defensoria Pública é uma instituição prevista no artigo 134 da Constituição Federal de 1988, responsável por fazer a assistência jurídica a quem não tem condições de pagar um advogado/a particular. Essa assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos é dever do Estado, conforme o artigo 5º, LXXIV.

Conforme a Lei Complementar nº 80 (BRASIL, 1994), responsável por organizar a Defensoria Pública, os objetivos dessa instituição são:

I - a primazia da dignidade da pessoa humana e a redução das desigualdades sociais;

II - a afirmação do Estado Democrático de Direito;

III - a prevalência e efetividade dos direitos humanos;

IV - a garantia dos princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório.

Dessa forma, alguns documentos como carteira de trabalho ou declaração de isenção de imposto de renda podem ser solicitados aos assistidos para comprovação de renda mensal de até 5 salários mínimos, ou outras questões que comprovem a vulnerabilidade do/a assistido/a.

A Defensoria Pública pode atuar em inúmeras áreas: família, criminal, cível, consumidor e outros. Tanto quem foi vítima, como quem está sendo acusado, pode procurar o auxílio. Para ser atendido/a é necessário documento de identificação com foto.

Entre os direitos de quem é atendido/a pela Defensoria temos:

1. Ser informado/a do andamento do processo;
2. Acesso à Ouvidoria para reclamações;

¹ Acadêmica de Direito da UFRGS, integrante do G10/SAJU e do PIPA.

² Acadêmica UFRGS e integrante do G10/SAJU.

3. Prioridade para crianças e adolescentes;
4. Ser respeitado/a.

Em relação aos adolescentes envolvidos na prática de **ato infracional**, a Defensoria Pública irá fazer a defesa do adolescente acusado buscando garantir seus direitos ao longo do processo. A primeira etapa é a **audiência de apresentação**, onde o defensor deve estar presente e pode formular perguntas para o adolescente e seus responsáveis, buscando defender o jovem das acusações a ele proferidas. Anteriormente à segunda audiência - **audiência de instrução e julgamento** - o defensor deve apresentar a defesa prévia, a qual é uma peça escrita em que ele demonstra os motivos pelos quais o adolescente não pode ser condenado. Então, nesta segunda audiência, o defensor pode questionar as testemunhas buscando garantir a melhor defesa do adolescente acusado. Posteriormente à condenação, ao longo do processo de execução de medida socioeducativa, o defensor pode auxiliar para a progressão da medida ou a extinção dela.

Dessa forma, a Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa dos direitos individuais e coletivos.

BRASIL. **Lei complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994**. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp80.htm

 Voltar ao Sumário

DEFESA

Ana Paula Motta Costa¹

A igualdade entre acusação e defesa é condição para a imparcialidade e a independência do juízo e é a expressão do respeito ao imputado (pessoa que está sendo acusada), em um Estado Democrático de Direito.

O princípio da contradição consiste em que ninguém pode ser condenado sem ser ouvido e vencido em juízo. O direito de defesa, que dele decorre, é um direito fundamental do imputado, enquanto exercício das faculdades processuais e do direito de ser ouvido, no sentido de trazer ao processo sua versão sobre os fatos ocorridos, rebatendo todas as matérias de fato e de direito que podem influir na decisão judicial.

Trata-se de uma garantia constitucional dos adolescentes - art. 5º da Constituição Federal (CF) -, expressa no art. 227, § 3º, inc. IV da CF e reproduzida no art. 207 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a impossibilidade de um adolescente ser processado por ato infracional sem que conte com a defesa técnica de um advogado.

O direito à defesa divide-se entre o direito à autodefesa e o direito à defesa técnica. No primeiro caso, trata-se de um direito disponível, na medida em que deve ser exercido diretamente pelo imputado, o que pode ser feito de forma negativa ou positiva, ou seja, expondo sua versão dos fatos ao magistrado, ou calando-se, e utilizando-se, assim, da prerrogativa do direito ao silêncio, previsto no art. 5º, LXIII da CF, que é o direito de não ser obrigado a depor contra si mesmo, nem de se declarar culpado. O direito à defesa técnica consiste no direito de o imputado fazer-se representar por um advogado, ou defensor público. Trata-se da possibilidade de encontrar-se em igualdade de condições com a acusação, na medida em que essa se fará por meio de um profissional com habilitação e capacidade técnica para exercício de seu papel.

¹ Advogada, Socióloga, Mestre em Ciências Criminais e Doutora em Direito pela PUC/RS. Professora da Faculdade de Direito da UFRGS. Integrante do PIPA e Professora Coordenadora do G10.

Concretiza-se por meio do direito a ser ouvido no processo, que é a possibilidade de argumentar e também de compreender todos os elementos do processo que lhe dizem respeito, poder alegar e provar, utilizando os meios de prova pertinentes, ou convenientes, a seu favor.

A defesa é a antítese da acusação. Sua função deve ser de criar dúvida sobre a hipótese acusatória e a formulação de provas da acusação, viabilizando, assim, a condição para o contraditório. É condição epistemológica da prova a refutabilidade da hipótese acusatória. No processo acusatório, a defesa deve ser o mais importante instrumento de controle e de impulso sobre o método de produção de provas, isso porque as provas são produzidas a partir do contraditório, especialmente a partir da refutação de provas de origem da acusação.

Tem como pressuposto a análise da taxatividade e a materialidade do tipo penal, descartando qualquer afirmativa da acusação que não possa ser verificável. Portanto, o fundamento da defesa sempre estará relacionado ao princípio da legalidade do Direito Penal, sendo construído em meio à relação entre o fato ocorrido, o qual deve estar materializado, e o tipo penal taxativamente previsto na Lei.

Nesse sentido, uma defesa técnica, de acordo com os instrumentos previstos no ECA, deve partir da contestação da representação do Ministério Público, especialmente quanto à explicitação da existência ou não de **ato infracional**, cuja definição, conforme art. 103 do Estatuto, é de um crime ou contravenção tipificados na Lei Penal.

Em sequência, cabe à defesa afirmar os princípios estatutários da excepcionalidade e da **brevidade** da medida de privação de liberdade (art. 121 do ECA), a qual somente pode ser aplicada de acordo com a leitura literal e restrita do art. 122 do Estatuto. Ainda, deve pleitear que se leve em consideração o respeito à condição peculiar de **pessoa em desenvolvimento**, a proporcionalidade da medida em relação ao ato infracional e o dever do juízo de aplicá-la apenas quando não há outra medida mais adequada (art. 122, § 2º do ECA).

Assim, a defesa técnica de adolescentes deve trazer para o processo a condição peculiar do adolescente defendido, em seu favor. A individualidade da defesa deve contemplar a contextualização da realidade de vida do sujeito adolescente, seu contexto familiar e cultural. Além disso, deve buscar alternativas à institucionalização a serem sugeridas ao juiz, que garantam a **responsabilização do adolescente**, mas que considere sua realidade de vida. Cabe à defesa trazer ao processo a proposição de um plano de responsabilização que atenda às necessidades do adolescente, enquanto fundamento de seus direitos.

Nesse sentido, diferente do trabalho a ser realizado pelo defensor de adultos, no caso dos adolescentes cabe apresentar no processo uma proposta, com indicações para a composição do plano individual de atendimento (PIA), conforme previsão da Lei 12.594/12 – que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, atendendo aos interesses do adolescente e que por ele possa ser cumprido. Essa medida atende ao disposto na Lei 12.594/12 e dialoga com a previsão do art. 122, §2º do ECA, pois medida socioeducativa de **internação** somente deve ser aplicada quando não existir outra mais adequada, além de adequar-se à condição de cumprimento do adolescente.

Um processo judicial serve à reconstrução de um fato do passado e sobre ele existem várias versões e justificações possíveis de serem sustentadas. Assim, cabe à defesa trazer ao processo a versão dos fatos do ponto de vista do adolescente envolvido. A ideia de “versão” dialoga com a noção de verdade relativa, ou verdade processual. A tarefa da defesa, portanto, é a de traduzir em linguagem processual e jurídica a racionalidade que configurou a conduta eventualmente imputada ao adolescente, desde seu ponto de vista. Nesse sentido, o processo pode constituir-se efetivamente em um espaço de diálogo entre versões e justificações.

Finalmente, cabe referir que a presença da defesa possui significado educativo importante, na medida em que tem maior possibilidade de constituição de vínculo de confiança com o adolescente. Levar a versão do adolescente para o processo, em linguagem técnica, significa possibilitar sua voz e, com isso, viabilizar o diálogo com o adolescente, muitas vezes difícil junto aos demais órgãos estatais.

AROCA, Juan Monteiro. **Principios del Proceso Penal** – Una Explicación basada en la razón. Valencia: Tirant lo blanch, 1997.

ARNAUD, André-Jean; FARIÑAS DULCE, Maria José. **Sistemas Jurídicos: Elementos para un Análisis Sociológico**. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Boletín Oficial del Estado, 1996

FERRAJOLI, Luigi. **Derecho y Razón**. Teoría del Garantismo Penal. Madri: Trotta, 1995.

LOPES JUNIOR, Aury. **Direito Processual Penal e sua Conformidade Constitucional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

LOPES JUNIOR, Aury. **Introdução Crítica ao Processo Penal (Fundamentos da Instrumentalidade Constitucional)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

 Voltar ao Sumário

DIREITOS HUMANOS

Mariana Chies Santiago Santos¹ e Karine Szuchman²

Quando iniciamos um debate acerca do conceito de direitos humanos, precisamos ter em mente, em primeiro lugar, que os direitos humanos são todos aqueles direitos e liberdades básicos de todos os seres humanos, sem qualquer distinção, em qualquer lugar do mundo, sendo, por isso, direitos universais. Ainda é preciso lembrar que apesar de diversas tentativas de positivizar tais direitos e liberdades³ foi somente no ano de 1948, três anos após sua criação, que a Organização das Nações Unidas, por meio de sua Assembleia Geral, proclamou um documento conhecido mundialmente como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, no qual afirma, em síntese, que

os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação⁴.

A partir do que foi exposto na Carta, nos propomos a alguns questionamentos: se todos têm direito à moradia, então por que milhões de pessoas moram nas ruas? Se todos têm direito à educação, por que existem milhões de analfabetos no Brasil

¹ Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Doutoranda em Sociologia pela UFRGS. Advogada integrante do G10/PIPA/UFRGS em conflito com o Sistema Capitalista.

² Em conflito com a verdade.

³ Necessário lembrar de alguns documentos importantes: Carta Magna de 1215 da Grã-Bretanha, Bill of Rights de 1689 na Inglaterra, a Carta de Independência dos Estados Unidos da América em 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem de 1789 na França.

⁴ Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm.

D
atualmente⁵? E se todos têm direito à liberdade de opinião e de expressão, por que, todos os dias, ao redor do mundo, pessoas são presas por se manifestarem? Talvez seja necessário fazermos outra pergunta que possa nos ajudar a responder tudo isso: direitos humanos para quem? Assim como Coimbra, Lobo e Nascimento (2008, p.92), entendemos que “se tomados em sua perspectiva histórica, tanto o humano como os direitos são construções das práticas sociais em determinados momentos, que produzem continuamente esses objetos, subjetividades e saberes sobre eles”. Portanto, ao longo da história os direitos foram apontando para quem eles devem ser concedidos e para quem não, produzindo subjetividades muito distantes da “versão oficial” dos direitos para todos.

Afinal, os direitos foram sendo construídos para que humanos? Pelo que temos observado, eles são dirigidos para uma pequena parcela da população que já tem fácil acesso a eles, ou seja, em realidade, são reservados e garantidos para as elites. Se retomarmos nossas perguntas iniciais, veremos que aqueles que estão excluídos desses direitos são as camadas mais baixas da população, e dentro delas os considerados “marginais”. Sempre estiveram fora desses direitos à vida e à dignidade os segmentos de miseráveis, todos os tipos de “deficientes” ou os “desviantes”, dentre muitos outros (COIMBRA; LOBO; NASCIMENTO, 2008).

A declaração garante o exercício de todos os direitos já mencionados acima, todavia sabemos que é necessário que esses direitos sejam efetivados na prática e que não fiquem esquecidos só em documentos. De acordo com a nossa experiência, são necessárias políticas que deem conta do que está à margem da sociedade, ações que promovam o acesso efetivo a todos esses direitos, para todos os humanos. E, mais do que isso, são necessárias pessoas interessadas que coloquem em prática essas políticas de acesso aos direitos humanos, ou seja, falta ainda uma efetiva indignação social!

Em nossa prática nos deparamos com inúmeras violações aos direitos dos jovens que habitam nas periferias e escolhemos não nos calarmos diante disso. No trabalho que desenvolvemos com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, percebemos um enorme lapso no tratamento dado a esses adolescentes para o acesso à educação, à saúde, e a quase todos os outros direitos fundamentais. Nas tratativas para conseguir vagas em escolas do estado e do município e, também,

⁵ Ver, a esse respeito: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf acesso em outubro de 2013.

D
em tratamentos de saúde, nos são colocados diversos impeditivos, muitas vezes pelo simples motivo de o adolescente estar em cumprimento de medida socioeducativa, ou seja, os seres humanos responsáveis pelos serviços das redes de educação e saúde se recusam a integrar outro ser humano em seus serviços, unicamente pelo estigma que este carrega.

Sabemos que quando se trata da violência que envolve os adolescentes, a visibilidade é perversa, pois só ilumina um lado de uma problemática multifacetada. A juventude em conflito com a lei ocupa uma posição paradigmática: os adolescentes e jovens são fixados a espaços de exclusão e controle na mesma medida de redução das políticas sociais a eles dirigidas. Assim, a todo momento estamos tentando garantir direitos que, em verdade, já deveriam estar assegurados aos jovens, uma vez que estão claramente previstos na Constituição Federal (CF), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na legislação internacional que trata sobre a questão.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; LOBO, Lilia Ferreira E NASCIMENTO, Maria Lívia do. Por uma invenção ética para os direitos humanos. In: **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, vol 20, N.2, p.89-102, 2008.

 Voltar ao Sumário

DISCIPLINAR E ISOLAR

Flávia Cristina Silveira Lemos¹

Michel Foucault (1999), ao analisar a emergência da sociedade disciplinar, no século XVII, assinala que a disciplina é um mecanismo de poder que pode ocorrer em meio aberto e também em equipamentos e estabelecimentos fechados. Ainda,

¹ Professora da Universidade Federal do Pará; graduada em Psicologia (UNESP). Doutora em História (UNESP). Bolsista de produtividade de pesquisa CNPQ-PQ2.

no livro *Vigiar e Punir*, o autor ressalta que a disciplina é da ordem do exercício, da meticulosidade cotidiana, do que opera como regular e constante, visando incluir e normalizar para garantir maximização da produção simultaneamente à docilidade política.

O castigo disciplinar é uma prática de repetição de exercícios minuciosos que envolvem exames permanentes, vigilâncias, anotações em arquivos, controles do que se faz no tempo e no espaço e sanção por educação e punições que podem operar pela privação de liberdade e em perda de parte da liberdade, em algum período ou pela oferta de serviços e presenças em equipamentos sociais e da saúde por encaminhamento dos operadores da justiça e por trabalhadores sociais.

Portanto, de acordo com Foucault (1999), a disciplina pode ser uma prática de bloqueio e sequestro dos corpos, que pode ser utilizada para internar e isolar; todavia, a disciplina ainda poderá ser utilizada para segregar e afastar grupos que venham a ser classificados como indesejáveis de uma sociedade.

Nas conferências que deu na PUC-Rio, Foucault (1996), na década de setenta, no século XX, destacou que a disciplina é uma maneira de generalizar a defesa social e ampliar a lógica do tribunal por toda a sociedade, em pequenos julgamentos da norma, corretivos e educativos, preventivos e punitivos que visam controlar o futuro e colocar em relação normas e leis, nas adjacências do Poder Judiciário.

Assim, caso haja intervenção de isolamento para punir adolescentes, por exemplo, a disciplina será mais intensiva como forma de sanção do que em meio aberto, contudo, mesmo sem cometimento de infração ou com a prática de atos infracionais considerados menos graves, pune-se cotidianamente como prevenção, como incitação à ordem e à docilidade, à produtividade e à saúde, como efetuação de uma política social.

Foucault (1999) estudou os mecanismos disciplinares como a sanção normalizadora, pensando como e onde eles ocorrem; por exemplo: nos espaços de trabalho, de educação, de saúde, prisões, religiosos, militares entre outros. Analisou documentos desses estabelecimentos e, depois, descreveu as práticas punitivas efetivadas como sanção nas mesmas e como elas eram aplicadas, realizadas e por quais motivos e com quais objetivos. Chegou à conclusão de que havia uma rede de equipamentos que funcionavam em conjunto e se apoiavam para disciplinar os corpos e, quanto mais estes resistissem, mais eles seriam alvos de castigos regulares em espaços com níveis diferenciados de aplicação das sanções.

Dessa maneira, a sanção disciplinar pode ser semelhante nesses diversos estabelecimentos, mas guarda especificidades e gradações diferentes em cada uma delas, apesar de que poderão no agenciamento que as articula, criar modulações das punições em cadeia e com ressonâncias múltiplas.

No curso *Segurança, território e população* (2008), Foucault assinala que a disciplina permite a circulação dos corpos; contudo, aponta que essa circulação tem regras e implica em critérios de segurança/seguridade inventados como uma política e como uma economia que regulamenta as passagens e os impedimentos das mesmas.

Ora, quem vai circular e como, por onde e de que modo, quem não irá e em que medida não irá ou por quanto tempo não irá circular é o resultado de todo um cálculo baseado em múltiplas racionalidades de governo das condutas. Governar é gerir por normas o que se faz e se pensa, em um policiamento do detalhe de cada ato, em cada situação.

O isolamento como sanção disciplinar pode ser uma estratégia de segurança utilizada para alguns grupos sociais de maneira a organizar segmentos da população em níveis de utilitarismo e em programas de assistência que regulam existências em um rodízio de corpos entre espaços abertos e fechados, modulados por táticas de exame e de punição chamada de corretiva e protetiva.

Nesse sentido, não apenas quem cometeu infrações pode ser isolado e sofrer sanção, apesar de que estes também poderão ser alvo dessas intervenções. Mas existem grupos que podem ser internados em lugares classificados como equipamentos de tratamento e de abrigo.

Há infrações punidas em meio aberto, com sanções reguladas pelas políticas sociais e de saúde, pelas escolas e pelos conselhos tutelares, por exemplo. Há punições disciplinares dirigidas há pessoas que não cometeram infrações, mas agem por desvios às normas e resistência à obediência de regras. Exemplo, estudantes que receberam advertências e tiveram seus desvios anotados em livros de ocorrência nas escolas.

Há pessoas que são isoladas por sofrerem o contágio de doenças infecciosas e para não transmitirem essas doenças a outras. Nesse caso, o isolamento implica uma sanção disciplinar sem infração, mas por estigma de contaminação que implica em clausura como bloqueio dos corpos e afastamento social.

Há sanções que são regidas pelo olhar que observa e registra, em comparecimentos ocasionais e/ou regulares em locais de entrevista social e

psicossocial, como em situações de liberdade assistida, por exemplo. Nesse caso, a sanção não traz isolamento e sim, vigia por observação em um acompanhamento elástico, pois opera por uma margem de ir e vir com regras negociadas o tempo todo em termos de custo e benefício do campo da economia política.

Assim, podemos concluir que a sanção disciplinar e o isolamento são táticas punitivas, em variação no campo da modulação de certa flexibilidade frente à privação de liberdade, utilizadas em situações variadas, na sociedade contemporânea.

A decisão da estratégia a ser materializada para muitos trabalhadores sociais e operadores do direito em termos de disciplinar e/isolar traz em cena um conjunto de práticas punitivas que implicam na realização de uma análise minuciosa, em que se decide sobre a vida em termos de uma vertente de posições calculadas de risco/perigo, na composição de uma sociedade que tenta efetuar a relação entre liberdade e segurança como paradoxo do fazer viver e do isolar para fazer viver e/ou deixar morrer.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

____. **Vigiar e punir**: a história das violências nas prisões. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

 [Voltar ao Sumário](#)

DORMIR DE VALETE

Telma Corrêa de Fraga¹

No **Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)**, em atendimento a um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, começamos a falar de sua passagem por estabelecimento de

¹ Advogada militante no Estado do Rio Grande do Sul, compõe a equipe do PEMSE – Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em meio aberto do município de Gravataí/RS.

medida socioeducativa de internação, em Porto Alegre, e sobre o seu aprendizado naquele período que, pra ele, não havia sido assim tão ruim.

Narrou o adolescente, entre outras coisas, que caíra em “uma ala boa”, mas que a única coisa ruim era que “lá a gente dormia de valete”. *Dormir de valete?* De imediato, perguntei o que significava aquela expressão, e ele me explicou que era como eles se autodefiniam na hora de dormir, pois cada rapaz tinha de dividir a cama com um colega, de sorte, que cada um dormia com a cabeça virada para os pés do outro.

O conceito, na verdade, faz uma alusão à décima primeira carta do baralho francês de 52 peças, cujos naipes representam a divisão da sociedade francesa no século XIV – ouros ♦ remete à burguesia, copas ♥, ao clero, paus ♣, aos camponeses e, espadas ♠, à nobreza ou aos militares.

O Valete, por sua vez, é marcado pela letra J, do inglês *jack*, e é o criado do rei, representando, em cada naipe, uma personalidade histórica ou bíblica, como o Príncipe Heitor (ouros), o cavaleiro Lancelot (paus), Hogier, primo de Carlos Magno (espadas), e La Hire, cavaleiro que lutou com Joana D’Arc (copas).

Mas o que fez esses adolescentes se identificarem com a carta é que, na sua face, há dois Valetes retratados, a exemplo das demais figuras – Dama e Rei –, um para cima e outro para baixo, como se estivessem realmente dividindo o mesmo espaço.

No Brasil, também usamos cotidianamente a palavra *naipe* como gíria, quando queremos, por exemplo, dizer que tal pessoa não é “do nosso naipe”, no sentido de que não é da nossa família; não compartilha de nossos valores ou não é da nossa turma.

Talvez, *dormir de valete* possa significar muito mais do que a forma com que os rapazes ficam dispostos na cama ao dormir quando privados de liberdade, ampliando-se o conceito para “aquele que está submetido a uma segregação social, dividindo o mesmo espaço com um semelhante da mesma ala, do mesmo *naipe*, mas não menos importante do que aqueles que se autodefinem como *Reis*”!

 [Voltar ao Sumário](#)

DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Alice De Marchi Pereira de Souza¹

É quase impossível falar de doutrina da proteção integral sem contrapor-la à **doutrina da situação irregular**. Isso porque essas duas doutrinas – ou teorias – do campo do Direito da Criança e do Adolescente são referências, ao mesmo tempo antagônicas e fundamentais, para entender como a legislação e as práticas nesse campo funcionaram (e ainda funcionam) no Brasil ao longo da história.

Se o paradigma da situação irregular, que vigorou até o final do século XX no país, é caracterizado por um viés individualista, punitivista, assistencialista e pela criação de duas infâncias desiguais², a teoria da proteção integral se constitui como impulso para profundas mudanças no ordenamento jurídico, materializando-se em marcos legais como a Constituição Federal (CF) de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Tais transformações deveriam se estender, em tese, às políticas públicas e às formas mais cotidianas de lidar com o público em questão. Com a nova doutrina, o termo “menor” sai de cena e todas as pessoas com até 18 anos de idade passam a ser referidas da mesma forma: como “crianças” e “adolescentes”³. As normas devem agora concebê-las como cidadãos de direito, ainda que sujeitos à proteção prioritária, já que são seres humanos “em desenvolvimento”. A proteção deve ser “integral” na medida em que diversas esferas devem promover e garantir tais direitos: a família, o poder público e a sociedade como um todo são responsáveis por esses sujeitos e sua saúde, educação, moradia, esporte, lazer, convivência comunitária, liberdade.

¹ Psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, doutoranda em Psicologia Social na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e pesquisadora na ONG Justiça Global.

² Arantes (1999), Bulcão (2002), Coimbra e Nascimento (2003) nos apontam o abismo entre duas infâncias/juventudes construídas pelo Código de Menores de 1927, pautado pelo paradigma da situação irregular: o *menor* – criança ou jovem “em perigo” ou “perigoso” por ser abandonado, carente, infrator, perambulante – e a *criança* – saudável, que estuda, que tem família, e por isso não requer assistência especial.

³ Conforme o artigo 2º do ECA, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Na letra fria da lei, tais modificações são de extrema importância, pois submetem o conjunto de normas e políticas públicas desse campo a um marco dos direitos humanos, enfatizando a promoção de direitos e a prevenção a condições de violência, precarização e vulnerabilização. Mas será que isso foi suficiente para mudar de fato nossas práticas e atitudes para com crianças e adolescentes no Brasil?

Nem tanto.

Antes de mais nada, é preciso admitir que as leis são apenas mais um tipo de força dentro de um campo em constante embate. Elas devem ser situadas numa dimensão maior do que a jurídica ou institucional e compreendidas em articulação com processos históricos, políticos e sociais.

Assim, a doutrina da proteção integral e sua legislação decorrente são construções e conquistas de movimentos coletivos que, por anos, lutaram para vê-las implementadas e se constituem como estratégicos instrumentos de afirmação de cuidado, dignidade, liberdade. Mas não podemos esquecer que, no Brasil, cerca de 300 anos de escravatura e outros 63 anos de Código de Menores⁴, aliados a teorias higienistas, racistas, eugênicas e intimistas das ciências humanas, influenciaram significativamente a intervenção de um sem número de profissionais para com crianças e adolescentes pobres, bem como a maneira da sociedade em geral percebê-los (COIMBRA e NASCIMENTO, 2003). Não é de surpreender que ainda assistamos, nos dias de hoje, a ações de recolhimento compulsório de crianças e adolescentes em situação de rua, a procedimentos inquisitórios violentos, a insistentes clamores pela diminuição da **maioridade penal**, visando mais institucionalização, criminalização e prisão. Agora, sinistramente em nome da “proteção”: novos discursos, velhas práticas (NASCIMENTO e SCHEINVAR, 2013).

Se queremos que a doutrina da proteção integral se estabeleça, é necessário fazer outro uso de seus dizeres e tomá-la como uma lógica que atravesse as nossas práticas. Fazer dela não só uma reivindicação constante pela efetivação de mais direitos – atentando sempre ao fato de que eles podem significar mais tutela –, mas também algo que se traduza realmente em práticas mais libertárias, que desviem das produções e naturalizações históricas referidas e possibilitem a invenção de outras infâncias e adolescências. É preciso trazer a letra da lei ao rés do chão, experimentar seus enunciados no cotidiano e não esperar que a dimensão jurídica

⁴ Os primeiros Juizados de Menores foram criados em 1923 e, em 1927, é instituído o Código de Menores (revisado em 1979).

transforme as nossas vidas por inteiro. Podemos nós mesmos ser, também, agentes de transformação e criação desse mundo outro: esse sim seria um outro uso da doutrina da proteção integral.

Todo dia há quem se esforce nesse sentido, enfrentando dificuldades nos diferentes serviços das políticas públicas e noutros tantos espaços. É notável a ausência de debate sobre os modos como a proteção à infância e à juventude é operada. No entanto, como se vê, pensar e debater a atitude ético-política que perpassa nossas práticas é fundamental para que a *proteção integral* possa prevalecer sobre a *situação irregular* – não só como doutrina abstrata, mas como efetividade cotidiana.

ARANTES, Esther Maria. De “criança infeliz” a “menor irregular” – vicissitudes na arte de governar a infância. Em: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Heliana B. C. (orgs.). **Clio-psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

BULCÃO, Irene. A Produção de Infâncias Desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. Em: NASCIMENTO, Maria Lívia do (org.). **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2002.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças & NASCIMENTO, Maria Lívia do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. Em: FRAGA & Iulianelli (orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, Maria Lívia do & SCHEINVAR, Estela. Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 de outubro de 2013.

 Voltar ao Sumário

DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR

Ana Paula Motta Costa¹

A partir do início da década de oitenta, do século passado, começou a difundir-se o processo de discussão da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. No entanto, toda a mudança legislativa decorrente somente pode ser compreendida desde a perspectiva histórica, na medida em que representou a superação de um modelo de tratamento jurídico da infância e juventude, que já vigorava há cerca de um século na maioria dos países ocidentais.

Trata-se das “legislações de menores”, fundamentadas na “doutrina da situação irregular” - como ficou conhecida na América Latina -, que se caracterizava pela legitimação jurídica da intervenção estatal discricionária. Entre o final do Século XIX e quase final do século XX, as legislações fundadas nesses preceitos doutrinários foram a manifestação objetiva do pensamento considerado avançado em relação à situação anterior. Assim, em um período não superior a vinte anos, todas as leis latino-americanas adotavam a concepção tutelar, tendo por objetivo central o “sequestro social” de todos aqueles em “situação irregular”, também do ponto de vista jurídico.

O enfoque principal da referida doutrina estava em legitimar a potencial atuação judicial indiscriminada sobre crianças e adolescentes em situação de dificuldade, por exemplo, retirando as crianças das famílias pobres e mais vulneráveis. Tendo como foco o “menor em situação irregular”, deixava-se de considerar as deficiências das políticas sociais, optando-se por soluções individuais que privilegiavam a institucionalização. Em nome dessa compreensão individualista, biológica, o juiz aplicava a lei de menores sempre a partir de uma justificação, a qual transitava entre o dilema de satisfazer um discurso assistencialista e uma necessidade de controle social.

¹ Advogada, Socióloga, Mestre em Ciências Criminais e Doutora em Direito pela PUC/RS. Professora da Faculdade de Direito da UFRGS. Integrante do PIPA e Professora Coordenadora do G10.

As crianças e os jovens eram considerados como objetos de proteção, tratados a partir de sua incapacidade. As leis não eram para toda infância e adolescência, mas para uma categoria específica, denominada de “menores”. Para designá-los eram utilizadas figuras jurídicas em aberto, como “menores em situação irregular”, em “perigo moral ou material”, “em situação de risco”, ou “em circunstâncias especialmente difíceis”. Configurava-se do ponto de vista normativo uma distinção entre as crianças e aqueles em “situação irregular”, entre crianças e menores, de sorte que as eventuais questões relativas àquelas eram de competência do Direito de Família e desses dos Juizados de Menores. As condições em que se encontravam individualmente convertiam as crianças e adolescentes em “menores em situação irregular” e, por isso, objeto de uma intervenção estatal coercitiva, tanto em relação a eles como em relação a suas famílias. Diante do conceito de incapacidade, a opinião da criança fazia-se irrelevante e a “proteção” estatal frequentemente violava ou restringia direitos, na medida em que não era concebida desde a perspectiva dos Direitos Fundamentais. O juiz de menores não era uma autoridade de quem se esperava uma atuação tipicamente judicial, deveria identificar-se com um “bom pai de família”, em sua missão de encarregado do “patronato” do Estado sobre esses “menores em situação de risco ou perigo moral ou material”. Disso resulta que o juiz de menores não estava limitado pela lei e tinha faculdades ilimitadas e onipotentes de disposição e intervenção sobre a família e a criança, com amplo poder discricionário, ou seja, poder ilimitado, ou subjetivo.

De outra parte, não havia distinção em relação ao tratamento das políticas sociais e de assistência destinadas às crianças e adolescentes que cometiam delitos ou outros, em situação geral de pobreza. Como consequência, desconheciam-se todas as garantias reconhecidas pelos diferentes sistemas jurídicos no Estado de Direito e a medida por excelência adotada pelos Juizados de Menores, tanto para os infratores da lei penal quanto para as “vítimas” ou “protegidos”, era a privação de liberdade, sendo esta imposta por tempo indeterminado, não sendo aplicada em decorrência de qualquer processo judicial que respeitasse garantias individuais.

Em síntese, pode-se dizer que, segundo as legislações fundamentadas na doutrina da situação irregular, a centralização do poder de decisão estava no Estado, através da figura do juiz, com competência ilimitada e discricionária, sem praticamente nenhuma limitação legal. Nesse contexto, buscava-se a judicialização dos problemas vinculados à infância empobrecida e a patologização dos conflitos de natureza social, portanto, a criminalização da pobreza.

A “Doutrina da Situação Irregular”, embora superada do ponto de vista normativo, visto que revogada por todos os diplomas legais vigentes, prevalece em muitas oportunidades na cultura tutelar e discricionária presente da intervenção do Estado na vida dos sujeitos crianças e adolescentes.

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

MENDEZ, Emílio Garcia. **Infância e Cidadania América Latina**. São Paulo: HUCITEC, 1996

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

 Voltar ao Sumário

DROGAS

Sandra Djambolakdjian Torossian¹

Amadas por uns e odiadas por outros, as drogas têm nos colocado em territórios de oposição. Calorosamente nos dedicamos a atuar ao seu favor ou contra elas, mas raramente nos permitimos duvidar sobre esses pólos opositivos e problematizar o próprio conceito.

Herdeiros das políticas hegemônicas que banalizam as dúvidas que o paradigma não-proibicionista de drogas coloca no cenário atual, naturalizamos o

¹ Professora do Instituto de Psicologia da UFRGS, Departamento de Psicanálise e Psicopatologia. Coordenadora da Rede Multicêntrica: Centro de Referência e Apoio Institucional para políticas de cuidado ao uso de drogas.

fato de algumas drogas serem arbitrariamente proibidas e outras não. Tratamos desse fato como algo que “sempre foi assim”, ou pior, como se essa proibição fosse fruto da periculosidade da droga, esquecendo que todos os movimentos de proibição foram impulsionados por interesses econômicos, políticos e de controle da população. Movimentos esses que mascarados pela ideia do perigo e do flagelo epidemiológico, minaram nosso imaginário e nos impediram de pensar.

Aliás, interromper o fluxo de pensamento é um dos efeitos, não das substâncias em si, mas das drogas colocadas no nosso contexto de proibição. Assim culpabilizam-se usuários, os quais não raramente se identificam com os produtos que utilizam, deixando de pensar e deixando-se aniquilar.

Às definições tradicionais que sublinham ser a droga uma substância capaz de modificar a função dos organismos vivos, cujo resultado é a mudança comportamental e fisiológica, prefiro a do psicanalista Claude Olievenstein (1989), que ao definir seu uso destaca a posição de *encontro* de um produto, com uma personalidade em um momento sócio-cultural (grifo meu). *Encontro* aqui é a palavra chave. Qualquer produto não é droga em si. Ele é droga porque carrega diversos significados e significações singulares e socialmente construídos. Permito-me a liberdade de fazer migrar o conceito de Olievenstein em relação aos usos de drogas, para definir a própria droga. A droga só é droga quando encontra um sujeito e um contexto que a transformem em tal. E aqui busco uma antiga definição de dicionário que destaca o sentido figurado da palavra droga: coisa de pouco valor; coisa enfadonha; desagradável (AURÉLIO, 2013); gíria: coisa ruim, imprestável; interjeição: exclamação que exprime frustração no que se está fazendo (MIRADOR, 1976).

Permitamo-nos um deslocamento de cenário e imaginemos alguém tocando flauta. O que define uma flauta? É o próprio instrumento ou seria o encontro desse instrumento com alguém que saiba dela produzir notas, cuja musicalidade depende também de uma composição? Sem dúvida podemos afirmar que uma flauta na boca de quem não a conhece poderá ser transformada num apito.

Ainda nessa perspectiva, podemos trazer as contribuições de Ricardo Rodolfo (2004) quando esse diz que um brinquedo só é brinquedo quando as crianças o transformam em tal. O brinquedo não se define pela sua substância de brinquedo, mas pelo uso que dele a criança faz.

As substâncias psicoativas, então, só serão drogas quando as pessoas as

transformarem em tal. No entanto, devemos refletir que essa transformação não se faz individualmente. Produz-se a partir dos significados e significações que determinados produtos ou substâncias psicoativas carregam da nossa herança cultural. Felizmente herdar não significa incorporar. A herança implica a transformação. Desse modo, podemos afirmar que hoje há tensão e conflito entre os cenários proibicionistas e os não proibicionistas.

Um bom conflito. Um conflito que poderá produzir abertura para o diálogo. Apesar de presenciarmos, na atualidade, no contexto brasileiro, um momento de fechamento com pitadas de fundamentalismo. A proibição que habitou nosso imaginário hegemônico durante o último século, foi partida, rasgada, rasurada pela possibilidade da não-proibição, na complexa dinâmica das relações sociais. Tempo de olhar para essa dupla vertente, deixando-nos tocar pela ambiguidade. Sem pressa para concluir. Permitindo-nos pensar e duvidar.

Gosto de deslocamentos e finalizo minha pequena contribuição prestando uma homenagem aos jovens que, em determinado momento, realizaram uma releitura do slogan midiático que invadiu residências e subjetividades. Do original “Crack: *nem* pensar” criou-se “Crack: *vem* pensar”.

AURÉLIO. Dicionário online da Língua Portuguesa. <http://www.dicionariodoaurelio.com/> [acessado em 15/08/2013]

MIRADOR. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Porto Editora, 1976.

OLIEVENSTEIN, C. A clínica do toxicômano: a falta da falta. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

RODULFO, Ricardo. Desenhos fora do papel: da carícia à leitura-escrita na criança. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

 Voltar ao Sumário

DROGAS

Edison Consiglio¹ e Marcel di Carlo Osterlund Saldanha²

Semana passada prenderam o Deda. O boato de que ele vendia erva e pó na escola já rolava fazia algumas semanas. O Policial Militar entrou na quadra no meio do jogo, mandando o Deda o acompanhar. Suei frio, mas o Deda não. Parecia que eu me importava mais do que ele. Parece que os próprios professores que “caguetaram” ele pra polícia. Eu mesmo já tinha comprado maconha dele várias vezes. Não que eu curta muito. Não acho muita graça naquilo. Mas tudo que é festa que tem, alguém leva. As gurias curtem e todo mundo se diverte. Mas era isso. A maconha faz parte das minhas noites de final de semana. Pro Deda bem que não era assim. Além de vender, ele fumava. Fumava sem miséria. Volta e meia aparecia cheirado também, rangendo os dentes e arranjando briga com todo mundo. Não me impressionava isso tudo. Ele me contou, numa noite dessas que eu não lembro direito, que a mãe e o irmão mais velho dele eram “crackeiros”. Venderam tudo que tinha em casa e hoje o guri nem sabia mais onde eles estavam. Que o pai ele não tinha conhecido e que tinha sido criado pela avó, junto com outros dois netos, primos dele. Acho que se eu vivesse tudo isso ia viver cheirado também. Se bem que pó é foda. Os cara secam, vendem tudo, roubam. Não dá pra entrar nessa. Crack então, nem se fala, derruba o cara.

A coisa é bem diferente pro Vini. Essa gurizada que tem mais grana do colégio, tipo ele, também faz muita festa com droga. Mas crack acho que ele nunca viu. É sempre muita bebida e fumo do bom. Só que o Vini tem outra condição. Mora num “apê” muito massa, só usa roupa de marca, já vi ele várias vezes dando banda com a “caranga” do pai. Esse aí passa longe da polícia. Ele também conhecia o Deda. Comprava dele, claro. Comprava também do outro guri que vendia na escola antes do Deda, que não lembro o nome. Aliás, nem sei o que aconteceu com ele. Um dia, sumiu. Ouvi falar que estava envolvido em vários “corre” com uma

gurizada do morro que ele morava. Coisa de tráfico. Polícia no meio. Um bolo. Agora que o Deda caiu, vai aparecer outro. Sempre tem alguém.

É doido pensar que tanta gente diferente se envolve com droga, como ela faz parte da vida de todo mundo. Sou eu que fumo nas festas com a gurizada, é o Deda que vende erva e vai preso, é o Vini que leva as gurias pro “apê” dele e distribui pra todo mundo, é o meu tio que bebe cachaça todo dia e bate na minha tia e nas minhas primas, mais toda essa gente que tá pedindo esmola na rua pra comprar crack, morrendo aos poucos. Droga não é uma coisa complicada pra muita gente, pra mim, pro Vini e várias outras pessoas que eu conheço – ela tá aí, faz parte da vida, não chega a ser um problema. Não pras minhas primas e pra minha tia, pro Deda muito menos. Tomara que ele saia logo da prisão, ele era gente boa.

 Voltar ao Sumário

¹ Graduando em Direito pela UFRGS; integrante do G10/PIPA; em conflito com o punitivismo

² Acadêmico de Direito da UFRGS, integrante do G10/SAJU e do PIPA.

conselho evasão bre
a agressão terapêu
lução esc
respeito
educativa
de quebra-c
ília prot
ento inclusão m
vel drogashi
isticavin
ação Intern
de dire
a auton
ancão
tutelar
efesa dou
io educação tribun
io educativa liberda

EDUCAÇÃO

Carmem Maria Craidy¹

A definição do que se entende por Educação depende da concepção que se tem sobre pessoa humana e sobre sociedade: “O inacabamento caracteriza o homem como um ser em busca. A tomada de consciência disso constitui a raiz da própria educação. E é também sob esse aspecto que o homem se distingue dos animais”. (BOUFLEUR, 1991, P.20)

No mesmo sentido, Clotilde Rossetti-Ferreira (2004, p.17) afirma: “O requerer e depender por longo tempo de outros para sobreviver e tornar-se uma pessoa faz do humano um ser dialógico por natureza. Essa dialogia, essa necessária relação com os outros, é concebida como atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação.”

Para Hannah Arendt (1999), a condição humana é a condição de um ser que se constrói na ação e no discurso, ou seja, de um ser que constrói a si mesmo construindo um mundo humano sempre em relação com outros seres humanos. Essa concepção, do ser humano como um ser em construção na relação traz a consciência da inevitabilidade da Educação: “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. Que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.” (ARENDT, 1997, p.234).

Assim, pode-se afirmar o quanto é inadequada a visão do educando como receptor de conhecimentos e valores a ele transmitidos pelo educador ou, ainda, como alguém que nasce programado pela hereditariedade, a quem a educação fará apenas desenvolver potencialidades inatas. A Educação não será caudatária nem do “culturalismo”, nem do inatismo, mas de uma perspectiva sociointeracionista na qual o desenvolvimento humano é visto como fruto de interações e relações interpessoais situadas do ponto de vista sócio-históricas, de um ser humano a um tempo biológico, portador de carga genética, e social, em construção na relação com os outros.

¹ Doutora em Educação, professora colaboradora da FAGED na UFRGS. Coordenadora do PPSC de 1997 até 2012 e atual coordenadora do Núcleo de Extensão PIPA/UFRGS.

Essa visão leva, por vezes, a posição de que tudo, ou melhor, toda a relação humana é Educação. Aí a educação confunde-se com a cultura. É bem verdade que toda a relação é cultura e pode significar desenvolvimento humano, mas, para que seja educação, faz-se necessário que exista uma “intenção” de educar. O Educador nessa perspectiva é um mediador do educando com o mundo (mundo humano/cultura e mundo matéria/natureza), com o saber e com os outros seres humanos. “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.” (CHARLOT, 2000, p.53).

Enquanto ação intencionada, a Educação se concretiza no processo pedagógico: “É no interior, portanto, do próprio processo da educação que se estabelece a Pedagogia, como ciência dos sujeitos em suas reciprocidades reflexivas, na real da face a face da relação educativa e na concretude das formas em que se objetivam suas condições e resultados.” (MARQUES, 1996, p.88). Cabe à pedagogia, enquanto ciência do educador, direcionar o processo educativo, explicitar objetivos, estratégias de ação/reflexão e de avaliação.

O Projeto Político Pedagógico deve estar presente em todos os espaços definidos como educativos, seja nas escolas ou em outros espaços sociais como, por exemplo, o das **medidas socioeducativas**.

Intencionada e proposta pelo educador, a ação educativa tem sempre uma dimensão política que poderá ser autoritária ou democrática, jamais neutra, mesmo se complexa e atravessada por contradições. Será democrática se apostar nas possibilidades do educando enquanto capaz de refletir e de participar, de ser sujeito da própria construção inserida na construção do mundo humano. Será autoritária se entender o educando como alguém a ser “regulado”, reduzindo-o à submissão a regras construídas por outros e a interiorizar saberes prontos a serem repetidos. Nesse caso, a educação se confunde com “adestramento” e a pedagogia com uma estratégia autoritária de dominação do educando. “No controle técnico das ações, ou na articulação estratégica das interações, importa reconhecer-se profundo interesse antropológico de diálogo de reciprocidades entre a natureza e os homens e dos homens entre si.” (MARQUES, 1996, p.92).

O educando é sujeito da própria educação e é sendo respeitado como tal que ele poderá se tornar uma pessoa autônoma, responsável pelo próprio destino e pelo da sociedade em que vive como cidadão. Hannah Arendt destaca:

“A Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.” (ARENDE, 1997, 247)

ARENDE, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1999.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia Latino-Americana**: Freire e Dussel. Ijuí: Editora Unijui, 1991

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia, a Ciência do Educador**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Rede de significações: E o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004

 Voltar ao Sumário

EGRESSO(A)

Julia Dutra de Carvalho¹

Pista: Alguém que retorna a um lugar em busca de escrever mais história.

Egresso é o adolescente ou jovem que um dia, em função de seu percurso de vida, foi atendido por um serviço da rede de execução de **medida socioeducativa**. Esse termo cabe também a qualquer cidadão brasileiro que acessou serviços de saúde, de assistência, de educação, cursos. Egresso, então, é aquele cidadão que tem

¹ Em conflito com a ordem e o progresso.

um naco da sua história compartilhada com outro cidadão. Nesse sentido, tanto o adolescente ou jovem, quanto os trabalhadores da rede são egressos, pois suas vidas produziram história nesse encontro.

A história desse tempo nos serviços pertence tanto ao adolescente, ou jovem, quanto ao serviço e seus trabalhadores. Relações tecidas entre obrigadoriedades, regulações legais, mas também cuidados e atenção com a vida. Quando o egresso retoma sua história, carrega em si a condição de quem cumpriu ou executou uma medida e a partir de vínculos que estabeleceu, volta para estabelecer outras relações. Não é mais como um adolescente, ou um executor de medida que retorna à história, mas como alguém que traz de sua passagem um conjunto de relações que precisam ser revisitadas.

Essas vidas que se encontram, também deixam marcas de suas práticas de convivência nas legislações que regem algumas das obrigadoriedades e cuidados, assim como institui modos de fazer uma política, seja ela de execução de medida, seja de saúde, de formação. No caso da legislação que rege a execução das medidas socioeducativas, encontramos pistas de um processo que tem antes, durante e depois. Conforme o artigo 25 da Lei 12.594 de 2012, que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, a avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida, tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares, bem como verificando a reincidência de prática de ato infracional.

Legislação que indica que as práticas se estendem para além do cumprimento do tempo da medida, e que o egresso trabalhador ou o adolescente/jovem podem acionar encontros a qualquer tempo quando o sentido sinaliza a necessidade de retomada de uma história para prosseguimento de outras ações de cuidado e atenção.

Tomando a ideia de que retornamos a nacos de nossa história na cidade, e que nossa motivação para tal diz respeito a uma busca, precisamos – nós, técnicos dos serviços, adolescentes e jovens - ter especial interesse nesse retorno. Na experiência com adolescentes e com trabalhadores, retornar indica uma variedade de solicitações cuja pista pode ser: o que demandam quando retomam suas histórias com o serviço? Ou quando o serviço retoma suas histórias com o adolescente?

A busca por escrever mais história com as vidas que fazem parte de nosso percurso, seja de trabalho, seja do percurso juvenil na cidade, diz respeito a algo que se articula com os processos instituintes que podemos produzir. Os adolescentes

e jovens podem retornar para os serviços em busca de um sentido para sua relação com a cidade, ou para outro processo no qual percebe o local do cumprimento da medida como parceiro. Mas cabe perguntar: o que faz o movimento da busca de sentido perdurar?

Para tentar responder a pergunta sobre os sentidos agregados ao retorno, cabe visitar a história que aconteceu durante o cumprimento de medida, como foram construídas as decisões, qual a participação do adolescente e jovem desde a audiência até o final de sua medida? Perceber a partir da conversa com ele o que foi apreendido daquilo que se passou. Feita essa conversação precisamos atentar para que outras relações com a cidade - educação, saúde, assistência, espaço por ocupar para divertimento, convívio - podem estar se inaugurando. A acolhida ao retorno pode ser tanto, ou mais importante que o tempo do cumprimento da medida, pois ela relança o serviço e o adolescente para além da circunstância que os colocou em contato - a infração - visibilizando possibilidades de escrever a história na cidade com mais assinaturas, em outro momento da vida.

Nesse processo de construção a muitas mãos, o adolescente ou jovem vai ganhando confiança para se lançar em outras relações com a cidade - despede-se do serviço de execução de medida socioeducativa, e considera outros serviços e espaços dentro das opções de lugares que podem escutar sua história - gerar mais nacos de vida. O serviço, por sua vez, retoma ou constrói outros parceiros na rede que atende a cidade e seus cidadãos.

O vínculo marcado por um naco de histórias compartilhadas por usuários e trabalhadores fica nas histórias tecidas na cidade. Serviços, adolescentes e jovens vão experimentar outras experiências com a cidade, deslocando-se cada vez mais de seus lugares iniciais de encontro - jovem que praticou **ato infracional** e executor da medida - e aproximando-se cada vez mais de redes afetivas e efetivas, pois passamos a fazer parte desta rede no ir e vir de sua e de nossa vida, com e sem medida.

Sem percebermos, construímos o gancho para a segunda questão que nos implica como corresponsáveis também: o adolescente pode ir se tornando prisioneiro dos serviços de execução de medida socioeducativa. Não possibilitamos sua partida, já que a medida socioeducativa passa a ser condição para acessar outros programas e serviços. Estudos de Cunda (2011) e Reis (2012) contribuem para pensarmos sobre estas relações, envolvendo inclusive a mediação do poder judiciário, no que tem se constituído como judicialização da vida. Nesse movimento, mais relações ordinárias são mediadas por aparatos jurídicos. Mais ordens, menos construções

coletivas. A potência do *não saber o que fazer*, que pode instituir outras relações na cidade a partir da responsabilidade no acompanhamento de egressos, quando institucionalizada por processos judiciais, acaba por interromper o processo de tecer relações na cidade.

CUNDA, Mateus F. **As tramas empedradas de uma psicopatologia juvenil**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

REIS, Carolina dos. **(Falência Familiar) + (Uso de Drogas) = Risco e Periculosidade. A naturalização jurídica e psicológica de jovens com medida de internação compulsória**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

 Voltar ao Sumário

ENCANTAR-SE

Pedro Augusto Papini¹ e Rita Pereira Barboza²

Este verbete surge de uma indignação e de uma insistência. Os autores escreveram mordidos pelos impasses de trabalhar entre o encanto e a dureza. E isso é muito sério.

Ao serem convidados para escrever um verbete sobre adolesecntes em **medidas socioeducativas**, não puderam senão derramar nessas páginas a possibilidade de escrever sobre os detalhes que podem encantar. A presença desse verbete é uma afirmação política de que sonho e estrelas são fatores muito importantes para o trabalho com o outro.

¹ Pedro Augusto Papini é Psicólogo e Astronauta. É um pouco vagabundo e meio contraditório; eventualmente, mentiroso. Ex-estagiário do PPSC /UFRGS.

² Rita Pereira Barboza é Psicóloga e Palhaça. Gosta de trabalhar com os temas: Acompanhamento Terapêutico, Saúde Mental, Drogas e Políticas Públicas. Adora os encontros, sobretudo com crianças e loucos. Seu quadro preferido diz: “A beleza do mundo reside na insuspeitada alegria de conviver”.

O mundo é dos bancos. E os bancos dos mendigos.
(Nei Lisboa)

Numa noite dessas sonhei que era um cão e, tomado pela euforia e a beleza do presente, atirava-me do alto de uma árvore enorme direto para a parte mais funda do rio. Assim, sem pensar. De cabeça.

Em seguida, o temor pelo despedaçamento. Sangue, dor, fim.
Sempre que lembro, choro. Não sei se de dor ou de prazer.

O palhaço, o ator, o poeta não existem. Mas seus corações pulsam em mim. Eles não existem. Mas sentem. Choram e Riem, Morrem. Colocar o nariz vermelho é isso, é deixar-se ir, deixar-se ficar entre o dentro e o fora, entre a fantasia e a realidade, e a fantasia da realidade. Fora de si, dentro de mim. Dentro do aqui, fora de nós.

São as viagens provocadas pelo Encantamento. E se você não disser ao menos uma vez: “eu acredito”, essa viagem não vai acontecer. Requer entrega, suor. É preciso abrir os poros à experiência antes de indagá-la.

Na volta, sente-se uma ressaca, uma nostalgia, um não-sei-quê que transforma sua realidade para sempre. Um turbilhão, um tsunami, um atropelamento.

A Terra do Nunca não te abandona mais. Quase como um vírus, uma praga, uma peste. Ela se alastra destruindo suas certezas. Você nunca vai conseguir reproduzi-la, nem o seu cheiro, as suas cores, mas também não vai conseguir esquecê-la.

Para viver o Encantamento, é preciso entregar-se ao prazer. Não menosprezalo como um ator secundário, não fechar-se a ele com a desculpa de que o mundo é feito de dores. A inteligência é quase inimiga do Encantamento. Ela fica burra diante dele. Ou surda.

Há quem diga que as crianças são burras. Porque elas tentam alcançar as estrelas com as pontas dos dedos e perguntam quanto tempo leva para chegar até o sol. O mundo é pequeno para que caiba a inteligência das crianças. Por isso elas inventam o Encantamento.

Parecia que ele balbuciava ao invés de falar. Era um pouco difícil de entender; às vezes eu apenas fingia ter escutado - até porque era desnecessário entender tudo. Ele devia ter uns quarenta anos. Outro cara que estava acampando ali perto uma vez perguntou-me onde estava o tiozinho que ficava por ali, com a barraca perto da minha.

Em uma das noites lindamente salpicadas pelas estrelas, esse mesmo tiozinho comentou comigo e com o céu: “Você já viu estrela riscando o céu?” e fez um gesto de risco com o dedo no ar, acrescentando: “é cadente, né? É estrela cadente que se diz”. Como quem se esforçava para se conectar, eu disse: “sim, sim; é estrela cadente”. Ele deu mais alguns passos, caminhando com as mãos para trás, pensativo. Disse a ele que que perto da lagoa dava pra ver ainda mais estrelas. Ele dirigiu-se até lá.

Após um par de minutos, voltou à clareira e balbuciou algo que realmente não entendi. “Como?”, disse eu. Ele repetiu novamente. Sem que eu entendesse mais uma vez o que o homem dissera, falei constrangido: “desculpe, não entendi”; ele finalmente esclareceu: “o universo tem muitos mistérios”.

 Voltar ao Sumário

ESCOLA

Jéssica Freitas¹ Larissa Ferraz²

Em nossas andanças por busca de vagas nas escolas de ensino público para aqueles adolescentes que chegam ao Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PPSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e encontram-se afastados da comunidade escolar, nos deparamos com espaços educacionais que preferem não abrir suas portas para acolher adolescentes em **medida socioeducativa**,

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da UFRGS e bolsista PROEXT/2013 do PPSC.

² Graduanda do curso de Serviço Social da UFRGS e bolsista PROEXT/2013 do PPSC.

E uma vez que são tidos como sinônimo de problema (MACHADO, OLIVEIRA, SANTANA; 2012).

Diante dessa realidade, criamos a estratégia de ir às escolas para fazer a apresentação do trabalho que a equipe do PPSC desempenha no acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei, a fim de apresentar a esses espaços a realidade vivida por esses adolescentes e a dificuldade que esse público tem encontrado em ter seu direito social garantido.

Nossa primeira visita foi realizada a uma escola estadual da cidade de Porto Alegre/RS, com a qual já havíamos agendado uma conversa com o vice - diretor, responsável pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino muito procurado pelos adolescentes.

Chegando até a escola, ele já nos aguardava. Entramos em uma sala que tinha um vidro transparente, que separava a sala do saguão de entrada dos alunos. Começamos nossa conversa apresentando o PPSC com um folder informativo, apresentamos os objetivos do PPSC, o conceito de medida socioeducativa em meio aberto e por fim o objetivo de estarmos naquele momento na escola.

O vice-diretor ouviu tudo atentamente, quando começou a desabafar sobre a precariedade material e de funcionários que a escola estava vivenciando. Partindo dessa fala, expõe o que esperava de nós. Havia compreendido que estávamos ali para fazer uma parceria com a escola no sentido da mesma receber adolescentes para que o serviço comunitário fosse realizado naquele ambiente, isso a fim de suprir a falta de profissionais na escola, tais como porteiros e monitores.

Explicamos, então, que a UFRGS é uma unidade de execução, e que não poderíamos encaminhar adolescentes para cumprir medida socioeducativa em um ambiente que não fosse uma extensão da universidade, mas caso a escola tivesse interesse, poderia acionar o Centro de referência especializado de assistência social (CREAS) da região para obter mais detalhes em como vincular-se como uma unidade de execução de medida socioeducativa.

Após a explicação, voltamos à questão central da conversa, falamos sobre a dificuldade encontrada pelos adolescentes na (re)inserção escolar e sobre a possibilidade de firmarmos uma parceria no sentido da escola ser uma referência para a equipe PPSC quando uma escola fosse solicitada pelos adolescentes. O vice-diretor, então, parte para o discurso da troca, pergunta: “o que eu vou receber em troca?” segue sua fala colocando que ao trazer um adolescente com “distúrbios de conduta” poderia ter muitos problemas, e que não estaria disposto a passar por

E esses problemas se não tivesse em contrapartida algo em troca, o que se referia a adolescentes cumprindo medida socioeducativa na escola. Em resposta ressaltamos que ao fazer a matrícula de um adolescente, a escola estaria efetivamente cumprindo a lei, uma vez que é direito da criança e do adolescente ter “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, conforme artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nessa conversa, percebemos que mesmo a escola tendo de seguir um conjunto de normas e diretrizes políticas, que deve assegurar a todos igualdade de condições para o acesso e a permanência no contexto escolar, existem escolas que negam ou dificultam o acesso, sendo tal ação passível de responsabilização judicial, uma vez que a escolarização é direito conforme artigo 5º da lei nº 9394 (BRASIL, 2014).

Essa atitude nos faz questionar a eficácia dos órgãos públicos, bem como a responsabilidade profissional dos responsáveis que deveriam ser parceiros na busca da educação para os adolescentes socialmente segregados. Aproximando-nos desta realidade, percebemos que a instituição educativa encontra-se fragilizada e, por vezes, descomprometida no que diz respeito à garantia do seu direito, em especial ao novo público que acedeu a escola com a quase universalização do acesso nos últimos anos, e particularmente com o adolescente visto como “problemático”.

Dessa forma, vivenciamos uma estigmatização muito forte por parte da escola, que ao ter o conhecimento de que o adolescente está fora dessa instituição há muito tempo e cometeu um ato infracional, recusa de forma arbitrária sua (re) inserção escolar.

Por fim, é importante ressaltar que tal ação se torna controversa diante da situação de vulnerabilidade em que se encontra o adolescente, uma vez que a escola é um dos espaços da prática da cidadania.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm [Acesso em 06/01/2014].

MACHADO, Tainara F.; SANTANA, Fernando; OLIVEIRA, Magda M. Desafios no acompanhamento escolar. In. CRAIDY, Carmen M. ; LAZZAROTTO, Gislei D. R.; OLIVEIRA, Magda M.. **Processos educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei**. Ed: Mediação, 2012, Porto Alegre.

Para: Alguém que não sabe dos direitos que tem.

Boa tarde,

Sou eu, mais uma vez, tentando falar de uma coisa, mas me perdendo na imensidão do mundo. Precisando te apresentar o direito à Educação, mas sabendo que antes/ junto deste, tens direito à vida, à saúde, ao saneamento e por aí vou.

Porém, hoje me pediram para te contar sobre o direito que tens a Atividades Pedagógicas, planejadas, de qualidade, que fortaleçam teus vínculos familiares e comunitários. Como te falar disso sem mencionar que tua família tem de te educar e te oferecer condições de aprender - “educação vem de casa”, é o que sei que ouves. Dizem, também, que a sociedade como um todo e o Estado são responsáveis por tua **educação**. Qual Estado? Esse mesmo que “priva da liberdade” o adolescente que comete um **ato infracional** ou que tira de uma mãe o filho. “Ele será educado pelo estado”, é o que está “por trás” dessa ação. Mas se todos são “solidariamente” responsáveis, como tem estas políticas de “estado” garantido a ti o direito à tua família? Os direitos da tua família foram garantidos para que ela pudesse garantir os teus direitos como adolescente. A comunidade onde vivias (já que agora estás aí e não lá)? Conseguia te “oferecer” perspectivas de trabalho, lazer, cultura, de vida?

Não sei se sabias, mas lá, onde moravas, tinhas direito a uma **escola**, com professores, biblioteca, aulas interessantes (para a tua vida) e bem planejadas. Tinhas também direito à saúde, segurança e tantas outras coisas. Não sei se sabes, mas nenhum direito teu te é negado, continuas tendo todos eles, o único que está

¹ Formado em Pedagogia pela UFRGS, com Especialização e Residência em Saúde Mental Coletiva, EDUCASAUDE/ UFRGS. Atua hoje na Assessoria de Educação Ambiental da Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN).

“suspenso” é o de ir e vir, então, vou te falar desta tal Atividade Pedagógica. (Que tinhas direito lá, mas também tens direito aí).

A lei 12.594 que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (**SINASE**) propõe o “como fazer” essas ações socioeducativas ou aponta “linhas” a serem seguidas quando se faz educação para pessoas que estão cumprindo “medidas socioeducativas”, são as “diretrizes pedagógicas”. A primeira dessas diretrizes diz que antes de estares aqui por “castigo”, estás para poder aprender, inclusive aprender sobre os teus direitos e os direitos dos outros, sobre os limites que a sociedade e o Estado te impõem e a forma como te cobram, que “te responsabilize” por teus atos.

Mas o que tens para aprender? Como vais aprender? O que queremos te ensinar? E a pergunta mais importante a fazer: o que queres aprender?

Daí podemos partir, acredito que agora comece esta conversa, a valer, “às ganha” como diziam meus amigos que jogavam bolita. Se não te perguntarem o que queres aprender, quais são teus interesses, que coisas gostas, que coisas não gostas, nada deste processo fará muito sentido.

Se a educação é para ti, teremos de chegar a um acordo entre o que queremos que aprendas e o que queres aprender. Em realidade, esse acordo é bem mais fácil do que parece, pois queres aprender coisas que sirvam para tua vida e queremos que aprendas coisas que te sirvam para a vida, só precisamos saber por onde começar.

Dentro do **SINASE** se diz que deve haver “espaço para atividade pedagógica”. Queria te dizer que todo o espaço é espaço para aprender e se quer aprender sobre tudo o tempo todo, e tudo é passível de ensinar e aprender, mas preciso te dizer que há, neste texto, a tentativa de garantir que tenhas espaço “minimamente organizado” para tua aprendizagem. Não quer dizer que só vais aprender letras ou números na “sala de aula” ou “educação física” na quadra, mas tens direito a estes “equipamentos”. Mas de que servem esses equipamentos sem as pessoas para (adequadamente!) operá-los?

Entendo que os equipamentos são importantes, eles nos auxiliam, mas para aprender precisamos muito mais do que equipamentos, precisamos que a pessoa que está conosco queira estar ali, precisamos que ela saiba que seu papel é de nos garantir espaço para aprender (e isso é mais difícil que ensinar), e esse espaço não é físico, é de relação, de encontro, de olho no olho.

O olhar ensina, o olhar aprende, ensina-se a olhar também, mas somente para as coisas que nos são interessantes e nos cativam.

Posso te ensinar coisas, mas só vais aprender o que te “aprender”, o que para ti fizer sentido, por isso digo que garantir espaço de aprendizagem é mais difícil que ensinar. “Eu ensino, se tu quiseres, tu aprendes.” Não. “Eu vivo, tu vives, nós aprendemos.” Nós compartilhamos o que sabemos e o que queremos saber, aí saímos a buscar informações, a observar pessoas e grupos, a ensaiar outras formas de viver.

Conhecemos a nossos corpos (jogando, brincando, cantando, abraçando), ensaiamos sentimentos (Escrevendo? Contando? Brigando?), aprendemos a usar símbolos (escrita, leitura, números, filmes), experimentamos diferentes fazeres e tarefas, culturas, escolhemos (mesmo que por instantes) o que queremos ser para sempre.

A atividade pedagógica, minha tarefa de “o que tinha de te ensinar”, só tem sentido se ela fizer sentido, para todos, caso contrário, ela terá fracassado enquanto sua função maior, que é a do encontro.

Esses encontros podem ter como propósito aprender-ensinar sobre saúde, arte, trabalho, cultura (e dentro desta as letras e números) e tantas outras coisas, mas só terão sentido se inseridas e interligadas à vida.

Só se aprende o que se leva para a vida e se nosso direito é à vida, tudo que tiver “a ver” com ela é direito nosso.

Abraço, de alguém que nunca esteve aí, mas viu pelos olhos teus o que é não ter os direitos garantidos.

 Voltar ao Sumário

EVASÃO

Kelly da Silva Lima¹ e Paula Bittencourt dos Santos²

Não é grande o número de adolescentes que evade em nosso setor, local onde é possível cumprir a **medida socioeducativa** de prestação de serviço à comunidade (**PSC**). Sobre aqueles que abandonam as atividades, normalmente, percebemos que não há satisfação em estar neste local trabalhando. Ficamos pensando que ao evadir, o adolescente pode estar perdendo uma oportunidade de cumprir sua medida, pois após a evasão, não poderá voltar ao mesmo local. Indagamos, ainda, que ao evadir, esse adolescente pode estar se envolvendo com outro ato infracional, atingir a maioridade e não ter mais a possibilidade deste tipo de atividade para cumprir a medida que alia a responsabilidade com a perspectiva educativa.

Diversos fatores podem causar a evasão no programa, fazendo com que o adolescente perca a oportunidade de reparar o fato que lhe levou a cumprir a medida. O adolescente pode achar o programa desnecessário, ou mesmo a própria **família** pode não estimular o cumprimento. Também podem achar que o motivo de estar no programa não traz necessidade da medida. Enfim, no momento em que cumprem sua medida, acreditamos ser de grande valia mostrar a importância deste espaço como oportunidade de construir outros sentidos para o que o levou a prestar serviço à comunidade.

Percebemos que a colaboração conjunta entre o adolescente e o **orientador** do setor onde ele desempenha suas atividades é fundamental, estimulando e valorizando sua permanência no local no decorrer do cumprimento da medida, identificando dificuldades para evitar a evasão.

 Voltar ao Sumário

¹ Pedagoga; trabalha como assistente administrativa na FAUFRGS/UFRGS.

² Técnica em Enfermagem; bolsista da PROPLAN/UFRGS.

acolhimento cons
vaiete corriaeg
orientado
aprendiza
medida si
confito bi
audiência
acompanhament
afeto inimputável
comunida
responsa
patern
psicol
x da ques
semiliber
restaurat
educaçã
reparaçã

FAMÍLIA

Malena Bello Ramos¹ e Tatiana Reidel²

“Família, família, papai, mamãe, titia,
Família, família, almoço junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Família ê, Família á, Família, Família...”
(Arnaldo Antunes)

FAMÍLIA É, FAMÍLIA Á, FAMÍLIA, FAMÍLIA: a intervenção com as FAMÍLIAS dos adolescentes autores de **ato infracional**, do que estamos falando?

Abordar a execução das **medidas socioeducativas** aos adolescentes, sem contextualizá-los, sem pensar sua história, e com isso, refletir sobre quem são suas famílias, é dissociar o adolescente de sua própria vida.

Para além da música dos titãs, que compreende e centra a composição familiar numa perspectiva de consanguinidade, atualmente se tem parâmetros empíricos, teóricos e legais que possibilitam compreender a família também como grupo de pessoas unidas por laços afetivos e, ou de solidariedade, e é com este conceito ampliado de família que pensamos a intervenção.

Mas quais aspectos são relevantes ao pensarmos nas famílias em cumprimento de medida socioeducativa? Qual a concepção de família que permeia a intervenção técnica e as regras institucionais? Será que não nos deparamos com o histórico conceito de família nuclear burguesa, formada por pai, mãe e filhos vivendo em uma casa? Uma família inserida no mercado formal de trabalho? As avaliações técnicas não deveriam se pautar numa idealização da família, projetada num “dever ser” (estruturada, trabalhadora, afetiva...), pois a realidade de família que deveria orientar a intervenção técnica é a de uma família que,

¹ Assistente Social, técnica da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo - FASE. Mestre em Serviço Social (PUCRS).

² Assistente Social, professora e pesquisadora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Serviço Social (PUCRS).

(...) pode ou não se mostrar capaz de desempenhar suas funções básicas. O importante é notar que esta capacidade resulta não de uma forma ideal e sim de sua relação com a sociedade, sua organização interna, seu universo de valores, entre outros fatores, enfim, do estatuto mesmo da família como grupo cidadão. Em consequência, qualquer forma de atenção e, ou, de intervenção no grupo familiar precisa levar em conta sua singularidade, sua vulnerabilidade no contexto social, além de seus recursos simbólicos e afetivos, bem como sua disponibilidade para se transformar e dar conta de suas atribuições. (BRASIL, 2004, p.36)

Romper como estatuto de verdade constituído no saber técnico e no saber institucional é considerar o ponto de vista alheio, estranhamento necessário, que permitirá identificar o pensamento como um entre outros legítimos. São questionamentos imperativos ao possível estabelecimento de vínculo com os adolescentes e seus membros familiares, com vínculos consanguíneos ou que se constituem através de laços afetivos e de solidariedade.

As famílias com as quais intervimos, são aquelas que ora nos chegam coniventes com o ato infracional cometido, identificadas e/ou envolvidas com as situações de violência, ora fragilizadas e desmontadas com as situações ocorridas, envergonhadas, culpadas pelos atos dos filhos, sobrinhos, irmãos, amigos etc. Enfim, ambas necessitando de acolhida e vinculação, de forma a se organizar um ambiente que possibilite a troca de informações, o pronunciamento das emoções, a melhor aproximação do desvelamento das fragilizações ocorridas nas trajetórias de vidas dessas pessoas.

Entendemos a família como

(...) lócus nascendi das histórias pessoais, é a instância predominantemente responsável pela sobrevivência de seus componentes; lugar de pertencimento, de questionamentos; instituição responsável pela socialização, pela introjeção de valores e pela formação de identidade, espaço privado que se relaciona com o público. [...] Essa nova concepção se constrói, atualmente, baseada mais no afeto de que nas relações de consanguinidade, parentesco ou casamento. (LOSACCO, 2010, p.64)

Na intervenção com as famílias é importante considerar, além do que esperamos

F que ela cumpra ou responda, a materialização do desemprego, trabalho precário, remuneração insuficiente, o adoecimento e inúmeras vulnerabilidades que fragilizam a mesma e dificultam o cumprimento do seu papel no âmbito da reprodução social.

Ao iniciarmos o atendimento do adolescente e seus familiares, iniciamos pela família consanguínea. No entanto, é necessário atentar para que, no decorrer do processo, se garanta uma escuta e se ouça quem são as pessoas importantes em sua vida, identificar quais são as redes de apoio, cuidado, afetividade ou solidariedade com que contam, pessoas que confiam e assim, ir construindo quem serão as pessoas importantes a serem convocadas (sem um sentido impositivo) para participarem na constituição do **Plano Individual de Atendimento (PIA)**. Com isso, buscamos realizar um sentido para o adolescente e não somente para o Estado (serviços governamentais de execução das medidas e Judiciário), quanto ao planejamento e apoio da intervenção técnica na execução da medida socioeducativa.

É necessária uma revisão dos pontos de vista na execução das medidas socioeducativas, pois se no atendimento procuramos produzir ressignificados no lugar do outro na sociedade, também se trata de ressignificarmos o lugar em que estamos nos colocando ao intervirmos.

Nesse sentido, o desafio é irmos além. Além do instituído e do que a moralidade nos seduz a reproduzir. Temos cuidado com nossos juízos que determinam o certo e o errado embasados em nossos valores pessoais ou de senso comum, primeiramente na identificação de quem é ou pode se compreender “a família” do adolescente e, posteriormente, no que esperamos ou projetamos que ela cumpra, desempenhe e faça. É preciso estar atento para que não se caia num processo de culpabilização da família, ou ainda pior, que se culpabilize mais uma vez o próprio adolescente pelo fato de sua família “não ter condições”, ou “não estar devidamente organizada”. Compreendemos que avançar no entendimento de família, ultrapassando a concepção conservadora da mesma e ampliando essa perspectiva, decifrando suas necessidades e vulnerabilidades e frente a isso as possibilidades e limites permitirão que o atendimento ao adolescente também avance e se qualifique.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, SNAS, 2004.

LOSACCO, Silvia. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, Ana Rojas (org.). **Família, redes, Laços e Políticas Públicas**. 5ª Ed. São Paulo, Cortez, 2010. p. 63-76.

 [Voltar ao Sumário](#)

FAMÍLIA

Milene Mabilde Petracco¹ e Adolfo Pizzinato²

A Constituição Federal (CF) de 1988 demarcou um importante passo na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Embora saibamos que ainda temos uma longa caminhada na efetivação destes direitos nas práticas sociais, a referida Constituição, ao documentar de forma oficial direitos humanos básicos para uma vida digna, que eram até então negligenciados em muitas situações, fez disparar algumas mudanças na dinâmica da sociedade brasileira.

Uma dessas mudanças diz respeito a uma nova concepção de família que passa a ser entendida como a união estável entre homem e mulher, bem como a união formada por qualquer dos pais e seus descendentes como entidade familiar, além de garantir igualdade de direitos e deveres entre o homem e a mulher no seio da família. Ainda que não tenha sido constitucionalmente oficializada, atualmente, é também reconhecida a união estável entre indivíduos do mesmo sexo (união homoafetiva).

Entretanto, com todas as transformações pelas quais passou o conceito de família, que pode ser “compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”, conforme artigo 5º Inciso II (BRASIL, 2006). É ainda perceptível certa tendência em normatizar comportamentos, associando-os com a constelação familiar onde o sujeito está inserido, como se existisse um único modelo de família viável: a família nuclear composta por pai, mãe e filhos(as).

No caso dos adolescentes com envolvimento em **atos infracionais**, evidencia-se um discurso por parte da rede de atendimento, seja na escola, no sistema jurídico ou na fala dos demais profissionais responsáveis pelo

¹ Psicóloga, Psicanalista, Mestre em Educação (UFRGS, 2010) e doutoranda em Psicologia Social (PUCRS).

² Psicólogo, Mestre em Psicologia Social e da Personalidade (PUCRS, 2003) e doutor em Psicologia da Educação (Universitat Autònoma de Barcelona, 2007).

F

acompanhamento das **medidas socioeducativas**, que atrela o cometimento da infração à “falta de estrutura familiar” ou ainda à “desestruturação da família.” Essas expressões podem ser entendidas como busca de uma explicação ou justificativa para o comportamento e/ou o sofrimento humano e, de alguma maneira, nos defrontam com uma visão nostálgica em relação a um passado tido como feliz, no qual a ilusão de plenitude pode estar vinculada à imagem da família dita tradicional.

Para Roudinesco (2003) e Singly (2007), as configurações sociais, incluindo-se aí as configurações familiares, carregam as marcas do tempo sócio-histórico do qual fazem parte, o que nos leva a refletir que todas as transformações vividas na contemporaneidade refletem também em mudanças na forma como são organizadas as famílias. Não é por acaso que cada vez mais, as figuras das madrastas, enteados, madrinhas, meio-irmão, mães e pais de criação fazem parte do universo em que vivemos.

Para esses autores, podemos diferenciar três períodos na evolução da família. No primeiro momento, a família tradicional submetida à autoridade patriarcal, cuja função era basicamente assegurar a transmissão do patrimônio. Daí os chamados casamentos arranjados, onde escolhas afetivas e sexuais não eram levadas em consideração. No segundo tempo, a família moderna, baseada no amor romântico e na divisão de tarefas entre pai e mãe ou, ainda, entre os pais e o Estado, tanto no que diz respeito às funções sociais quanto para assegurar lugar de autoridade na educação dos filhos. Já na dita família contemporânea, a qual une ao longo de uma duração relativa dois indivíduos que buscam relações íntimas ou realização sexual, a transmissão da autoridade vai se tornando cada vez mais delicada, posto que é cada vez maior o índice de separações, divórcios e reposições conjugais.

Fica então evidente que não existe um modelo único de família, e ainda que esse modelo fosse possível, sua existência não nos daria garantia alguma que permitisse fazermos previsões sobre a história que o adolescente irá traçar, as escolhas que irá fazer ou que o protegesse de envolver-se em infrações.

Sabemos que o ato infracional está geralmente envolto de múltiplos fatores, daí a importância de um trabalho interdisciplinar, que vai além de uma ligação direta entre causa e consequência. Sendo assim, a relação família e ato infracional não pode ser concebida como uma relação de causa e efeito.

F

A família, ou as famílias, em suas diferentes configurações, precisam sim, estar incluídas no plano de atendimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, não no intuito de culpabilizá-las ou responsabilizá-las de forma unívoca sobre os acontecimentos da vida do adolescente. Seguindo a proposta de uma intervenção interdisciplinar, que promova o diálogo e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento humano, a família precisa fazer parte desta rede de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, sendo oferecido a ela espaço de acolhimento, escuta e suporte, para que em conjunto com ela, sejam traçados caminhos que oportunizem a cada adolescente, em conformidade com suas singularidades, uma vida de maior autonomia e realização.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei Federal nº 11340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 8 ago. 2006.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

 Voltar ao Sumário

Pra que serve uma fila?

Para (des)organizar uma espera.

O que se faz numa fila? O que se espera de uma espera?

Ora - continuidades no arrastar do tempo - hora.

Calendário, relógio, compasso: tudo a que o tempo escapa, não fica na forma, passa. Resta escasso, escorre pela pele, vai embora enquanto fica, permanece. O tempo passa, mas esse tempo é de repetição – tudo o que se passa na espera se confirma no encontro: continua-se sem respostas, a tortura continua. Quanto tempo cabe nesse tempo?

Se espera (escorre) a passagem do tempo, o sopro do vento, o acontecimento que vem, esperado - ou desesperado na passagem do tempo que passa, no espaço de passagem em que se espera não mais esperar.

No tempo a seguir, o que pode acontecer?

Na espera por algo que não se sabe, incertezas recheando o tempo, lateja: quem sabe o que vai acontecer com o meu guri?

Silêncio

Quanto tempo ele ficará internado aí dentro?

Silêncio

Silêncio na espera, silêncio após ela. A violação de direitos de jovens da periferia é a todo o momento calada pelo Estado, que, por sua vez, tapa os olhos para a violência da qual ele mesmo é provedor. Nas idas às filas de familiares que esperam para visitar adolescentes internos numa unidade de **internação**

¹ Graduanda em passarinhar, se o passar for sopro em voo; em teatrar, se o vibrar de corpos for o encontrar, o destruir e o saber; em transformar, se mar for trans, se trans for mar.

² Em conflito com a verdade.

provisória, tentamos encontrar formas de dar visibilidade àquilo que vem sendo encoberto pelos véus da sociedade *democrática, justa e igualitária*, que, ao mesmo tempo em que assegura direitos pela Constituição (CF) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os cerceia e os viola.

Vamos às filas levando nossos percursos no direito, na psicologia, nos (des) caminhos do viver. No tempo em que se dá a fila permanecemos junto a essas mães, tentando romper esse engendramento de silêncio, romper com o que cala e faz calar - romper com o que se espera. A fila, portanto, não é muda, a fila fala. E nós a escutamos. Promovemos uma escuta coletiva para um sofrimento que também é coletivo, acreditando que o compartilhamento é a potência para que os familiares possam protagonizar as suas vozes em denúncia e possam dizer, desde seu lugar legítimo de fala, de seu sofrimento quanto à violência policial, violência de Estado, e ao que mais puder tomar voz.

A fila promove encontros... Com angústia, sofrimento, lágrimas, com falas que nos identificamos, com gestos acolhedores, com o tempo. Esse encontro também amplia vozes para que os sujeitos ali se reconheçam como ativos, para que possam enunciar suas garantias de direitos e trazer à luz o que passou anos na escuridão do silêncio.

A espera é silenciosa, mas a angústia não é inaudível. Lá não se espera por um compartilhamento de segredos, mas eles irrompem; não pedem passagem, apenas emergem e enunciam o que segue velado, o que não pode ser dito. Cassetetes, socos, ossos quebrados, sangue, choque, saco, ameaças. Por que me contas tudo isso?

Ao oferecer nossa escuta nos colocamos disponíveis para testemunhar a violência de Estado a que esses adolescentes e seus familiares são submetidos, dentro e fora da instituição. Colocamo-nos como testemunhas não só na função de ouvintes, mas também como transmissores daquilo que se passou ali e agora jamais poderá ser apagado, garantidores de uma visibilidade. O que ouvimos nos inunda dessas experiências que na escuta podemos testemunhar, e assim levamos conosco a outros espaços e tempos as afetações desse vivido, a reverberar na produção de uma diferença nestas vidas, nas nossas vidas, vidas vividas, vidas violadas, vidas que esperam.

FORÇA

B. F. e J. M. G.

Significa muito. Por exemplo, força de comunitário para puxar. Quer dizer, ainda tenho muitos meses para cumprir. Força é bastante coisa, serve pra tudo. Força de mulher, força de papel, de tênis. Vem da favela, porque lá quem é mais forte sobrevive, mais esperto, mais ligeiro, mais malandro. Força vem do forte.

 [Voltar ao Sumário](#)

ato conselho
 orreriaagressor
 dor reduc escolar
 izagem re alto pe:
 i socioed itiva juv
 i brevidade bra-cabeç
 cia famili
 anhamen
 imputave
 idadejust cavinculo
 sabilizaçã ointernaçãop
 rmidad e direitos h
 logiaa nomiais
 estão san iorede
 erdade ti arladat
 rgivadete doutrinap
 ao socioeducacaotri
 o socioeduc tivall

GARANTIA DE DIREITOS

Marcus Vinicius Rossi da Rocha¹

O propósito deste texto é apresentar brevemente o debate sobre a garantia e efetivação de direitos fundamentais pelo Estado Democrático de Direito. Em especial, aborda-se o aspecto da garantia de igualdade material e alguns desafios colocados à sua efetivação. Direitos são bens e vantagens conferidos diretamente pela lei ou Constituição. Já as garantias são meios através dos quais esses direitos são concretizados.

O Estado de Direito vincula-se à concepção liberal de Estado e serviu de apoio aos Direitos do Homem. Está associado à formalização de direitos e garantias individuais, que protegem o cidadão contra o Estado. As pressões dos movimentos sociais no início do século XX desafiaram o Estado de Direito (caracterizado pelo formalismo e pelo individualismo) a incorporar a dimensão social. Já o Estado Democrático de Direito é mais amplo que mera soma de conceitos e constitui a fundação de uma sociedade democrática que

[...] instaure um processo de efetiva incorporação de todo o povo nos mecanismos de controle das decisões, e de real participação nos rendimentos da produção. (...) Há de ser um processo de libertação da pessoa humana das formas de opressão que não depende apenas do reconhecimento formal de certos direitos individuais, políticos e sociais, mas especialmente da vigência de condições econômicas suscetíveis de favorecer o seu pleno exercício (SILVA, 2005, p. 120).

A literatura costuma usar a tipologia de gerações e, mais recentemente, de dimensões², para classificar os direitos fundamentais, associando-os ao lema da

¹ Assistente em administração na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduado em Ciências Sociais e mestrando em Ciência Política pela mesma instituição.

² É controverso classificar direitos em “gerações”, pois não há um processo de substituição de um por outro, mas complementaridade. Além do mais, é controverso usar essa periodização baseada na história inglesa em outros países. De fato, a sequência que inicia com a conquista de direitos civis, que leva a direitos políticos e, por fim, a direitos sociais é invertida no Brasil. Para mais detalhes, ver CARVALHO (2008).

Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Dessa forma, a primeira dimensão corresponde à afirmação de direitos individuais contra o poder absoluto do Estado, ou seja, em uma visão negativa, o que o Estado não deve fazer; a segunda corresponde à garantia de direitos sociais, na qual o Estado assume postura positiva na redistribuição de riqueza na sociedade; e a terceira, aos direitos coletivos, como paz, meio ambiente, desenvolvimento e autodeterminação dos povos, e coincide com a positivação e universalização dos direitos Humanos, a partir da Declaração Universal de 1948.

O reconhecimento de direitos e garantias no texto constitucional, em leis ou tratados internacionais, não significa que a população, de imediato, sinta o impacto dessas medidas. É necessário que medidas concretas garantam que a igualdade não seja apenas formal (a mera declaração escrita na Constituição ou nas leis, de que todos são iguais perante a lei), mas também material, tratando, inclusive, desigualmente os desiguais. O Estado democrático e social de direito, dessa forma, é desafiado a atuar positivamente na sociedade, em especial no que diz respeito aos direitos sociais, para que os direitos previstos gozem de eficácia e efetividade³.

A transformação do direito à igualdade formal em igualdade de oportunidades, sobretudo no que se refere aos bens sociais, é buscada através da justiça distributiva. Através da justiça distributiva, as desigualdades sociais podem ser corrigidas, realocando bens e oportunidades em benefício da coletividade. Para Aristóteles, no seu conceito de justiça distributiva, também chamada de justiça geométrica, o que é justo é também

[...] proporcional; e o injusto é o que viola a proporção. Desse modo, um dos termos torna-se grande demais e o outro demasiado pequeno, como realmente acontece na prática; porque o homem que age injustamente tem excesso e o que é injustamente tratado tem demasiado pouco do que é bom. (ARISTÓTELES, 1984, p. 125)

Para efetivar a busca pela igualdade material, o Estado pode recorrer a políticas universais, acessíveis a todos indistintamente ou a políticas focalizadas, que enfrentam desigualdades particulares ou transitórias. No lugar de uma igualdade genérica que reconhece a igualdade de todos perante a lei, surge uma igualdade material e específica. Reconhece-se também a necessidade de determinados grupos,

³ Trata-se de dois conceitos amplamente utilizados na literatura de políticas públicas. Eficácia significa o alcance da meta almejada na previsão normativa, a aplicabilidade jurídica da previsão constitucional; efetividade significa o impacto da política na realidade.

G marginalizados ou hipossuficientes, serem alvos de medidas de compensação específicas, como ações afirmativas para ingresso em instituições de ensino ou políticas de assistência social focalizadas.

Evidentemente, só há redistribuição de riqueza quando bens são retirados de um segmento tido como privilegiado e entregues, por meio de políticas públicas, para outro segmento. Por isso, políticas redistributivas costumam enfrentar resistência para a sua implementação. Aquela parte da sociedade acostumada à riqueza concentrada opõe-se à efetivação de uma “justiça distributiva”. É o que vemos nas polêmicas envolvendo ações afirmativas para ingresso em universidades e políticas de transferência direta de renda, como o Bolsa Família.

Outro desafio à efetivação dos direitos fundamentais é aquele trazido pelas doutrinas que pregam o Estado mínimo e o individualismo metodológico. Essas ideologias têm o mercado como modelo ideal de funcionamento da sociedade e consideram a regulação daqueles pelos governos como uma ameaça às liberdades individuais. Ao longo dos anos 80, essa abordagem foi colocada no centro da agenda da reforma do estado a partir do chamado Consenso de Washington (WILLIAMSON, 1990). A exigência de austeridade fiscal feita por organismos como FMI e Banco Mundial torna-se um desafio para países desiguais como o Brasil, na medida em que compromete a capacidade de efetivação de direitos e inclusão de amplos segmentos da população.

O leitor talvez possa estranhar que no transcorrer dessa escrita pouco falamos da Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Essa sensação diz do lugar da criança e do adolescente para todos nós. Pensar os Direitos Humanos e as Garantias Constitucionais nos remete a relações com a vida adulta. A concepção de Sujeito de Direitos no âmbito das legislações brasileiras é muito recente para a população de crianças e adolescentes. Então, o convite desse texto é justamente, nos lançar neste desafio.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1984.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O Longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SILVA, José Antônio da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Editora Malheiros, 2005.

WILLIAMSON, John. What Washington means by policy reform. In: WILLIAMSON, John (org.). *Latin American Adjustment: how much has happened*. Washington, DC: Institute of International Economics, 1990.

 [Voltar ao Sumário](#)

imento ci
e correria
tador redi
dizagem
da socioe
to brevidad
ncia fami
panhamento
inimputável
nidade ju
nsabiliza
ernida
:ologia
uestão sa
iberdade
urativade
ação soci
solho evasã
presso
lo escola
peito pe
cative ju
uebra-cabeg
proteçã
inclusã
drogas
cavincult
Internação
e direitos
tonomia
cão redi
telarlada
sa doutrina
ducação
ducativa

HABITAR

Rosemarie Gartner Tschiedel¹

Habitar traz consigo múltiplos sentidos, à primeira vista, um sentido de perenidade, estar em um lugar e ali constituir as suas referências, instalar-se, morar. Um outro sentido aqui proposto é o de itinerância, emprestando movimento ao verbo habitar, experimentando não somente o estar em um local, mas ter um lugar no mundo. E ainda, um sentido metafórico, naquele que habita, o afeto ocupa espaço, pois o habitar produz subjetividade.

Está entrelaçado com a noção de território, espaço geográfico em que transcorrem as nossas existências que, para Santos (2011), significa território usado e que é o palco dos processos de urbanização, das intencionalidades econômicas mundiais, das instaurações técnicas, científicas e informacionais. Essas criam áreas de maior ou menor desenvolvimento mantendo, apesar do crescimento econômico, a desigualdade de renda e a disparidade regional, muito marcada no Brasil, tornando as diferenças regionais, diferenças sociais e não mais culturais ou naturais. Esta territorialidade pode ser compreendida “como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2011, p. 17).

De outro modo, para Guattari (1993), os territórios etológicos primeiros, isto é, o repertório de comportamentos e rituais que servia ao ser humano na sua relação com o meio, hoje estão deslocados e não se encontram mais à disposição, como antes, por meio da tradição, do culto, da corporação. Diante da subjetividade intensamente nômade, somos hoje seres humanos, ou habitantes, desterritorializados, por vivermos em um sistema capitalista que demanda alta velocidade - como em uma espécie de espiral que vem ganhando força e deslocando as pessoas em direção a uma produtividade excessiva. Esse processo vem ocorrendo de modo crescente com a industrialização, a informatização e o uso de múltiplas

¹ Professora adjunta Departamento de Psicologia Social e Institucional na UFRGS; Doutora em Psicologia Social (PUC-SP); Professora RIS Saúde Mental Coletiva - UFRGS; Tutora PET-Saúde Redes.

tecnologias, atrelado ao compromisso de acompanhar todos esses movimentos para que se mantenha ativa tal produtividade.

Somos, ao mesmo tempo, inexoravelmente remetidos à busca de referentes, pois a constante desterritorialização inquieta e faz-se necessário repousar, mesmo que por momentos, em solo firme, reconhecer o idioma, seus ruídos, luzes e sombras, reencontrar um olhar, reterritorializar.

Para propor uma visada micropolítica do habitar (um lugar), vamos ao encontro de um\|a jovem que tem em seu entorno um conjunto de dispositivos aos quais pode acessar - aos quais deveria poder acessar. De acordo com a sua localização deparar-se-á com escolas, unidades de saúde, condomínios, vilas, igrejas, núcleos habitacionais, comércio, locais públicos ou não, de lazer, cultura e esporte e, neste instante a sua mobilidade entrará em jogo. Percorrerá essa localidade com destreza e familiaridade ou enfrentará obstáculos e desconhecimento.

Há poucas décadas, ter um emprego, propriedade e relações de longa duração era coerente com o projeto da civilização rumo à sociedade racional. No entanto, esses parâmetros têm se alterado e contam com novas condições, tais como, ter um leque de possibilidades em rede e ter alternativas de deslocamento, tornam-se os novos componentes para aderir ao projeto da sociedade informacional. Sendo assim, tem-se como critério que a fixidez e a mobilidade apresentam-se como regras para situar o habitante na sua relação com o território considerando que, recentemente, elas foram realocadas em termos de significação e de prestígio, pois agora se considera privilegiado aquele que flui e viaja com leveza, sem o apego a coisas duradouras e que denotem permanência. Em contrapartida, está em privação aquele que carrega o peso das coisas que perduraram ou das quais não conseguiu se desfazer (BAUMAN, 2008). Entende-se que a mobilidade assegura, de algum modo, a cidade como direito, a saída do território usado e a passagem para a concepção de cidade que ultrapassa as linhas geográficas. O direito à cidade, mais do que dar posse em seu solo, ou hospedar, é garantir o acesso aos seus bens coletivos e serviços (FORTUNA; LEITE, 2009) para que sejam desfrutados. Porém, lembramos que o território está atravessado por disparidades socioeconômicas e por isso, a garantia não está dada. A mobilidade está atrelada a meios, nem sempre acessíveis, por terem se tornado bens de consumo com diversas potencialidades e valores monetários.

Retomando o encontro com o\|a jovem que acompanhávamos em seu habitar, precisaremos recorrer a uma leitura mais sensível do que se passa neste

traçado micropolítico, em que vale a pena sublinhar o caráter político e complexo desta construção dos espaços existenciais - habitar e sentir-se parte daquilo que nos pertence.

Caminhando lado a lado, se notará a expressão de reconhecimento e de estranhamentos, a momentânea incapacidade de ultrapassar barreiras, as numerosas ou escassas possibilidades de deslocamentos em direção a novos destinos. Há a chance de descobrirmos que não lhe foram estendidas oportunidades para os ensaios necessários para tornar-se adulto, para experimentar a segurança diante dos medos e o amparo ao pisar no chão escorregadio. Pode ser que a liberdade e o respeito tenham sido vivenciados e isso o olhar também refletirá, bem como será visível que o repouso ali é possível. Habitar não é criar para si referências estáticas, é buscar a experiência da proximidade e fazer uso de suas linhas tênues para poder andar em outros lugares, traçando novas territorialidades.

BAUMAN, Zygmunt, **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

FORTUNA, Carlos, LEITE, Rogério Proença. **Plural de cidade**: novos léxicos urbanos. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Oliveira, Lúcia Leitão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

SANTOS, Milton, SILVEIRA, Maria Laura. **Brasil território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2011.

 [Voltar ao Sumário](#)

HUMOR

Laura Corso¹ e Elisa Bettanin²

Cena 1:

Clipe de Funk no *Youtube*: Apologia ao crime, às drogas e ao tráfico. Mulheres bonitas e seminuas partilham a tela com carros esportivos e garrafas de bebidas alcóolicas caras.

O grupo composto de jovens e oficineiros olha fascinado e em silêncio para o discurso-funk de um adolescente com voz estridente, que estrela o clipe de música funk no *site do youtube*: Apologia ao crime, às drogas e ao tráfico. Mulheres bonitas e seminuas partilham a tela com carros esportivos e garrafas de bebidas alcóolicas caras.

Então, o oficineiro não aguenta e pergunta em voz alta aquilo que povoava sua mente: “mas ele (o jovem do clipe) tem tudo isso?”

Um dos jovens responde com tranquilidade: “Ter, ele não tem. Na real, é tudo alugado mesmo...”

Cena 2:

Uma manhã de sol de Março. É a primeira semana de aula, assim como também é a primeira oficina do ano. Cheiro de tinta e vinagre no ar. O grupo da oficina caminha pelo campus da universidade e se depara com muitos grupos de universitários participando do trote aos calouros. Os calouros são chamados de “bixos” aos gritos, eles têm tinta por todo o corpo...

Os jovens da oficina olham interessados, quase perplexos. Explicamos o ritual do trote, as brincadeiras, o que ela pode representar neste momento. Continuamos todos observando enquanto um grupo passa por nós: os “bixos”, amarrados por uma corda, andam agachados, quase caindo. Os veteranos andam à frente, proferindo uma canção: “bixo não é gente, bixo não é nada! Bixo vai se humilhar pra veterano

¹ Psicóloga, em conflito com o mau humor. Uma menina que ainda dança que quando chegou já estava tudo virado. Mas que não passa de uma malandra, muleca do Brasil que vai jogando seu corpo no mundo.

² Psicóloga. Não aprecia o humor com muita moderação.

dar risada”!

Ficamos todos em silêncio. Até que um dos jovens pronuncia, sério: “mas eu não ia me sujar de tinta assim por nada. Imagina voltar de ônibus todo sujo... que humilhação que é passar no vestibular”!

O humor está no nosso cotidiano. Somos todos ora humoristas, ora plateia, num jogo de comunicação que expõe nossas fraquezas e particularidades, tanto no âmbito pessoal como no social. Este jogo de comunicação é uma das formas mais antigas que nós, humanos, dispomos para poder compartilhar a dureza que é viver.

Destacamos agora a potência do humor na transformação social. No momento em que se faz graça com o que é instituído, enraizado e dado como natural, há um deslocamento de pensamento e de posições. Muitos humoristas, no Brasil e no mundo, colaboram com transformações sociais; e também se vê muitos ativistas utilizando-se do humor para trazer à tona seus argumentos e reivindicações. Isso se dá por algumas características do humor, como a possibilidade de expor o ridículo de muitas situações e também pela inversão de posições naturalizadas.

As cenas que trouxemos acima foram momentos nas oficinas realizadas com adolescentes que causaram risadas e que ilustram esta potência do humor como desconcertante, questionando um *a priori*, mostrando que há graça até no que está naturalizado. No contexto das medidas socioeducativas e, principalmente, no contexto das oficinas com adolescentes em medida socioeducativa, o humor não poderia deixar de estar presente. Piadas e situações cômicas circulam nesse ambiente, construindo e desconstruindo sentidos. O humor nas oficinas pode tanto construir/expor a afetividade que existe no grupo, como a animosidade existente neste ou naquele momento. A risada e o silêncio podem ser analisadores de situações que ocorrem na oficina e também na vida “de fora”, que perpassa a mesma. O humor, muitas vezes, expõe de maneira sutil e certeira o abismo que existe entre os modos de vida no “morro” e no “asfalto” e parece, então, ter a característica de denunciar e compartilhar nossos modos de subjetivação.

Por se tratar de um grupo onde há o cuidado de que a participação seja de forma horizontal, não havendo um *script* nem atores com papéis definidos, a oficina pode acabar criando um humor sem a definição *a priori* de quem são os humoristas e de quem é a plateia. Quem começa a piada não necessariamente é aquele quem termina. E nesse jogo de não nos levarmos tão a sério, vamos transformando a própria vida, cheia de incongruências e fatos ridículos, mas que vale a pena quando se ainda pode gargalhar.

 Voltar ao Sumário

conselho
ria egre:
dução es
m respei
educativ
lado quebra
milia pro
nento incl
ável dro
justicavi
zação mer
lade dir
ia autono
sanção
de tutela
defesa dou
cioeduca
cioeduca

INCLUSÃO

Maria Fernanda Landim¹, Renata Domingues² e Vera Ponzio³

Apresentamos nossa reflexão a respeito da noção de inclusão, considerando diferentes pontos de vista produzidos a partir de nossa formação e prática profissional no serviço social, na sociologia e na psicologia.

Considerando *o ponto de vista do serviço social*, inclusão social é a oferta de políticas, alternativas e possibilidades que atendam às necessidades da população, que em decorrência do processo de exclusão social, próprio do sistema capitalista, tiveram seus direitos de acesso ao mercado de trabalho, à educação, à saúde, segurança, habitação etc. negados. Assim, essa população se encontra em condições de vulnerabilidade social e, em situações mais agravadas, tiveram seus direitos de vida familiar e comunitária violados. Incluir, mais que abranger e envolver, é acolher o indivíduo, a comunidade e as classes sociais em toda sua dor, potência e complexidade.

A inclusão, sobre *o ponto de vista do sociólogo*, diz respeito ao pertencimento e significado, são as necessidades mais profundas do ser humano, no adolescente, são urgentes e latentes. Quando acontece o **ato infracional** na adolescência, a inclusão passa a ser uma perspectiva concreta de acesso e garantia de direitos, embora essa apresente em si uma contradição sociológica: é preciso ter uma ação violenta para garantir a efetividade do direito, a inclusão passa a ser o resultado desse processo, por outro lado, o ato infracional pode significar a resistência do sujeito a enquadrar-se no Sistema.

Partindo do *ponto de vista da psicologia*, a inclusão envolve a possibilidade de interação das diferenças enquanto agenciadores de encontros produtivos e afirmativos da vida. Incluir é considerar que as diferenças não se excluem, pois compõem que não existem “os diferentes”, mas que todos somos compostos

¹ Assistente Social.

² Psicóloga, Arteterapeuta, Mestre em Educação.

³ Socióloga; Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes; Atual coordenadora do CREAS Partenon, Porto Alegre/RS.

por inúmeras multiplicidades, devires-intensivos. Os devires são encontros entre diferenças que geram processos de construção e desconstrução, processando movimentos intensivos de afetos, percepções, pensamentos e ações. Esses devires nos mostram que a vida se refaz a cada encontro, a cada construção, sendo assim, a inclusão acontece entre diferenças a partir de composições criativas.

 Voltar ao Sumário

INIMPUTÁVEL

Luiza Cabistani¹ e Marina Lua²

Inimputável é todo o indivíduo que, ao tempo do cometimento de uma infração penal, um crime, não pode ser considerado capaz de entender, de forma plena, seu ato e suas consequências. Conforme a legislação brasileira, são considerados inimputáveis, perante o sistema penal adulto, os adolescentes menores de dezoito anos e as pessoas consideradas mentalmente incapazes de responder por suas próprias ações, conforme artigo 228 da Constituição Federal (CF) e o artigos 26 e 27 do Código Penal.

O sentido da palavra inimputável decorre da negação de imputabilidade, ou seja, não é possível imputar a conduta ao sujeito; assim, essas pessoas não responderão criminalmente pelos seus atos.

É importante saber, no entanto, que o fato dos adolescentes serem considerados inimputáveis não os exime de **responsabilização**, sendo essa, apenas, de caráter díspar das penas atribuídas aos adultos. Conforme a CF, os adolescentes menores de dezoito anos estarão sujeitos à legislação especial, no caso, o Estatuto da Criança e

¹ Acadêmica da UFRGS, integrante do G10/SAJU e do PIPA.

² Acadêmica de Direito da UFRGS.

do Adolescente (ECA). Assim, eles não responderão a processos criminais, porém estarão sujeitos às normas do ECA e estarão submetidos a um processo que muito se assemelha ao criminal.

Medidas socioeducativas poderão ser aplicadas ao invés de penas, portanto, esses adolescentes, não são eximidos da culpa, mas tratados em consonância com suas condições peculiares de **pessoa em desenvolvimento**.

 Voltar ao Sumário

INTERNAÇÃO

Carolina Tombini Ponzi¹ e Samantha Luchese Gonçalves²

A internação é uma **medida socioeducativa** prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 112, e definida como uma medida de privação de liberdade. Conforme a lei 12.594 de 2012, que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, é a mais gravosa do sistema socioeducativo. Por essa razão, o ECA delimita que essa lei deve restringir-se apenas a casos excepcionais e pelo tempo mais breve possível, sendo imprescindível considerar-se a condição peculiar do adolescente como **pessoa em desenvolvimento** para sua aplicação, conforme artigo 121. É parâmetro norteador da medida socioeducativa, e aqui se inclui a medida de internação, a promoção de ações que possibilitem ao adolescente o exercício de:

[...] um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de

¹ Graduanda de Psicologia, Bolsista PET-Psicologia, Estagiária do Grupo de Extensão Estação Psi, Assistente da Psicologia do G10, Membro do Coletivo Fila, UFRGS.

² Graduanda de Psicologia. Integrante do PIPA/UFRGS e militante em conflito com os humanos direitos e o encarceramento da vida.

atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bemcomum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (BRASIL, 2006, p. 46)

A lei 12.594 de 2012 (**SINASE**) postula como deve ser o cumprimento da medida para que essa seja satisfatória. Seu artigo 60 prevê a obrigatoriedade de ações de promoção da saúde capazes de estimular a autonomia, melhorar as relações interpessoais e o fortalecimento de redes de **apoio** dos adolescentes e sua **família**, bem como incluí-lo em serviços de promoção, proteção e prevenção de doenças; cuidados especiais em **saúde mental** e, também, cuidados com relação à saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. Para além dos aspectos relacionados diretamente aos adolescentes, esse mesmo artigo trata daqueles relacionados à equipe de saúde e à estrutura física das unidades de internação. Quanto à equipe de saúde, exige a sua capacitação para atender às especificidades de saúde da população em privação de liberdade e, quanto às unidades, prevê a sua estruturação em conformidade com as normas de referência do Sistema Único de Saúde (SUS).

Contudo, apesar do que a lei orienta como fundamental notamos que esses princípios nem sempre são respeitados; esse desrespeito é mais comumente observado nas medidas de privação de liberdade. Dois relatórios identificam violações durante o período de internação dos jovens. O primeiro, elaborado em 2006, pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), traz uma análise de diversas casas de internação brasileiras. O segundo relatório, “Um Olhar mais Atento às Unidades de Internação e Semiliberdade” (Conselho Nacional do Ministério Público, 2013) traz um retrato do sistema socioeducativo no país.

Constatamos, nos relatórios citados, algumas questões analisadoras das medidas de internação. Dados encontrados apontam que a maioria dos locais é insalubre, as condições de higiene e a conservação são precárias, a infraestrutura das casas carece de iluminação e ventilação adequadas, há superlotação na maioria das unidades. Além disso, há deficiências do atendimento em saúde, com casas compostas por equipes técnicas reduzidas pela metade. Também foi constatada a não oferta de programas ou atividades de prevenção em saúde e porcentagens altíssimas de internos medicados.

Como podemos notar, o que se pretende por uma medida de internação para **adolescentes em conflito com a lei** e aquilo que os relatórios apontam é contraditório. Contudo, continua sendo cobrado exclusivamente do adolescente o cumprimento dos objetivos propostos pela medida. Espera-se, conforme diretrizes do sistema socioeducativo, que ao sair da unidade de internação o jovem não reincida na prática de atos infracionais, tenha capacidade de relacionar-se melhor com sua comunidade e seja um cidadão autônomo e solidário. Como exigir essas metas dos jovens se o sistema responsável por possibilitá-las não oferece as condições educativas previstas? Optamos, novamente, por agir isoladamente, tornando o adolescente o único responsável pelo fracasso do sistema, assim como nos exoneramos das nossas responsabilidades como sociedade quando decidimos por apenas punir individualmente cada um.

O aprisionamento de sujeitos foi uma escolha feita pela sociedade do século XIX, um dispositivo que além de responsabilizar o autor de uma infração pelo dano específico causado, funciona, ao mesmo tempo, como forma de controle e vigilância do Estado. É preciso punir como forma de manter a ordem, neste caso, através da retirada do desviante do convívio social, (FOUCAULT, 2011). A pena de privação de liberdade legitima a existência de prisões em nossas sociedades, colocando em análise problemas políticos relacionados ao isolamento, à vigilância e à normalização das condutas consideradas socialmente perigosas (FOUCAULT, 2003). A medida socioeducativa, proposta pelo ECA, busca problematizar a punição, aliando ao caráter de sanção a perspectiva educativa. Muitos questionamentos são produzidos no contexto brasileiro sobre como e para que estamos direcionando as medidas socioeducativas, em especial, a medida que envolve a privação de liberdade. Há um clamor social por punições mais severas aos adolescentes que (supostamente) cometeram algum ato infracional, vide o debate sobre redução da **maioridade penal**. Tal solução pode ser entendida como uma tentativa de distanciamento das ações que conquistaram uma política pública da infância e juventude orientada pela proteção integral e associada a uma concepção de vida em comum, mais digna e justa para toda população brasileira. A fragilidade na oferta de políticas públicas, o sistema capitalista selvagem no qual vivemos e a sua conseqüente produção de desigualdade social, as interrogações contemporâneas sobre os modos de viver centrados na individualização, são questões para serem problematizadas quando proposições de leis são pensadas focando um segmento populacional, quando a responsabilidade implica uma análise social e ações compartilhadas.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília - DF: CONANDA, 2006. http://www.condeca.sp.gov.br/legislacao/sinase_integra.pdf [Acesso em 06/01/2014]

CFP; OAB. **Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, Ordem dos Advogados do Brasil, 2006. <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/08/relatoriocaravanas.pdf> [Acesso em 06/06/2014]

Conselho Nacional do Ministério Público. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

 Voltar ao Sumário

INTERNAÇÃO PROVISÓRIA

Ariane Oliveira¹ e Brunna Diehl Dutra da Silva²

O adolescente apreendido em flagrante delito deve ser encaminhado à autoridade policial competente, por força do artigo 172 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conforme o parágrafo único do mesmo artigo, sempre que houver repartição policial especializada para adolescente, deve prevalecer a atribuição dessa repartição, ainda que o ato infracional tenha sido cometido em

¹ Em conflito com o direito.

² Graduanda de Psicologia/UFRGS, integrante do G10/SAJU

coautoria com adulto. Se não houver repartição especializada na cidade onde ocorre a apreensão, a autoridade policial deve manter o adolescente separado dos adultos a fim de protegê-lo. Na delegacia, os adolescentes podem ser liberados mediante presença dos pais ou responsável, a não ser que pela gravidade do ato infracional e por sua repercussão social deva o adolescente permanecer internado para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública (artigo 174 do ECA).

Em caso de não liberação, o adolescente deve ser encaminhado pelo delegado ao representante do Ministério Público imediatamente ou em, no máximo, 24hs. O promotor deve ouvir o adolescente, podendo oferecer representação e pedir a internação provisória. Quando do recebimento da representação, o juiz deve decidir sobre a decretação ou manutenção da internação provisória, devendo essa decisão ser fundamentada e estar baseada em indícios de autoria e materialidade, restando demonstrada a necessidade imperiosa da medida. Caso seja decretada a internação provisória pelo juiz, o adolescente pode permanecer nessa situação por, no máximo, 45 dias (artigo 108, ECA).

A partir das considerações feitas, cabem algumas problematizações no que concerne à forma como o instituto é tratado por juízes e tribunais. O Grupo G10 do Serviço de Assessoria Jurídica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem observado, através da prática de defesa processual aos adolescentes, que a internação provisória é decretada como regra, sendo ignorado pelos juízes o caráter excepcional que a lei lhe confere. Além disso, normalmente a decisão que a determina é fundamentada no perigo abstrato do delito cometido. Exemplificativamente, em casos em que o adolescente é acusado pelo cometimento do ato infracional análogo ao crime de tráfico de entorpecentes, comumente a gravidade do ato é embasada no flagelo que o tráfico de drogas impõe à sociedade, o que nada diz sobre as circunstâncias concretas do caso que demonstram a necessidade inequívoca de internação imediata³.

A despeito de uma ótica garantista do processo de ato infracional, que requer o fundamento da internação provisória em seu caráter cautelar, o Supremo

³ HABEAS CORPUS. BUSCA E APREENSÃO. INTERNAÇÃO PROVISÓRIA. PEDIDO DE LIBERAÇÃO. DESCABIMENTO. 1. Descabe afastar a busca e apreensão do adolescente, quando ele não comparece em juízo quando solicitado, bem como, quando foi apreendido em flagrante pela prática de fato gravíssimo, como é o tráfico de substância entorpecente. 2. A internação provisória se mostra rigorosamente necessária quando o ato infracional é tipificado como tráfico de entorpecentes. Ordem denegada. (SEGredo DE JUSTIÇA) (Habeas Corpus Nº 70053612107, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves, Julgado em 27/03/2013).

Tribunal da Justiça⁴ (STJ) entende que essa forma de internação equipara-se ao instituto jurídico do direito civil - tutela antecipada. Contudo, tal prática leva ao entendimento de que a finalidade do processo de ato infracional é a internação do adolescente, o que viola o princípio da proteção integral, que rege o ECA e ignora o caráter sancionatório e estigmatizante da medida de internação. Além disso, o artigo 122 do referido Estatuto, em seu §2º, prevê expressamente que a internação só pode ser aplicada na hipótese de não haver outra medida adequada. Tal preceito é corriqueiramente violado através da imposição da internação provisória sem demonstração de sua necessidade cautelar, uma vez que, no momento da sentença, o adolescente pode ser absolvido ou condenado ao cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, sendo obrigado a cumprir medida mais gravosa antes da audiência de instrução e julgamento.

Afora as indeterminações jurídicas do conceito de internação provisória, que já impõem uma série de violações aos direitos da juventude, tal período é uma fase de muitas angústias e dúvidas sobre o processo e a situação do adolescente, tanto para este como para sua família. Há pouca ou nenhuma orientação quanto aos procedimentos adotados no desenvolvimento do processo de ato infracional. Nesse momento, as pessoas não sabem ao certo qual o motivo de terem seus filhos, irmãos, namorados afastados de casa e ainda são alvos da atuação preconceituosa de juízes e promotores. Nenhuma explicação lhes é dada, uma vez que a **defesa**, na maioria dos casos, cumpre um papel estritamente formal. A única coisa que sabem é que tudo aquilo pelo que estão passando não pode estar certo, sendo comum às famílias um sentimento de indignação, que é de inúmeras formas silenciado.

⁴ RECURSO ORDINÁRIO EM HABEAS CORPUS. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. ATO INFRACIONAL ANÁLOGO AO CRIME DE TRÁFICO DE DROGAS. INTERNAÇÃO PROVISÓRIA. NATUREZA JURÍDICA DE TUTELA ANTECIPADA. SENTENÇA. RECURSO DE APELAÇÃO APENAS NO EFEITO DEVOLUTIVO. ART. 198 DO ECA C/C O ART. 520, VII, DO CPC. IMEDIATA EXECUÇÃO DA MEDIDA. POSSIBILIDADE. RECURSO DESPROVIDO.

- O art. 198 do ECA determina que sejam observadas as regras processuais do Código de Processo Civil, o qual, em seu art. 520, inciso VII, prevê que a apelação será recebida apenas no efeito devolutivo quando interposta contra sentença que confirmar a antecipação dos efeitos da tutela.

- No caso, a internação provisória do menor, medida que possui natureza jurídica de tutela antecipada, foi deferida pelo magistrado e confirmada pela sentença. Assim, não há ilegalidade no recebimento da apelação apenas no efeito devolutivo. Precedentes. Recurso ordinário em habeas corpus desprovido. RHC 31608/P- Recurso Ordinário em Habeas Corpus nº 2011/0279165-2, Ministra Marilza Maynard, T5-Quinta Turma, julgado em 21/03/2013.

INTERSETORIALIDADE

Carolina Ponzi¹ e Júlia Dutra de Carvalho²

A intersectorialidade como conceito possui significados polissêmicos, e por conta disso optamos por abordar a compreensão que emerge nas diretrizes que orientam os serviços dos Sistemas Únicos de Saúde e Assistência Social (SUS e SUAS, respectivamente), e de Garantias de Direitos de Crianças e Adolescentes (SDGDA).

Nesse sentido, duas linhas orientadoras constituem a prática da intersectorialidade: gestão transversal e redes de trabalho. A primeira - gestão transversal - diz respeito a como gestores federais, estaduais e municipais irão tomar decisões de governo que possibilitem o diálogo e a integração das políticas que atendem o cidadão/cidadã brasileiro/brasileira, e recursos administrativos para isso (financeiros, humanos, estruturais), de modo a construir zonas de compartilhamento entre diferentes políticas.

A segunda - redes de trabalho - surge como proposta para ação em um dado território, quando se percebe que a especialidade de uma equipe ou serviço não consegue responder às demandas apresentadas pelo usuário. São justamente a partir dessas situações que se extrapolam os limites e competências do serviço, que se atualizam estratégias de produzir outros modos de cuidar, proteger, educar, que levem em consideração o usuário do serviço.

Tanto a gestão transversal como as redes de trabalho dependem de um entendimento comum entre os setores das diferentes políticas, qual seja: que a intersectorialidade é uma estratégia de atenção em um país com alta taxa de desigualdade social, no qual temos problemas de saúde, educação e outros advindos de questões sociais não solucionadas e históricas no país. Há que se ter uma disposição para compor as relações entre setores, pois o/a mesmo/mesma usuário/usuária circula em diferentes políticas.

¹ Graduanda de Psicologia, Bolsista PET-Psicologia, Estagiária do Grupo de Extensão Estação Psi, Assistente da Psicologia do G10, Membro do Coletivo Fila, UFRGS.

² Em conflito com a ordem e o progresso.

Visto isso, de que forma poderíamos pensar acerca da intersectorialidade na prática com adolescentes em cumprimento de **medida socioeducativa**? No que toca a iniciativa advinda da gestão, poderíamos citar as políticas implementadas no contexto da execução de medidas socioeducativas. Nas redes de trabalho, a seu tempo, atentar para o impacto dessa implementação quando levamos a cabo a prescrição de articulação entre os serviços do SUS, do SUAS, das redes jurídica e de **educação** no Plano Individual de Atendimento do Adolescente (**PIA**) conforme prescreve a Lei 12.594 que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Essa estratégia se expressa micropoliticamente na forma de redes de trabalho.

Pensar sobre as redes de trabalho exige um olhar para o território e os serviços ali disponíveis. No caso de uma/um adolescente que se encontra em cumprimento de determinada medida socioeducativa, a produção de novos laços afetivos e a manutenção de alguns dos já existentes com o território e os seus serviços é imprescindível. Tendo no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (**CREAS**) a referência da/do adolescente no território, esse serviço precisa buscar a unidade básica de saúde para um acompanhamento e cuidado em saúde de forma longitudinal; a escola e as atividades culturais da comunidade para potencializar outras possibilidades de aprender e compor relações.

Acompanhar um/uma adolescente em cumprimento de medida socioeducativa não significa restringir o atendimento a questões que sejam pertinentes somente a essa, pelo contrário, concentrar todos os esforços no cumprimento da medida pode fazer com que o/a adolescente seja sempre remetido ao “setor”. A tensão entre território, cidade, adolescente, vínculo(s) e medida socioeducativa torna-se ainda mais delicada nos casos de uma medida de privação de liberdade, pois o/a jovem deixa de ser referenciado/referenciada ao território da sua comunidade para ser ligado/ligada à unidade na qual está internado. Como pensar a relação da/do adolescente com aquilo que lhe cerca se ela/ele está afastado e privado do convívio daquilo que conhecia? Como compartilhar a responsabilidade para a manutenção e criação de novos vínculos com o/a profissional do meio aberto? Como trabalhar na e a partir da intersectorialidade quando se trabalha numa instituição total?

É justamente na organização em torno de um problema comum que podemos inventar práticas intersectoriais. Mas, para conseguir inventar com, é preciso que saibamos que essas ações intersectoriais precisam de um tempo de montagem intersectorial da rede. Couto e Delgado (2010) indicam que esse movimento de

responsabilização, que possibilita a construção de um problema comum, demanda que saibamos de nosso lugar e função. Essa compreensão nos posiciona como protagonistas em algumas situações e não em outras. O dicionário nos ajuda a pensar com mais clareza o que seria uma ação intersetorial: “que se processa entre”. A diferença entre serviços, saberes, setores constroem outras saídas para problemas que se repetem, ou se prolongam, essa é a aposta nas redes de trabalho.

Essa disposição fala de um embate e posição política que nem sempre estão claras para nós, e que podem ser tensionadas a partir dos Conselhos de Saúde, Assistência e da Criança e do Adolescente. Sabemos que outros modos de participação nas decisões com relação à gestão são possíveis, como a busca das formas de organização comunitária, sindical, estudantil, profissional, entre outras, que afirmem as diferentes e afirmativas formas de controle social.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Intersetorialidade: uma exigência da clínica com crianças na Atenção Psicossocial. Considerações preliminares. Artigo escrito para publicação no livro **Atenção em Saúde Mental para crianças e adolescentes no SUS: contribuições para uma prática responsável**. Organizadores: Edith Lauridsen-Ribeiro & Oswaldo Yoshimi Tanaka. Editora Hucitec, SP, 2010 (no prelo).

 Voltar ao Sumário

ISOLA

André da Rocha Ferreira¹

ISOLA² - A janela do tamanho de uma TV de 14” se fechou com um estrondo. Essa era uma janela diferente. Ela não ficava em uma parede, mas em uma porta; ela não dava para rua, mas para um corredor. Do lado de dentro dessa

¹ Graduando de Ciências Jurídicas e Sociais na UFRGS, membro do PIPA e em conflito com a seletividade do sistema penal.

² Este não é um relato verídico, não foi escrito por um adolescente. Não se trata da realidade? O conto foi escrito com base em situações reais e outras que podem facilmente ter ocorrido.

janela, havia um cubículo com mais três paredes, apenas uma delas com outra janela minúscula (que dava para um pátio). Era a segunda vez que me jogavam nesse lugar. A primeira foi quando cheguei da audiência, no meu primeiro dia preso. Era o brete mais “foda” de ficar, nos botavam ali quando a gente chegava ou quando fazia “cagada” lá em cima. Aí ficava isolado do resto. Ou com mais um. Era o máximo que o brete aguentava; dois nossos. Nesse lugar, que devia ter o tamanho de duas mesas de bar, tinha uma latrina que fedia e um chuveiro pinga-pinga. Um canto pra deitar. Em cima, um tubo que descia ar lá de onde ficavam os bretes normais. Quando os internos não estavam fora, rolava trocar uma ideia, mas não era sempre.

O **Seu** me jogou ali dizendo que eu tinha que pensar no que tinha feito. Mas podiam me jogar trinta dias no isola que eu ia fazer igual. A **ladaia** foi simples: o cara deu de mão no xampu que minha mãe trouxe, não podia deixar assim, dei nele. Me mandaram pro isola na hora e aqui estava eu, sozinho.

Eram seis horas da tarde, o sol já tava descendo, a luz era fraca, não tinha muito o que fazer. Esse cheiro era insuportável. Comecei a fazer uns exercícios pro tempo passar, mas aguentei só uns 45 minutos (isso sou eu imaginando, porque não tem relógio por lá). A primeira vez que eu passei pelo isola, minha primeira noite na casa, tinha outro guri que tinha caído por 157, rolou uns papos sobre música, mina, mas era foda igual, lá ninguém era amigo de ninguém. Só que não tão foda quanto ficar sozinho. Nessa hora, a gente pensa na rua. Em casa. Na mãe.

Olhei ao redor, me dei conta que realmente eu tava na merda. Resolvi fechar os olhos, sair dali. Infância. Jogo de taco. Eu era o melhor, corria mais que todo mundo. Corta. **Escola**. Professora falando coisas que eu não entendo. Era uma ladaia só, sempre me quebrava naquele lugar, hora de lagar, conseguir dinheiro, ajudar a coroa, não tava rendendo essa vida de estudar. Corta. Inverno frio, madrugada. Dentro da caçamba de uma Fiorino cheia de gelo, entrega de gelo 24 horas para as festas dos *playboys*. Chefe pedindo rapidez, o frio tranca o cara, chefe dizia que era psicológico. Psicológica era a vontade de dar um soco nesse gordo gritão. Volta à tona.

Lá em cima foram jantar, não deu tempo nem de falar com ninguém. Tava eu sozinho de novo, com fome. Não tava na hora ainda, porra? Comecei a cantar um *rap*. *O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, cuidar de mim/ Não me espancar, torturar, machucar, me bater, eu não pedi pra nascer*. Não conseguia lembrar o resto da música, mas eu lembrava que ela fazia eu me sentir dolorosamente vivo quando eu ouvia. Eu também não tinha pedido pra nascer. Ali, naquelas

paredes, a gente pedia era pra morrer, sair dali. Aceitava que nosso papel no mundo era passageiro, não importava muito, perdia o calor do abraço da mãe. Já tava pensando em morrer, coisa de louco.

A janela da porta abriu. Botaram um broto com manteiga, minha janta. Pedi pra deixarem a janela aberta, o Seu nem deu bola; bateu com força. Comi no escuro mesmo. Dormir era uma boa, pelo menos tentar. Amanhã era a chance de sair. Tava aqui fazia 4 horas. Fui pro colchão, ficava em cima do duto de ar. Virei pra tudo quanto era lado, não conseguia dormir. Fiquei de olho aberto olhando pra cima, tava vindo um barulho estranho do duto de ar. Parecia um martelo, repetido, batendo. Tun, tun, tun. Pronto, não ia mais dormir até aquela merda parar. Gritei:

– Para com essa porra, quero dormir, caralho! Para, porra! Chega de bater!

Me chamaram de maluco e disseram pra eu dormir lá de cima. Será que só eu tava ouvindo? Não pode. Gritei mais, só me xingaram. Porra, como alguém tem um barulho dentro da cabeça? Não, isso não é normal. Levantei e fui na porta, botei o ouvido na janela. O som diminuiu, não era dali. Fui na janela que dava pro pátio, igual. Subi na cama. Tinha certeza, vinha do duto. Porra, como não ouviam? Era cada vez mais alto. TUM, TUM, TUM. Tentei ignorar. Não ia ter jeito. Agora não importava se tava dentro ou fora de mim, esse som tava me deixando louco. Levantei, soquei a parede. Soquei com mais força. Chutei. A parede agora era o meu ex-chefe gordo. Gritava pra eu ir mais rápido, me chamava de frango. Odiava esse apelido. Soco, soco. Chute. Chute. Vou te mostrar o frango. TUM TUM TUM TUM. Soco, cabeçada com força. Escuro.

Tava tudo iluminado, meu olho doía. A batida tinha parado. Eu estava numa cama; tinha saído do brete, tinha soro na minha veia. Uma dona de jaleco branco veio até mim.

– Bom dia, que bom que tu acordaste! Tu teve um pequeno probleminha lá onde tu tá internado e agora tu veio aqui pra gente te curar desses problemas. Vai dar tudo certo, viu?

Não conseguia pensar direito, as coisas tavam mais devagar. Pelo menos agora eu não ia mais ficar louco. Será? Tentei chorar, mas as lágrimas dentro de mim já tinham secado faz tempo. *Eu não pedi pra nascer, porra.*

 [Voltar ao Sumário](#)

ISOLAMENTO

B. F. e J. M. G.

É muito ruim. Um lugar úmido, escuro e o fedor é insuportável. Aonde tu chora e ninguém vê... Resumindo: é onde o jovem fica de castigo.

 [Voltar ao Sumário](#)

elho evasão
ressor
o escolar
peito pe
ativa juv
lebra-cabeç
proteçã
inclusão
drogas
avinculo
internaçã
rnida
logia
estiosa
erdade
ativade
o socioeducaçã
socioeducati

É a cama, um colchão bem fino. A pessoa deita e sente o chão. Em cima vai a manta, que é o cobertor.

 Voltar ao Sumário

JUSTIÇA JUVENIL

Ana Paula Motta Costa¹

O termo Justiça Juvenil, ou Justiça da Infância e da Juventude, conforme previsto no Capítulo II, Seção I do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) refere-se aos órgãos do Poder Judiciário, com competência para o julgamento das matérias referentes aos direitos de crianças e adolescentes.

Trata-se de uma justiça especializada, destinada a um público em condição especial de desenvolvimento, cuja competência está prevista no art. 148 do ECA e refere-se a:

I - conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;

¹ Advogada, Socióloga, Mestre em Ciências Criminais e Doutora em Direito pela PUC/RS. Professora da Faculdade de Direito da UFRGS. Integrante do PIPA e Professora Coordenadora do G10.

- II - conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do processo;
- III - conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;
- IV - conhecer de ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observado o disposto no art. 209;
- V - conhecer de ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;
- VI - aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção à criança ou adolescente;
- VII - conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis.

Parágrafo único. Quando se tratar de criança ou adolescente nas hipóteses do art. 98, é também competente a Justiça da Infância e da Juventude para o fim de:

- a) conhecer de pedidos de guarda e tutela;
- b) conhecer de ações de destituição do pátrio poder, perda ou modificação da tutela ou guarda; (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
- c) suprir a capacidade ou o consentimento para o casamento;
- d) conhecer de pedidos baseados em discordância paterna ou materna, em relação ao exercício do pátrio poder familiar; (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
- e) conceder a emancipação, nos termos da lei civil, quando faltarem os pais;
- f) designar curador especial em casos de apresentação de queixa ou representação, ou de outros procedimentos judiciais ou extrajudiciais em que haja interesses de criança ou adolescente;
- g) conhecer de ações de alimentos;
- h) determinar o cancelamento, a retificação e o suprimento dos registros de nascimento e óbito.

A organização do Poder Judiciário para o exercício da função jurisdicional diz respeito ao fracionamento de um poder estatal que é, em sua gênese, uno. Há um Poder Judiciário no País, com função jurisdicional, ou seja, de decidir a respeito do reconhecimento em casos concretos do direito correspondente a cada pessoa. Nessa condição, cabe à parcela de Poder Jurisdicional, correspondente à Justiça

Juvenil, as decisões no que se refere aos direitos de crianças e adolescentes, seja no campo protetivo, quando crianças e adolescentes encontram-se com seus direitos violados e necessitam de medidas de proteção. Ou, mais precisamente naquilo que interessa a este livro, nos casos em que adolescentes são submetidos a processos judiciais, na medida em que são acusados do cometimento de atos infracionais.

A especialização do Poder Judiciário quanto à matéria, no caso crianças e adolescentes, é uma das regras de definição de competência. Isso significa que apenas os Juízes da Infância e da Juventude, ou aqueles que acumulam em sua designação de competência essa matéria, devem julgar casos que correspondam aos direitos do público em questão.

Trata-se do Princípio do Juiz Natural, ou da garantia constitucional de que antes da incidência do fato em concreto, já há um juiz responsável por julgar a matéria em um respectivo território. Conforme refere Aury Lopes Junior (2013), tal princípio não é mero atributo do juiz, mas um pressuposto para a sua existência, em um Estado Democrático de Direito. Segundo o autor, marco institucional vinculado à possibilidade de independência do juiz, pressuposto da possibilidade de sua imparcialidade. E por que se justifica a especialização da Justiça na matéria de Direito da Criança e do Adolescente?

Tal especialização corresponde à responsabilidade constitucional do Estado e de suas instituições em atender a essa parcela da população, de acordo com sua especificidade, ou sua condição peculiar. Nessa etapa da vida existem especificidades que caracterizam uma identidade coletiva, ou um conjunto de situações, relacionadas ao processo de vivência e construção da identidade, que identificam entre si os sujeitos, os quais justificam a atenção especial estabelecida pelo ordenamento jurídico.

O processo de desenvolvimento, que é contínuo ao longo da vida, durante a infância e adolescência é mais intenso e fundamental para a garantia de pleno exercício da vida desde o presente vivenciado, em tal fase, até a fase adulta. O reconhecimento dessa condição de especificidade, ou do sujeito nessa faixa etária, considerando sua realidade geracional e cultural, é condição singular para seu pleno exercício de cidadania e de convivência social.

O princípio da condição peculiar de desenvolvimento está previsto na Constituição Federal (CF) como justificativa do tratamento diferenciado, ou tendo como fundamento a necessária equidade em relação aos adultos. De outra parte, segundo Flavia Piovesan (2010), trata-se da busca da garantia de igualdade, na medida

J em que reconhecer as pessoas nessa fase da vida como sujeito de direitos, é reconhecê-las como capazes no exercício desses, de acordo com seu respectivo processo de maturidade. Conforme Flavia Piovesan (2010, p.49), torna-se insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. “Faz-se necessária a especificação do sujeito de direitos, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade”.

De outra parte a adolescência, assim como a infância, é uma categoria social construída e situada historicamente. Assim, no plano social e cultural, reconhecer tal diferença significa vislumbrar as relações de poder existentes na sociedade adultocêntrica contemporânea. Para além de uma etapa da vida de maior vulnerabilidade, a instrumentalidade normativa busca afirmar outra realidade social, frente ao histórico de inferiorização e desvalia.

Joaquim Herrera Flores (2010) faz um contraponto entre os princípios de igualdade e diferença, concluindo que, em oposição à ideia de igualdade, não está a diferença, mas a desigualdade. Ou seja, as desiguais condições sociais, econômicas e culturais fazem com que alguns tenham menos capacidade para atuar do que outros, sendo que tal dificuldade está relacionada à desvalorização social com que determinados grupos contam, os quais são identificados como diferentes. As dificuldades, portanto, de quem se situa no campo da diferença, referem-se às suas necessidades reais e concretas, não ao reconhecimento abstrato e normativo.

O tratamento jurídico dos adolescentes também não foge à regra de ausência de reconhecimento pleno. Entre outras razões, pode-se dizer que existe muito pouca formação jurídica nesse respectivo ramo do Direito, seja em seu enfoque civil, penal, ou processual. A doutrina produzida na área é restrita e a fragilidade teórica reflete-se na fragilidade do tratamento judicial dos temas envolvendo os direitos dos adolescentes, assunto que, embora presente em todas as realidades das instâncias de primeiro grau do Poder Judiciário, conta com restrita jurisprudência.

Portanto, o tratamento institucional, social ou jurídico não costuma considerar o sujeito adolescente e seus direitos na dimensão de sua realidade e necessidades. Embora exista reconhecimento normativo do princípio da condição peculiar de desenvolvimento, que se caracteriza como a afirmação legal da diferença a ser considerada na aplicação do Direito, tal reconhecimento, em grande medida, é abstrato, formal e longe das necessidades concretas, especialmente tratando-se da parcela de crianças e adolescentes dos contextos sociais de maior pobreza.

A peculiaridade é uma especificidade que, reconhecida, permite a consideração do sujeito desde o seu lugar de fala, desde o seu mundo, de sua realidade cultural.

Nesse ponto parece-nos encontrar-se o maior desafio da Justiça da Infância e da Juventude: efetivamente decidir de acordo com a realidade e as necessidades sociais e culturais dos sujeitos à jurisdição.

HERRERA FLORES, Joaquín. La Construcción De Las Garantías. Hasta Una Concepción Antipatriarcal De La Libertad Y La Igualdad. In: PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela (Org.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. Tiragem 2.

LOPES JUNIOR, Aury. **Direito Processual Penal**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: perspectivas regional e global. In: _____; SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela (Org.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. Tiragem 2.

 Voltar ao Sumário

JUSTIÇA RESTAURATIVA

Betina Warmling Barros¹ e Marco Andre Germano²

A Justiça Restaurativa pretende recriar um conceito de responsabilização criminal a partir de uma ótica que coloca a vítima e o ofensor no centro do sistema, e não o Estado, como é feito no sistema tradicional. Assim, o objetivo principal seria atender às necessidades imediatas e amplas da vítima, conforme destaca Achutti (2009). O processo, na Justiça Restaurativa, portanto, está nas mãos da vítima e do ofensor, havendo ainda espaço para o envolvimento com a comunidade. A partir disso, deve ser trabalhado o relacionamento vítima-ofensor, contribuindo para uma troca de informações e de necessidades entre os sujeitos. Outro conceito que deve ser

¹ Acadêmica de Direito UFRGS, integrante do G10/SAJU, em conflito com a sociedade punitivista.

² Acadêmico da Faculdade de Direito/UFRGS, Membro do Grupo de Assessoria a Adolescentes Selecionados pelo Sistema Juvenil (G10).

repensado a partir do olhar da Justiça Restaurativa é o de crime, que já não deve mais ser visto como uma simples transgressão à norma, mas como um evento causador de prejuízos e consequências, entendido dentro de um contexto mais amplo.

O movimento restaurativo pode ser entendido a partir de três concepções diferentes: o encontro, a reparação e a transformação. A concepção do encontro talvez seja a parte central do movimento, pois possibilita que o ofensor e a vítima tenham a oportunidade de encontrar-se em local que não represente um ambiente formal como um tribunal. O diálogo, neste momento, é o ponto central e deve ser preservado ao máximo, para que a burocratização e a instrumentalização da justiça restaurativa não suprimam esta prática democrática. Tal diálogo pretende beneficiar tanto vítima como o infrator, uma vez que a vítima poderá expressar seu sofrimento decorrente do delito diretamente ao infrator, enquanto este poderá tomar consciência do dano realizado, em razão da proximidade com a vítima. Além disso, é a partir deste encontro que vítima e ofensor estabelecerão como o dano causado à vítima será reparado. Essa concepção traz uma nova ideia de que a reparação por si só é suficiente para que exista justiça, não sendo necessário infligir dor ou sofrimento ao ofensor. A questão central que deve ser pensada a partir da ocorrência de um dano, portanto, deve ser: o que faremos, comunidade, vítima e ofensor, para corrigir a situação? O acordo reparador em questão não tem forma pré-estabelecida, e pode variar desde um pedido de desculpas à vítima, compensação econômica ou até mesmo algum trabalho acordado. Ainda pode se concluir a necessidade da adoção de alguma medida reabilitadora para o infrator.

Já a concepção da transformação traz como objetivo principal, para a justiça restaurativa, a mudança na maneira como as pessoas se relacionam com os outros no dia a dia. Assim, a justiça restaurativa seria uma forma de vida a ser adotada, a qual rejeita qualquer tipo de hierarquia entre os seres humanos. Para essa concepção, não deve haver distinção entre condutas consideradas criminosas e outras condutas danosas, pois todas têm como consequência uma situação problemática a ser resolvida (PALLAMOLLA, 2009).

Ressalta-se que nada impede que a prática da justiça restaurativa permeie as três concepções conjuntamente, agregando suas particularidades. A Justiça Restaurativa, assim, “não se reduz a um simples encontro entre ofensores, vítimas e comunidades. Habita, nela, uma concepção de justiça que repousa em uma nova ética, que visa à responsabilização”. (OLIVEIRA, 2008, p. 148)

Na prática, os procedimentos restaurativos são realizados respeitando os princípios da Justiça Restaurativa que são: voluntariedade na participação, horizontalidade, admissão da autoria do cometimento do ato infracional pelo adolescente, definição do foco na atuação infracional, considerando o último fato

J
ocorrido e identificação da vítima.

O encontro entre vítima, ofensor e comunidade é chamado de “círculo restaurativo”. Esse divide -se em três etapas:

pré – círculo - preparação do encontro; abrange a apropriação dos fatos pelo mediador do círculo, além do esclarecimento sobre a dinâmica e os princípios da Justiça Restaurativa aos participantes;

círculo - é o momento de encontro entre ofensor, vítima e comunidade; o diálogo objetiva proporcionar escuta, compreensão mútua e responsabilização, tendo em vista o estabelecimento de um acordo com ações que atendam às necessidades expressadas durante o encontro, estipulando responsabilidades e prazos definidos para a sua execução;

pós-círculo - trata-se do acompanhamento posterior com base no acordo feito, através de novos encontros que permitam avaliar o grau de restauratividade atingida pelo procedimento como um todo.

Importante ressaltar que a Justiça Restaurativa não possui um conceito definido, mesmo que já existam práticas restaurativas em vários lugares do mundo. Parte da doutrina pensa a justiça restaurativa como sendo um processo pelo qual todas as partes interessadas em determinada ofensa juntam-se para resolvê-la e para tratar de suas implicações futuras. Por outra perspectiva, a Justiça Restaurativa também pode ser entendida como uma aproximação que visa: corrigir as consequências vivenciadas em razão de uma infração, resolver um conflito ou, ainda, reconciliar as partes ligadas a um conflito.

A Justiça Restaurativa, portanto, apesar de representar um movimento, de certa forma, incipiente, mostra-se como uma medida interessante de ser pensada e aplicada como alternativa ao modelo judiciário atual de resolução de conflitos.

ACHUTTI, Daniel. **Modelos Contemporâneos de Justiça Criminal**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

OLIVEIRA, Fabiana Nascimento de. Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça da Infância e da Juventude: um diálogo baseado em valores. In: BRANCHER, Leoberto. SILVA, Susiâni. **Justiça para o Século 21 - Instituinto Práticas Restaurativas - Semeando Justiça e Pacificando Violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 148.

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

 [Voltar ao Sumário](#)

acolhime
vate co
orientado
aprendiza
medida si
conflito bi
audiência
acompanh
afeto inim
comunida
responsa
patern
psicol
x da ques
semiliber
restaurat
educaçã
reparaçã

LADAIA

André Kist¹ e Michelle Birnfeld da Luz²

A palavra ladaia normalmente é atribuída ao significado de fofoca, conversa fiada ou mentira. Essa definição pode ser encontrada nos dicionários informais da *web* de forma sucinta, ainda que seja uma gíria bastante utilizada pelos adolescentes na região sul do Brasil.

O desenvolvimento deste texto sobre ladaia é uma forma de estender os significados e estabelecer os significantes e as possibilidades culturais que permeiam essa palavra. Para isso, foi realizada uma roda de conversas com adolescentes num grupo de acompanhamento de medidas socioeducativas de um **CREAS** na região metropolitana de Porto Alegre.

Foi explicada ao grupo a proposta da escrita sobre palavras para um glossário, com a possibilidade de escolher aquelas consideradas importantes ou que pudessem contribuir no contexto de serviços de execução de medidas socioeducativas. Ladaia é uma palavra muito ouvida nos grupos e nos atendimentos com os adolescentes que toparam então contribuir em sua definição. O texto que seguirá adiante foi construído a partir de dois encontros com o grupo, onde conversamos sobre qual o significado da palavra e quais contextos e situações em que ela é utilizada.

Comentar o processo grupal que fez emergir esta palavra indica um percurso de vivência coletiva com os adolescentes como sentido desta escolha para um glossário sobre medidas socioeducativas.

Como na definição de Brandão (2006) sobre Análise do Discurso, que afirma que o discurso é uma articulação entre os modos de produção do enunciado e sua externalização, ou às condições que essas produções propiciam para o laço social, aquilo que liga e constitui sujeitos.

Ou seja, aqui pontuamos essa articulação conceitual do discurso, pois ela faz parte da nossa prática e pode estar alicerçada no reconhecimento dessa postura

¹ Acadêmico de Psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

² Psicóloga e Trabalhadora do SUAS.

técnica e ética: palavras não são apenas palavras e suas definições fazem parte de uma produção de sentidos subjetiva e coletiva. No presente caso, num pequeno contexto de execução de medidas socioeducativas, no grupo de adolescentes, tentamos construir uma definição no aqui-agora do grupo, propiciando um duplo reconhecimento: às produções culturais da linguagem e às possibilidades de falar sobre realidades, histórias e acontecimentos a partir de uma pergunta - “o que é ladaia?” O resultado final deste texto está conectado a essas diferentes realidades e a esses processos sociais de produção de sentidos.

Ladaia geralmente significa briga, confusão, mal-entendido. Assim, afirma-se que muitos dos (jovens) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, envolveram-se em alguma “ladaia”. Nesse contexto, temos o exemplo da jovem que estava com um grupo de amigos enquanto estes grafitavam um muro sem autorização. Ela caminhava com o grupo pela rua, mas não havia participado da pintura. No entanto, quando o grupo foi abordado pela polícia após uma denúncia, a jovem foi incluída no BO (boletim de ocorrência policial) e assim responde por um ato infracional. Envolveu-se numa ladaia!

Existe também a variação da gíria para quem normalmente cria ou envolve-se seguidamente em ladaias: o ladaiero, o sujeito que está num momento de “vontade de ladaia”! Muitas brigas ocorrem motivadas por ladaias, fofocas e mal-entendidos. Há também as confusões que ocorrem por cagete, algum comentário mal-intencionado e/ou descontextualizado, ou seja, ladaia.

A vontade de ladaia ou de ser ladaiero pode representar uma fase, um momento da vida onde a pessoa pode “estar só pela treta” (confusão), mas que pode passar, pois é uma fase “ruim”. Nesse sentido, o contrário de ladaia é estar “sereno”, ou seja, de bem com a vida, é estar mais tranquilo na relação com as outras pessoas.

É importante apontar para outra perspectiva que os adolescentes atribuem à palavra, que é a ladaia da polícia. Essa representação estatal da Lei, que está a serviço da segurança e bem estar da população, algumas vezes pode ser bem ladaiera: 1) quando faz abordagens aos grupos nas ruas de forma truculenta e preconceituosa, já antecipando que estes sujeitos abordados estão descumprindo a lei (e mesmo que estivessem, uma forma opressiva pode acentuar a ladaia!) 2) quando “plantam” provas para incriminar. 3) quando estão articuladas junto aos movimentos “fora-da-lei” e usam seu lugar de polícia para beneficiar essas outras redes.

Para além desses significados e significantes de uma palavra, as gírias e expressões são formas de reconhecimento e de produção de representações nas mais variadas

culturas. Essas palavras também materializam ideias, culturas, representações e modos de agir. Quando essas materializações vêm à tona, expandimos o (re)pensar sobre uma realidade e os modos como a justiça, a comunidade, a escola, a juventude e a sociedade estão colocados.

Entendemos que a potência de “dar lugar a essa ladaia”, é também reconhecer como os adolescentes puderam defini-la e, de alguma forma, inserir novos conceitos para que a utilização da “palavra em si” não vire explicação para tudo.

Cabe ainda, a ressalva de que uma Política Pública que se faz sem escuta, reconhecimento e participação dos sujeitos que a usufruem, também pode acabar em ladaia!

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006

 Voltar ao Sumário

LIBERDADE ASSISTIDA

Maria Josefina Becker¹

Uma das medidas socioeducativas mais recomendadas pelos especialistas e pelos documentos internacionais sobre adolescentes autores de atos infracionais. Está presente na legislação penal juvenil de diversos países, podendo chamar-se *probation*, nos países de língua inglesa, *liberté surveillée*, na França, ou *libertad vigilada* em alguns países de língua espanhola. No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

¹ Assistente social, especialista em Educação, Consultora na área dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§1º - A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§2º - A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

- I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;
- II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV - apresentar relatório do caso.

Podemos pensar nas medidas socioeducativas, entre as quais a **liberdade assistida**, sob dois aspectos principais, correspondentes a dois objetivos essenciais e complementares: a inserção do adolescente de forma mais construtiva no seu meio social, mediante práticas de caráter pedagógico, e a proteção da sociedade, impedindo o jovem de praticar atos de natureza agressiva ou violenta contra outras pessoas e seus direitos.

Para dar conta desses dois aspectos, as medidas implicarão em diversas e graduais formas de controle temporário da liberdade do adolescente. Elas são compulsórias e, para terem legitimidade, devem ser fruto de uma decisão judicial, como conclusão de um devido processo em que houve direito à defesa.

A escolha da medida a ser imposta ao jovem pela autoridade judiciária levará em conta, como expressa o ECA em seu artigo 112, § 1º, a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Desse modo, será determinado o grau de privação de liberdade que a medida implica. No caso da liberdade assistida, supõe-se que o adolescente pode conviver

com sua família e comunidade, mas necessita de um acompanhamento e orientação que o auxiliem a exercer sua cidadania de maneira construtiva e com menor possibilidade de causar danos para si e para os outros, tornando-o menos vulnerável a situações de risco pessoal e social que estimulam condutas de transgressão às normas legais da sociedade democrática.

É interessante salientar que essa medida permite uma dose grande de flexibilidade e de adequação às características especiais de cada jovem e de suas circunstâncias, como as condições de sua família, sua vida escolar e suas perspectivas de profissionalização e trabalho, construindo um **processo socioeducativo**. Caberá ao orientador, na execução de medida, elaborar, juntamente com o orientando, um plano que incluirá as metas a serem atingidas e que incluirão a progressiva capacidade do adolescente para administrar sua própria liberdade.

A liberdade assistida pode ser aplicada como medida principal, desde o início, e também representar um importante passo na progressão do jovem egresso de medida de **internação** ou **semiliberdade**.

 Voltar ao Sumário

LIBERDADE ASSISTIDA

Willian Mella Giroto¹

Com a criação da Política Nacional de Assistência Social (2004), as **medidas socioeducativas** não privativas de liberdade operacionalizam-se aos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (**CREAS**). A **Liberdade Assistida** (LA), uma de suas modalidades, tem como objetivo “estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente. Sua intervenção e ação socioeducativa deve estar estruturada com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade)” (BRASIL, 2006, p. 44). Isso encontra o preconizado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que

¹ Psicólogo (UFRGS), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (UFRGS).

toma a territorialidade como referência para o trabalho. A territorialidade, por sua vez, convoca a **intersetorialidade**, fazendo o orientador socioeducativo trabalhar na construção de redes que possam produzir diferenças na vida do adolescente em conflito com a lei. Assim, envolve o diálogo com equipamentos das políticas de Saúde, Educação, entre outras, a fim de sustentar movimentos de acolhimento do adolescente no tempo de viver, inclusive para além da medida socioeducativa.

Assistir a Liberdade. O que isso implica? Quem pode fazê-lo? Como conjugar esse verbo? No cotidiano de um CREAS, a Liberdade Assistida pode ser operacionalizada por psicólogos e assistentes sociais, potencializando o acompanhamento psicossocial, mas também pode ser executada pelos demais profissionais da equipe², numa construção interdisciplinar, conforme as demandas e o processo de trabalho de cada serviço.

Ao mesmo tempo em que o orientador assiste a liberdade do adolescente com ato infracional, executando o prescrito pelo aparelho jurídico, é necessário que ela assista a liberdade deste adolescente. É necessário romper com um assistir associado ao vigiar em que o adolescente precisa ser educado e corrigido, para pensar em um assistir na forma de colocar-se junto de, parar junto de, estar de pé, estar presente, conforme sua origem latina “assisto, -ere”³.

Em um primeiro momento, a compulsoriedade da medida socioeducativa força o adolescente a comparecer ao CREAS pelo período determinado pelo juiz. A partir dessa obrigatoriedade, é preciso, *com* o adolescente, construir sentidos para este espaço. Deslocar nosso olhar para seu comparecimento, ou não, para pensar o que, quem, como comparece(m) com ele nos encontros que vão se fazendo durante o período da LA, buscando romper com práticas de individualização e culpabilização, seja para com o adolescente, seja para com a rede que o cerca.

Podemos pensar a LA enquanto encontro(s), situado(s) em um momento histórico (seja da vida do adolescente, seja da sociedade), entre adolescente autor de ato infracional e orientador socioeducativo. A partir dos encontros que vão acontecendo, por entre a obrigatoriedade, a construção de vínculos com o adolescente possibilita que questões, que ultrapassam o ato infracional, possam

² Segundo a NOB/RH -SUAS (2006), as equipes do CREAS deve ser composta por coordenador, assistente social, psicólogo, advogado, profissionais de nível médio ou superior na função de educadores, e auxiliares administrativos.

³ O verbo assistir tem duas formas regenciais (transitivo direto ou transitivo indireto) que modificam seu significado. Consultado em 25/08/2013: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=assistir>

ser colocadas. O caráter flexível e singular, possibilitado pelo **Plano Individual de Atendimento (PIA)**, construído em parceria entre adolescente e orientador socioeducativo, coloca a possibilidade de confabular planos para um futuro em um presente marcado pelo passado. Com isso, tomar medidas!

Pensar os encontros enquanto expansores da vida durante o cumprimento da LA é problematizar como quereremos conduzir nossas vidas frente às problemáticas e recursos existentes em nosso contexto. Diferentemente de uma ideia de poder como algo ruim do qual precisamos nos libertar, Foucault (2004) o concebe enquanto ações sobre ações, situando-o no campo das relações e sendo exercido entre indivíduos, em uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político, entre outros. No entanto, esse pensador afirma que não existe relação de poder sem resistência. Assim, a possibilidade de práticas de liberdade iriam ao encontro do que Foucault propõe para que joguemos com o mínimo de dominação possível. O mínimo de dominação possível entendido como o “ponto de articulação entre a preocupação ética e a luta política pelo respeito dos direitos, entre a reflexão crítica contra as técnicas abusivas de governo e a investigação ética que permite instituir a liberdade individual.” (p. 285).

Trazendo essas reflexões para o campo das medidas socioeducativas, assistir a liberdade enquanto uma medida compulsória, possui um tempo para cumprimento. No entanto, as medidas e as escolhas vão se fazendo durante o tempo de nossa existência, o que nos permite pensar em uma assistência ao adolescente e sua **família**, com outras configurações para além do tempo de LA junto às políticas públicas e sociedade civil. Assistir a liberdade de um adolescente não deve se restringir ao fato de inseri-lo em diferentes programas e políticas públicas disponibilizados pelo Estado e sociedade civil. Uma prática reflexiva que se tece *com* o adolescente para construir quais planos ele quer para si e para o contexto em que vive e com quais recursos ele poderá contar, o que inclui sua rede de relações. Assim, a cada encontro, que sempre se renova, insistir (se) perguntando com o adolescente que medidas tomar para poder ser livre, não só do cumprimento da medida, mas em nossa existência.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília - DF: CONANDA, 2006.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: MDS, 2004.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Norma operacional básica – NOB/SUAS**. Brasília: MDS, 2006.

 [Voltar ao Sumário](#)

colhimento c
lete correria
ientador redu
rendizagem r
edida socioed
nflito brevidade
ndiência família
ompanhamento
eto inimpugnável
munidade
sponsa
aterri
sicol
ia ques
milibel
staurgi
lucaça
paraça

evação brete
ssoterapêutico
scolaremissão
to pessoa
iva juvenil
ara-cabeças tempo
rotação garantia
nclusão humor
Jroga shabitar
de justiça vincy o trabalho
lização internac
dade direit
ia autônoma
sanção r
le tutelar
efesa dou
oeduca
oeduc

evação brete
ssoterapêutico
scolaremissão
to pessoa
iva juvenil
ara-cabeças tempo
rotação garantia
nclusão humor
Jroga shabitar
de justiça vincy o trabalho
lização internac
dade direit
ia autônoma
sanção r
le tutelar
efesa dou
oeduca
oeduc

preconceito
humanos
isolaato
lesereno
tia defensoria
proporcionalidade
tribunais
liberdade

MAIORIDADE PENAL

Carlos Augusto Vier Becker¹

O Sistema Jurídico brasileiro estabeleceu uma idade mínima a partir da qual a Justiça poderá processar o cidadão como adulto, imputando assim as devidas leis do Direito Penal. Essa idade pressupõe uma responsabilidade legal, uma consciência individual e coletiva do ato que o adulto comete. O tema tem gerado controvérsias, fazendo com que se discuta qual deve ser essa idade mínima, ou seja, qual deve ser o início da maioridade penal.

Conforme destaca Soares (2013), houve todo um processo histórico para o Brasil adotar hoje a mínima aos dezoito anos. Antes de 1830, quando foi publicado o primeiro Código Penal do Brasil, as crianças e os adolescentes eram punidos severamente, sem muita diferenciação quanto aos adultos – na verdade, a própria adolescência não tinha uma definição precisa em relação à infância, que tinha como limite os sete anos de idade, iniciando, assim, sem transição, a fase adulta. Em 1830, o Código Criminal do Império fixou a imputabilidade penal plena aos 14 anos de idade. Os “menores” passíveis de recolhimento a uma casa de correção faziam parte de uma determinada classe social que ameaçava a ordem social vigente, fazendo surgir assim a figura do *juiz de menor*, que traduz o controle social que a elite brasileira sempre tentou ter perante as classes inferiores. Com a proclamação da República, em 1889, passou a ser discutida com maior ênfase a temática da criança e do adolescente, embora ainda houvesse a distinção entre crianças que mereciam defesa e crianças que constituíam uma ameaça à ordem pública. O Código de Menores Mello Santos, de 1927, é o primeiro código que estabelece os dezoito anos de idade como marco da responsabilidade penal, o que vem sendo seguido desde então.

É nítida a progressão gradual da conquista de direitos da criança e dos adolescentes. Analisando tanto o panorama legislativo quanto o jurídico, notaremos

¹ Graduando de Direito da UFRGS e integrante do PIPA.

que esses direitos foram mudando ao longo do tempo e a fixação da maioridade penal faz parte dessas conquistas. Tanto o Brasil quanto outros países possuem uma legislação específica de responsabilidade penal juvenil e acolhem a expressão *penal* para designar a responsabilidade especial que incide sobre os adolescentes abaixo dos 18 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê responsabilização dos 12 aos 18 anos. Além disso, países como Alemanha, Espanha e França possuem idades de início da responsabilidade penal juvenil aos 14, 12 e 13 anos – o que não pode ser confundido com início da maioridade penal (MP/PR, 2013).

Os debates acerca da menoridade são evidenciados em situações de infrações graves de autoria de adolescentes, nas quais se cria um regime de visibilidade para fatos específicos visando a generalização e a mudança de uma política para todos os adolescentes. Usa-se a dor dos envolvidos, como vítimas do **ato infracional**, para disseminar discursos a favor da diminuição da maioridade penal, limitando o debate acerca da diminuição da violência a um aumento progressivo da repressão. Nesse sentido há uma análise parcial que direciona a opinião pública para o **adolescente em conflito com a lei**, em específico o adolescente de determinada classe social que evidencia a fragilidade da garantia de direitos para a infância e adolescência brasileiras.

Segundo o Mapa da Violência 2013 (Waiselfisz, 2013), as mortes não naturais e violentas de jovens – como acidentes, homicídio ou suicídio – cresceram 207,9% de 1980 a 2011. Se forem considerados apenas os homicídios, o aumento chega a 326,1%. Além disso, o mapa ressalta o que deveria guiar os debates sobre redução da maioridade penal: a maioria dessas mortes acontece em territórios nos quais há negligência do Poder Público e domínio de quadrilhas, milícias ou de tráfico de drogas. Ou seja: quem mais sofre com a violência diária da sociedade não são nem membros da classe média nem da classe alta, embora eles estejam entre aqueles que acabam exigindo repressão e punição desenfreada. A mesma elite que preza pela responsabilização penal desenfreada tem privilégios penais inegáveis, sabendo que nossa justiça pune seletivamente – ou seja: essa elite não é alvo da etapa inicial do Sistema Penal, que é a abordagem policial. Sendo assim, antes de discutir maioridade penal, teríamos que discutir privilégios penais. Se há alguma impunidade vigente no Brasil, a certeza é que ela não está nos casos de adolescentes em conflito com a lei. Passa-se, assim, de uma forma rápida e incoerente, da negligência e da omissão para a condenação e repressão a esses adolescentes que mais estão ameaçados; como

se a vida de um jovem tivesse seu valor associado à classe que pertence.

O vocalista dos Racionais MCs Mano Brown, perguntado sobre essa proposta de redução, afirmou: “Sou contra, porque no dia que o Brasil der condições pra esses jovens que tão na margem, pra eles serem o que o Brasil quer que eles sejam, o Brasil pode punir do jeito que o Brasil achar justo. Não é justo a maneira que os moleque vive, não é justo punir da forma que o Brasil quer. Mesmo que a maioria queira, não é justo; a maioria também matou Jesus. Eles vão buscar os moleques pobres dentro de casa, daqui a pouco tá buscando na barriga da mãe” (EVOLUÇÃO HIP HOP, 2013). Portanto, a proposta de redução está atrelada a todo um processo de criminalização da pobreza, que tenta se apoiar na falsa dualidade “cidadãos de bem” *versus* “cidadãos do mal” para justificar arbitrariedades e punir – nos moldes do Brasil Colônia do século XVIII – adolescentes selecionados pelo nosso Sistema Penal.

WAISELFISZ, JJ. **Mapa da Violência 2013 – Homicídios e Juventude no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA e FLACSO, 2013. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf Consultado em novembro de 2013.

EVOLUÇÃO HIP HOP. **Mano Brown dá entrevista e se diz contra a redução da maioridade penal**. Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, 2013. Disponível em: <http://www.irdeb.ba.gov.br/evolucaohiphop/?p=7565>. Consultado em novembro de 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ – MP/PR. **Tabela comparativa em diferentes Países: Idade de Responsabilidade Penal Juvenil e de Adultos**. Disponível em: <http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=323>. Consultado em novembro de 2013.

SOARES, Janine Borges. **A construção da responsabilidade penal do adolescente no Brasil: uma breve reflexão histórica**. MP-RS. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id186.htm>. Consultado em novembro de 2013.

 Voltar ao Sumário

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Maria de Lourdes Trassi Teixeira¹

As medidas socioeducativas estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e são aplicáveis aos adolescentes autores de **ato infracional**, que em termos de lei é considerada a pessoa na faixa etária dos doze até os dezoito anos incompletos. A aplicação de determinada medida socioeducativa deve considerar o tipo de ato infracional, suas circunstâncias e a capacidade do adolescente em cumpri-la. As medidas socioeducativas passíveis de aplicação pelo juiz, conforme Artigo 112 do ECA são: **advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade; internação**.

A medida socioeducativa (MSE) tem caráter punitivo e educacional. Esse duplo aspecto constitutivo da MSE se constitui em polêmica desde a promulgação do ECA, em 1990, pois muitos especialistas postulam a incompatibilidade entre ambos os atributos, e amplos setores da população defendem exclusivamente seu caráter punitivo. Para além da polêmica, há o consenso que é um desafio para os programas executores das diferentes medidas, particularmente para a medida de privação de liberdade, considerar e concretizar essa duplicidade. Com frequência, os agentes executores das medidas de meio aberto *esquecem* ou falseiam o aspecto punitivo e, por outro lado, as condições precárias de cumprimento da medida de privação de liberdade, em vários cantos do país, demonstram a irrelevância atribuída ao aspecto educacional.

Como conciliar ambos os aspectos?

No fluxo de atendimento aos adolescentes autores de ato infracional, o ponto de partida é considerar que o comparecimento (apresentação) do adolescente ao programa de execução de MSE ocorre por determinação do poder judiciário; ou seja, ele não está ali por livre e espontânea vontade e, com frequência, não quer estar ali! Isso já caracteriza a dimensão coercitiva da medida: há a determinação judicial, de cumprimento obrigatório, sob pena de sanção.

¹ Psicóloga, doutora em Serviço Social, professora e supervisora do curso de Psicologia da PUC-SP; consultora de programas de medidas socioeducativas de meio aberto.

O aspecto punitivo fica mais óbvio nas medidas de internação e semiliberdade pela privação ou restrição de liberdade; mas, também, nas medidas de meio aberto às exigências próprias de cada uma delas, estabelecidas na legislação, revelam esse aspecto e devem ser cumpridas caracterizando a subordinação e o disciplinamento da vontade do adolescente.

Dois exemplos são elucidativos: a realização das metas estabelecidas na elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de cada adolescente funciona como balizador do cumprimento de sua medida socioeducativa e, portanto, interfere no momento de avaliar o encerramento, progressão ou regressão de sua MSE; outro exemplo é a expedição do mandado de busca e apreensão e a determinação da *internação sanção* pelo juiz, quando o adolescente não cumpre as exigências acordadas na medida socioeducativa de meio aberto e se recusa a comparecer.

Ao mesmo tempo, pode-se considerar que a própria atribuição da MSE, compreendida como consequência da prática do ato infracional - quando compatível com a gravidade do ato infracional e adequada à capacidade do adolescente de cumpri-la - tem um caráter pedagógico relacionado à **responsabilização do adolescente** pelas suas ações. Ou seja, explícita, mais uma vez, para o adolescente, as condições e exigências que regulam a convivência coletiva, o contrato social que cimenta as relações entre os cidadãos onde estão instituídos os seus direitos e, também, os seus deveres com os demais membros de sua coletividade.

Ao esclarecer a dimensão punitiva da MSE ficam evidentes os desafios de implementar o aspecto educacional. O primeiro desafio, que envolve tanto o planejamento do projeto técnico do programa como o atendimento direto do adolescente e de sua família, é considerar e esclarecer o próprio aspecto punitivo da medida, não tentar omitir ou escamoteá-lo. Isso significa considerá-lo como uma dimensão que interfere no planejamento do projeto técnico de execução do serviço, tratar esse aspecto com clareza junto aos responsáveis pelo adolescente, esclarecer quanto às responsabilidades no cumprimento das metas do PIA e, também, dar ciência de todos os procedimentos de comunicação (relatórios técnicos) com o poder judiciário. Tudo aquilo que já está estabelecido na legislação!

Outro desafio é considerar que a garantia do aspecto educacional da MSE se realiza pela **garantia dos direitos** do adolescente, nas diferentes esferas - moradia, educação, saúde, cultura, lazer, justiça. E isso é algo a ser concretizado no presente, como exercício cotidiano de direitos de cidadania do adolescente em cumprimento da medida, e não só como perspectiva de futuro. Não há como elaborar projetos de vida autônomos, criativos, críticos vivendo em condições precárias de existência!

A dimensão educacional da MSE, com a finalidade de interferir na trajetória de vida do adolescente autor de ato infracional, se realiza não só nas intenções dos legisladores quando da elaboração do ECA fundado nas normativas internacionais, em seu aperfeiçoamento com a lei 12.594 de 18.1.2012 que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, ou nos objetivos do projeto técnico, em atividades educativas; e não se restringe ao processo de escolarização ou formação profissional, estabelecidos como metas do PIA do adolescente.

A dimensão educacional se refere a todas as experiências de formação e socialização do indivíduo quanto a seus valores, interesses, atitudes e comportamento, e ocorre nos mais diferentes grupos e instituições que compuseram e compõem o mundo atual do adolescente, onde se inclui o programa de MSE. Portanto, o programa de execução da MSE é uma referência (importante), um ponto de ancoragem do adolescente para o aprendizado de outras rotas de circulação pelo mundo - grupos e instituições - que poderão vir a garantir a satisfação de suas diferentes necessidades e interesses. Nesse sentido, o programa se caracteriza pela incompletude institucional e está inserido na rede de parcerias do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, por onde o adolescente irá transitar.

Vale a pena ressaltar a importância das ações e participação do adolescente no mundo da cultura, como estratégia de ampliação de seu universo de referências e, também, de “captura” do adolescente; isso é particularmente produtivo quando há a valorização genuína da produção da cultura juvenil. Ou seja, considerar a realidade cultural que constitui a identidade do adolescente é um atributo de práticas educacionais bem sucedidas e, portanto, é necessário conhecer os modos atuais de organização e movimentos juvenis e os processos sociais correspondentes.

A dimensão educacional da MSE se realiza no atendimento direto do adolescente. A educação implica uma relação significativa - o vínculo - entre educador e educando, uma relação de acolhimento em que a palavra de cada um ganha significado/importância para o outro e se constrói, aos poucos, uma relação de proximidade e confiança. É pela circulação da palavra que novos significados podem ser atribuídos aos acontecimentos do mundo e da vida do adolescente, torna-se possível problematizar aspectos da sua biografia, compreender os conflitos e dificuldades e se torna possível pensar em alternativas de inserção de modo produtivo e criativo na coletividade, outras trajetórias existenciais.

Os projetos ambiciosos, as propostas tecnicamente corretas não surtem efeito se na relação educador-educando não há investimento, não há convicção

M quanto à capacidade de mudança do adolescente; é nesse encontro humanizado que a dimensão educacional pode se realizar em sua plenitude, porque é na relação dialógica que os “conteúdos” éticos, intelectuais, afetivos, instrumentais são transmitidos e podem ser assimilados. O desafio de conquistar o educando para esse encontro é do educador.

A ênfase nas responsabilidades do educador no processo de atendimento do adolescente autor de ato infracional, se justifica também porque a dificuldade do adolescente na convivência coletiva é a Lei e, então, é necessário que ele aprenda a olhar e a se colocar do ponto de vista do outro. Restaurar ou fortalecer essa capacidade humana implica experiências gratificantes, que podem ser retomadas ou iniciadas nessa relação com o educador e, então, outro futuro é possível.

Nessa perspectiva, há a convicção sobre a impossibilidade de realizar a dimensão educacional da MSE em programas e serviços cujas condições de acolhimento e permanência dos adolescentes não garantem a sua dignidade e, então, o futuro é obscuro.

 Voltar ao Sumário

MEDIDA DE PROTEÇÃO

Maria Livia do Nascimento¹

O pensador francês Robert Castel (2005) nos apresenta a seguinte questão: O que é ser protegido? Intrigante questionamento nos possibilita estranhar instituídas verdades sobre a proteção. Nesse sentido, talvez um primeiro passo seja recusar a resposta fácil, pautada em uma política institucionalizada: estar protegido é ocupar o lugar confortável das redes de segurança. Existiria esse lugar? É possível estar sempre protegido? Em tempos atuais vem se afirmando um modo subjetivo de acordo com o

¹ Psicóloga, Professora da Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

M qual desejar proteção é desejar segurança. Michel Foucault (2008) aponta a emergência, no século XVIII, de uma sociedade na qual há um investimento na segurança como um modo central de controle e de sustentação do sistema do capital. Por essa lógica, estar protegido transformou-se em um bem absoluto e necessário, que justifica toda e qualquer prática dita protetiva, pois temos um universo social que se organizou em torno de uma busca sem fim por proteções. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, define uma política de atendimento à criança e ao adolescente, a partir da noção de proteção integral, ao considerá-los sujeitos de direitos. Anuncia em seu texto as medidas protetivas, que definem os modos como os menores de 18 anos devem ser protegidos, regulam as condutas no trato com essa população, apontam os procedimentos para garantir e ressarcir seus direitos, enfim, são essas medidas o instrumento que se apresenta sempre que referida a proteção de crianças e adolescentes. No entanto, é importante elaborar algumas problematizações sobre o tema. Uma primeira permite estranhar a proteção como algo dado, pronto, estabelecido. Ou seja, é preciso rever essa posição e pensá-la como algo regulamentado pela força da lei e historicamente construído a partir das práticas e das relações sociais. Por essa coerência entendemos a lei como não natural, que não é sempre igual, visto que se move, tem história e está associada a diferentes mecanismos de moldagem, de controle, de tutela, de judicialização da vida. Habitar com a família significa sempre a melhor condição para uma criança crescer e ser educada? Retirar a criança da mãe, tendo em vista suas fragilidades financeiras, de falta de trabalho, de doença é sempre o melhor para a criança? Poderia uma criança permanecer com sua família mesmo quando ela é considerada negligente? Será que é melhor colocá-la no sistema de acolhimento institucional? A adoção é sempre a melhor opção? Ou a reintegração familiar é preferível? Será que há uma melhor opção protetiva para todas as circunstâncias? Quem define o melhor? Tomadas previamente como verdadeiras, algumas dessas proposições podem produzir encaminhamentos padronizados de proteção. Contudo, não há essência na proteção! Levantar inquietações sobre o que está instituído sobre ela é considerá-la em um campo de multiplicidade de forças, tentando desconstruir o lugar de salvação que geralmente ocupa. O discurso do “pelo melhor interesse da criança”, presente no ECA, é caminho para justificar tanto ingênuas intervenções como também aquelas bem mais duras, desqualificadoras da família, impregnadas de ações coercitivas e infantilizadoras, que promovem a dependência, o controle, enfim, a tutela. Exemplos são a suspensão e a destituição do poder familiar, que podem defender a criança, mas atingem em cheio uma família. Por esses caminhos, interessa pensar como as técnicas de disciplina e controle, pensadas por Foucault (1996), alcançam a vida daqueles que buscam ou são objeto da proteção estatal. De acordo com o autor, em nome da

segurança, os imperativos do Estado são naturalizados, já que são impostos por meio das funções de proteção social. Ele está querendo dizer que a proteção cria indivíduos do consentimento que aceitam a tutela de modo automático (FOUCAULT, 2012). Por essa lógica, querer proteção tornaria justificável a interferência estatal invadindo nossas vidas. Ou seja, a chamada “proteção” é aceita mesmo com seu contingente de violência e cerceamento, de governo e controle, porque há sedução no fato de se sentir protegido. Por isso a proteção é vista como algo a ser buscado, alcançado, visto estar associada ao conforto e ao bem-estar. Dito isso, é preciso apontar que a proteção que tudo provê, o faz em troca de tutela e pelos plácidos caminhos do consentimento e da obediência a um contrato político-social. Seguindo essa lógica, uma combinação de fatores, tais como segurança, proteção, resignação atravessa cotidianamente os espaços dos serviços de assistência à infância e à adolescência, que empenhados em aplicar as chamadas medidas protetivas, podem também exercer práticas de governo da vida, quando imersos em soluções impostas aos usuários. A proteção à infância e à adolescência brasileiras, com suas leis, suas propostas de políticas públicas, seus especialistas, seus estabelecimentos de acolhimento institucional, exerce um controle sobre a população considerada pelo Estado como incapaz de cuidar dos próprios filhos. Porém, todo esse aparato é oferecido como mecanismo de segurança para aqueles em suposto desamparo, tidos como desviantes e populações de risco. Ainda é insistente a presença da proteção como prática de tutela e de governo da vida, mas podemos percorrer outros caminhos. Ela pode funcionar como uma política de acolhimento, como prática de afeto, no sentido da singularidade de cada encontro, não havendo uma única modalidade para sua expressão. Assim, perguntamos: Seria possível atuar pela proteção de outro modo? Por um campo problemático que abale as certezas? Pensar a proteção na experiência de relações inventivas, que movimentam o estreito formato da proteção instituída? Há apenas a maneira padronizada, que atua por meio da busca de culpados? Ou é possível singularizar, apostando na criação de outros arranjos protetores?

CASTEL, R. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. A estratégia do contorno. In: **Ditos e escritos VIII: Segurança, Penalidade e prisão.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, 133-136.

 [Voltar ao Sumário](#)

acolhime
valeta cor
orientador
aprendizag
medida soci
conflito brev
audiência fan
acompanham
afeto inimputável
comunidadejusticav
responabilizaçãointe
patevidade di
psicologiaauton
x da quão sanção
semilitade tutel
restauradefesa de
educaçãocioeduc
reparaçãocioeduc

Narrativa - Uma Audiência Coletiva

Alex Vidal¹

Nas ações de extensão acadêmica somos convocados a compartilhar nossa experiência. Assim, a narrativa vai acontecendo à medida que os sentidos produzidos neste percurso solicitam o diálogo sobre o que se passa no encontro entre saberes de um educador, um adolescente, uma juíza, um promotor, um defensor, ...

Fui ao Fórum para participar das audiências de dois adolescentes que estavam cumprindo medida de internação e com os quais realizava um **acompanhamento** como educador. Logo que cheguei fui chamado para entrar e a sala estava lotada. A partir daquele momento comecei a vivenciar o que ali chamavam de audiência coletiva. Na primeira **audiência**, além de um dos adolescentes que eu acompanhava, chamaram mais três para serem julgados ao mesmo tempo. Imaginei que os quatro haviam cometido o **ato infracional** juntos, e por isso da audiência coletiva. Essa teoria foi caindo por terra, até entender que eles seriam julgados juntos porque teriam a mesma sentença, a liberdade. Confesso que foi difícil para eu perceber isso, pois a Juíza fazia um discurso olhando para todos, como se aquela fala se encaixasse na vida dos quatro. Enquanto escutava a Juíza, ia me preparando para a possibilidade de ter de falar do acompanhamento e como faríamos daqui para frente, caso ele sáísse. O tempo ia passando e a juíza não acabava o discurso, que deve ter durado em torno de 15 minutos no relógio, mas parecia quase uma hora na minha cabeça. Então, de repente, ela finalmente termina e dá a sentença, liberdade para os quatro. Achei aquilo entranho, só ela falou, ninguém foi escutado, todos apenas assistindo a performance da Juíza, e me senti no teatro. Enquanto escutava ela pedir para chamarem os próximos, entraram mais três adolescentes, entre eles o segundo adolescente que eu acompanhava.

A Juíza esperou todos se acomodarem, perguntou o nome de cada um dos adolescentes e começou novamente um discurso. E para minha surpresa, que me deixou estarrecido, ela recita o mesmo texto já apresentado anteriormente, só que como uma boa atriz que já incorporou a fala do seu personagem e não simplesmente decorou, ela faz pequenas variações e improvisações. Novamente o promotor, o

defensor público e também a técnica do estabelecimento de internação, servem como um cenário para compor a peça executada de forma magistral pela juíza. Dessa vez os 15 minutos pareceram 2 horas. Os três adolescentes que entraram juntos tiveram a mesma sentença, liberdade com a medida de **liberdade assistida** (L A), como já era previsto.

Essas duas audiências que presenciei foram muito diferentes de outras que já havia participado, o que parece indicar que não existe um formato de audiência que garanta certos procedimentos como a fala dos adolescentes, de seus pais, dos técnicos, de quem os acompanha, do promotor e do defensor. Tudo depende de quem é o juiz ou juíza no momento, ele ou ela decide como vai proceder e o que vai conceder, quem vai ouvir e também ignorar? Nessas audiências que presenciei, a juíza apenas recebeu o parecer por escrito do técnico do estabelecimento de internação, juntou os adolescentes que tinham o mesmo parecer e sem colocar os casos em discussão, sem entrar no mérito de suas individualidades, simplesmente aplicou um discurso moralista, como se encaixasse no caso dos sete adolescentes que foram julgados, concedendo o parecer dado pelo técnico. Não consegui ver um julgamento e sim uma encenação para ratificar o parecer técnico. Não se abre a fala para ninguém, com exceção de perguntas feitas aos adolescentes para as quais são esperadas respostas prontas e corretas para poder dar seguimento ao seu momento de estrela.

“O roteiro do teatro”

A cortina se abre:

Primeiro a Juíza pergunta o nome dos adolescentes e já segue falando que estão todos juntos porque irão receber determinada sentença.

- Todos vocês são meninos de sorte, estarão em liberdade e poderão voltar para casa. Vocês têm famílias que querem vocês em casa. Não é mães? Viram, vocês têm um lugar para ir, com pessoas que gostam de vocês, nem imaginam que têm famílias que chegam aqui e não querem os filhos de volta. Não é senhor Fulano?

(o defensor público se vira lentamente com um ar que inspira a gravidade da situação).

- É verdade; uma mãe disse aqui que não queria mais o filho de volta.

- Isso aconteceu há dois dias, não é doutor? Imaginam que a mãe estava tão desgostosa com o filho, que não queria mais ele em casa. Vejam como vocês têm sorte, todas as mães disseram que queriam vocês de volta. Vocês querem voltar para casa? (espera o aceno com a cabeça dos adolescentes). Pois então, mas como vai ser quando vocês voltarem? O traficante vai estar lá esperando vocês, vai oferecer o trabalho (imitando traficante). E aí, vão querer ganhar um dinheirinho? Dá também aquela

¹ Historiador e Mestrando na Faculdade de Educação da UFRGS.

vontade de experimentar drogas, começam usando, porque no início é muito bom, é claro, caso contrário ninguém usava. Mas e depois? O que acontece? (espera algumas respostas dos adolescentes).

- Pois é, fica viciado, destrói a família, tudo isso. Começam a trabalhar para o traficante para usar a droga, ganhar um dinheiro se achando grande coisa. Mas o traficante está lá, rindo dos idiotas que fazem isso. Vocês acham que o traficante usa droga? Não usa não, ele não é burro.

Vou fazer uma pergunta para vocês. Vocês sabem qual é a diferença entre uma pessoa e um rato? (espera as respostas dos adolescentes e quando um acertar ela continua).

- Isso mesmo, vocês foram muito bem, o rato é um animal que não pensa, enquanto o ser humano pode pensar. Porque o que é que o rato faz? Ele só come e dorme, não pensa na vida dele, ele só sabe fazer isso. E uma pessoa drogada faz a mesma coisa, só fuma, cheira, se injeta, mal come e quase não dorme. A pessoa que usa droga acaba virando a mesma coisa que um rato. Vocês querem ser ratos ou homens? Eu também já escolhi, não chego nem perto dessas drogas. Estão vendo este grande homem e forte aqui, é o doutor Ciclano? (põe a mão no ombro do promotor) Pergunta para ele se ele usa droga. É claro que não. Por quê? Porque mesmo sendo um homem forte, ele sabe que não é mais forte que a droga, ele sabe que não vai conseguir vencer.

- Eu estou vendo aqui, que vocês são uns guris bons, pela cara a gente já sabe. Tem outros que aparecem aqui, que já sabemos que o negócio vai ser terrível, que não vai dar para recuperar. Mas não é o caso de vocês. Vemos que têm mães que se preocupam e que vocês têm caras de bonzinhos.

- Agora vocês terão um novo início. Tudo isso aqui que vocês fizeram e passaram (pega uma folha de documentação de algum dos guris) tudo que está escrito aqui vai ser apagado. Isso aqui (os documentos) não serve mais para nada (rasga o papel) estão vendo, não haverá mais registro. Vocês saem daqui limpos como essa folha em branco (pega uma folha em branco). Vocês têm que cuidar para não encher essa folha com escritos novamente, não pode ficar assim de novo (mostra uma folha preenchida de escritos). E isso é uma responsabilidade só de vocês, não da mãe de vocês, do pai, da polícia e nem minha. Porque eu, eu não estou nem aí se vocês vão fazer alguma burrada de novo, não é problema meu. É problema de vocês. Vocês têm que sair daqui homens, e não ratos. Homem trabalha, estuda e tem responsabilidade, e vocês, a partir de agora, têm que ser homens.

A Juíza libera os adolescentes e as cortinas se fecham.

 Voltar ao Sumário

...nimento com
...alete corria e gr
orientado" "educação e
aprendiz: n respeito
medida s oeducati
confito b dade quebr
audienci: mília pro
acompan nento inc
afeto inin tável dro
comunid: justicav
responsa ização inte
pateri lade di
psicol: ia autou
x da ques isanção
semilibe de tutel
restaurg... defesa de
educação socioeduc
"aração socioe"

OFICINA SOCIOEDUCATIVA

Paula Flores¹ e Thayane Chaves²

A ideia para aquela oficina era que pudéssemos compartilhar nossos trajetos de uma maneira um pouco diferente da que fazemos na maioria dos nossos os encontros. Levamos todos, câmeras fotográficas conosco para fotografarmos algo que fizesse sentido para nós, neste trajeto casa-oficina-trabalho-faculdade-filhos-fase-oficina. Na semana seguinte poucos trouxeram as câmeras com as fotos, mas todos trouxemos a sensação desse movimento de zoom. De se aproximar e se afastar de algo, de focar algo em nossas vidas, de ajustar nosso olhar para detalhes do percurso. Um dos adolescentes que frequenta a oficina está em medida de internação na FASE e conta que pensou em fazer o zoom de quando sai de casa para voltar à FASE depois de um final de semana em “liberdade”. Fala que no final desistiu de fazer sobre isso, fala do quanto é difícil entrar na FASE sozinho, “é estar se prendendo toda semana” ele diz. Descreve a imagem que pensou em fotografar. Um portão grande. Primeiro só se enxerga uma parede enorme, quando vai se chegando mais perto, enxerga o portão, e depois a porta lá dentro. Ele fala das diferentes e contraditórias sensações que experimenta nesse momento. Falamos sobre liberdade.

(Diário Coletivo das Oficinas, 2012)

Uma Oficina Socioeducativa constrói cenários. Compõe imagens, sons e cores. Produz personagens, planos e sentidos. Movimentos. Tensões. Aproximações

¹ É Psicóloga, Educadora e Contadora de Histórias. Ama conversar com adolescentes e crianças, uma apaixonada pela ficção na vida. Integrante da equipe PIPA/UFRGS.

² Estudante de Psicologia e integrante do PIPA em conflito com as formas de aprisionamento da vida.

e afastamentos. Provoca um conversar. A conversa. Carrega em si um Tempo. Uma Temporalidade. 10 anos de oficinas socioeducativas. Um tempo que produziu algo, que agiu. Que constituiu uma metodologia de trabalho, de ação e de execução dessas medidas.

A Oficina Socioeducativa³ junto ao Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PPSC), na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos arrasta por múltiplas forças, e opera enquanto política – uma política pública de acompanhamento de adolescentes em **medida socioeducativa**. Uma política produtora de rede, aberta às interferências, constituindo um comum, um espaço que abre para outras possibilidades, com uma prerrogativa: compartilhar a própria experiência. Exigindo de todos um comunicar – uma ação de linguagem, de exercício de linguagem. De uma linguagem pragmática. Da vida.

Palavras nos precedem, chegam antes, estão no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei 12.594 que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, na Constituição Federal (CF), na **Convenção dos Direitos Humanos**, no Plano Individual de Atendimento (PIA), no Documento de Inclusão, nos Autos do Processo, palavras que só se atualizam e nos atualizam no exercício de dialogar. O que faz a oficina? Toma essas palavras, as torce, as (re) inventa, movimenta. Produzindo “uma” história. Uma “execução de medida” que se produz naquela manhã e/ou tarde, naquele prédio da Universidade, naquele andar, na pequena sala 610. Numa determinada estação do ano, dentro de um clima político específico, dentro de uma cidade que está sendo pensada e planejada de determinada forma, dentro de um Estado, e por sua vez, dentro de um País, que também vive, pela primeira vez, sua própria experiência política de estar se efetuando enquanto um país democrático. Provoca o aparecimento de outros lugares em nossas vidas, outras possibilidades, outros exercícios de ser humano. Uma vida.

O que pode uma oficina? O que a compõe? Encontros. Palavras, corpos, olhos umedecidos, corações acelerados, o estômago que embrulha. Um abraço caloroso, um pedido para darmos uma volta vez ou outra, porque não “cabemos” mais naquele espaço. Composições sempre ligadas pelo “e”. Vida.

³ A experiência das oficinas socioeducativas no PPSC UFRGS está relatada da dissertação de mestrado intitulada “Oficinas Socioeducativas: Oficinas com adolescentes em medidas socioeducativas” (FLORES, 2011) e pode ser também acompanhada no artigo “A oficina socioeducativa” (FLORES e LAZZAROTTO, 2012).

Mandamos revelar as fotos, cada um pega seu envelope e começa a montar o seu trajeto-zoom. As fotos de B. que seriam sobre seu momento de “prender-se” se transformaram em uma outra coisa. B pegando o ônibus, B. dentro do ônibus, B. caminhando pela Osvaldo Aranha em um dia chuvoso, B. pulando uma poça de água, a entrada do prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, um encontro. B. tira fotos de um senhor que cantarolava um pagode enquanto caminhava apressado, o senhor se aproxima e pergunta do que se tratavam as fotos, B. responde, eles conversam, enquanto nos mostra as fotos B. nos conta que é um senhor negro, que gosta de pagode e que disse trabalhar na UFRGS, B. lembra da música que ele cantava. Falamos sobre a vida (Diário Coletivo das Oficinas, 2012).

FLORES, Paula Santos. **Oficina socioeducativa com adolescentes em medidas socioeducativas**. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FLORES, Paula Santos; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. A oficina socioeducativa. In CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins (organizadoras). **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

 Voltar ao Sumário

ORIENTADOR

Alex Vidal¹ e Lúcia Karam Tietboehl²

A **medida socioeducativa** de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) é uma medida socioeducativa de meio aberto, que consiste na inserção do adolescente em uma instituição e equipe de trabalho, para que ele execute atividades junto a esses grupos. Neste estabelecimento - chamado de unidade de execução do cumprimento da medida - um funcionário deve exercer a função de orientador.

Orientador é quem instrui e acompanha o jovem diretamente em suas atividades no setor e que também desenvolve ali suas atividades laborais. É de sua responsabilidade observar a pontualidade e frequência do adolescente, além de informar ao técnico de referência como ele vem se relacionando com o trabalho e com a equipe. No entanto, o objetivo da orientação não se resume apenas ao controle do adolescente em relação ao cumprimento da medida, mas também o de produzir o seu caráter educativo. O orientador é um educador. Sendo assim, a relação educador/educando, a ser construída junto ao adolescente, é o que dá potência à dimensão educativa da medida. A forma como essa relação será constituída está fortemente ligada à maneira como o adolescente viverá esse processo e com o fato dele poder aproveitar ou não a experiência como um fator de crescimento, de ampliação daquilo que pensa e desenvolvimento da criatividade ao lidar com as diferentes situações que enfrentará no decorrer da vida.

Qualquer trabalho pode ter um efeito positivo sobre o adolescente, mas para isso deve haver uma preparação do local e da equipe onde ele irá cumprir a PSC. Não se deve simplesmente inserir o adolescente em uma tarefa em que a instituição necessita de mão de obra; as atividades que ele desempenhará devem ser planejadas junto ao orientador que, durante o cumprimento, poderá alterar esse planejamento a fim de explorar outras potencialidades ou desejos percebidos.

¹ Historiador e Mestrando na Faculdade de Educação da UFRGS.

² Em conflito com tudo que nos afasta e impossibilita que encontremos o diferente.

É importante que o orientador esclareça as regras que regulam o ambiente de trabalho e os horários a serem cumpridos, além de apresentar as diferentes pessoas e espaços da instituição. É o orientador quem ensina o jovem a executar as tarefas que lhe cabem no ambiente de trabalho e a observar como o jovem passa a desempenhar tais atividades, a fim de corrigir possíveis equívocos e qualificar seu trabalho. Deve-se ainda garantir que ele sempre tenha o que fazer, evitando que permaneça ocioso ou sem contato com o resto da equipe. Essa postura reafirma que aquilo que o adolescente pode produzir tem valor, o que é imprescindível para o surgimento de uma relação educativa. Observa-se que quando o cumprimento das atividades no setor adquire para o adolescente um sentido que extrapola o caráter burocrático de um dever a ser cumprido perante a lei, a experiência enriquece-se, produzindo novas relações, seja com as pessoas que ele passa a conhecer, seja com o que ele pensa sobre trabalho, sobre o que significa cumprir uma medida, sobre o contexto onde está inserido. Está em desenvolvimento um **processo socioeducativo**.

Quando há um maior afrouxamento das linhas hierárquicas que supostamente separam o adolescente em cumprimento de medida e os funcionários dos setores, percebe-se também uma produção de sentidos mais significativos para a atividade. Uma estratégia é solicitar ao jovem que realize, na medida do possível, atividades semelhantes às que realizam os outros funcionários. Sob a mesma lógica, quando o adolescente é colocado na posição de “fazer o que ninguém quer fazer”, demarca-se de forma rígida as diferenças entre ele e a equipe, evocando-se seja o ato infracional, a diferença de classe social, ou qualquer outro motivo como definidor de tais diferenças. Nesses casos, a PSC, que muitas vezes é o primeiro contato desses adolescentes com um trabalho formal, se torna uma experiência negativa. Quando essas diferenças são reiteradas e justificam uma distância simbólica ou física entre o adolescente e os trabalhadores, observa-se um maior número de evasões.

Muitas vezes a relação que se estabelece entre o adolescente e o orientador permite que eles dividam assuntos pessoais, que dizem respeito a outros laços que vivem fora do ambiente de trabalho. Ao sentir-se convocado, o orientador pode ouvir e intervir, seja demonstrando apoio ao que é dito ou ampliando os pontos de vista que o jovem já tem sobre os assuntos dos quais fala. Quando a relação com o orientador pode ser também afetiva, percebe-se que a atividade desloca-se para além da obrigatoriedade das determinações jurídicas que os levam a executá-la e, por vezes, a relação estabelecida pode seguir mesmo com o fim do cumprimento da medida.

Alguns adolescentes não estarão abertos a uma maior vinculação afetiva com a equipe. Esses jovens também devem ser respeitados, bem como o seu direito de desempenharem suas atividades sem necessariamente serem convocados a falar sobre suas situações de vida, sobre os atos infracionais que cometeram ou outro assunto que não sintam desejo de compartilhar.

A postura dos trabalhadores com relação à presença dos jovens no ambiente de trabalho quase nunca é unânime, o que reforça a importância de que todos os funcionários sejam informados e sensibilizados para a novidade e que esse assunto possa ser discutido em equipe. Embora a responsabilidade pela função de orientação esteja oficialmente vinculada a alguém em específico, enriquece-se visivelmente o caráter educativo do processo quando ela pode ser compartilhada com o restante da equipe. Abrem-se brechas no discurso discriminatório que envolve os adolescentes em conflito com a lei nos casos em que um maior número de funcionários implicasse com suas presenças, para além do orientador. Essas brechas permitem que a imagem ligada ao estereótipo dê espaço para aquilo que diferencia os jovens uns dos outros, as marcas de suas singularidades.

A atividade de orientação não conta com fórmulas prescritivas. Mesmo sendo aquele que fiscaliza o trabalho, o horário e as presenças, garantindo o cumprimento das regras do setor, o orientador ainda pode criar com o jovem uma relação maior que estas determinações. Para isso é imprescindível que a pessoa que estiver nesta função manifeste interesse e desejo por desempenhá-la, identificando-se com ela e vendo sentido na orientação dos jovens, sentido que vá para além do cumprimento de uma ordem da gestão. (VIDAL; TIETBOEHL, 2012)

VIDAL, Alex; TIETBOEHL, Lúcia. O trabalho dos adolescentes e o acompanhamento nos setores da UFRGS. In: CRAIDY, Carmem M.; LAZZAROTTO, Gislei D. R.; OLIVEIRA, Magda M. (Orgs.). **Processos Educativos com Adolescentes em conflito com a lei**. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda., 2012, v. , p. 77-90.

 Voltar ao Sumário

conselho evasão de
gresso terapêutic
dução escolar remissão
respeito essa
educativ: juvenil
ade quebra-ecar tempo
nília prot-ção garantia
entoincl-ção humor
ável dro- shabitar
usticavinculo trabalho
ação intermação preconce
ade dir-ção h
aautono
ancão
etutela
efesa dou
ioeducat
ioeducat

P

PATERNIDADE

Telma Corrêa de Fraga¹

Sabe-se que “paternidade”, atualmente, é uma definição cultural que demanda a análise de vários fatores, sejam eles sociais, afetivos e até mesmo jurídicos. Contudo, para a presente obra, o encontro com a história de um adolescente autor de ato infracional - que aqui vou chamar de Pedro -, e que estava em acompanhamento no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), do Município de Gravataí/RS, por força de uma **medida socioeducativa de liberdade assistida**, lhe imposta judicialmente. Sua situação me fez lembrar o conceito de paternidade que desenvolvi com ele em um atendimento bastante particular.

O adolescente queria assumir a paternidade da sua filha, com poucos dias de vida, o que despertou o meu interesse, pois tenho encontrado em minha experiência, baixa frequência desse comprometimento entre adolescentes. Pedro, entretanto, enfrentava graves dificuldades com a família materna, que o havia impedido de registrar a criança.

De início, relatou que deixou de namorar a mãe de sua filha – com 16 anos de idade – enquanto ela ainda estava grávida. Contudo, assim que ficou sabendo – por conhecidos – que a garota havia dado à luz sua filha, burlou o sistema de segurança do hospital local e, mesmo com ordens expressas da família materna para não deixá-lo entrar no local, conheceu a filha na maternidade, completamente exausto, após uma longa e heroica fuga dos seguranças, que ele contou com bastante euforia.

Na ocasião do atendimento, Pedro estava feliz por ter reatado com a mãe de sua filha às escondidas, mas, entristecido e resignado, contou que não lhe foi permitido o registro da criança. Ainda assim, pretendia assumir a sua “paternidade”, não obstante toda a expectativa contrária da rede familiar materna. Aliás, durante o atendimento, confessou o rapaz, com um grande sorriso, que a namorada o

¹ Advogada militante no Estado do Rio Grande do Sul, compõe a equipe do PEMSE município de Gravataí/RS, graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela UNISINOS, pós-graduanda em Direito Previdenciário pela Faculdade IDC.

aguardava com o bebê do lado de fora, após ter mentido à sua família que iria sozinho com a criança ao posto de saúde.

É fato que eu não estava diante do par “marido e mulher”, tampouco de um simples genitor que sequer poderia representar uma “figura econômica” para aquela criança, mas, como advogada, e completamente sensibilizada com o desejo do rapaz, não obstante a sua resignação, não pude deixar de intervir e fazê-lo refletir sobre suas expectativas em relação à “paternidade”, incluindo a necessidade do registro civil de sua filha e de todo o conjunto de deveres e direitos que nasciam a partir dali.

Em primeiro lugar, procurei desconstituir a ideia do adolescente de que ele não precisava aguardar pelo reconhecimento de sua “paternidade” por parte da família de sua namorada para enfim obter o reconhecimento social de pai daquela criança; em outras palavras, as regras não precisavam variar ao sabor da simpatia ou antipatia que os avós maternos do bebê nutrissem por ele.

Como ambos eram maiores de 16 anos de idade, expliquei que bastava pai e mãe comparecerem no Registro Civil de Pessoas Naturais portando documento de identificação e a certidão de nascimento da menina para que, com a declaração de “paternidade”, aquele documento fosse completado.

Esse ato é extremamente importante, pois, a partir daí, à criança, primeiramente, será garantido o direito de filiação e de carregar o sobrenome do pai, o que é de seu total interesse. Passa a existir, também, o direito/dever de alimentos e o direito de visitação, o que já poderia ser reclamado judicialmente por Pedro se acaso a família materna de sua filha continuasse a impedi-lo de conviver com a criança.

Mais especificamente atinente aos adolescentes em conflito com a lei, conversamos, também, sobre outros direitos que nascem com a “paternidade” registral não menos importantes, mas que a sociedade em geral desconhece, como, por exemplo, o direito aos dependentes do infrator de 16 a 21 anos internado em estabelecimento educacional ou congêneres sob custódia do Juizado da Infância e Adolescência em regime fechado ou semiaberto de receberem o benefício de auxílio-reclusão do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Foi-lhe explicado que, para tanto, é necessário que o adolescente mantenha a sua qualidade de segurado² do INSS, tenha baixa renda, e preencha os demais

² Informações no endereço eletrônico do Ministério da Previdência Social: <http://www.previdenciasocial.gov.br/conteudoDinamico.php?id=85>.

requisitos estabelecidos na legislação correspondente³, ou seja, para receber tal benefício, é necessário que o adolescente seja vinculado a trabalho formal, com contribuições regulares ao INSS, como comumente se diz “com carteira assinada”. Após a concessão do benefício, também é importante que o dependente ou seu representante apresente-se à Previdência Social de três em três meses portando documento que ateste que o segurado continua em regime de internação ou semiliberdade, sob pena de perder o benefício.

Pedro ignorava esse direito, que poderia ser garantido à sua filha com a “paternidade” devidamente registrada na certidão de nascimento. Também desconhecia que, caso viesse a falecer e fosse segurado do INSS, internado ou em liberdade, a menina teria direito ao recebimento do benefício de pensão por morte do pai até completar 21 anos de idade.

Conversando-se, assim, sobre os direitos e garantias que ele e a criança teriam a partir do reconhecimento e registro civil da sua “paternidade”, Pedro pareceu bem mais inclinado a rever a sua posição de ser somente um “pai comprometido nos bastidores”, para transformar-se em um ascendente concretamente reconhecido perante toda a sociedade, e finalmente apoderado daquela paternidade no limite permitido pelo seu grau de maturidade.

Despedi-me com a sensação de ter feito a diferença naquele início de vida, especialmente por ter criado com o adolescente um conceito de *paternidade como condição geradora de direitos e deveres*, e sem conseguir abandonar a expectativa de saber se aquele novo pai realmente conseguiria lutar pela garantia do direito à “paternidade” da pequena filha.

 Voltar ao Sumário

³ Lei 8.213/91, Decreto nº 3.048/99, Instrução Normativa INSS/PRESS nº 45/2010 e Portaria nº 15/2013 do Ministério da Previdência Social.

PESO

B. F. e J. M. G.

É uma pessoa que não tem controle. Inconsequente. É gíria da favela.

 Voltar ao Sumário

PESSOA EM DESENVOLVIMENTO

Maria Helena Zamora¹

A ideia de infância emergiu gradualmente ao longo da história (ARIÈS, 1981), tendo seus contornos atuais no século XIX, sem que as crianças tivessem direitos de qualquer tipo. Na época, crianças e suas famílias eram alvos dos dispositivos de controle social para serem mão de obra, especialmente os das camadas populares (MARX, 2004; ENGELS, 2008; POSTMAN, 1999). Portanto, era necessário que o corpo juvenil fosse dócil politicamente e útil para a exploração do trabalho (FOUCAULT, 2010). Não por acaso, os emergentes saberes da época começaram a estudar a infância e depois a adolescência. A “invenção” da adolescência, como fase distinta da infância e da fase adulta, tem relação estreita com a constituição da família nuclear burguesa, o estabelecimento do capitalismo e do poder disciplinar e com a extensão do ensino.

¹ É professora de Pós Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde leciona desde 2000.

P

A adolescência foi traduzida por instabilidades, como aparecem nos estudos pioneiros de Stanley Hall (1904). De maneira geral, a partir dessa concepção, o conceito de adolescência emergiu, na Psicologia e em outros saberes, como uma etapa de perturbações, vinculadas à irrupção da sexualidade, pela qual todos passariam de forma similar. A adolescência era caracterizada (e ainda é) como um objeto descrito em termos de atributos psicologizantes e biologizantes, com etapas padronizadas, onde mudanças físicas, fisiológicas e hormonais seriam responsáveis por algumas características comportamentais. Tais características passaram a ser percebidas como se constituíssem uma essência, onde “qualidades” e “defeitos” como desobediência, desinteresse, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, introspecção, tendência a expor-se a riscos, busca de identidade e outros, começaram a ser sinônimos de adolescência (CAMURI et al, 2012).

Outro efeito dessa forma de entender o fenômeno foi vincular a adolescência a problemas de toda ordem. Em geral, por condenar moralmente a vida dos pobres, os problemas eram (e ainda são) pensados como sendo culpa da família “desestruturada”. Outra possibilidade de problemas seria causada pela exacerbação da “crise”, vista como inerente à adolescência, em determinado indivíduo, marcado negativamente.

Uma das consequências dessa maneira predominante de ver os adolescentes é o esvaziamento do caráter de resistência política de suas manifestações frente às desigualdades e a violências de todo o tipo (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005). Isso porque questionar, rebelar-se e propor novas formas de viver poderiam ser reduzidos à fase complicada que atravessavam.

Procuramos formular um consenso entre abordagens múltiplas da ciência do desenvolvimento em uma perspectiva não normativa. Trata-se do conjunto de estudos, de natureza interdisciplinar e que abrange as áreas social e psicológica. Considerar a “pessoa em desenvolvimento” como objeto de estudo é procurar entendê-la como um ser humano inserido em certo contexto sócio-histórico, levando em conta fatores biológicos, culturais e sociais. Resumindo, seria abarcar desde os sistemas fisiológicos e psicológicos, até relações mais complexas compostas por interações entre indivíduos, instituições, grupos e sociedades (DESSEN; GUEDEA, 2005).

Crianças e adolescentes são “pessoas em desenvolvimento”, ou seja, portam singularidades e não podem ser pensados como tendo uma natureza. Tampouco seria adequado pensar a adolescência como um período de transitoriedade no desenvolvimento ou um estado em si. O desenvolvimento humano deveria ser visto como um processo contínuo; um processo de mudanças, através do qual a pessoa aprende a dominar níveis progressivamente mais complexos de ação, pensamento,

P

emoção e interação com os outros (MYERS, 1991), expansão que se estende por toda vida e não por um período com início e fim bem definidos. É a perspectiva interdisciplinar que pode escapar da visão da adolescência divorciada das práticas sociais que a constituem (LOPES DE OLIVEIRA, 2006).

Por tudo isso, faz-se urgente desconstruir certa perspectiva cientificista, caracterizada pelo universalismo e essencialismo, pela qual parte dos profissionais olham a adolescência como expressão de uma fase onde “naturalmente” ocorre uma ebulição instintiva, sendo capazes de cometer delitos sem os limites necessários. Trata-se de ampliar nosso olhar para além de pensá-los no negativo (RAUTER, 2002), podendo entender sua rebeldia como uma denúncia de condições intoleráveis de existência (PASSETTI, 1999), como atos “antissociais”, plenos de reivindicação (WINNICOTT, 1999), como experimentações que podem ser perigosas, mas também podem ser libertárias (DELEUZE; GUATTARI, 1976). Os adolescentes deveriam ser compreendidos como protagonistas políticos, seres que estão experimentando variadas formas de expansão.

O reconhecimento de que o desenvolvimento é uma condição especial e importante (mas não problemática em si) é uma concepção que norteou a Convenção Internacional de Direitos da Criança, de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 12.594 que regulamenta o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. O respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento é um princípio, previsto no artigo 227 da Constituição Federal e no artigo 4º do ECA, segundo o qual essa população merece atenção especial por sua vulnerabilidade, que deve criar múltiplos apoios e salvaguardas, que lhes permitam construir suas potencialidades.

Para se desenvolver, os adolescentes precisam da implementação do sistema de garantia de direitos (CONANDA, 2006), a fim de usufruir dos mesmos direitos dos adultos, aplicáveis à sua idade e à sua capacidade de autonomia e discernimento (COSTA, 1992). Em especial, no atendimento a adolescentes em conflito com a lei, devemos levar em conta suas condições concretas de existência, para além de estereótipos e preconceitos, e procurar construir com eles relações de confiança, acolhimento e uma orientação a um tempo não repressiva e não condescendente.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12/05/2013.

CAMURI, A. C.; SERENO, G. C.; ZAMORA, M. H.; QUINTANA, J. T. Direitos sexuais no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. *Mnemosine*. Vol.8, nº1, p. 43-71, 2012.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. V. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CONANDA (Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente). *Resolução 113*. Brasília: Ministério da Justiça. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/resolu%C3%A7%C3%B5es_nova/resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20113.PDF. Acesso em: 14/01/2013.

COSTA, A. C. G. Natureza e implantação do novo direito da criança e do adolescente. In: PEREIRA, T. S. (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos*. Rio de Janeiro: Renovar, 1992, p. 19.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DESSEN, M.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: Ajustando o enfoque. *Paidéia*. Vol. 15 (30): 11-20, 2005.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

HALL, G. S. *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton and Company, 1904.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Identidade, narrativa e desenvolvimento na Adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2004.

MYERS, R. G. *Um tempo para a infância*. Portugal: UNESCO, 1991.

PASSETTI, E. Sociedade de controle e abolição da punição. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 13, n. 3, set., 1999.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

RAUTER, C. Produção Social do Negativo. In: V Encontro Clio-Psyché: Subjetividade e História, 2002. Rio de Janeiro. *Anais do V Encontro Clio-Psyché: Subjetividade e História*, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

WINNICOTT, D.W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

 Voltar ao Sumário

PESSOA EM DESENVOLVIMENTO

Maria Augusta Carvalho Teixeira¹

Eu soube da existência do Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PPSC) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), meio por acaso, conversando com o Gabriel Alves, que é pedagogo na Corsan, foi bolsista na Faculdade de Educação e é apaixonado pelo projeto. Fiquei muito entusiasmada com a possibilidade de fazer parte, de alguma maneira, da proposta de propiciar aos adolescentes em PSC a oportunidade de vivenciarem uma experiência positiva de trabalho e de relações humanas. Conversei com o meu chefe e com os colegas da Coordenadoria de Gestão Ambiental - CGA, onde eu trabalhava na época, para ver como viabilizar a nossa participação. Devido à natureza das minhas atividades, eu não conseguia vislumbrar que tipo de trabalho poderia oferecer aos adolescentes que viessemos a acolher, mas a situação foi bem tranquila, porque havia como inseri-los nos projetos Coleta Seletiva e Compostagem.

No nosso primeiro semestre no projeto, acolhemos dois adolescentes (M e A) que ficaram sob a responsabilidade dos colegas, que coordenavam os referidos projetos (Tereza e Rafael), portanto, eu não me envolvi muito com eles. No segundo semestre, acolhemos um novo adolescente (K), que ficou sob a monitoria da Tereza, o Rafael não estava mais trabalhando conosco.

Só que, em agosto, a Tereza sofreu um acidente de trabalho e entrou em licença médica. O novo cenário fez com que, para não interromper o acolhimento de K, eu precisasse assumir a sua monitoria e criar atividades para ele. Foi aí que eu tive uma grata surpresa... Nós tínhamos um bolsista, que é estudante de Psicologia e já vinha trabalhando com os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas na CGA. Conversei com ele, que prontamente se dispôs a acompanhar K. Tivemos uma parceria muito rica e sou muito grata a ele. Sem a participação do Leandro, teria sido impossível assumir a monitoria de K e dar prosseguimento ao seu acolhimento.

¹ Jornalista e servidora da UFRGS. Trabalhou na Coordenadoria de Gestão Ambiental de 2010 a 2012. Trabalha no Setor de Patrimônio Histórico.

P

Ser a monitora de K foi muito gratificante. Vê-lo engajando-se cada vez mais, atendendo prontamente às solicitações de trabalho e demonstrando interesse em participar das outras atividades propostas, perceber o seu comprometimento e a sua alegria (acho que a maior de todas foi conhecer o Tião Santos, presidente da Associação de Catadores de Jardim Gramacho, RJ, que palestrou em um de nossos eventos e tirou foto com ele no final) – foram experiências impagáveis! E acredito que ter cumprido a medida socioeducativa na CGA foi uma experiência positiva para ele também, porque proporcionou a possibilidade de reconhecer os seus potenciais (entre outros feitos, sob a supervisão do Leandro, ele realizou um relatório sobre os coletores de resíduos do Campus Centro da UFRGS), de conhecer outros estilos de vida e de dar outros significados à sua existência.

Certamente crescemos todos: K, eu, todos os colegas da CGA, Leandro, todos os nossos demais bolsistas. Afinal, somos todos pessoas em desenvolvimento, pois como diz o mestre indiano Osho, o ser humano nasce apenas como uma semente e tem de crescer até o ponto em que floresça; e esse florescimento será seu contentamento, sua realização. Segundo Osho, a vida deve ser uma celebração contínua, um festival de luzes por todo o ano. Somente assim a pessoa pode se desenvolver, pode florir. Ele aconselha-nos a transformar pequenas coisas em celebração, pois dessa forma a vida se torna uma celebração contínua.

 [Voltar ao Sumário](#)

PESSOA EM DESENVOLVIMENTO

Wilian Santarém¹

O desenvolvimento da pessoa começa desde o momento que ela nasce. Dizem por aí, que até os 5 anos de idade as crianças não têm noção do que fazem e eu vou contar um pouco da minha história. Quando eu era criança, soube aproveitar.

¹ Auxiliar de mecânico em refrigeração.

P

Brinquei muito, vamos dizer, eu soube muito bem aproveitar a fase de criança até os 9 anos de idade. Depois, comecei a jogar capoeira e muita música. Eu era um guri bom, mas, ao mesmo tempo, ruim. Gostava de uma briguinha. Minha mãe sempre me disse: “se tu apanhar na rua vai apanhar em casa só pra ti deixar de ser brigão”. E eu, com 12 para 13 anos, já comecei a sair pra noite com meu irmão mais velho; comecei com as namoradas cedo, já não era o mesmo menino tão inocente de antes. Sabe aquela fase de ser criança? Já não tinha mais. Comecei a ganhar sabedoria cedo na vida; comecei a sair com meu irmão mais velho e os amigos dele mais velhos também. Era um time de futebol, lembro até hoje. Em 2004, tinha uma casa que se chamava Clube da República, aonde a gente se reunia. Tinha festinha todos finais de semana. A gente só bebia vinho. Como eu era o menor do grupo, as gurias sempre queriam “me tirar pra criança”, mas eu já estava ficando esperto. Com 13 anos arrumei uma namorada que tinha 17. Já de começo menti a minha idade e disse pra ela que tinha 16, no impulso. Ganhei confiança da namorada e eu, todo metido, a fazer e acontecer, mas não sabia nada. Tudo curiosidade, coisa da adolescência, mas não durou muito tempo. Foi coisa de meses, mas já deu pra eu pegar a noção da coisa e com o passar do tempo me “abri” dos mais velhos. Comecei a andar com outros adolescentes da minha idade, que já estavam com a mente feita, como a minha. Começamos a ir pra várias bandas atrás das meninas, mas foi uma fase curta. Alguns foram pro mundo das drogas, outros foram pro crime, mas eu, sempre com meu jeito de pensar: “droga nunca foi a minha”. Eu só queria saber de curtir. Teve uma fase que eu comecei a sair sozinho. Daí parei pra pensar: saio sozinho e tem uns amigos meus que não saem daquela esquina. E eu disse pra mim mesmo: vou começar a me misturar. Comecei a convidar os gurus pra sair da vila e eles me convidaram pra fazer parte do bonde Malvados, aonde me receberam de braços abertos. Ali eu vi que ia dar certo. Comecei a conquistar vários amigos. Convidei os gurus pra sair, pois eles nem tinham saído da vila ainda. Ganhei a confiança da gurizada muito rápido e quando vi já era um deles. Pra mim e pra muitos ficou a “família Malvados”. Muitos pensavam que eu era o chefe dos Malvados, mas nós todos éramos iguais: era um por todos e todos por um. Até minha mãe dizia: “larga esses gurus de mão”, e eu sempre dizia que eles eram meus amigos. Ninguém fumava e ninguém bebia, só curtia. Mas cada um sabe o que faz. Uns começaram a fumar e outros começaram a beber. Eu já bebia há muito tempo. Comecei fazendo coisas erradas, mas não largava o bonde de mão, até que um dia fiz 18 anos. E eu nem vi o tempo passar. Fizemos uma festa pra

comemorar todos juntos. Dois dias depois fomos em uma festa fora da vila. E Deus colocou uma pedra na minha vida. Junto com a gurizada tinha um com drogas e a polícia abordou todo mundo e quem tinha alguma coisa tocou pra cima, longe de si mesmo. Ninguém dizia de quem era a droga que a polícia encontrou. Como eu era maior, a brigada disse que a droga era minha. Eu disse que não era, mas era minha palavra contra a deles e a minha não significava nada. Fui parar na prisão por três meses, mas isso foi uma coisa só pra me alertar, até porque eu já tinha feito muita coisa errada e Deus não dorme. Tem males que vem pro bem. No primeiro mês de prisão aprendi muitas coisas e me desenvolvi cada vez mais. Tem coisas boas na vida, mas também tem coisas ruins e se tu passar pelas duas, com certeza tu vai aprender. Tem coisas certas que eu aprendi acertando e tem coisas erradas que eu aprendi errando, porque a vida é pra viver. Sendo boa ou ruim, vai servir pro nosso desenvolvimento.

 [Voltar ao Sumário](#)

PIA - PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO

Paula Flores¹

Algumas questões ...

Segundo a Lei 12594 de 2012 que regulamenta o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente em **medida socioeducativa**, constituindo um instrumento que possibilita planejar as ações necessárias, propiciando a reflexão com o adolescente sobre onde está e aonde quer chegar, linhas de intenções e compromissos que são registrados no PIA.

¹ É Psicóloga, Educadora e Contadora de Histórias. Ama conversar com adolescentes e crianças, uma apaixonada pela ficção na vida. Integrante da equipe PIPA/UFRGS.

Seria o PIA um mapa desse processo?

Conforme as diretrizes da lei, esse documento apresenta a potencialidade de registrar demandas e articular o respectivo atendimento através de políticas públicas da assistência social, educação, saúde, entre outros setores na execução das medidas socioeducativas, compondo o sistema de garantia de direitos. E em nossas práticas, como sua prescrição adquire movimento nos atos das equipes, familiares e adolescente?

Temos uma primeira aproximação, que é quando o adolescente é acolhido, nessa primeira aproximação um documento é produzido: UM RASCUNHO, a primeira versão do PIA. São os encontros e retornos desse adolescente com quem o acompanhará que gerará uma movimentação no próprio PIA – movimenta-se uma ESCRITA – MEXE-SE NO RASCUNHO. Muda a imagem. Volta-se.

Temos a possibilidade de acionar uma ação conjunta e em rede, colocando em ação a **INTERSETORIALIDADE**. Esse SUJEITO (aqui ESCRITO num PIA) é o ponto de tensionamento de diferentes setores por estar, nesse momento, em medida socioeducativa. A equipe acompanha esse SUJEITO (d)escrito na relação, esse sujeito-adolescente em movimento com essa rede. E a lei aponta para PROJETO DE VIDA.

O PIA está em qual tempo desse projeto de vida? Ou ele está somente no prescritivo? Nos encaminhamentos? Na elaboração de um documento a ser apresentado para a Vara da Infância e Juventude?

Estamos conversando com o projeto de “uma vida”? Estamos produzindo o PIA com esse adolescente ou para esse adolescente? Estamos efetivamente conversando com “esse projeto de uma vida”? Projeto de vida que está ali na nossa frente, que não é futuro, ou um lugar a ser, a se ir, mas esse “par de olhos” a nos fitar e que tem condições de nos dizer algo de si, de manifestar o que quer para ESSA MEDIDA, que é muito singular e atrelada à sua própria experiência com UM TEMPO – O SEU. Estamos perguntando aos adolescentes algo nesse sentido? Estamos conseguindo silenciar diante deles para deixar que essas histórias, esses contextos, essas vidas sejam faladas? Abertura de um espaço para que o PIA-RASCUNHO apresente outras versões e se torne atos de uma vida entre OUTRAS IMAGENS, OUTRAS LINGUAGENS.

 [Voltar ao Sumário](#)

PRECONCEITO

Vera Regina Oliveira¹

Sociedade e sua máscara

Acho que precisamos falar na palavra preconceito. É ele que barra e fecha portas, se tu tens algum problema judicial, a sua cor, o seu peso, enfim, tudo isso faz com que as pessoas não te vejam com bons olhos. Existem pessoas que cumpriram uma pena ou alguma coisa semelhante e a partir do momento que apresentam aquilo as portas se fecham. Por exemplo, se uma pessoa está precisando de um emprego, independente da situação, já é barrado. Muitas vezes, uma pessoa vem com uma experiência profissional e com problema judicial e outra sem experiência, que pode vir a não agregar valor à empresa, mas esta última permanece porque tem “o nome limpo”. Esse preconceito maltrata bastante o ser humano, ele faz com que as coisas se tornem repetitivas. Se a pessoa não é um “delinquente”, ele vem a ser futuramente, isso porque a sociedade não o apoia em nada. Muitas vezes, acontece diferente, como por exemplo, agora, o meu neto está cumprindo uma PSC e está se sentindo bem porque ele é visto aqui como um ser humano, mas existem outros lugares que ele já é visto como diferente. Por exemplo, se tu colocar ele aqui para “dar uma geral” em uma sala e nesse meio tempo entrar uma estudante aqui da faculdade e rouba alguma coisa da sala, quem roubou? Vão pensar naquele menino que está aqui dentro e isso é muito forte. Em duas **escolas** ele enfrentou um problema desses. Uma era uma boa escola, excelente escola e a outra era a escola na qual ele cumpriu da primeira a sétima série, mas a partir do momento que ele recebeu esse castigo por ter feito o que não deveria a escola o barrou. Agora ele fica indo de escola em escola. Precisamos falar que o preconceito hoje fecha portas sim, ele não dá chances em vários lugares, na maioria dos lugares.

 [Voltar ao Sumário](#)

¹ Vó de um adolescente.

PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

Magda Martins de Oliveira¹

A ponte não é de concreto
 Não é de ferro, não é de cimento
 A ponte é até onde vai o meu pensamento
 A ponte não é para ir nem pra voltar
 A ponte é somente atravessar
 Caminhar sobre as águas desse momento.
 (Lenine)

As **medidas socioeducativas** previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) têm o objetivo de responsabilizar o adolescente pela autoria do **ato infracional**, mas não só. Pretende, ainda, contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social, o que reafirma sua natureza pedagógica. Para tanto, é fundamental que os programas de execução de medidas avancem em suas práticas não se limitando ao mero exercício de punição. Mas quais resultados o processo socioeducativo precisaria produzir de forma a contribuir para o alcance do objetivo da medida? Iniciaria dizendo que o processo (sócio)educativo se dá nas relações e, dentro dessa perspectiva, proponho pensarmos nas diferentes relações estabelecidas entre adolescentes e socioeducadores e entre adolescentes e ambiente socioeducativo. Analisando-as é possível afirmar que cada relação produzirá resultados diferentes que dependerão não só do adolescente, mas também - e inegavelmente - do socioeducador e das práticas da instituição ou do programa onde atua. Minha experiência no campo das medidas tem mostrado, no entanto, a prevalência de um entendimento entre os agentes da execução das medidas de que os resultados do processo socioeducativo são verificáveis *no* adolescente, mais especificamente no seu comportamento, quase sempre não observado dentro de um fluxo de relações, seja com os educadores, seja com a própria instituição ou programa de execução de medidas. Nesse sentido, observa-se uma desresponsabilização dos executores

¹ Pedagoga, em conflito com a adulez “in”: incoerente, intransigente, insensata, intolerante.

da medida em relação aos resultados alcançados, enquanto o comportamento do adolescente vai sendo avaliado independentemente da realidade que o produz, desconsiderando-se as características e condições do ambiente onde o adolescente cumpre a medida e a qualidade das relações interpessoais que experimenta nesse ambiente. O resultado do processo socioeducativo está na relação *entre* os sujeitos envolvidos e não *no* indivíduo, ou seja, revela-se num espaço de intersecção entre o adolescente e o socioeducador (ou ambiente socioeducativo). Ao contrário disso, o resultado do processo socioeducativo tem sido avaliado a partir do comportamento² do adolescente, ou seja, tendo como referência a sua forma de comportar-se; de conter-se; de encerrar-se. Deixa de ser relevante o ambiente socioeducativo onde o adolescente está inserido: organizado ou não, afetivo ou não, salubre ou não, respeitoso ou não, e passa-se a esperar que o adolescente tenha um “bom” comportamento, o que poderíamos chamar de uma pretensa “educação das emoções” (Schuch, 2009). A ênfase do trabalho socioeducativo deve estar na forma como o adolescente se comporta - se contém, mas na (com)vivência, na troca, no *fazer com*. Nesse movimento o adolescente em cumprimento de medida vai construindo outras possibilidades de relacionar-se com o mundo e amplia sua capacidade de responder aos desafios da vida.

Voltando à questão inicial: que resultados o processo socioeducativo precisaria produzir de forma a contribuir para o alcance do objetivo da medida, ousaria dizer que o objetivo da medida é algo que a medida socioeducativa, por si só não poderia garantir, seja na perspectiva de quem a cumpre, seja na perspectiva de quem a executa. O *possível* está inscrito na relação entre socioeducador (ou ambiente socioeducativo) e adolescente e naquilo que essa relação é capaz de produzir.

Rizzini, Irene. **O Século Perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2011/3^a edição

Schuch, Patrice. **Práticas de Justiça**: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

² Literalmente, o termo comportamento significa “maneira de se comportar ou de se conduzir; conjunto de ações de um indivíduo observáveis objetivamente”. Sobre o verbo comportar têm-se: “conter, encerrar”. <http://www.dicio.com.br/comportamento/>. Acesso em 06/01/2014.

Progressão é o ato de impor medida menos gravosa ao adolescente durante a execução de medida socioeducativa. O regime de medidas socioeducativas está baseado em um caminho que o adolescente percorre desde a sua entrada no sistema até a derradeira saída. Esse percurso está preenchido com as diversas medidas socioeducativas propostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo que a partir de determinados limites (não) estabelecidos legalmente, o adolescente pode regredir (passar a cumprir medida mais gravosa) ou progredir (passar a cumprir medida menos gravosa).

Ocorre que os critérios que fundamentam a possibilidade ou não de progressão não estão claramente previstos em lei. A decisão por regressão ou progressão é tomada pelo juiz responsável pela execução da medida. Essa decisão está fortemente orientada pelo parecer da equipe técnica responsável pelo adolescente. A peculiaridade do direito penal juvenil, em relação ao direito penal adulto, faz com que a medida adotada não seja diretamente relacionada ao ato infracional cometido³, mas à situação do adolescente, principalmente no que se relaciona com o tempo de cumprimento de medida – sempre limitado a 03 (três) anos.

Uma importante problemática observada no cotidiano da defesa de adolescentes em situação de conflito com a lei consiste na fetichização dos laudos. Isso porque raramente a decisão a respeito da progressão de regime contrapõe-se àquilo que a equipe técnica entende como adequado para o adolescente, isto é: “o aprisionamento sempre passava por uma ‘sentença’, sempre amparada em um

¹ Graduando de Ciências Jurídicas e Sociais na UFRGS, membro do PIPA e em conflito com a seletividade do sistema penal.

² Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais/UFRGS; Graduando em Psicologia/PUCRS.

³ A exceção aqui fica por conta dos casos de internação, restritos a atos de grave ameaça ou violência à pessoa, reiteração em atos graves ou descumprimento reiterado de medida menos gravosa. Contudo, a prática judiciária insiste em ampliar os casos de internação para suprir um ranço punitivista que nada tem a ver com os objetivos da medida socioeducativa.

parecer técnico ‘intensamente científico’ que sugeria a medida socioeducativa de internação” (SCHECAIRA, 2008, p. 216). Nesse sentido, observa-se a intensa vinculação entre a decisão do juiz e o conteúdo dos laudos, por mais que tal conteúdo seja impreciso e cientificamente questionável.

Desta feita, o problema que se observa nos critérios utilizados pela progressão é justamente a falta de critérios dos laudos, com argumentos que remontam, muitas vezes, a superada doutrina da situação irregular (recaindo muitas vezes sobre os preconceitos da equipe técnica em relação à personalidade e às características sociais dos adolescentes avaliados). Necessário, portanto, maior adequação do instituto da progressão ao princípio da legalidade.

SCHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de garantias e o direito penal juvenil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

 [Voltar ao Sumário](#)

PROMOTORIA

Edison Consiglio¹ e Marcel di Carlo Osterlund Saldanha²

O(a) promotor(a) é um(a) funcionário(a) público(a) concursado(a), integrante do Ministério Público, órgão do Estado responsável pela fiscalização da lei e do cumprimento da Constituição Federal. O Ministério Público se divide em diversas promotorias, em nível Federal ou Estadual, para exercer sua função em diferentes assuntos, como por exemplo, a promotoria do meio ambiente, responsável por fiscalizar atividades que possam colocar em risco a integridade do meio ambiente e identificar a ocorrência de eventuais crimes ambientais.

De uma forma geral, o Ministério Público é responsável pela garantia do cumprimento da lei, assim como é guardião das disposições Constitucionais, sendo

¹ Graduando em Direito pela UFRGS; integrante do G10/PIPA; em conflito com o punitivismo

² Acadêmico de Direito da UFRGS, integrante do G10/SAJU e do PIPA.

de sua competência o ajuizamento de ações coletivas (como a ação civil pública) que visem à satisfação de um interesse público em específico. Também possui diversas outras funções, como, por exemplo, a fiscalização da conformidade da atuação policial com os preceitos da Constituição e o oferecimento de denúncia ao juiz criminal quando verificada infração à lei Penal.

No caso da Justiça Penal Juvenil, a promotoria é chamada de Promotoria da Infância e Juventude. O(A) promotor (a) que representa sua instituição, neste caso, atua como o acusador(a) em um processo, ou seja, a função do(a) promotor(a) é verificar os elementos que a polícia conseguiu reunir a respeito do cometimento de um ato infracional e, a partir daí, decidir se oferece ou não a representação, ou melhor, se acusa ou não determinado(a) adolescente de ser responsável pelo ato infracional em questão. O(A) promotor(a) é, portanto, em um processo de ato infracional, o adversário da Defesa do adolescente, seja essa realizada pela Defensoria Pública ou por um advogado constituído.

Embora o(a) promotor(a) seja responsável por promover a acusação, é sempre possível que ele(ela), verificando ser o caso, requeira ao juiz da Infância e Juventude, no decorrer do processo, a absolvição do adolescente que ele(ela) mesmo(a) acusou, pois sua função é a de buscar a correta responsabilização a respeito do cometimento de determinado ato infracional. Portanto, não lhe cabe acusar o(a) adolescente em questão a qualquer custo. O(a) Promotor(a) deve ser coerente no exercício de sua função, pois está sempre sujeito ao risco de acusar determinado(a) adolescente equivocadamente, provocando imensa injustiça.

Cabe referir, todavia, que também é de responsabilidade da Promotoria de Infância e Juventude a fiscalização das entidades de atendimento socioeducativo, assim como a promoção para efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, de forma ampla e irrestrita.

Assim, ao menos um(a) promotor(a) da Infância e Juventude deve ser designado(a) para vistoriar as casas onde se cumprem medidas de internação e denunciar o poder executivo estadual (governo do estado, responsável pela manutenção dos estabelecimentos) caso verifique violações de Direitos Humanos ou demais irregularidades em relação ao que a lei determina a respeito do funcionamento de um desses estabelecimentos.

 [Voltar ao Sumário](#)

PROPORCIONALIDADE

Julia Dutra de Carvalho¹

A execução de **medidas socioeducativas** rege-se por princípios bastante claros definidos no art. 35, na 12.594 de 2012, que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**: legalidade, excepcionalidade, prioridade às práticas restaurativas, proporcionalidade, **brevidade** da medida, individualização considerando alguns fatores como idade, mínima intervenção, não discriminação do adolescente em função de etnia, religião (...), fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Pode-se dizer que eles são interligados e dependentes, pois se não observamos, por exemplo, a questão da proporcionalidade da medida em relação ao ato infracional cometido, não conseguimos garantir práticas restaurativas, nem a mínima intervenção. Ao ficarmos dependentes da medida para resolução da situação, deixamos de considerar práticas que se costuram na convivência, e percorremos o destino mais gravoso, que é instaurar um processo judicial para a partir do julgamento de um terceiro – o juiz(a) -, resolver uma situação. Ao executarmos a medida em um programa de prestação de serviço à comunidade, percebemos que o resolver da situação, diz mais da composição que o serviço vai construir com o adolescente, do que a folha impressa com a decisão judicial. Ação de composição que, às vezes, não é dependente de uma audiência ou uma decisão judicial. Noutras, implica em analisar a decisão que se define como melhor medida a partir do **Plano Individual de Atendimento (PIA)**. Quando não orientados pela composição, podemos ser tomados pelo sentido de que o poder judiciário resolve. Tiramos a potência de nossas práticas de composição que acontecem nas escolas, nos estabelecimentos de acolhimento institucional, nas ruas, nas cidades. Crentes de que o judiciário resolverá, judicializamos práticas e vidas, reduzimos nossa capacidade de agir, e também reduzimos o adolescente a um praticante de infração.

Tudo parece muito sombrio se não nos apropriamos do “juridiquês”, língua própria às legislações e aos operadores do direito. Mas a dificuldade indica a necessidade de um esforço nessa apropriação, visto que esses princípios estão

¹ Em conflito com a ordem e o progresso.

como tensionadores das práticas com os adolescentes, pois trazem à superfície as violências institucionais cometidas pelas nossas práticas em algumas situações.

Cabe, nesse sentido, explorar um dos princípios neste texto, pois esse é o exercício ético que precisamos fazer. Nosso tensionador será o princípio contido no art.35, inciso IV da lei 12.594/2012: “proporcionalidade em relação à ofensa cometida”. Para propor uma discussão, mergulharemos em uma história que nos parece analisadora das práticas no campo das medidas socioeducativas e também das políticas públicas infanto-juvenis.

Josué chega ao local de cumprimento de medida socioeducativa por ter ameaçado o monitor de seu abrigo e por ter chutado uma porta. A infração pela qual é indiciado é depredação de bem público. Josué vai à escola, frequenta aulas de dança desde os nove anos de idade, compete em olimpíadas locais de atletismo. Logo no primeiro dia que chega à **oficina** do serviço de execução de medida, traz nas mãos algo para compartilhar. Fotos que marcam os tempos de uma vida que foi institucionalizada no abandono, mas que também mostram um adolescente em produção de diferentes espaços.

A equipe passa a indagar se aquela medida socioeducativa era para Josué. Tudo dizia de um equívoco desde sua montagem por uma equipe de acolhimento institucional, o encaminhamento e aceite no Departamento Estadual da Criança e do Adolescente, e conseqüente aval como tempo de cumprimento de medida socioeducativa por uma juíza.

Mas quais composições resolutivas seriam possíveis na situação que observamos? Considerando o saber do adolescente, saímos a explorar aspectos de sua produção. Combinamos uma saída: tomamos o metrô e fomos conhecer uma experiência de dança em cidade metropolitana. No caminho, a pergunta: eu posso dar uma aula? Somos convidados a navegar pelos saberes do adolescente. A partir da pergunta, passamos a conversar sobre a formação de um educador social de Funk, que ministrava as oficinas que iríamos visitar. Ao escutar a história, ele se oferece para dar uma aula para interessados. Ele poderia ser professor? A aula foi dada. No final, ele se oferece para ministrar mais aulas.

Ao voltar para a casa de acolhimento institucional e contar sobre suas atividades, o inusitado acontece: que medida socioeducativa é essa que um adolescente dá aula e é chamado de professor? E a punição? A questão estava dada: era preciso uma outra instituição para ocupar o lugar de autoridade máxima, mas não bastava a autoridade e a educação, era preciso punir. Qual o lugar dessa punição

para o cotidiano de trabalho na instituição de acolhimento institucional? Qual a expectativa com relação a essa ação resolutiva amparada pela punição?

A pergunta feita pelo equipamento de acolhimento institucional fica suspensa, pois estava claro para nós, executores de prestação de serviço à comunidade, que aquele adolescente vivia o caráter educativo de uma medida ao descumprir o mandato judicializado.

Essa história põe em questão a capacidade que as instituições que protegem, cuidam e garantem têm de dialogar com a infância e com a adolescência. Os sentidos indicam que as vivências do tempo de crescer precisam entrar em conflito com o tempo adulto. O adolescente está construindo um mundo no exercício de novas posições e para isso tensiona as relações com os adultos, provocando a desacomodação para que se criem outras possibilidades para si. O cumprimento da lei nem sempre acolhe a vida juvenil, que deseja expandir-se e construir um pouco de lugar para si. Os serviços do Sistema de Garantias de Direitos ficam presos às demandas judiciais, e essas também acabam por assumir a determinação do que fazer, sendo que a produção do jovem fica aguardando um olhar.

O princípio da proporcionalidade nessa situação foi quebrado, assim como a intervenção mínima. O dano cometido obteve uma resposta severa do estado, e pouco analítica com relação às produções do atleta-estudante-dançarino-professor e adolescente. Cabe fazer uma parada e lembrarmos nossas adolescências, quando muitos de nós chutaram portas, confrontaram com adultos e ainda assim, crescemos, aprendemos, (...). A dor da briga passou, a conversa se fez possível, e a rotina voltou ao comum: ir para escola, dançar (...).

Essa situação coloca em análise a tendência a criminalizar as ações dos adolescentes e a judicialização de nossas ações como trabalhadores responsáveis por socioeducar. Um perturbador sentido indica: temos desejo de aprisionar os adolescentes. O mais grave é que o intento está se realizando.

 Voltar ao Sumário

PSC - PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE

Alex Vidal¹

O trabalho pode ter um efeito positivo na vida de adolescentes que cumprem medida socioeducativa? Essa pergunta martela minha cabeça, já que trabalho na execução de **medida socioeducativa** de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), conforme artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O trabalho pode ser uma experiência transformadora, mas qual o seu papel e consequência quando se dá como medida judicial? Neste pequeno texto, tento responder essas perguntas a partir de uma leitura de Antonio Gramsci.

Na medida de PSC, ao adolescente é permitida a convivência em sua comunidade, mas lhe é exigido que se dedique um tempo ao trabalho comunitário² como forma de compensação pela infração cometida, assim como uma oportunidade de aprendizado. No entanto, não se pode negar que existe um caráter punitivo na medida, o qual podemos identificar na própria obrigação do jovem em realizar um trabalho estipulado durante um tempo definido. Mas não é apenas a responsabilização do jovem que a lei vislumbra. O Sistema Nacional de Medidas Socioeducativa, conforme lei 12.594 de 2012, enfatiza o esforço para garantir os direitos individuais e sociais do jovem, assim como um caráter educativo na medida socioeducativa e um acompanhamento integral.

Para Gramsci (2001), existe uma separação clara entre, pelo menos, duas classes: os donos dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho para estes. Essa elite, por se encontrar em um lugar estratégico nessa relação, obtém um grande poder econômico, político e cultural. A sociedade se estruturou com mecanismos para continuar a reprodução desta relação desigual entre classes, e um desses mecanismos é a escola.

¹ Historiador e Mestrando na Faculdade de Educação da UFRGS.

² O trabalho pode ser em entidades estatais, privadas ou organizações não governamentais.

A crítica de Gramsci (2001) à escola de sua época, que desde cedo visava separar as elites dirigentes dos trabalhadores, cada um com a parte que lhe competia, continua atual. Aos trabalhadores, quase sempre são destinados serviços de repetição, com alguma especialização, sem criação e de maneira que não tenham contato com a gerência, nem com as decisões que tomam. O trabalhador acaba então, alienado da totalidade do trabalho em que está inserido.

Gramsci (2001) aponta que a escola deve ser “desinteressada” e “formativa”, que busca uma formação humana, livre e política, onde se possa refletir e discutir a vida em sociedade, e como cada indivíduo pode contribuir. Hoje, o que menos encontramos, no Brasil, são escolas “desinteressadas”, ou que busquem uma formação integral. A escola parece ter, principalmente, uma função disciplinar, normatizadora e seletiva, selecionando ao longo das suas etapas os que podem ingressar na graduação e ter uma formação intelectual e qualificada, excluindo os que não se adaptam às normas estabelecidas.

O esmagador número de jovens que cumprem PSC são esses excluídos da e na escola. Jovens da periferia, poucos terminaram o ensino fundamental, e não é surpresa constatar que a grande maioria dos trabalhos confiados a eles pelas unidades de execução é de serviços gerais, sendo isso praticamente o único trabalho pensado para esses jovens, que muitas vezes são utilizados como mão de obra gratuita, realizando tarefas que ninguém quer fazer. Assim, é desvirtuando o papel do trabalho, que poderia ter um papel educativo, para uma tarefa humilhante e exploratória, que fica caracterizada como punição.

Podemos nos perguntar: por que em alguns lugares, o serviço menos valorizado é a única possibilidade que se enxerga para esses jovens? Para ajudar na resposta, podemos olhar o conceito de hegemonia e ideologia desenvolvido por Gramsci (2001). A ideologia é uma concepção de mundo vinculada a um segmento social específico. A hegemonia acontece quando uma ideologia domina amplamente o pensamento na sociedade. No capitalismo, por exemplo, a ideologia burguesa está amplamente difundida, tanto nas ideias, quanto na cultura e de certa forma legitima o sistema (as regras do jogo) e a dominação de classes, o que nos permite dizer que há uma hegemonia. Voltando às unidades de execução, a hegemonia do pensamento burguês deixa claro que o único trabalho que estes jovens, de baixa classe social, podem realizar são aqueles considerados de menor qualificação e os mais desprezados, reforçando neles esta posição subalterna e a baixa autoestima. Muitas vezes, depois de chegar à unidade de execução da medida de PSC, o adolescente é

instruído a realizar sua tarefa isolado do resto da equipe, sem orientação, além da cobrança. Há uma ausência de relações afetivas e um distanciamento, o jovem não é visto como um trabalhador, ou alguém a ser ensinado, mas apenas como aquele que está cumprindo sua pena.

Nessa perspectiva, a PSC parece ter também a função de oferecer o trabalho comunitário como forma de inserção num determinado mercado de trabalho, que indica qual é o lugar destes adolescentes e assim, acostuma-los com as regras do sistema capitalista.

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Na tentativa de responder questionamentos a respeito da função da medida PSC, compartilhei reflexões para seguirmos pensando. Se a PSC for realizada sem uma estratégia pedagógica, acaba por tornar-se uma simples punição, uma atividade pensada como castigo. Ao invés de valores positivos, que supostamente seriam intrínsecos ao trabalho, vemos esses jovens passarem por experiências negativas e degradantes, se sentindo desrespeitados. Se quisermos uma PSC que contribua para a formação de um cidadão, como qualquer atividade educativa, deve ser planejada, bem como orientada no cotidiano do fazer de cada adolescente, com estratégias para fortalecê-lo, ganhar sua confiança e possibilitar que se expressem. Ao contrário de isolá-los, deve-se trazê-los para perto, construir um vínculo para que se sintam confiantes em conversar e assim melhor enxergar as suas potencialidades.

O **processo socioeducativo** da PSC chama atenção exatamente para que haja um esforço para que a dimensão educativa da medida seja uma preocupação de quem trabalha com esses jovens. Que se aproveite este tempo precioso com eles e se possa contribuir com a sua formação enquanto ser humano de forma integral.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

 [Voltar ao Sumário](#)

PSICOLOGIA

Sofia Safi¹

Tenho os amigos do morro, aqueles que tão junto na correria. Aqueles que tão junto na hora de levar surra dos boinas. Esses são os irmãos. Os que visitam tua família quando tu cai preso. Os que assumem o ato por ti, porque já não é o teu primeiro ato e aí a medida vai ser mais longa. Que assumem os teus contras junto contigo. Mas aí tem também os outros caras da firma, os que mandam mesmo. Esses decidem se tu pode meter bala nos contra. Tem que respeitar a decisão deles. Não que as vezes não se patife com os irmãos e invadimos terreno dos contra para dar uma assustada.

Falando em contra, rolou uma história engraçada na última vez que eu caí na FASE². Fiquei no mesmo brete que o contra de um irmão meu. Pior que eu tinha ido meter umas balas na casa do cara, mas ele não sabia que eu tava junto - me fiz de louco. Mas o cara era parceiro, no fim das contas. Quando a gente se encontrava no morro, rolava um “oi” de longe, para manter as aparências. Hoje em dia nem sei que fim levou o cara, e ele dividiu o brete comigo durante quase toda a minha internação. Engraçada essas pessoas que aparecem...

¹ Em conflito com a ordem e o progresso.

² Estabelecimento de medida socioeducativa de internação.

Nessa época que eu tava internado, lembro que tinha uma dona de fora da FASE que ia conversar comigo, porque eu andava ansioso. Pô, tem como não ficar ansioso tando preso? Não entendia muito bem as coisas que ela me falava, mas toda semana ela ia lá. Fui percebendo que era bom até, podia dar uma saída da ala e falar com alguém diferente. E ela ficava me perguntado sobre a minha vida, muito estranho, os seus da FASE não ficavam muito interessados nisso não - na real, acho que nem tinham interesse na gente, porque nunca vinham conversar com nós. Sei lá, quando vi tava contando toda minha vida pra ela. Às vezes ficava de cara, ela fazia umas perguntas que eu não curtia; tem coisas que o cara não quer falar. Aí tinha vontade de que ela já nem voltasse na outra semana, mas ela voltava, mesmo que eu não tivesse com vontade de falar. Teve dias que eu até me pegava pensando sozinho no brete sobre o que ela me perguntava, aí ficava de cara de novo, não dá para ficar tendo dúvida do que tu faz, a vida é curta e cheia de contra. Mas quando vi, até tava curtindo contar minhas histórias. Vai entender. Agora que eu tô fora, na correria de novo, fico pensando no que ela diria pra mim.

Nunca sabia exatamente o que dizer para o Chico. Ele estava há muitos meses internado e as técnicas diziam que ele não sairia tão cedo - não era a primeira vez que eu escutava isso sobre algum dos adolescentes que eu acompanhava. Só que, por algum motivo, era mais angustiante quando eu ouvia isso em relação ao Chico. Ele era tão agitado em atendimento, sempre balançando a perna, que eu ficava sentindo toda sua ansiedade por estar enfiado ali.

Logo que comecei a fazer acompanhamentos aos *meninos* (essa minha mania de chamá-los de meninos!) da FASE tive muito receio. No que eu poderia ajudá-los? Ok, é um nervosismo que bate em cada novo paciente, verdade. Mas não sei, sempre foi diferente com esses jovens. Toda vez que eu entrava na FASE, parecia que todos os funcionários botavam uma expectativa ao atendimento - “hoje ele está bem agressivo, vê se tu acalma ele”, “ih, esse não tem jeito, não sai dessa vida” e até “o que tu anda dizendo pro fulano que ele tentou fugir nesse fim de semana?”. A gente tenta não levar muito a sério, mas às vezes te pegam num dia não muito bom... E acabava me sentindo desestimulada. O que eu sabia da vida pra falar pra eles? Não conseguia nem imaginar levar um atraque, ou ter inimigos que chegassem

atirando bala na minha casa no meio da noite. Mas eles andavam ansiosos, pediam por atendimento. E lá eu ia.

Isso é uma das coisas engraçadas da psicologia, é muito difícil saber os efeitos do teu trabalho. As vezes parece que se está tateando no escuro. Com o Chico era bem forte essa sensação, era uma relação muito difícil em comparação aos outros jovens que eu acompanhava. Não dá para ficar comparando, eu sei, mas naquela época eu estava recém saindo da faculdade, era mais insegura, ficava pondo meu trabalho em dúvida toda hora. E havia jovens que pareciam aproveitar mais aquele espaço, que se entregavam mais, não sei, como se quisessem mostrar que aquele espaço estava significando alguma coisa pra eles... Alguns até mantiveram atendimento comigo depois que ganharam extinção de medida. Mas com o Chico era diferente. Era uma indiferença e uma ansiedade que transbordava, e um discurso muito fechado. Foi assim por muitos meses, até que um dia ele apareceu com uma carta, dizendo que andou pensando em umas coisas que eu disse pra ele e resolveu escrever, porque só pensar não dava conta. A carta não saiu muito de sua fala de sempre, mas mudou toda a nossa relação. Sabe, pra mim esse caso é o desenho do porquê do trabalho da psicologia com esses jovens. Me pergunto como seria se eu “topasse” com ele na rua.

 [Voltar ao Sumário](#)

do conselho
rteriaegresso
ior redur) escola
zagem re leito pe
socioed ativa ju
brevidade ebra-cabec
ia famli proteçã
nhamen nclusã
mputav lrogas
ladejus avincul
abilizaç intenação
nidat direitos
logiaa)nomia
stão sai ãored
rdade tutelar lab
defesa dou
ucaçauu
catival

QUEBRA-CABEÇAS

Rosemary Silva da Silveira¹

Esta é a história de um objeto que pode, junto a sujeitos, ganhar vida.

Começa com um presente. Um vaso feito de folhas coloridas A4, foi colocado em cima de um armário, na sala de atendimentos. Algumas partes dele sobrepostas de maneira errônea, mas estava ali, a fim de ser consertado, embora já se tivesse tentado em outros momentos, sem que se obtivesse êxito. Ele tinha uma história. Um presente da mãe de um adolescente internado num estabelecimento de **medida socioeducativa** de privação de liberdade. Lá, ele construía os vasos, entregando-os à sua mãe para comercializar na comunidade onde moravam. Um desses vasos me foi presenteado na época em que fui estagiária de psicologia em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), conforme política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), enquanto acompanhava a **família** desse adolescente artesão. Enfim, seria outra história para contar a respeito de encontros, na formação e no trabalho, que geram vínculos e começam a fazer parte da nossa trajetória. Mas sua história insistia como se o quebra-cabeça de meu fazer não pudesse ser finalizado.

Três anos havia se passado, e ele estava ali, no local onde eram feitos os atendimentos das medidas socioeducativas em meio aberto. Então, o tal vaso passou a participar mais uma vez de um atendimento.

Era um dos últimos atendimentos em **Liberdade Assistida** do dia. O adolescente em questão tinha fobia de locais fechados, herança que trouxe dentro da mochila após a medida socioeducativa de internação. Então, o sujeito se encontrou com o objeto, dizendo: “Esse vaso precisa de conserto! Eu sou bom nisso.” Respondi: “você quer consertá-lo? Eu tentei, mas não consegui.” Tornou ele: “quero sim, mas vou ter que levar para casa, demora um pouco”.

Então, junto à proposta de conserto, vieram os sentimentos vividos na medida

¹ Psicóloga, compõe a equipe do PEMSE – Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em meio aberto do município de Gravataí/RS.

de internação, o gosto pelo artesanato, o olhar que brilha diante da nomenclatura que foi pronunciada deste “ser artesão” e de como ele se percebia no encontro com os seus talentos.

Passados alguns atendimentos, veio o último dia de encontro com o adolescente, mas o vaso não veio junto. Antes que minha vontade perguntasse a respeito, o adolescente falou da singular peça de meu quebra-cabeça: “Não terminei. Posso trazer outro dia?”

Assim, deu-se andamento ao encerramento da Liberdade Assistida a qual o adolescente dava cumprimento. Não sei precisar ao certo quanto tempo se passou. Um dia, na recepção do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Gravataí, me avisaram que um adolescente, que não estava agendado, queria falar comigo. Ao abrir a porta, encontrei meu presente viajante acompanhado de um sorriso: “consertei! Tá aqui ele de volta! Podemos conversar um pouco?” Assim, o adolescente entrou na sala e o vaso consertado foi colocado em cima da mesa. Uma vez remontado, estávamos autorizados a encerrar os atendimentos. Era o objeto que faltava entre as peças desmontadas que, quando soltas, não se encaixam. Então, o encontro produziu o desfecho!

Os afetos vividos na relação com o adolescente, a família, os atendimentos, a namorada, o serviço, foram virando marcas nos papéis dobrados, cujas peças foram dando forma ao vaso. No decorrer do tempo, construímos e (re) construímos sentidos com a permissão de sermos artesãos do uso do vaso, envoltos com as peças da montagem da vida.

Em outro acompanhamento, num dia que me parecia ser bem difícil para o sujeito que estava em atendimento, iniciei o diálogo: “hoje tu não tá bem?”, perguntei. “Tu percebeste né?”, indagou-me. E acrescentou: “hoje é o aniversário da morte do meu pai. Não tô legal.” Perguntei, então: “quer falar desse assunto?” ao que respondeu: “não”.

O jovem olha para cima, percebendo o vaso logo a seguir. Então, passou a relatar que aprendeu a fazer, quando em medida socioeducativa de internação, aquele tipo de trabalho. Disse que rapidamente poderia fazer uma flor, perguntando se eu não me importava em ele construir uma, porque não estava a fim de conversar: - Posso fazer uma flor para colocar nesse vaso aí? Eu sei fazer, só preciso de folha.

Assim que começou a construção, as lágrimas vieram junto. O silêncio do início deu lugar às palavras e, junto delas, as histórias do pai falecido, os conselhos dados nos dias de visita sobre o ato infracional cometido, as noites e os dias de

Q
internação. Aos poucos, vi surgir diante dos meus olhos pedaços de papel se transformando em flor. O objeto não estava mais só: dentro dele havia uma flor! E chegou mais uma rosa e, por fim, uma tulipa. Junto a essas vieram falas; chegaram histórias. Enfim, vidas que de alguma maneira se transformam, se constroem, cujas peças, muitas vezes, desconhecemos, pois ainda estão sendo feitas. O quebra-cabeça da vida teria fim? Quantas vezes precisamos nos montar de novo depois da quebra, o quanto é necessário encontrar o desejo de reconstrução?

Atualmente, o vaso não está totalmente arrumado. Talvez por algum descuido, ou mesmo uma queda. Ele perdeu o encaixe e precisa de reconstrução. Não nos parece como nossas vidas? Estranhas coincidências. Talvez o danadinho esteja esperando alguém para reconstruí-lo, colocando para fora aquilo que foi dobrado, em meio à construção de folhas de papel em arte, tempo e subjetividade.

 [Voltar ao Sumário](#)

acolhimento cons
vaite correria e gr
orientado - "educação es
aprendiza m respeit
medida si oeducati
conflito bi dado quebr
audiência: família pr
acompanhamento
afeto inimputável
comunida "e justiça
responsa ização inte
patern lade di
psicoli ia auton
x da ques isanção
semilibel de tutel
restaurat defesa do
educaçat cioeduca
reparaçã cioeduca

O papel articulador da Rede no Sistema de Garantia de Direitos

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 86, refere que “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios”. Nesse sentido, o ECA reforça que o atendimento a esse público deve acontecer de forma articulada, ou seja, em Rede, pressupondo a corresponsabilidade de todos visando à Proteção integral.

Assim, a Rede integra o Sistema de **Garantia de Direitos**, como uma estrutura que agrega as demais instâncias dos três eixos: promoção, controle, defesa e responsabilização. Na Rede são construídas as interfaces entre as políticas de atendimento, possibilitando ações garantidoras de direitos. O funcionamento de uma Rede requer que todos os atores tenham clareza do seu papel e da necessidade da atuação conjunta, dessa forma, torna-se fundamental a ruptura com a cultura do individualismo, geradora de ações segmentadas e difusas. O princípio da colaboração e da construção de objetivos compartilhados firma a REDE como um espaço para o enfrentamento das questões do atendimento da criança e do adolescente, revelando, agregando e potencializando o conjunto de recursos de uma comunidade.

Ao pesquisarmos sobre o tema, encontramos uma vasta bibliografia contemporânea, no entanto, recorreremos a Whitaker (1993, 1993a) que entende Rede como um sistema de elos que organiza pessoas, instituições, de forma igualitária e democrática para um objetivo comum, cujos fundamentos são: a autonomia, valores e objetivos compartilhados, conectividade, participação, multiliderança, informação, descentralização, múltiplos níveis e dinamismo. Esses fundamentos

¹ Educador Social Referência e orientador de medidas socioeducativas, FASC/SOME/CREAS Lomba do Pinheiro, Porto Alegre/RS.

² Pedagoga, Técnica Referência de Medidas Sócio educativas, Integrante da Coordenação da REDE de atendimento da Lomba do Pinheiro. FASC/CREAS/Lomba do Pinheiro/Porto Alegre/RS.

implicam no aprendizado de um processo democrático de tomada de decisões e implementação de ações fundadas em compartilhamento de valores, propostas, envolvendo mudança ou deslocamento do poder. O autor destaca que organizar-se em rede é articular horizontalmente o poder de todos. Nesse sentido, as redes devem operar segundo um modelo de ação comunicativa e compartilhada, onde o poder resulta da capacidade humana não somente de agir ou de fazer algo, como de unir-se aos outros e atuar em concordância com eles (HABERMAN, 1980). Também em Castells (1999) encontramos o conceito de Estado-Rede. Para o autor o mundo mudou desfazendo-se da sua estratificação vertical, rumo a uma tendência da horizontalidade nas relações econômicas e culturais. Nessa nova lógica organizacional, localizada em torno de espaço e fluxos diversos, encontram-se as Redes. Castells (1999), calcado em um entendimento de saber em sentido completamente aberto, apresenta alguns princípios constituintes das Redes aos quais destacamos: a autoridade institucional compartilhada, assimetria reconhecida, relações internodais, descentralização articulada da gestão, flexibilidade no gerenciamento, subsidiariedade e horizontalidade.

Seguindo essas perspectivas, o pensar e fazer em REDE propõe a reinvenção do trabalho das instituições, promovendo o surgimento e fortalecimento de uma nova Cultura de valorização da ação comunicativa, do diálogo, da inteligência coletiva e de decisões compartilhadas. Atuando em um dos territórios do município de Porto Alegre, mais precisamente, na Lomba do Pinheiro, no âmbito da Proteção Social Especial, em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), temos priorizado a participação efetiva na Rede de atendimento e nas micro Redes.

No espaço da REDE, através de reuniões mensais, são discutidas as questões mais amplas relacionadas às políticas direcionadas à criança e ao adolescente e à construção das articulações necessárias para um planejamento de ações intersetoriais e interinstitucionais. Por sua vez, no espaço da micro rede são discutidos os casos que, devido à sua complexidade, exigem um olhar mais atento, cuidadoso e com garantia de sigilo. Nesse espaço são construídas estratégias coletivas de intervenção e pactuação entre os diversos serviços de atendimentos.

E ainda, na atuação mais direta, no Serviço de Proteção social a adolescentes em cumprimento de **medida socioeducativa de Liberdade Assistida** e de **Prestação de Serviço à Comunidade**, vivenciamos na prática a necessidade efetiva de ações em Rede, visando à inclusão dos adolescentes nas políticas públicas às quais tiveram pouco ou nenhum acesso, devido a rótulos, estigmas e ou dificuldades do

R

próprio sistema em reconhecer-se enquanto corresponsável. Esse serviço tem seus aportes legais no Sistema Único de Saúde (SUAS) e na Lei 12.594 de 2012, que institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, sendo executado no CREAS, no âmbito da Proteção Especial de Média Complexidade. Em ambos os sistemas há o estímulo à prática do princípio da Integração das políticas públicas e da intersectorialidade.

Conforme as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, contidas no SINASE (BRASIL, 2006), as medidas socioeducativas possuem em sua concepção fundante uma natureza sancionatória, uma vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sociopedagógica, uma vez que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica e exige ações do conjunto de atores que compõem o Sistema de **Garantia de Direitos**.

O Plano Individual de Atendimento (PIA), importante instrumento no acompanhamento ao adolescente, contempla ações relacionadas a diferentes áreas como a jurídica, a saúde, a assistência social, a educação, entre outras. Para a operacionalização do plano é necessário uma ampla gama de recursos socioeducativos nas diversas áreas, havendo a necessidade de mobilizar e articular os recursos existentes em cada comunidade.

Em suma, a municipalidade deve assumir sua responsabilidade em oferecer recursos nas diversas políticas públicas ao público jovem, assegurando direitos. Cabendo aos órgãos de controle, pressionar para que essas políticas sejam de qualidade e efetivas, promovendo a participação de adolescentes nesses fóruns. As ofertas devem estar adequadas ao público e nada melhor que eles para nos dizerem o que precisam. As ações socioeducativas em Rede devem primar pela articulação entre as políticas e, sobretudo, fazer valer o conceito e a práxis do protagonismo.

Por fim, entendemos que a inclusão de “nossos” adolescentes na Rede de Atendimento de cada Região e na municipalidade é um desafio de todos. Os planos de atendimento de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas devem contemplar ofertas de ações nas diversas políticas, não só se centrando nas ações de saúde, educação e assistência social, ampliando o leque de possibilidades nas áreas culturais e esportivas, entre outras, pensando sempre a Rede que constitui a cidade e nos faz cidadãos.

R

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília - DF: CONANDA, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume I. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

HABERMAN, Jurgen. O conceito de poder em Hannah Arendt. In.: FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio (orgs.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980, p. 100-118.

WHITAKER, Francisco. Procurando entender – textos para discussão. **Revista Mutações Sociais**, Publicação do CEDAC, RJ, Ano 2, nº 3, 1993.

_____. **Redes**. Conversando com Chico Whitaker. 1993a. <http://chicowhitaker.net/artigo.php?artigo=53> [Acessado em 06/01/2014]

 Voltar ao Sumário

REDUÇÃO DE DANOS

Pedro Augusto Papini¹

“Por que quando encontramos um açafraão no jardim o criticamos por não ser uma palmeira?”

A redução de danos permite que se façam visíveis possibilidades de vida onde, por vezes, não conseguimos encontrá-las. Quando estamos diante de um problema, é comum desejarmos que ele desapareça. Se isso, porém, não acontece, às vezes,

¹ Psicólogo, mestrando em psicologia social e institucional da UFRGS; trabalha com educação permanente na área de álcool e outras drogas. Ex estagiário do PPSC UFRGS.

R

nossas ações ficam aprisionadas na direção de fazer com que o problema, como o imaginamos, pare de existir. Como quando perdemos as chaves de casa e não a encontramos em lugar algum. A redução de danos não se propõe necessariamente a dizimar o problema, mas a viver melhor com ele ou acrescentá-lo da melhor forma possível à vida. Às vezes, quando distraímos-nos das chaves perdidas, elas aparecem.

Reduzir danos é aumentar qualidade de vida. Há infinitos meios de se aumentar a qualidade de vida de uma cidade, por exemplo, mas, devido a uma série de fatores, algumas ações podem ser de difícil aplicabilidade. Imaginemos que, da noite para o dia, um gestor simplesmente proibisse a circulação de automóveis em uma cidade; isso, com certeza, faria com que diminuísse muito a poluição deste centro urbano, melhorando, entre muitas coisas, a qualidade do ar que é respirado pelos seus habitantes. Apesar de melhorar a saúde desses, tal medida poderia ser desastrosa do ponto de vista logístico e econômico, por exemplo; reduziria os problemas respiratórios, auditivos, porém, muitas pessoas, em um primeiro momento, ficariam desempregadas, pois dependem do comércio que a circulação de carros produz; aqueles que trabalham longe teriam que, primeiro, criar estratégias alternativas para chegarem a seus trabalhos, estudantes não chegariam a escolas, ambulâncias não poderiam circular com seus feridos. Somos dependentes de carros hoje em dia.

Redução de danos é um conceito comumente utilizado para pensar o cuidado de pessoas que usam **drogas**. Entretanto, aqui sublinhamos a redução de danos como uma ferramenta que faz resistência a práticas *absolutas*, e que toma os processos coletivos de construção de estratégias como condições para sua operacionalidade. Não à toa, a Redução de Danos é associada às práticas de atenção a pessoas que usam drogas; essas que têm estado, ao longo das últimas décadas, à mercê de práticas totalitárias, sendo direcionado a elas um único caminho: abster-se do que sempre faz, parar *totalmente* de usar drogas. Apenas em 2004, foi lançado pelo Ministério da Saúde, a Política Nacional de Atenção a Usuários de Álcool e outras Drogas (BRASIL, 2004), onde se conceitua a redução de danos como diretriz para a atenção de pessoas que usam álcool e outras drogas; afirmando a Redução de Danos como uma ética dentro do Sistema Único de Saúde (SUS) para o cuidado em saúde.

Absolutismo é uma forma de governar a si e aos outros. Aquele que é absoluto em suas decisões corre perigo de desabar na armadilha da certeza, deixando para trás um mar de possibilidades que se propôs a não olhar; o absoluto é independente de toda e qualquer coisa que não seja seu próprio desejo, como um rei mimado que

R

não escuta ninguém. Em 2004, ainda era vigente no Brasil uma Lei de Entorpecentes gerida nos berços da Ditadura civil-militar brasileira, datada de 1976.

Para pensarmos em aumentar a qualidade de vida de alguma pessoa ou de algum grupo, parece interessante que, delicadamente, levemos em consideração o que é possível de ser feito em um dado momento. Para tanto, é importante que se esteja aberto a um processo educativo, em que há um afrouxamento de hierarquias/soberanias de saberes sobre o corpo, a cidade, o destino.

A fim de que as doses socioeducativas que algum profissional, eventualmente, precise aplicar em outro ser humano não sejam de ordem total, há que se pensar em redução de danos; como forma de prudência. No presente e no contato, interessa que se desenhem os caminhos possíveis para uma vida que possa ser mais gostosa de ser vivida para si e para os outros.

Sobre os protagonismos de si, Nietzsche nos diz: “Aprendi a andar: desde então corro. Aprendi a voar: desde então, não quero ser empurrado para sair do lugar.” (NIETZSCHE, 2011, p. 41)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. SVS/CN-DSTE/AIDS. **A Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas/Ministério da Saúde**. 2 ed.rev.ampl.- Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

NIETZSCHE F. **Assim falou Zaratustra Um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

 [Voltar ao Sumário](#)

REGIME DISCIPLINAR

André da Rocha¹

O artigo 15 da Lei 12.594 de 2012, que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, define que cada estabelecimento de atendimento socioeducativo tenha o chamado regime **disciplinar** previsto em seus regimentos. Tal instituto consiste, grosso modo, na previsão abstrata de uma série de infrações que o adolescente pode cometer durante o cumprimento de sua **medida socioeducativa**. Do ponto de vista legal, o regime disciplinar deve seguir o princípio da legalidade, ou seja, deve explicitar as proibições (ou obrigações) do atendido de maneira clara. Além disso, nenhum adolescente pode ser punido por cometer ato não previsto anteriormente no regime disciplinar. Trata-se de processo de caráter administrativo, que é independente de responsabilidades penais e civis. Nos casos em concreto, quando há o suposto cometimento de infração, instaura-se processo interno para a apuração da suposta infração, ficando tal processo ao cargo de um grupo de três funcionários da casa de atendimento, sendo um deles, no mínimo, da equipe técnica. Do resultado da apuração interna da casa, cabe recurso ao Poder Judiciário, sendo competente o juiz responsável pela execução da medida socioeducativa que o adolescente está cumprindo.

De modo geral, o regime disciplinar e seu procedimento buscam seguir alguns dos princípios pertinentes ao direito penal. Além do princípio da legalidade, as infrações devem ser divididas em graus de gravidade, o tempo de sanção deve ser limitado no momento da decisão. No entanto, não há como negar que a legislação falha em garantir aos adolescentes proteções a arbitrariedades das casas; tanto no conteúdo do regime disciplinar, quanto no caráter das punições.

Buscar o significado de fundo do regime disciplinar, contudo, nos obriga a cruzar os limites impostos pela fria letra da lei. O desmembramento do termo já tem a capacidade de nos revelar algo. A palavra regime tem origem na palavra latina

¹ Graduando de Ciências Jurídicas e Sociais na UFRGS, membro do PIPA e em conflito com a seletividade do sistema penal.

regimen, do verbo *regere*: dirigir, guiar governar, administrar. Já o termo “disciplina” sofreu uma guinada etimológica:

No final do século XVI, desenvolveu-se um método no exército holandês mediante a qual as tropas eram treinadas de forma programática para manobrar ordenadamente, enquanto mantinham um ritmo certo e contínuo e contínuo de fogo (...) De fato, foi em relação a esses desenvolvimentos que o termo “disciplina” sofreu uma mudança de significado. Em seu sentido original, referia-se a um processo de aprendizagem e era considerado um traço dos “disciplinados”. Entretanto, nas forças armadas, passou a ser aplicado tão ordinariamente quanto é hoje, mais relacionado com um modo global de regulamentação do que com o próprio processo de instrução. (GIDDENS, 2009, p. 175)

Ou seja, o significado da palavra disciplina deixou de ter um caráter de regimento para o aprendizado, para estar vinculado com repetições, ordenamentos. Tal significado está estritamente ligado ao que Foucault chamou de docilização de corpos, a transformação do corpo em uma máquina:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e recompõe. Uma “anatomia política”, que também igualmente uma “mecânica do poder”... (FOUCAULT, 1997, p. 133).

Assim, o regime disciplinar, diante da falta de limites legais, pode ser a ferramenta necessária para o aprofundamento de práticas de instituições totais no cumprimento de medidas socioeducativas. Goffman (2001) descreve os problemas trazidos pela internação em instituições totais, tal como a morte social do internado. Especificamente sobre o tema, Goffman (2001) afirma que as instituições totais podem submeter os seus internos a regimentos e a julgamentos em pequenas ações do cotidiano. Assim, qualquer atitude pode ser passível de uma sanção e de um

R controle. Controle esse que ocorre, principalmente, nos períodos iniciais do interno na instituição, pois esse não está acostumado aos regramentos. Dessa forma, se retira a autonomia do indivíduo em seus atos e de sua autonomia em equilibrar-se, por si, como um ser singular.

Assim, a partir desses pontos de vista, o regime disciplinar, sem as devidas cautelas, pode acarretar aos adolescentes não apenas uma fuga das balizas da medida socioeducativa, mas também uma grande piora de uma corriqueira situação de vulnerabilidade, na qual já se encontram os jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Nesse sentido, percebe-se que, em muitos casos, os regulamentos dos locais destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas inserem-se na lógica descrita pelos autores citados. Muitas vezes, a identificação desses casos se perde em decorrência da falta de publicação dos regulamentos e de uma falta de instrumentos de controle dessas regras.

Desta feita, para além das determinações legais, é necessário ter cautela com o conteúdo do regime disciplinar, bem como se torna imprescindível a publicização destas normas para toda a sociedade civil. Caso contrário, é alto o risco de uma fuga dos ditames da medida socioeducativa e dos princípios do estado democrático de direito.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

 [Voltar ao Sumário](#)

REMISSÃO

Eduardo Gutierrez Cornelius I e Mariana Chies Santiago Santos²

O instituto da remissão é uma das respostas jurídicas por parte do Estado ao cometimento ou à suspeita de cometimento de **ato infracional**. A palavra remissão, na língua portuguesa significa “misericórdia, clemência, indulgência, perdão” (FERREIRA, 1986, p. 1482). Contudo, a forma como o instituto da remissão foi previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a forma como é aplicado no dia a dia dos Juizados de Infância e Juventude demonstram que não se trata, na maioria das vezes, de um perdão.

A incongruência entre a aplicação do instituto da remissão e o significado literal da palavra que o denomina, deve-se a um equívoco em sua tradução. O instituto, pela maneira como é previsto no ECA, encontra sua origem no Texto das Regras Mínimas Uniformes das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores, conhecido como Regras de Beijing. Na versão de língua inglesa do documento, o termo é denominado “diversion”, cuja melhor tradução para o português seria “encaminhamento diferente do original”, e não remissão, que significa perdão. Ocorre que a versão, também oficial, do documento em língua espanhola chama o instituto de “remisión”, e foi a partir dela que se fez a tradução para o português.

Conforme referido, a remissão não se confunde com um perdão, pois pode ser aplicada em conjunto com a **medida socioeducativa**. Sua oferta ainda não depende de nenhuma prova de que tenha ocorrido um ato infracional e/ou de que o adolescente seja o responsável. Além disso, embora não haja tal previsão no ECA, sua aplicação depende da aceitação expressa por parte do adolescente a quem é oferecida. Ou seja, trata-se de uma proposta feita pelo juiz ou pelo membro do Ministério Público (MP), em que o adolescente aceita cumprir uma ou mais

¹ Acadêmico do 4º ano da Faculdade de Direito da UFRGS. Integrante do Grupo de Defesa a Adolescentes Seleccionados pelo Poder Punitivo G11/SAJU/UFRGS.

² Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Doutoranda em Sociologia pela UFRGS. Advogada integrante do G10/SAJU/PIPA/UFRGS em conflito com o Sistema Capitalista.

R medidas socioeducativas, com a contrapartida de não ser processado, ou de ter o seu processo suspenso até o cumprimento integral da medida proposta.

Essa aceitação, segundo o ECA, não implica reconhecimento de que o ato infracional tenha sido cometido e não deve prevalecer para efeito de antecedentes. Todavia, tal norma é frequentemente ignorada pelos atores judiciais. Quando um adolescente possui remissões em seu histórico e retorna ao sistema de justiça como suspeito de novo ato infracional, essas são mencionadas e, normalmente, usadas para justificar a imposição de medidas socioeducativas extremas, como a internação.

O instituto pode ser aplicado em dois momentos: na fase pré-processual, anterior à representação e na fase processual, após a representação.

Na fase pré-processual, a “transação” ocorre entre adolescente e MP. Nesse caso, tem caráter extintivo. Nessa fase, a proposta de remissão é uma das alternativas possíveis de que dispõe o MP. Conforme o ECA, o representante do MP, após ouvir adolescente suspeito de ter cometido ato infracional poderá: a) “promover o arquivamento dos autos”, caso em que não é instaurado procedimento algum; b) “conceder a remissão” (lembrando que não se trata de uma concessão, mas de uma proposta); c) “representar à autoridade judiciária para aplicação de medida sócio-educativa”, caso em que o procedimento prosseguirá, sendo marcada audiência na qual o adolescente comparecerá pela primeira vez perante o juiz. A proposta de remissão será submetida ao juízo para homologação. Caso o magistrado discorde, encaminhará os autos ao Procurador-Geral de Justiça (chefe do MP), que poderá a) designar outro membro do órgão para apresentá-la, ou b) ratificar a remissão, caso em que o juiz está obrigado a homologá-la.

Já na fase processual, é a autoridade judiciária que pode oferecê-la a qualquer tempo antes da sentença. Nessa etapa, a remissão pode ser extintiva ou suspensiva, caso em que o descumprimento da medida cumulada à remissão acarreta reatamento do processo. Há dois momentos em que normalmente ocorre a oferta da remissão processual. O primeiro deles se dá na chamada audiência de apresentação. Nessa, a autoridade judiciária ouve adolescente e MP e decide se oferece a remissão, ou se marca audiência para instrução e julgamento. O segundo momento em que costuma ser oferecida a remissão processual é justamente essa audiência de instrução.

Independentemente da fase, ou da autoridade, que propõe a remissão, os critérios que regem tal proposta, segundo o ECA, são: a) circunstâncias e consequências do fato, b) contexto social, c) personalidade do adolescente, d) sua

R maior ou menor participação no ato infracional. Observa-se que tais critérios são extremamente vagos, conferindo ampla discricionariedade ao MP e ao judiciário na decisão de ofertar remissão. Assim, ao contrário do que ocorre com os institutos da transação penal e da suspensão condicional do processo, aplicáveis a réus adultos em situação semelhante, a remissão não é um direito do adolescente.

Destaca-se, ainda, que a medida aplicada por força de remissão pode ser revista judicialmente a qualquer tempo, mediante pedido do adolescente ou do MP. O ECA, contudo, não apresenta critérios para que tal revisão seja aceita pelo juízo, nem refere quais são suas consequências. A prática, porém, demonstra que a revisão da medida normalmente é solicitada pelo MP quando o adolescente não a cumpre integralmente. Se aceita pelo juízo, pode acarretar o fim do cumprimento da medida e a retomada do processo.

Note-se que a decisão em aceitar ou recusar a remissão envolve inúmeros aspectos. O jovem deve avaliar sua vontade em cumprir a medida, como ela afetará sua vida e o estigma e a sensação de injustiça que podem advir do seu cumprimento. Ao mesmo tempo, deve saber que a sua não aceitação implicará nova participação em audiências, normalmente degradantes ao adolescente e a seu responsável. Além disso, a continuação do processo, embora possa acarretar sua absolvição, pode culminar em sua condenação, em alguns casos à medida mais gravosa do que a ofertada em remissão. Por outro lado, o adolescente deve pesar as possibilidades de condenação e de absolvição. Percebe-se, porém, que os atores judiciais e a dinâmica do procedimento não estão aptos a lidar com a complexidade de tal decisão e seu impacto na vida dos adolescentes, os quais costumam aceitar a remissão sem entender suas consequências.

Por fim, é importante observar que devido à dinâmica do procedimento e à conduta dos atores judiciais, não há uma explicação detalhada sobre as consequências da aceitação da remissão aos adolescentes. Assim, esses acabam, em sua grande maioria, por aceitar a remissão sem saber o que isso significará em suas vidas.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.

ONU. *Resolução da Organização das Nações Unidas - Regras de Beijing*, n. 40/33, 1985.

REMOS

B. F. e J. M. G.

Não é o que você está pensando! Para muitos, remo se usa em barco, mas esse foi o apelido dado dentro das cadeias e da unidade de **internação** dos adolescentes para colher. Na unidade os remos são todos contados, se some um os monitores explodem o **brete**. Porque lá o remo pode ser usado como uma arma. Explodir o brete quer dizer uma vistoria rígida, atiram tudo pra cima, rasgam os colchões, até abrem os origamis pra ver se não tá lá dentro. É tipo passar o pente fino, mas, no caso, os piolhos somos nós...

 Voltar ao Sumário

REPARAÇÃO DE DANO

Mariana Chies Santiago Santos¹

A reparação de dano é uma das **medidas socioeducativas** previstas no art. 112, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No artigo 116 da lei, o legislador expõe que em se tratando de **ato infracional** contra patrimônio, a autoridade poderá determinar que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano ou compense o prejuízo da vítima. Como as penas aplicadas aos adultos, as medidas

¹ Especialista e Mestra em Ciências Criminais pela PUCRS e doutoranda em Sociologia pela UFRGS. Advogada do G10 e integrante do PIPA.

socioeducativas têm caráter pessoal e intransferível, não podendo seus responsáveis ou sucessores ressarcir a vítima, conforme preceitua o art. 5º, XLV, da Constituição da República de 1988.

A reparação de danos já havia sido tratada no Código de Menores de 1979, porém, lá era uma composição entre as partes, com efeitos extrapenais. Aqui, com a promulgação do ECA, isso muda, já que se trata de medida socioeducativa. Assim, não visa apenas reparar o dano à vítima, mas reeducar - ou, punir - o adolescente.

Essa medida pode ser aplicada juntamente com outras medidas socioeducativas e, de acordo com a doutrina especializada na área, pode se mostrar bastante efetiva, já que além de o adolescente ver o dano que causou, no momento em que compensa a vítima, a própria vítima pode sentir o Estado agindo na socioeducação do adolescente.

De qualquer forma, o parágrafo único do art. 166 do ECA deixa claro que se for expressa a impossibilidade do adolescente reparar o dano, a medida poderá ser substituída por outra adequada. Assim, o legislador admite que se o adolescente não tem condições financeiras de reparar o dano ou compensar a vítima, outra medida deve ser aplicada.

Em relação à aplicação dessa medida, vemos que ela é pouco aplicada. No sítio do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul foi encontrada apenas uma jurisprudência que trata dessa medida. Nos Tribunais de Justiça de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Piauí, Bahia e Distrito Federal não foram encontradas decisões que tratassem dessa medida socioeducativa.

 Voltar ao Sumário

RESPEITO

R.

É bom ser respeitado. Quando os guris na oficina chamam a Paula de Dona, é por que têm respeito por ela. Falar senhor, senhora e dona é mostrar respeito com os mais velhos. Na minha casa já faltou respeito, meu pai, aquela vez que ele me bateu lembra? A polícia faltou respeito comigo, não deixavam eu falar, diziam que eu tava mentindo meu nome e apertavam as algemas. A Glorinha tem respeito comigo e eu com ela. Respeito é de dois lados, um tem, aí o outro *se puxa* e tem também. Acho que é uma palavra que inventaram pras pessoas não brigarem, não partirem pra violência, sabe? Dai um respeita o outro. Acho que se eu começasse a trabalhar no supermercado iam me respeitar mais.

 Voltar ao Sumário

RESPONSABILIDADE

L. S. B.

Olha, eu entendo que responsabilização é quando um adolescente sai e ele tem que ir na hora que a gerente do abrigo fala, e voltar na hora que ela fala. É muito difícil ter forças pra voltar pro abrigo, tem que ter muita força pra voltar, porque não é fácil tu sair pra rua e tu tá curtindo com a galera e ter que voltar. A vontade não falta pra fugir, mas é muito ruim se tu tá cumprindo uma medida em meio aberto e tu sai e olha a rua, os amigos e o meu cachorrinho, sai com a família

e quando tu vai olhar tu tem que voltar. Eu tenho muita coragem, como alguns têm pra voltar, porque tem gente que não consegue voltar, porque não é nada fácil tu ir fazer uma visita na tua casa e tu ter que voltar pra onde tu nunca imaginou que estaria, no abrigo, em vez de estar ao lado da tua família.

Eu, no dia 11.05.2013, na audiência com a juíza, naquela hora eu me senti ouvida por ela e eu pensei: “bá, ela nunca vai me mandar embora”. Só que antes disso, pedi um voto de confiança, que eu pudesse cumprir os seis meses em meio aberto. Isso pra mim é uma responsabilidade que eu pedi e eu sei que vou cumprir. Eu achava que já como era o meu terceiro **ato infracional**, que nenhuma outra juíza teria me dado uma chance. E agora eu me sinto como uma responsável pela primeira vez.

 Voltar ao Sumário

RESPONSABILIZAÇÃO DO ADOLESCENTE

Maria de Lourdes Trassi Teixeira¹

A entrada e participação do sujeito no mundo da cultura implica um pacto social regulado por direitos e deveres. O aprendizado dessas regulações e o exercício de direitos e obrigações fazem parte da educação das crianças e dos adolescentes e é atribuição das gerações mais velhas, adultos responsáveis pela formação das novas gerações nos mais diferentes grupos e instituições e, não só na **família**.

No processo de socialização, mais intenso nos primeiros anos de vida, há o aprendizado do custo da participação na coletividade humana, que significa adiamento de satisfações, da realização de vontades e interesses, a experiência da frustração; e, em troca, o sujeito tem os benefícios da participação no mundo social como, por exemplo, na idade adulta o direito ao trabalho. Nesse percurso de

¹ Psicóloga, doutora em Serviço Social, prof^a e supervisora do curso de Psicologia da PUC-SP; consultora de programas de medidas socioeducativas de meio aberto.

R

construção biográfica, o novo membro da cultura vai adquirindo **autonomia**, que significa, também, ser responsável por suas próprias ações.

A **responsabilidade** é uma capacidade humana aprendida. Essa **aprendizagem** ocorre desde os primeiros anos de vida, quando os adultos cuidadores da criança vão introduzindo as noções de certo e errado, de limite e normas sociais, e a criança aprende que suas ações têm consequências satisfatórias ou insatisfatórias para si, para os outros, em seu ambiente físico e social. É um aprendizado lento, que se dá inicialmente na família (ou seu substituto) e, depois, na escola, com os amigos, em seus outros grupos de pertencimento ao longo da vida.

O senso de responsabilidade se forja não só na internalização das regras normatizadoras da conduta social, mas, principalmente, na aquisição de valores éticos fundamentais para a vida coletiva como os valores de justiça, solidariedade e dignidade.

A capacidade de responsabilizar-se pelos seus atos já é um atributo do adolescente que tem - em função da etapa de seu desenvolvimento intelectual, social e emocional - capacidade de discernimento, juízo crítico.

Ao mesmo tempo, é necessário considerar que a veiculação e glamourização de modelos sociais com outros padrões de valores e conduta também interferem na formação da identidade particularmente do adolescente, que está exposto às mensagens e apelos da sociedade midiática e buscando referências no mundo social.

Outro aspecto relevante que interfere no desenvolvimento do senso de responsabilidade é a ideia/sentimento de impunidade circulante na sociedade, que pode produzir novos fenômenos exemplificados tanto em movimentos políticos contestatórios, revelando uma visão crítica e de busca de superação dessa mentalidade social; como também pode se constituir em fator estimulante e justificativa de práticas sociais como o crime, por exemplo. A impunidade intensifica os conflitos e dramas sociais.

A conduta do adolescente, portanto, revela o seu quadro de valores formado ao longo de sua história de vida, em determinado contexto social e histórico, e sinaliza os valores e os modelos sociais significativos, que transitam em seu universo midiático, cultural e em seus grupos de pertencimento como a família, a escola, os amigos, sua comunidade local. Nesse sentido, considerando a complexidade do mundo atual, é impossível e irreal responsabilizar, exclusivamente, a família pela formação das crianças e adolescentes.

R

Nessa concepção, a prática de **ato infracional**, como um acontecimento na vida do adolescente, é reveladora de seu mundo social, da história de sua classe social e, ao mesmo tempo, revela a sua singularidade, onde a capacidade de responsabilizar-se está se instituindo. E, embora se considere as múltiplas determinações objetivas (desigualdade social, apelo excessivo ao consumo, por exemplo) e subjetivas da prática do ato infracional, o adolescente e a comunidade de convivência se beneficiam do processo de responsabilização de cada um de seus membros por suas ações.

As **medidas socioeducativas** expressam, na legislação, a responsabilização do adolescente quando autor de ato infracional. Nesse contexto, ao considerar o adolescente em processo de desenvolvimento e formação, os aspectos punitivo e educacional da medida socioeducativa devem contribuir para demonstrar a relevância no adolescente e para setores da sociedade que associam essas medidas com práticas de complacência e tolerância com a criminalidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas palavras do desembargador Antonio F. do Amaral e Silva (2006), ao mesmo tempo em que conferiu direitos fundamentais e sociais, criou regime jurídico em que o adolescente foi elevado à dignidade de responder pelos seus atos. “A responsabilidade penal dos adolescentes é um componente central de seu direito a uma cidadania plena. Pretender construir cidadania sem responsabilidade é um contra senso produto da ingenuidade ou da torpeza”. (Mendez, 2006, p.19)

AMARAL e SILVA, Antonio Fernando. O Estatuto da Criança e do Adolescente e sistema de responsabilidade penal juvenil ou o mito da inimputabilidade penal. Em: ILANUD, SEDH, ABMP, UNFPA(orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

MENDEZ, Emilio Garcia. Evolução histórica do direito da infância e da juventude. Em: ILANUD, SEDH, ABMP, UNFPA(orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

 [Voltar ao Sumário](#)

...nimento cons...
...alete corriea e gra...
...orientador...dução e...
...aprendiza...m respei...
...medida sc...educati...
...onflito bre...lade queir...
...udiência fa...
...ampanhame...
...inimputável...
...idadejustiça...
...realizaçãoint...
...pateri...dade dir...
...psicobi...iaautono...
...da ques...sanção...
...semiliber...le tutela...
...restaurativa...defesa do...
...ducação socioeduc...
...eração socioed...

SAÚDE (MENTAL)

Brunna Dutra¹ e Sofia Safi²

A saúde é um estado de completo bem-estar físico, moral e social, não constituindo somente na ausência de enfermidade ou doença. (Organização Mundial da Saúde, 1946)

De acordo com o Art.3 da lei 8.080/1990 (BRASIL, 1990), são determinantes e condicionantes da saúde: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. No que compete às questões de saúde mental, as políticas públicas brasileiras buscam garantir o cuidado integral, inter e multiprofissional das pessoas, sempre tratando de olhar o indivíduo além do diagnóstico e trabalhando com a promoção em saúde. Deve-se atentar, portanto, para não se focar a análise do sujeito numa concepção dicotômica do “normal” ou do “patológico”, ou ainda de que o processo saúde-doença tem caráter exclusivamente individual, tendo em vista a multiplicidade que compõe os planos existenciais de um indivíduo e dos modos de viver (BENEVIDES, 2002).

O trabalho com a saúde mental pode e deve ser interdisciplinar e multiprofissional, sendo construído por uma prática que compõe com diferentes saberes e profissões em variados níveis de atenção conforme a demanda do usuário. Ao se falar em um “cuidado da saúde mental”, costuma-se pensar em um *setting* delimitado, restrito a uma abordagem de terapia individual, ou ainda, de isolamento do indivíduo. Contudo há outras possibilidades para se trabalhar com a saúde psíquica de um sujeito, usando-se diferentes dispositivos como a arte e a literatura, por exemplo.

Novas concepções do cuidado em saúde mental surgiram com a Reforma Psiquiátrica no Brasil: movimento que surge a partir do final dos anos 70 e modifica

a forma de atendimento em saúde mental dos hospitais psiquiátricos - que partiam de uma lógica de isolamento e medicalização do sujeito - para o tratamento e convívio em sociedade, com a família e a comunidade e diferentes setores profissionais que incluem psicólogos, médicos, enfermeiros, educadores, terapeutas ocupacionais, entre tantos outros. Os atendimentos, então, podem ser realizados em CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), Residências Terapêuticas, Ambulatórios, Hospitais Gerais, Centros de Convivência. As internações, quando necessárias, devem ocorrer em hospitais gerais e CAPS/24horas - Portaria n°336 (BRASIL, 2002).

Nesse contexto da Reforma Psiquiátrica surge então, como dispositivo de saúde, o Acompanhamento Terapêutico (AT) que se constitui como uma nova forma de clínica que conecta instituições com espaços urbanos. Sob esta ótica, o AT traz a possibilidade de se produzir uma clínica para além de um *setting* clássico, enquadrado. Conectando sujeitos ao espaço urbano, essa prática permite potencializar a utilização da área da cidade para a construção de laços sociais (PALOMBINI, 2007), tensionando o lugar destes sujeitos nas relações de poder. Basicamente a prática do acompanhamento terapêutico se dá justamente pelo laço entre acompanhado e acompanhante pelos espaços de convívio social, como praças, cinemas, museus, tendo nestes espaços disparadores de possíveis novas relações, de criatividade, e de saúde.

Entre outros desdobramentos do movimento anti-manicomial no Brasil, no ano de 2001, está a Lei Complementar 10.216, a qual dispõe sobre os direitos e seguridades de pessoas portadoras de transtornos mentais. Surge dessa lei uma Política de Saúde Mental que procura garantir o cuidado da pessoa com sofrimento psíquico em serviços que sejam substitutivos aos hospitais psiquiátricos, pondo fim às internações de longa permanência que acabam por isolar o sujeito de suas relações com o laço social, e iniciando um cuidado em rede interdisciplinar e comunitária. Esta política vai respingar no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo o atendimento especializado e multiprofissional de crianças e adolescentes com transtornos mentais, e, posteriormente, na Lei 12.594 de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Esta última procura especificar a questão do acompanhamento de saúde mental no âmbito das **medidas socioeducativas**, garantindo o acesso e tratamento adequado ao adolescente com sofrimento psíquico grave (jovem com transtornos mentais) em rede pública extra-hospitalar de atenção à saúde mental. Além disso, sobre as questões de saúde de adolescentes em medida socioeducativa de internação e internação provisória, o Ministério da Saúde desenvolveu uma ação integrada com a Secretaria Especial de Direitos Humanos,

¹ Graduanda de Psicologia/UFRGS, integrante do G10/SAJ.

² Em conflito com o produtivismo.

regulamentando as diretrizes para a implantação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em conflito com a lei em regime de internação e internação provisória (PNAISARI), conforme a Portaria Interministerial de n. 1426/2004 e a Portaria da Secretaria de Atenção em Saúde n. 647/2008.

Um dispositivo importante para ser acionado no percurso das Medidas Socioeducativas, quando são necessárias ações específicas em saúde mental, é a articulação do Plano Individual de Atendimento (PIA) com o Projeto Terapêutico Singular (PTS). O Projeto Terapêutico Singular (PTS) envolve a equipe, o usuário e sua família; a ordenação do cuidado estará sob a responsabilidade do CAPS e/ou da Atenção Básica, garantindo permanente processo de cogestão e acompanhamento longitudinal do caso. Acompanha o usuário em sua história, cultura, projetos e vida cotidiana. Ultrapassa, necessariamente, o espaço do próprio serviço, implicando as redes de suporte social e os saberes e recursos dos territórios. Algumas das ações são realizadas em grupos, outras são individuais, outras destinadas às famílias, outras são comunitárias. Podem acontecer no espaço do local de atendimento da rede de saúde e em rede com serviços executores das medidas socioeducativas considerando os territórios de referência do adolescente em medida, com ênfase nos contextos de vida das pessoas. O Projeto Terapêutico Singular (PTS) é um recurso de clínica ampliada e da humanização em saúde, sendo fundamental levar em consideração não só o indivíduo, mas todo o seu contexto social. Assim, o centro de um projeto terapêutico singular não é apenas um indivíduo, pois “olhar para os cuidados de alguém – em especial na saúde mental – exige um foco abrangente que incluiu o seu entorno familiar e territorial.” (Chiaverini et al, 2011,p.21)

Estar atento à saúde mental na execução da medida socioeducativa é ultrapassar o tempo da medida e analisar a demanda no percurso de vida do sujeito que segue para além da medida com as formas de viver na rede e na cidade.

BENEVIDES, Regia. Saúde mental: a importância de se assegurarem direitos. In: **Clínica e Política**. Rio de Janeiro: Te Corá, 2002, pag.171-177.

BRASIL. Lei Federal 8080 /1990, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20.09.1990.

BRASIL. LEI Nº 10.216, de 6 de abril de 2001. **Diário Oficial da República Federativa do**

Brasil, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002.

CHIAVERINI, D. H. (Org.). **Guia prático de matriciamento em saúde mental** [Brasília, DF]: Ministério da Saúde: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011. 236 p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Constituição da Organização Mundial da Saúde. Genebra, 1946.

PALOMBINI, Analice de Lima. **Vertigens de uma psicanálise a céu aberto: a cidade – contribuições do acompanhamento terapêutico à clínica na reforma psiquiátrica**. Pós-Graduação em Saúde Coletiva no Instituto de Medicina da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

 Voltar ao Sumário

SEMILIBERDADE

Gerson Silveira Pereira¹

Medida socioeducativa prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Artigos 112, inciso V, e 120, §1º e §2º, bem como no Lei 12.594 de 2012, que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, nos artigos 15 e 35. Caracterizada como medida privativa de liberdade, a qual prevê a inserção do (a) adolescente nesse regime por meio de decisão judicial fundamentada, quando verificada a prática de ato infracional e a necessidade técnica da aplicação desta medida em detrimento de outra em regime aberto. A medida socioeducativa de semiliberdade deve ser executada de acordo com o programa de atendimento produzido pela entidade executora em articulação com o sistema socioeducativo. Este programa de atendimento deve contemplar as ações previstas para o adolescente, as quais devem ser realizadas em conjunto com a rede de atendimento.

¹ Psicólogo, Diretor da unidade de semiliberdade de Santo Ângelo, Conselheiro Efetivo do Conselho Regional de Psicologia - CRP/07, Sócio Diretor do Instituto de Educação e Direitos Humanos-IEDH.

Diferentemente da medida socioeducativa de internação, a realização de atividades externas é a principal característica da medida socioeducativa de semiliberdade, tendo em vista que será oferecido ao adolescente, com uma vigilância mínima, o direito de ir e vir, avaliando-se sua responsabilidade na inserção comunitária.

A inserção do adolescente poderá ocorrer como primeiro ingresso ou como progressão de medida socioeducativa em transição para o meio aberto. Na hipótese de ingresso por progressão de medida, deverá ser dada a continuidade ao plano individual de atendimento (PIA) previsto no regime de Internação, agora adaptado à nova medida a ser cumprida. No caso de primeiro ingresso, o PIA deverá ser confeccionado pela equipe técnica, com reavaliações no máximo a cada seis meses. A semiliberdade deverá prever a inclusão dos adolescentes em atividades escolares e profissionalizantes – as quais são obrigatórias –, bem como poderá elencar outras atividades que contemplem as necessidades de cada situação de vida dos adolescentes, com ênfase na construção, retomada ou manutenção dos vínculos familiares e comunitários. Assim, levando em conta os objetivos da medida, bem como o princípio da incompletude institucional, o (a) adolescente deverá realizar prioritariamente as atividades nos serviços oferecidos pela comunidade, sejam esses escolares, culturais, esportivos, laborativos, de saúde e outros. Em contraponto com a medida de internação, as atividades externas constituem-se na essência da medida socioeducativa de semiliberdade, portanto, sua boa execução está condicionada ao funcionamento efetivo de uma rede de organizações que assegurem atividades de interesse e necessidade do(a) adolescente.

De acordo com os parâmetros arquitetônicos para as unidades de atendimento socioeducativo, definido pelo SINASE/2006, o espaço físico da unidade deve ser uma residência em local urbano, com acomodações suficientes para atender o número máximo de vinte adolescentes, respeitando o limite de até quatro adolescentes por dormitório. Além disso, deve ter espaços para atendimentos individuais e em grupo; refeitório; salas de estar e de estudo, bem como locais específicos para as áreas técnicas e administrativas. A equipe técnica deve ser composta, no mínimo, com profissionais das seguintes áreas: direito, psicologia, serviço social e pedagogia; bem como, deverá contar com uma equipe mínima de oito socioeducadores, os quais exercerão suas atividades em plantões dispostos nos turnos da manhã, tarde e noite. A unidade deve funcionar de forma ininterrupta, de acordo com normas de funcionamento dispostas em regimento próprio, onde estarão previstas todas

as ações coletivas da instituição. Tais como: horários de despertar, da escola, do trabalho, de audiências, de regras e sanções disciplinares, da dispensa para visita familiar, entre outras ações que podem ser previstas no decorrer das atividades. Os trabalhadores, para exercerem suas atividades, deverão, obrigatoriamente, receber capacitação específica para o exercício de suas funções, as quais devem ser fundamentadas nos princípios dos direitos humanos e nas leis e normas que norteiam o trabalho com adolescentes.

 Voltar ao Sumário

SERENO
Daniella Canabarro¹

Mãe, eu sonho com um dia de agosto;
Um destes dias que brilha o sol de inverno;
Em que eu não viva este desgosto.
Antes o céu, agora o inferno.

Irmão, daqueles dias serenos sinto saudades.
Do nosso futebol de rua, no meio da comunidade.
Das gurias pulando amarelinha riscada no chão,
E de nossas mães na calçada compartilhando o chimarrão.

Amigo, quero de volta o tempo de paz.
Há quem diga que ele não volta mais,
Mas acredito que possamos andar tranquilos neste chão.

¹ Acadêmica de Serviço Social. Estagiária Curricular da FASC com atuação no CREAS Partenon, Porto Alegre/RS. Atua junto à execução das medidas socioeducativas de meio aberto de PSC e LA com adolescentes da região.

S
E que não mais tirem a vida de um irmão.
Em que tudo fique bem, leve e ameno,
E poderemos dizer de novo que está tudo sereno.
Sinto falta, irmã, da nossa dança de rua.
À noite, até o nascer do sol.
De dia, até o despontar da lua.

A violência de alguns, a fúria e a hostilidade,
Podem desanimar ou amedrontar a comunidade,
Mas jamais irão matar o amor que carrego no coração
E a esperança da gente que dá o sangue por este chão.

Pai, peço força a mim e ao meu povo,
Para nunca desistir, tentar de novo e de novo...
Que diante dos desafios não me sinta tão pequeno
E possa um dia dizer outra vez
Que está tudo sereno.

 Voltar ao Sumário

SEU/DONA

Milene Mabilde Petracco¹

A cria humana, diferentemente dos filhotes das demais espécies de seres vivos, é incapaz de buscar sozinha os meios que garantam sua sobrevivência. Assim, desde a mais tenra idade, o sujeito interage e depende de outro para poder

¹ Psicóloga, Psicanalista, Mestre em Educação (UFRGS, 2010) e doutoranda em Psicologia Social (PUCRS).

S
manter-se vivo. Nesta relação de troca e de dependência, está em jogo não somente a satisfação de necessidades fisiológicas essenciais para a manutenção do corpo, tais como a sede e a fome, mas também o estabelecimento e o desenvolvimento das faculdades simbólicas. Podemos, dessa forma, afirmar que o ser humano não é simplesmente um ser da natureza e sim, que é produto e produtor da cultura na qual está imerso.

A linguagem, importante via através da qual o simbólico se manifesta, muito tem a revelar sobre o sujeito e sua maneira de ser e estar no mundo. No caso dos adolescentes, em especial àqueles que encontram-se em cumprimento de **medida socioeducativa**, a riqueza de gírias e expressões se faz evidente. Entre elas, duas são geralmente usadas para fazer referência às pessoas responsáveis pelo atendimento/acompanhamento do adolescente: “seu” e “dona”.

É possível pensarmos que, assim como as demais palavras que utilizamos como via de manifestação simbólica, as expressões “seu” e “dona” possuem significados importantes para aqueles que, sistematicamente, lançam mão delas para dizerem de si.

Muitos poderiam ser os significados para essas palavras, dependendo do olhar de cada pesquisador, a partir da área do conhecimento que orienta suas leituras e estudos. Os conceitos de parcialidade e complementariedade da ciência são fundamentais para que não tornemos absolutas ou dogmáticas as descobertas que fazemos. Dessa maneira, as interpretações aqui propostas, são uma das formas possíveis de entendimento, podendo ser enriquecidas por outras tantas possibilidades.

Desde a perspectiva da psicanálise, a partir da ideia de que as palavras consistem em importante via de acesso aos conteúdos inconscientes e ainda, contando com o conceito de invisibilidade social, proposto por Luís Eduardo Soares (2004), podemos conceber que “seu” e “dona” são manifestações adolescentes de uma desapropriação de si. O **ato infracional**, a partir deste olhar, pode ser concebido como busca de resgatar algo que se perdeu, como um pedido de reconhecimento.

Segundo o autor, existem muitos modos de ser invisível e várias razões para sê-lo, sendo que a invisibilidade decorre, principalmente, do preconceito ou da indiferença. O estigma é uma das maneiras de promovermos a invisibilidade de um sujeito, projetando sobre ele uma imagem que o anula e o substitui por uma imagem caricata.

S “Seu” e “dona” são pistas que nos alertam para o fato de que alguém, que não os próprios adolescentes, são vistos como aqueles que têm propriedade e saberes necessários para gerenciar seus projetos de vida, suas preferências, sua escolhas.

A fala de muitos adolescentes, ao se apresentarem para o acolhimento inicial no PPSC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reitera essa ideia. Ao serem questionados sobre o que aconteceu em relação ao ato infracional, ou ainda, sobre o que almejam fazer dali para frente, respondem: “não sei, está tudo aí no papel.”

São outros e não eles os donos de seus documentos, proprietários de seu futuro e de seus sonhos?

Podemos pensar então, que as intervenções nas diferentes instâncias que fazem parte do atendimento e acompanhamento das medidas socioeducativas, envolvendo técnicos, servidores do poder judiciário, educadores, monitores e demais responsáveis por esse trabalho, devem traçar intervenções na direção contrária a esta desapropriação de si. Isso significa promover um trabalho pautado no respeito, no reconhecimento e na autonomia do adolescente, de forma acolhedora e afetiva, possibilitando que ele se reconheça como principal protagonista de sua história.

SOARES, Luis Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: VANNUCHI, Paulo e NOVAES, Regina. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

 [Voltar ao Sumário](#)

SEUS E DONAS

Pedro Henrique Carmargo¹

S Essa é uma forma de falar com os Socioeducadores que já existe há muito tempo. Desde quando nós somos internados numa instituição, as primeiras coisas que Socioeducadores falam é que tem que ter respeito com os monitores, certo?

O nome Seu e Seu e Dona e Dona, por que isso?

Já que nós convivemos muito com eles (e), é uma forma de falar com as pessoas que são acima da nossa idade. Apesar de ser obrigatório, ocorre de forma natural. Mesmo quando há desentendimento, a forma de tratar é a mesma porque isso é uma forma de tratamento educada.

Já aconteceu algumas vezes de eu chamar duas pessoas que não eram do quadro de monitores e sim da igreja e de outros lugares etc. Mas aí está! Essas eram umas pessoas que tinham uma idade quase perto da minha, tipo 24, 20, 19 anos. Quando um o adolescente entra numa instituição, fica um pouco com o ritmo de lá, mesmo estando na rua.

Assim, alguém tendo idade para ser minha mãe, o certo é chamar de dona! Mas ela prefere ser chamada pelo seu próprio nome na rua.

Aí, tipo, eu tenho que me acostumar um pouco com as pessoas da rua.

É assim um pouco que eu tenho para falar sobre Seu e Dona, um pouco que aprendi.

 [Voltar ao Sumário](#)

¹ Trabalha para o Banrisul. Em conflito com a vida.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal nº 8.069 – promulgado em 1990 e referenciado na Constituição Federal de 1988, é um marco legal que orienta as políticas públicas no trabalho com crianças e adolescentes no Brasil. Respeita os acordos internacionais sob direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário e cuja concepção se fundamenta nas orientações da **doutrina de proteção integral**. Nesta perspectiva, são regulamentadas as **medidas socioeducativas** para o(a) adolescente que pratica um **ato infracional**, sendo que a partir do ECA identificamos dois momentos no percurso que estabelece a política que constitui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)** no Brasil:

1) A aprovação, em caráter de resolução, do **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, através da Resolução N.º 119 de 11 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). O processo de elaboração deste documento de referência foi conduzido pelo CONANDA e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2006), tratando de um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, para constituir uma política de atendimento socioeducativo.

2) A Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, conforme elaboração da Resolução N.º 119, e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Portanto, conforme essas referências (BRASIL, 2006, 2012), o **SINASE** é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios para execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais,

distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento para a execução de medidas aos adolescentes a quem se atribui a prática do ato infracional. Compreende um subsistema dentro do **Sistema de Garantia de Direitos**, que visa assegurar ações de Promoção, Defesa e Controle Social dos direitos e da política de atenção da criança e do adolescente, através de um conjunto de ações governamentais articuladas que envolvem a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; e a sociedade civil.

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

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 169, p. 1353, 16 jul. 1990.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo –SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília - DF: CONANDA, 2006.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 191, p. 3, 19 jul. 2012.

CONANDA, **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução N.º 119 de 11 de dezembro de 2006, Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/resolucoes_nova/resolucoes/Resolucao%20n%20119%20DE%2011%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202006.PDF [Acesso 12/01/2014]

¹ Psicóloga. Professora do Instituto de Psicologia da UFRGS. Coordenadora Grupo Estação Psi. Integrante do PIPA. Escrevedora. Em conflito com o saber.

SUAS - SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Magalhe Oliveira¹, Jeferson Puliesi² e Leandro Belmonte³

A implantação do SUAS : um desafio permanente

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) está ancorado nos dispositivos da Constituição Federal de 1988, na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e no Plano Nacional de Assistência Social (PNAS). É resultante de um processo democrático, participativo e protagônico de âmbito nacional, que envolveu representantes de diversos segmentos da sociedade. O SUAS traduz um novo modelo de gestão da Política de Assistência Social, estabelecendo-se como um projeto que busca e materializa o direito social.

De acordo com Sposati (2009), esta concepção da nova política da assistência social, enquanto política pública de direito, afiança direitos humanos e sociais como responsabilidade pública e estatal. Sua implementação e execução torna-se uma obrigação do Estado, abrindo perspectivas para o cidadão reivindicá-la como direito. Dessa forma, o conjunto de necessidades dos cidadãos brasileiros, de âmbito pessoal e individual, inscreve-se nos compromissos e responsabilidades dos entes públicos, inaugurando no país um novo paradigma.

No entanto, apesar do ordenamento jurídico brasileiro reconhecer a Assistência Social como política, o modelo de gestão em execução não conseguiu traduzir a universalização da Assistência Social. Ainda prevalecia a centralização político administrativa na definição dos programas sociais, não favorecendo a efetiva construção desse campo de direito social. Até a instituição do SUAS, a luta para firmar a Assistência Social como direito de todos os cidadãos e de responsabilidade

¹ Pedagoga/FASC/CREAS Lomba do Pinheiro – Técnica Referência de Medidas Socioeducativas, integrante da Coordenação da Rede de Atendimento à Criança e ao Adolescente da Lomba do Pinheiro

² FASC/CREAS Lomba do Pinheiro – Estagiário de Serviço Social/IPA- Referência e Orientador de medida Socioeducativa.

³ FASC /SOME/Lomba do Pinheiro – Educador Social – Referência e orientador de medida Sócio educativa.

do Estado contou-se com três marcos: a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (BRASIL, 1993,2011); o Plano Nacional de Assistência Social - PNAS (BRASIL, 2004); e a Norma Operacional Básica- NOB, SUAS (BRASIL, 2005). Com a criação do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), em 2004, o SUAS começou a ser implantado como novo modelo para a gestão da política de Assistência Social. No entanto, foi em julho de 2011 que a Lei nº 12.435 assegurou a institucionalidade do SUAS, garantindo avanços significativos, dentre os quais pode-se destacar: o cofinanciamento federal para a garantia do aprimoramento da gestão, serviços, programas e projetos de assistência social. A matriz estruturante do SUAS prevê: a precedência da gestão pública da política; matricialidade sociofamiliar; territorialização; financiamento partilhado entre os entes federados; controle social; qualificação dos recursos humanos. As categorias território, vulnerabilidade e risco social são fundamentais para compreender os elementos diretamente relacionados às competências da Assistência Social.

A territorialização favorece a localização de uma **rede** de serviços a partir das áreas de maior vulnerabilidade e riscos. As ações desenvolvidas com as famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social, com violação de direitos, se expressam e dinamizam nas comunidades e nos locais onde vivem e convivem, possibilitando que grupos historicamente excluídos acessem os benefícios socioassistenciais.

A centralidade na **família** recoloca a composição dos direitos socioassistenciais integrados ao núcleo social básico de acolhida, convívio, **autonomia**, sustentabilidade e protagonismo social. Pauta-se no reconhecimento da mesma como um “*locus*” privilegiado de cuidado e solidariedade, no qual seus integrantes encontram apoio contra as vicissitudes e as inseguranças da existência (PEREIRA-PEREIRA,2006). De acordo com Sposati (2004), os riscos sociais também são entendidos no campo das relações humanas e, por essa via, são advindos dos processos de convivência e de (in) sustentabilidade de vínculos sociais. A centralidade na família visa compreender, em determinado contexto, como se constroem e se expressam as relações familiares entre seus membros.

Desfazendo a ideia de que os usuários da Política Nacional de Assistência social representam um grupo homogêneo, a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais – Resolução 109 (BRASIL, 2009) prevê os níveis de proteção social, classificando os serviços e benefícios em dois campos: a proteção social básica e a especial (de média e alta complexidade). A Proteção Básica previne

situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. No nível da Proteção Básica estão: o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos; Serviço de Proteção Social Básica no domicílio, para pessoas com deficiência e idosos. Esses serviços são ofertados no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Por sua vez, a Proteção Social Especial de Média complexidade oferece atendimento às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. A Prestação de Serviços Especializados ocorre nos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS). São serviços de Média Complexidade: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas; Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço Especializado para pessoas em situação de rua; Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias. Na Proteção Especial de Alta complexidade são ofertados serviços que garantem proteção integral: moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirado de seu núcleo familiar e, ou comunitário. São serviços de Alta complexidade: o Serviço de Acolhimento Institucional (nas modalidades abrigo institucional, casa lar, casa de passagem, residência inclusiva); o Serviço de acolhimento em República; o Serviço de acolhimento em família acolhedora; o Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e Emergências.

Conforme dispõe a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas⁴ deve ser ofertado na Proteção de Média Complexidade, através dos CREAS. Tem como finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de **medidas socioeducativas** em meio aberto, determinadas judicialmente. Esse serviço é responsável pelo acompanhamento da execução das medidas de meio aberto que envolvem a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), na intersecção de políticas e estabelecendo um diálogo intersectorial entre os sistemas SUAS e **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, conforme Lei 12.594 de 2012.

⁴ Esta é nossa área de atuação, o solo onde nos desafiamos a colocar em práticas as concepções do SUAS.

Cabe assinalar que atuando na parte operativa⁵ da execução do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, temos nos desafiado cotidianamente para que, na prática, o serviço traduza os princípios apontados pelo SUAS, assegurando aos adolescentes em conflito com a lei, a cidadania a qual têm direito. No entanto, consideramos que a estrutura básica apontada na NOBRH/SUAS (2005) e no **SINASE** (BRASIL, 2006) visando à garantia da qualidade dos serviços, ainda carece de priorização do gestor público.

Sendo o SUAS fruto da aspiração e mobilização social, entendemos que para ser materializado, na sua integralidade, são necessárias mobilizações e pressão social constantes. Sem dúvida, torna-se um desafio permanente, envolvendo os diversos atores, tanto no âmbito da Política da Assistência Social como das demais políticas que compõem o Sistema de Seguridade Social e do Sistema de Garantia de Direitos. Ainda muitos desafios se impõem; o avanço na articulação interinstitucional, dando visibilidade e potência à Rede, é um deles.

Isto posto, torna-se urgente que os Conselhos de Assistência Social (nas três esferas), promovam avaliações sistemáticas das ações realizadas pelo Gestor público rumo à concretização do SUAS. Sendo imprescindível promover o protagonismo social, maximizando a participação da sociedade civil organizada e dos órgãos de controle social e, principalmente, dos usuários da Assistência Social nos debates que envolvem o tema. Valendo, também, destacar a importância da participação nas Conferências municipais, estaduais e nacionais e nas Comissões Regionais de Assistência Social enquanto “*locus*” importante para o exercício do controle social. Por fim, ganhar voz no processo de efetivação da política, enquanto direito de cidadania, é continuar o processo protagônico que gestou e confirmou o Sistema Único de Assistência Social como o novo modelo para a Política de Assistência Social.

BRASIL. Lei nº 8.742 de 07 de Dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL. Lei 12.435 de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social** – PNAS – MDS, novembro de 2004.

⁵ CREAS Lomba do Pinheiro, na cidade de Porto Alegre.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília - DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social.** Resolução 130, de 15 de julho de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Resolução 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem estar. In: **Política Social, família e juventude: uma questão de direitos.** São Paulo, Cortez, 2006.

SPOSATI, Aldáiza. Especificidade e Intersetorialidade da Política de Assistência social. In: **Serviço Social & Sociedade** n° 77. São Paulo: Cortez, 2004.

 Voltar ao Sumário

Conselho evasão brete
egresso terapêutico
escola rem
ito pes
iva juve
ira-cabeças
otecão g
clusão
ogasha
vinculo trz
temaçãoprec
direitos hur
ionia isol
preles
larladalade
loutrina propoc
:açãotribi
cativalibe

TEMPO

Cátia S. dos Santos¹

A primeira vez que o meu filho foi pego, foi por uma briga por causa de uma menina, a segunda vez sim, foi mais pesada, foi por estar vendendo droga. E isso desestabiliza a vida da gente, se começa um novo tempo.

Quando a gente recebe essa notícia, que o filho da gente se encontra lá apreendido, tem que ir até lá e se deparar com um problema bem difícil. Primeiro é a decepção de saber que se está ali é porque infringiu de certa forma a regra, depois, fica-se preocupada se o seu filho vai ser tratado, independentemente do que faça, se vai ser tratado igualmente, com dignidade, porque ele não está ali para ser agredido, como muitas vezes isso acontece, verbalmente ou fisicamente, não importa, é apreender o adolescente e apresentá-lo para o juiz.

Queria algum lugar que ele aprendesse, que pudesse crescer, não apenas varresse uma escola. Ele tinha que compartilhar, socializar com outros meninos e meninas que passam por isso. Então, quando a gente chegou aqui no PPSC conversamos primeiramente com a Magda. Ele iniciou as atividades com o grupo e eu torcia para que ele aprendesse alguma coisa, entendesse o significado daquela prestação de serviço à comunidade (PSC). Coloquei minhas expectativas, ficava pacientemente perguntando para ele: “e aí, como foi o dia de hoje?”. Ele falava pouco, mas percebia que estava entusiasmado, era diferente, e eu sempre explicava para ele. No começo ele pensava assim: “mas eu vou duas vezes na semana, um dia no PPSC e outro dia na Pequena Casa”. Eu perguntava: “mas com quem tu vai aprender lá, com quem tu vai conversar?” Ele pegou, aceitou, veio e foi gostando e ficou cumprindo sua medida só aqui, e aqui ele tem um longo tempo de convivência.

Quando ele veio pela segunda vez foi pesado, foi uma pena bem longa, e eu ali, e o tempo passando e eu com toda paciência.

É por isso que eu gosto da palavra tempo, o tempo que traz a paciência que se

¹ - Mãe engajada à causa.

precisa para poder se entender o “real tempo” que meu filho precisou para cumprir as medidas, o significado das medidas tanto pra ele, quanto para mim (mãe). Foi um tempo de amadurecimento para nós dois, ao passo que as semanas foram se passando.

O tempo é quem ensina, ele que trabalha a paciência, a tolerância com a gente, principalmente assim, se tratando com os adolescentes. Eles não reconhecem esse tempo, mas nós sabemos que tudo leva tempo. Para eles a palavra tempo não conta, mas para nós, pais, para mim, mãe, o tempo é a maturidade que vai demorar pra chegar, mas ao mesmo tempo, se ele observar, as experiências dele contribuem para isso. É o tempo o maior aliado. Foi um tempo longo, um tempo necessário, ainda está em tempo de mudança com o meu filho, e continua para mim, porque eu continuo sempre aprendendo muito, gosto, continuo frequentando o grupo. Essa palavra é o que eu trago muito dentro de mim, o tempo das coisas, então, gostaria de deixar registrado. O tempo é dono de seu tempo, e até o tempo precisa de tempo para resolver tudo a seu tempo.

 Voltar ao Sumário

TERAPÊUTICO

Júlia Soares¹ e Thayane Chaves²

Não foram poucas as vezes que nos questionamos, enquanto equipe responsável pela execução da **medida socioeducativa** de prestação de serviços à comunidade (PSC) no Programa oferecido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a respeito de determinações judiciais para atendimento psicológico como

¹ Estudante de psicologia e extensionista pelo Estação Psi.

² Estudante de Psicologia e integrante do PIPA em conflito com as formas de aprisionamento da vida.

medida de proteção ou Planos de Atendimentos Individuais (PIA) que propunham algum tipo de acompanhamento terapêutico. Muitas das nossas indagações passam exatamente pelo que entendemos por terapêutico, e nesse sentido acreditamos que a própria definição do termo pode dar pistas do motivo dos nossos questionamentos. De acordo com definições utilizadas tanto na área da saúde³ quanto da educação⁴, *terapêutico* refere-se a “ter cuidado com”, “acolher e mobilizar, em busca de um movimento libertador da condição de estar doente”. E em termos mais ligados à farmacologia⁵, o que diferencia um efeito terapêutico de um efeito colateral é uma questão tanto da natureza da situação em que um tratamento é utilizado quanto dos objetivos do tratamento.

Partindo dessas indagações e tomando como base algumas discussões e conceitos do Acompanhamento Terapêutico, nos propomos a pensar em efeitos terapêuticos que os nossos encontros com os adolescentes podem produzir para além de determinações, relatórios, *settings* ou um tempo predeterminado a seguir.

Para tanto, no arriscamos aqui a “espichar” o nosso verbete, colocando um pé na palavra *encontro* e o outro na palavra *acontecimento*. O contrato de um Acompanhamento Terapêutico deve, necessariamente, estar aberto aos encontros e “suficientemente aberto para nele fazer caber a variabilidade de modos, lugares, situações e enredos em que se desenvolve o trabalho” (Palombini, 2007). Encontrar-se com o outro, com a cidade, com as algemas, com o parque, é deixar-se perturbar pelo que esses momentos produzem. É, partindo da filosofia de Spinoza, compor com outros corpos, afetar e ser afetado. Entendendo por afeto “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (Spinoza, apud Azevedo, 2011).

Diante desses encontros, “o acontecimento aqui pode ser entendido como um corte, uma ruptura com aquilo que paralisa, enclausura o sujeito em uma dada posição” (Palombini, 2007). Composto com essa concepção, Araújo (2005) descreve também a experiência do Acompanhamento Terapêutico como acontecimento - aquilo que, fazendo desviar um trajeto ou produzindo o trajeto como desvio, faz-se encontro: um esbarrão, um tropeço, o surgimento de uma nova

³ No campo da saúde coletiva, Campos (2003) define terapêutica como “a parte essencial da clínica que estuda e põe em prática meios adequados para curar, reabilitar, aliviar o sofrimento e prevenir”.

⁴ De acordo com Fagali (2006) no texto “Múltiplos sentidos do terapêutico: intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos e influências das forças culturais”.

⁵ Ver Oliveira (2008) “Apostila 01- Farmacologia Geral”.

imagem, de uma nova paisagem. Nesse sentido, todo plano terapêutico é, portanto, singular; e sua ação terapêutica ou não se dará pelos encontros e acontecimentos capazes de produzir deslocamentos, tanto em quem acompanha quanto em quem é acompanhado.

Encerramos nosso verbete, compartilhando a cena de um dos acontecimentos que produzem desvios no nosso fazer e onde tentamos traduzir um pouco da intensidade dos momentos e encontros cotidianos com os adolescentes em cumprimento de medida de PSC.

Um adolescente chega para dar início ao cumprimento da sua medida de PSC. Ele chega com os papéis de encaminhamento onde consta na determinação judicial, além do cumprimento de PSC, uma medida protetiva de atendimento psicológico, ao que o adolescente afirma categoricamente não querer cumprir. Surge nesse momento um impasse na equipe. Como lidar com a questão de ter que dar uma resposta a uma determinação judicial e ao mesmo tempo respeitar uma decisão do adolescente? Como ofertar ao adolescente a possibilidade de conhecer um atendimento para que pudéssemos avaliar com ele se existe ou não uma demanda do jovem? Quem poderia fazer isso?

Enquanto nos debruçávamos sobre essas questões, o adolescente foi encaminhado para o setor e deu início ao cumprimento da sua medida, se aproximou de um bolsista da psicologia, que trabalhava neste setor, e passou a acompanhá-lo nas atividades. Esse bolsista nos conta certo dia, bastante feliz, da sua aproximação com o jovem e do quanto essa relação tem sido importante para os dois. Nessa conversa, nos damos conta que ele estava fazendo com o jovem algo que chamamos de “Acompanhamento Juvenil” inspirado na ideia do Acompanhamento Terapêutico (BECKER; DUTRA; LAZZAROTTO, 2008). De uma forma ou de outra esse jovem foi acompanhado “psicologicamente” e foi essa a resposta que a equipe sustentou. Apostando que às vezes esses locais “definidos” de “quem faz o que” se embaralham mesmo, mas que ao não nos deixarmos tomar por esse “caos”, somente como algo desorganizador, apostamos em soluções mais inventivas, que de fato não definem e fixam quem afinal executa a medida ou acompanha, mas criam uma outra lógica de atenção ao jovem. Uma lógica que não define *a priori* qual é, afinal, o atendimento terapêutico que ele necessita, e, sim, acompanha o adolescente no seu trajeto, lhe ofertando espaços ou relações que podem ter efeitos terapêuticos.

ARAÚJO, Fábio. **Um passeio esquivo pelo acompanhamento terapêutico: dos especialismos clínicos à política da amizade.** Dissertação de Mestrado em Estudos da Subjetividade, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro:2005.

BECKER, Julia L.; CARVALHO, Julia D.; LAZZAROTTO, Gislei D. R. Acompanhamento Juvenil. Acompanhando micropolíticas juvenis. Apresentado no III Congresso Internacional. IV Congresso Brasileiro de Acompanhamento Terapêutico. Texto de Simpósio Temático. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Outubro, 2008. http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/estacao-psi/anexos/Acompanhamento_Juvenil.pdf [Acesso em 06/01/2014]

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **Saúde Paidéia.** São Paulo: Hucitec, 2003.

AZEVEDO, Adriana Barin. **A arte dos afetos em Deleuze e Espinosa.** ALEGRAR n°07 - set/2011 - ISSN 18085148

FAGALI, Eloisa Quadros. **Múltiplos sentidos do terapêutico: intervenções psicopedagógicas em diferentes contextos e influências das forças culturais.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2006, vol.23, n.70, pp. 2-14. ISSN 0103-8486.

OLIVEIRA, Edilberto Antônio Souza. **Apostila 01 – Farmacologia geral, Histórico e Evolução, Conceitos de Drogas e Medicamentos, Subdivisões da Farmacologia**, 2008. Disponível em: <http://www.easo.com.br/Downloads/Conceitos%20e%20definicoes%20em%20Farmacologia.pdf>, acessado em 20/07/2013.

PALOMBINI, Analice de Lima. **Vertigens de uma psicanálise a céu aberto: a cidade - contribuições do acompanhamento terapêutico à clínica na reforma psiquiátrica.** Tese de Doutorado em Saúde Coletiva. Instituto de Medicina, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2007.

 Voltar ao Sumário

TRABALHO

Magda Martins de Oliveira¹

*E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
Vinicius de Moraes*

A inserção no mundo do trabalho tem sido proposta pela atual política de execução de medidas socioeducativas no Rio Grande do Sul, como alternativa de enfrentamento e de possível ruptura com a prática infracional, no **acompanhamento** de adolescentes em cumprimento de **medida socioeducativa**. Temos observado, a partir da ação do Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei da UFRGS (PIPA) e do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) junto a adolescentes em cumprimento de medida de meio aberto e de internação, o quanto é preciso aprofundar a reflexão sobre a forma como tem se dado a inserção desses jovens no mundo do trabalho. Para Zaluar (apud ASSIS, 1999) muitos jovens da periferia, oriundos de **famílias** com menor poder aquisitivo e baixa escolaridade desenvolvem uma visão negativa do trabalho, levando em conta suas próprias experiências e de familiares mais próximos. A partir dos dados apresentados pela Pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, Guimarães ressalta que para os jovens “(...) o sentido do trabalho seria antes uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar” (2005, p.159). Segundo a mesma pesquisa, o trabalho é, ao mesmo tempo, o assunto de maior interesse entre os jovens e o maior problema a ser resolvido. Na prática, temos observado que a busca por trabalho é uma prioridade para muitos dos jovens que

¹ Pedagoga, em conflito com a adultez “in”: incoerente, intransigente, insensata, intolerante.

nos chegam, para alguns a principal necessidade a ser atendida. No entanto, a baixa escolaridade, a falta de experiência e a escassez de oportunidades têm dificultado a entrada desses jovens no mundo do trabalho. As oportunidades formais têm sido cada vez mais difíceis e mesmo quando acontecem, não há garantia de que conseguirão permanecer por muito tempo em função das situações bastante adversas enfrentadas, como baixos salários, falta de equipamentos de segurança, difícil acesso e excesso da carga horária. Os chamados “bicos”, geralmente na construção civil e dentro da própria comunidade, têm sido alternativa para alguns, porém, não conseguem garantir uma estabilidade financeira mínima para os jovens em função da descontinuidade. Diante do exposto, consideramos que para além da atividade laboral, propriamente dita, há uma dimensão política - própria das relações de trabalho - que deve ser tomada como conteúdo pedagógico no **acompanhamento** dos jovens em cumprimento de medida. O desenvolvimento do jovem, objetivo que a medida socioeducativa intenta alcançar, passa, certamente, pelo exercício de atividades laborais que o qualifiquem como trabalhador, mas prioritariamente pela construção da noção do trabalho como direito. A pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” indica, segundo Guimarães (2005), que para boa parte dos jovens entrevistados, falar em cidadania é falar de direitos sociais, destacando-se entre eles o direito ao trabalho. Perguntados, enquanto cidadãos, sobre o primeiro direito que gostariam de ter atendido, os jovens novamente apontam os direitos sociais, e o trabalho é mais uma vez o mais citado. Na prática, temos observado que muitos dos jovens atendidos pelo PPSC e PIPA têm vivenciado suas relações de trabalho de forma ambígua. Se por um lado a conquista do emprego representa o alcance de um direito, por outro, sabem que direitos há muito conquistados pela classe trabalhadora são violados diariamente por seus próprios empregadores. Problematizar tal realidade é função do **processo socioeducativo**. Cabe ao socioeducador ultrapassar o discurso que propõe a resignação como resposta à falta de oportunidades; que vê no emprego uma dádiva a ser agradecida e não questionada; que aponta o “diploma” como a única forma de reconhecimento e respeito. A **educação** pelo trabalho pressupõe mais do que ajudar um jovem a conseguir um emprego, ainda que isso esteja na ordem do dia para muitos dos jovens em medida. A educação pelo trabalho passa pela construção da consciência de que a luta por um espaço social diz, necessariamente, de uma luta pela garantia de direitos.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martone. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2005.

ASSIS, Simone. **Traçando Caminhos em Uma Sociedade Violenta**: a vida de jovens infratores e de seus irmãos e primos não-infratores.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 200

 Voltar ao Sumário

TRIBUNAIS

Marco Germano¹ e Roberta Pamplona²

O Poder Judiciário brasileiro é dividido em diversas formas, com o objetivo de proporcionar um melhor serviço prestado à comunidade, bem como possibilitar um maior acesso à justiça. A primeira divisão ocorre em relação à justiça federal e à justiça estadual. Determinados assuntos são de competência federal e outros da estadual. Casos como pensão alimentícia, separação e crimes comuns são encaminhados para a Justiça Estadual, enquanto questões como aposentadoria e crimes contra o Estado são dirigidos à Justiça Federal.

Em relação aos **atos infracionais**, os processos ocorrem na Justiça Estadual, visto que os direitos das crianças e adolescentes, previstos na Constituição Federal (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são de competência estadual.

Além disso, ambas as Justičas, federal e estadual, são organizadas em instâncias de atuação. Essas instâncias representam o prosseguimento do processo dentro do Poder Judiciário. São duas instâncias onde os processos poderão tramitar, e mais dois tribunais extraordinários. No caso da Justiça Estadual, competente para discutir os atos infracionais, a divisão é esta:

1ª Instância:

A primeira instância é representada pelo Juiz que julga o caso e toma uma decisão, que recebe o nome de sentença. No caso dos adolescentes, essa sentença

¹ Acadêmico da Faculdade de Direito/UFRGS. Membro do G10/UFRGS.

² Acadêmica UFRGS e integrante do G10/SAJU.

costuma ser dada na segunda audiência, **Audiência de Apresentação**, quando se trata do processo de conhecimento. Quando uma das partes do processo, o adolescente e a sua **defesa** ou o Ministério Público – **Promotoria**, não concorda com a sentença, pode ser feito um recurso para que o caso seja novamente analisado, porém, agora em uma instância superior. Se ninguém apelar, o Processo de Conhecimento, ou seja, o processo onde se está buscando conhecer os fatos, acaba aqui.

2ª Instância:

A segunda instância é representada pelo Tribunal de Justiça - TJ, é lá que atuam os Desembargadores (como são chamados os juízes de segunda instância na Justiça Estadual). Nesse estágio, o caso não é mais analisado por uma só pessoa (o juiz), mas por um colegiado de pelo menos 3 desembargadores. A decisão, que pode modificar ou manter a sentença, é chamada de Acórdão (indicando que os desembargadores entram em um acordo, devem concordar). Caso o adolescente e a sua defesa ou o Ministério Público (quem acusa) acreditarem que a lei foi interpretada de maneira errada na Justiça Estadual, eles podem recorrer e enviar o caso para ser analisado pelo Superior Tribunal de Justiça - STJ, em Brasília. Novamente, se ninguém apelar, o processo acabaria aqui.

STJ: Superior Tribunal de Justiça, é a última instância da Justiça brasileira para as causas infraconstitucionais, não relacionadas diretamente à Constituição. Ele tem a função de fazer com que todos os juízes entendam e apliquem as leis da mesma maneira, já que seria um problema se cada juiz aplicasse a lei conforme a sua interpretação própria.

Sua competência está prevista no art. 105 da Constituição Federal, que estabelece os pressupostos para entrar com um recurso nele, visto que se configura como uma instância extraordinária.

STF: Supremo Tribunal Federal, é a mais alta instância do poder judiciário brasileiro e acumula competências típicas de uma Suprema Corte (tribunal de última instância) e de um Tribunal Constitucional (que julga questões de constitucionalidade). Sua função institucional fundamental é de servir como guardião da Constituição Federal, e, conseqüentemente, apreciar casos que envolvam lesão ou ameaça a ela. Suas decisões não cabem recurso.

 [Voltar ao Sumário](#)

acolhime
valete co
orientado
aprendiza
medida si
conflito in
audiência
acompanh
afeto inin
comunida
responsa
patern
psicobi
x da ques
semiliber
restaurab
educação socioeduc
eração socioeduc

conselhe
riaegre
dução es
m respeit
educativ
lade quebra
milia pro
mento incl
ável dro
justicavil
zação inter
lade dir
iaautono
sanção
le tutela
defesa do
educação socioeduc
eração socioeduc

UNIVERSIDADE

Gislei D. R. Lazzarotto¹

A universidade é descrita como um estabelecimento de ensino, com vários cursos de educação superior, que visa formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento para a inserção em setores profissionais. Para tal tarefa a educação superior deve estimular o conhecimento dos problemas da atualidade, situando as questões nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade com a estratégia de realizar a extensão e a pesquisa como ações indissociáveis do ensino (BRASIL, 1996).

Tratamos do termo universidade no contexto de um livro que emerge no desenrolar de uma estratégia de extensão universitária, “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FORPROEXT, 2012, p.15). Neste sentido, os fóruns de discussão desta política indagam como as universidades produzem uma formação de profissionais que contribui na mudança social brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. Na tentativa de contribuir na construção deste percurso temos a experiência que o leitor encontrará entre muitos dos verbetes que produzem este livro.

A opção pela extensão como disparador de práticas de formação com a comunidade cria condições para um encontro ampliado que marca um tempo para questionar e analisar o jogo de forças que constituem as relações que produzem a sociedade brasileira. O questionamento movimenta os saberes acadêmicos à medida que emergem de uma potência de agir produzida numa universidade que vive a cidade e as políticas públicas no diálogo cotidiano com serviços, equipes, usuários. A presença da universidade não diz respeito a noção de um conhecimento que define como deve ser a ação do outro, mas como mais um saber que, no diálogo

¹ Professora do Instituto de Psicologia da UFRGS. Coordenadora Grupo Estação Psi. Tutora Programa Educação Tutorial PET - Psicologia. Integrante do PIPA. Escrevedora, em conflito com o saber.

com outros saberes, afirma um modo de construir ações públicas, considerando a formação de profissionais e a produção de conhecimento uma responsabilidade compartilhada para afirmar a universidade que queremos.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm [Acesso em 06/01/2014].

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de extensão Universitária. Manaus. Maio de 2012.

 Voltar ao Sumário

colhimen
alete cor
tentador
rendizag
adida soc
nfilio bre
tiência f
mpanha
o inimpu
unidade
onsabili
ernidade
cologia au
questão sa
berdade t
rativade
ção socio
ção socio

VAQUINHA

B. F. e J. M. G.

É o leite ou o leite com café. Não dá pra usar a palavra leite por causa da “arriação”. Os guris maliciam tudo. Que nem banana, ninguém diz banana. É plátano ou fruta amarela.

 Voltar ao Sumário

VÍNCULO

Thayane Chaves¹

“- Vínculo? Bá, daí eu não sei que que é.
- Já ouvi essa palavra na escola, no CREAS, sei lá...
- Ô meu, vocês não sabem que que é vínculo? Vínculo é quando a pessoa tem um vínculo com alguma coisa, com outra pessoa, uma intimidade... Isso aqui é vínculo! É, tá todo mundo junto...”
(Oficina socioeducativa da PPSC/UFRGS)

Muitas das ações no acompanhamento de adolescentes em cumprimento de **medida socioeducativa** ancoram-se na ideia do fortalecimento de vínculos. Está

¹ Estudante de Psicologia e integrante do PIPA em conflito com as formas de aprisionamento da vida.

inclusive disposto no artigo 35, na Lei 12.594 que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, de que o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários é um dos mais importantes princípios que deverá regê-las.

A construção de vínculos segundo Sade, Ferraz e Rocha (2013), envolve a constituição de um plano de experiência compartilhado, onde as possibilidades de conexões entre sujeitos e mundos possam se multiplicar. Não se trata, portanto, da busca por um consenso ou um sentido único, trata-se de criar uma zona de interesse comum, onde as diferenças compareçam e sejam ali articuladas. Nesse sentido, tenho me perguntado, de que forma nós, profissionais da socioeducação, estamos conseguindo nos colocar nessa zona de experimentação junto com os adolescentes? Conseguimos viver com eles essa experiência de quem se vincula, compartilha, confia?

Para estabelecermos um vínculo, seja ele permanente, transitório, familiar, comunitário ou de trabalho, não basta um suporte teórico ou conceitual, tampouco contratos ou regras, é necessário confiar (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). “Confiar” no sentido de fiar com, tecer com, compor com o outro. Não se trata de confiar em um resultado específico ou saber de antemão o que irá acontecer, mas de confiar na potência do encontro.

Quando confiamos na potência de um encontro, a nossa preocupação ou foco do trabalho passa a percorrer outras superfícies que não só papéis, relatórios, visitas, telas. E ao percorrermos com os adolescentes essas outras paisagens, nos deparamos com encontros que multiplicam pontos de conexão, dão passagem a forças que possibilitam a criação de novos territórios existenciais, para nós e para o adolescente.

Assim, penso ser impossível falarmos em vínculos ou fortalecimento dos mesmos, sem falar em confiança e experimentação. Quando não existe confiança, perdemos essa sensibilidade, “o mundo deixa de significar, nada mais afeta, de forma que toda ação se mostrará inócua” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p.285). Sem confiar, me parece que qualquer ação visando o fortalecimento de vínculos esvazia-se da sua capacidade de conectar, esvaziando-nos, portanto, da nossa potência de agir.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 281-298, 2013.

 Voltar ao Sumário

imento cu o evasão tr
correria/ ASSO ter
dor redu/ ascola re
ragem re: cito pe
ocioedu. ativa jur
evidade quebra-cabr
familia protec
mento inclu?
utável drog
de justicavinc
bilização internaçã
nidade direitos
logia/onomia
estão sa/ :ão redit
herdade/ elarladaia
urativade/ doutrina propo
ação soc/ cacão tribu
ração so/ :ativa liber

X DA QUESTÃO

Julia Dutra de Carvalho¹

No dia 22 de setembro de 2010, a psicóloga e historiadora Cecília Maria Bouças Coimbra realizou uma palestra sobre o tema “Práticas Psi e Subjetividades Punitivas” no Conselho Regional de Psicologia da 7^a Região, na cidade de Porto Alegre. As análises percorriam os processos punitivos que se reeditam em nossas práticas, acirrando-se no período da ditadura civil-militar no país. Em dado momento de sua fala, ela que foi torturada durante a ditadura, afirma: “eu não quero que as pessoas que me torturaram sejam presas, ou punidas”. A partir desse enunciado de Coimbra, algo sai do lugar. Não conseguimos pensar resolução de conflito fora dos sentidos produzidos pela punição.

Uma pergunta é feita à professora: percebemos no contemporâneo um grande número de legislações que criminalizam diferentes atos, na opinião da Senhora, qual o efeito subjetivo disso? Cecília Coimbra responde: tais legislações nos incitam a uma cidadania-policial calcada na garantia de direitos. E sinaliza: “Tenhamos cuidado com aquilo que pedimos!” Afinal, esse modo de subjetivar pela reação punitiva se estende às políticas públicas, aos movimentos sociais, à ação do cidadão/indivíduo. Surgem indagações sobre como a reação punitiva avança sobre as relações cotidianas. Estava feito o convite ao pensamento: como seriam as resoluções de conflito se abrissemos mão das práticas punitivas vigentes?

Na experiência no campo das **medidas socioeducativas** somos convocados a pensar sobre nosso fazer no encontro com adolescentes, jovens e políticas públicas na cidade a partir de ações que se estendem da **defensoria**, execução de medida socioeducativa, ações nas **redes** de trabalho e **acompanhamento** juvenil. Nesse contexto, um lugar problemático se atualiza, pois ao percorrer audiências, reuniões, encontros intersetoriais, percebemos práticas punitivas-repressivas nos processos de cuidado, educação e execução de medida. Atentos às demandas advindas dos adolescentes e jovens, percebemos uma malha de serviços que funcionam como uma teia aprisionante. Os sentidos indicam que o adolescente nunca se livra da medida socioeducativa.

¹ Em conflito com a ordem e o progresso.

Esse diagnóstico escancara um dos problemas advindos dessa lógica repressiva-punitiva, que atravessa outras ações para além das retributivas na medida: a individualização das ações resolutivas no adolescente, ou jovem, tornando o conflito que é relacional, individual. O adolescente, portanto, quando demandado por “resolver sua vida”, encontra-se em tensão com a ordem de fazer e a construção do querer. E no rol de tarefas a serem cumpridas estão: buscar entender os motivos de seu ato, sentir culpa por ele e se arrepender, adaptar-se aos serviços de execução de medida - mesmo quando esses apresentam claras dificuldades tanto estruturais, quanto pedagógicas, educacionais e de cuidado -, voltar a estudar, arranjar um bom trabalho, não usar nenhum tipo de drogas ilícitas, frequentar lugares diferentes, e finalmente, e não menos importante, não cometer outro ato infracional.

Esse rol de tarefas travestido com o nome de **Garantia de Direitos** acaba por desconsiderar a experiência histórica que vivemos e o percurso singular que cada adolescente traz. Quando tomados pela defesa de Direitos, e imbuídos do garantismo, objetivamos as ações que devem ser feitas pelo guri, ou guria. Ou seja, nosso olhar volta-se mais para a falta de algo que não está ali. Uma cidadania que não está ali. E com essa cidadania faltante, toda uma parte da cidade emerge como também faltante. Mas nessa parte da cidade, sempre faltante e faltosa com seus direitos, é possível um diálogo com um adolescente que ao mesmo tempo em que pratica ato infracional, também é filho, também ajuda o vizinho na obra inacabada quando tem tempestade na região, ou seja, também compartilha uma vida ordinária com a história de sua cidade. Quando nos distanciamos dessa história, somos tomados por essas ações elencadas no rol de tarefas, imprimimos velocidade para que essa vida tenha o maior número de acessos a direitos. Cursos, escola, esporte, viram a oportunidade a partir da medida socioeducativa. Virar um “cidadão de bens” e obediente às normas que regem nossa convivência. Um cidadão que cumpre com os deveres de se profissionalizar, estudar, ser saudável. Toda essa gama de ações relacionadas à Garantia de Direitos vira estratégia de cumprimento de medida para o (a) adolescente. Ao descumprir qualquer das ações, pode ser agraciado (a) com mais tempo de cumprimento de medida socioeducativa. Essas ações, garantidoras de direito, voltam-se contra um sujeito bastante específico, qual seja: adolescente, negro e jovem morador de bairros de periferia. A medida socioeducativa, uma ação de resolução de conflito regrada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei 12.594, que instituiu o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, transforma-se em ferramenta de controle desse (a) adolescente. Mas esse controle, em algumas situações, ganha tonalidades vingativas amparadas pelas práticas retributivas (que são punitivas). A partir do compartilhamento de experiências com adolescentes e redes que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, é possível identificar, mesmo

fora do Sistema Socioeducativo, as ações retributivas. Para entender melhor este alargamento da retribuição a outras ações do Plano Individual de Atendimento (PIA), tomamos um exemplo.

Vamos considerar que um adolescente demonstre a necessidade de ter atendimento psicológico na rede do Sistema Único de Saúde (SUS). Para tanto, caso ele esteja em privação de liberdade em um estabelecimento de medida socioeducativa de **internação** faz-se necessário que o técnico de referência articule com um serviço de **saúde mental** da região onde esse adolescente, ou jovem mora. Entretanto, existe ainda no Sistema, a crença de que esse atendimento só poderá acontecer se o guri, ou a guria, merecer. Esse merecimento está sob julgamento do técnico e da equipe da unidade, que avaliando as ações cotidianas do (a) adolescente, permitirão ou não esse atendimento. A saúde, que deve ser prioridade em qualquer ação, fica refém de um novo julgamento que acontece fora da audiência, e que se perpetua nos serviços executores de medidas, e cronifica nos outros serviços da rede o **preconceito** já existente nas relações quando tratamos de adolescentes e jovens que praticaram **ato infracional**.

Essa é uma possibilidade de análise da situação, existem outras. Gostaria de considerar a leitura do movimento abolicionista penal para observar essa mesma situação (PASSETI, 2006). Muito se fala sobre como a prisão, ou qualquer sistema de privação de liberdade alastra suas teias para fora. Entretanto, a problematização que o movimento faz é justamente pensar que a privação de liberdade surge em um contexto em que a punição está operando nas relações desde antes. Nesse sentido, mais delicado e preocupante, pois a punição está em cada um de nós, arraigada pelos modos de viver instituídos e reforçada pelos meios de comunicação como possibilidade de resolver conflitos.

Nesse sentido, cabe problematizar essa crença sobre resoluções de conflito a partir de perguntas. Será que o Direito Penal consegue resolver os conflitos que ocorrem na cidade? Será que todas as infrações são resolvidas no âmbito do sistema judiciário? Existem outros modos e formas de resolver conflitos que não pela punição, ou judicialização, que já operam na cidade? Caberia nos interessarmos mais sobre como esses conflitos se resolvem?

PASSETI, E. Ensaio sobre um abolicionismo penal. In: **Revista Verve**. p.83-114, 2006.

 Voltar ao Sumário

colhimento conselh
alete correria e gre
redução e
gem respei
socioeduca
revidade qu
ia familia
nhamentr
imputave
idade jus
nsabilizar
ternida
icologi
a questão
miliberda
estaurativ
educação socioeduca
eparação socioeduca

Zoom

Gislei D. R. Lazzarotto¹

Um traço.
Uma letra.
Uma palavra.
Uma frase.
Um parágrafo.
Um texto.

Quem escreve, quem lê, quando, onde, para quê?

No percurso do traço ao texto ampliamos nosso ponto de vista para nos posicionarmos na interação que as relações que nos produzem convocam. O zoom envolve nossa atenção para este movimento do olhar que se torna possível quando acessamos um conjunto de “lentes” para nos aproximarmos e afastarmos de nosso foco, contextualizando-o.

Nossa inspiração para tal exercício surgiu do contato com o livro “Zoom” de Istvan Banyai (1995) cuja abordagem educativa é apresentada no desenvolvimento de oficinas no estudo de Flores (2011). “Zoom” é um livro organizado somente com imagens, oferecendo a cada página uma nova visão do foco situado na primeira aparição à medida que outros elementos reposicionam a compreensão da imagem inicial. Um exercício de percepção do movimento de nosso olhar, desde o detalhe de uma cena até o lugar que ocupa numa casa, no bairro, na cidade, no continente, no planeta, no universo.

Neste movimento, percebemos a alteração de nosso ponto de vista conforme a posição que ocupamos, o contexto do qual estamos fazendo parte e os elementos que acessamos para analisar a si e a interação com o outro. Propomos o termo

¹ Professora do Instituto de Psicologia da UFRGS. Coordenadora Grupo Estação Psi. Tutora Programa Educação Tutorial PET - Psicologia. Integrante do PIPA. Escrevedora, em conflito com o saber.

zoom como um movimento analítico que possibilita situar a vida de cada um se constituindo entre relações e numa sociedade com uma história que organizou este e aquele modo de viver, reconfigurando visões e posicionamentos. Os atos que tecem a vida não produzem um único sentido e nosso olhar é efeito daquilo que as relações na sociedade permitem ver. Nossa vida é, ao mesmo tempo, singular e histórica nos convocando ao permanente movimento de ir e vir num exercício ético.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FLORES, Paula Santos. **Oficina socioeducativa com adolescentes em medidas socioeducativas**. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED, UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

 Voltar ao Sumário

----- Mensagem encaminhada -----

De: Laura Corso <estagiária psicologia>
Data: 17 de julho de 2013 20:10
Assunto: Verbete R.
Para: paradadobonde@googlegroups.com

Cheguei na gráfica e o chamei pra conversar, ele pediu pra mostrar os desenhos que havia feito no dia, eram de carros, muito coloridos, bem bonitos. Sentamos na frente da bioquímica e eu expliquei a proposta do livro. Perguntei se ele queria pensar, escrever em casa, ou se preferia que eu o ajudasse. Ele perguntou se não podia ser ali mesmo naquela hora. Disse que sim e peguei o caderno, ele disse: eu vou falando e tu escreve e depois a gente ve como ficou e se dá pra usar. Disse que ele poderia escolher uma palavra da lista, ou contar uma historia que poderíamos depois ver que palavra combinava. Ele pensou e depois perguntou: Pode ser a palavra "Respeito". Disse que sim e ele começou a falar ...

----- Mensagem encaminhada -----

De: Larissa Ferreira Ferraz <bolsista PROEXT>
Data: 5 de agosto de 2013 10:19
Assunto: Conversa com a Cátia (mãe) na quarta-feira
Para: paradadobonde@googlegroups.com

Háviamos combinado uma conversa com a Cátia sobre a escrita do verbete tempo. Cátia trouxe alguns trechos de assuntos que ela acha interessante. Disse que não conseguiu escrever nada junto com seu filho porque ele chega muito tarde em casa, falou para ele escrever algo e lhe entregar. Enquanto ela lia os trechos que escreveu, foi se desencana-deando conversas sobre muitas coisas, escola, responsabilidade, tempo... Quando conversamos sobre tempo ela falou muito em como teve que trabalhar sobre o tempo com o filho no momento do cumprimento da medida de psc.. Então sugeri que ela escrevesse no verbete "tempo" a respeito desta sua experiência. Combinamos dela trazer algo mais sistematizado na segunda-feira antes da reunião e finalizarmos juntas a escrita.

* Diário Coletivo, organizado em lista de discussão, da Equipe do Programa de Prestação de Serviço à Comunidade da UFRGS.

“Organizamos este livro compondo um mosaico com diferentes saberes que habitam o cotidiano de quem vive a execução das medidas socioeducativas e a violação de direitos de adolescentes. Nesta montagem, consideramos tanto a experiência que acompanhamos na cidade de Porto Alegre com professores, técnicos, estudantes, militantes e usuários, como o diálogo com pesquisadores e profissionais de nossa rede de interlocução no Brasil. Ter a capital de um estado como ponto de partida para compor um glossário não se orienta pela pretensa ideia de que podemos generalizar uma experiência para todos. Ao contrário, partimos dessa experiência para produzir uma conversa no percurso por onde este livro passar, proliferando o diálogo e a produção de sentidos entre autores e leitores à medida que nosso processo de trabalho vai sendo organizado num percurso feito de palavras.”

Gislei D. R. Lazzarotto

PROEXT - 2013
Ministério da Educação

