

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENTIDADES DE ATENÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:  
PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM  
SITUAÇÃO DE RISCO**

**KARINA GARCIA MOLLO**

**PIRACICABA, SP**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ENTIDADES DE ATENÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:  
PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM  
SITUAÇÃO DE RISCO**

**KARINA GARCIA MOLLO**

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

PIRACICABA, SP

2007

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Anna Maria Lunardi Padilha

Prof. Dr. Angel Pino Sigardo

Prof. Dr. José Lima Junior

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariá Aparecida Pelissari

**Dedico este trabalho aos filhos e filhas da classe trabalhadora e ao meu pai *in memoriam*.**

## Agradecimentos

Ao meu pai, que tudo fez para que eu não conhecesse a condição de classes sociais. No intuito de proteger, desejou criar o impossível, uma casa cercada por redoma de vidro para que eu nada sofresse. Nossas identidades e diferenças muito me fizeram aprender, crescer e admirá-lo. Foi ele que, desde o início, acreditou na minha capacidade. Minha gratidão, amor e carinho pelo que me constituí.

À minha família que muito esforço fez para me dar condições materiais e psíquicas de estudar e me tornar mulher. Aos meus pais, que me ensinaram a ser reta e coerente com meus princípios. A todos, pai, mãe e irmão que, na diversidade, me fizeram crescer e lutar pelo que realmente acredito. À minha avó, pelo apoio dedicado.

À prof<sup>a</sup> Dra. Lucília A. Reboredo que, a alvejadas de pedras, estilhaçou as vidraças daquela casa acolhedora, à prof<sup>a</sup> Dra. Maria Ap. Pelissari que, indelicadamente, arrombou as portas, e ao Leandro, que desnudou o abrigo seguro e confortável no qual me encontrava.

À prof<sup>a</sup> Dra. Anna Maria L. Padilha, que me mostrou a intrínseca relação entre ensinar aprendendo e aprender ensinando. Companheira de luta e perspectiva, sempre ao meu lado, acompanhou atentamente a ânsia de vãos de tudo querer entender, me deu força, direção e liberdade para seguir o caminho trilhado.

Ao Leandro, meu estimado companheiro, que há algum tempo comigo partilha os sabores e dissabores da vida. Sempre ao lado e atento, me ajudou a ver, entender e enfrentar as dificuldades. Agradeço pela paciência, respeito e carinho.

Às crianças e adolescentes que passaram pelo Projeto Recanto da Esperança e me mostraram a crueldade de uma sociedade dividida em classes, a indiferença, a miséria e o fio entre a vida e a morte. Aos profissionais que todo investimento fizeram pela infância e adolescência que por lá passaram.

Às prof<sup>a</sup> Dra. Cecília Carareto Ferreira e Maria Cecília R. de Góes com quem muito aprendi sobre a perspectiva Histórico-Cultural.

Aos professores da banca: Dr. Angel Pino Sirgado, Dr. José Lima Jr. e Dra. Mariá Ap. Pelissari que muito ajudaram a cortar e recortar a ânsia de tudo saber e a lapidar a pesquisadora.

À psicanalista Lucia Helena Garcia Bueno, que acompanhou a constituição da mulher e pesquisadora, ajudando a perceber e a lutar pelas minhas escolhas nos percalços da vida.

À Lara P. Carneiro, revisora atenta dessa pesquisa.

Às Agências de Fomento, pelo financiamento integral dessa pesquisa, sem as qual não seria realizada.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil”

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem o intuito de refletir criticamente sobre práticas educativas desenvolvidas com crianças e adolescentes em situação de risco social. Tomando como objeto de estudo um projeto sócio-educativo, busca mostrar como uma expressão particular, a construção e a desconstrução de práticas educativas, pode representar um movimento universal. Apresento uma explicação política sobre a macro estrutura e a produção de condições de vida a partir da observação da história dessa instituição. Por meio da reflexão, procuro desvelar a estreita relação entre questões de ordem econômica, política e social, de intervenção do Estado e de práticas institucionais. Para tanto, busco entender a relação entre o período histórico, as legislações implantadas, as políticas sociais dirigidas à infância e adolescência no Brasil e as concepções e práticas desenvolvidas pelos profissionais da referida instituição. Esta pesquisa constitui-se de uma reflexão crítica sobre a ilusão educativa das entidades de atenção e sua função, na maioria das vezes, como mecanismo de controle dos conflitos sociais. Busco mostrar os limites e as possibilidades de práticas educativas nos marcos do capitalismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas Educativas; Infância e Adolescência; Situação de Risco.



## A ARTE DA MEMÓRIA

Recolha cada poeira esquecida  
Recolha cada memória guardada  
Recolha cada rua anônima  
Que não guarda o nome de suas pegadas

Recolha cada gesto indeciso  
Cada intenção abandonada  
Lembre-se que o caminho é feito  
Também por trilhas não trilhadas

Não esqueça como foi vivido aquele abraço  
Lembre-se sempre  
Que o produto esconde o processo  
O suor e o cansaço

Aquele que constrói raramente aparece  
Fica ali no canto, invisível,  
Sem nome, sem rosto  
Sem corpo, sem gosto

Nunca esqueça dos esquecidos  
Existem em sua inexistência  
Como traço de luz no vinho tinto  
Como alma depois do filme findo

Recolha tudo: o visível e o invisível  
Então terá mais que nomes e fotos  
Mais que biografias frias  
Mais que simples história

Serão beijos molhados  
Abraços ardentes  
Pássaros em pleno vôo  
Peixes lisos e frutas frescas

Então seremos eles e seus sonhos  
E suas dores e seus partos  
E suas lutas e seus amores  
Sua fome e seu farto

Seguirão em nós  
Porque os seguimos  
Não morrerão  
Porque não desistimos.

## SIGLAS

AMMAR	Acolhimento a Meninos e Meninas em Situação de Rua
CASE	Centro de Atendimento Sócio-Educativo
CEAPSI	Centro de Estudos Aplicados em Psicologia
CEDIC	Centro de Doenças Infecto Contagiosas
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONDECA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAMI	Centro de Registros e Atenção aos Maus Tratos na Infância
CT	Conselho Tutelar
DCA	Departamento da Criança e do Adolescente
DIG	Delegacia de Investigações Gerais
DP	Distrito Policial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESALQ	Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FNDC	Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
JP	Jornal de Piracicaba
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MP	Ministério Público
NAI	Núcleo de Atendimento Integrado
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCB	Partido Comunista do Brasil (depois de 1962 o PCB passou a se denominar Partido Comunista Brasileiro)
PNBM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PS	Pronto Socorro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAM	Serviço da Assistência ao Menor
SEAME	Serviço de Apoio ao Menor
SEMDES	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SPDCA	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
TJ	Tribunal de Justiça
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

## SUMÁRIO

Aproximando-me do objeto de estudo e do modo de abordá-lo .....	12
<b>I. PRIMEIRAS LINHAS .....</b>	<b>17</b>
<b>II. TECENDO FIOS DA HISTÓRIA.....</b>	<b>36</b>
<b>1. A tessitura da malha institucional.....</b>	<b>36</b>
1.1 Primeira Pesquisa: A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba.....	36
1.2 Segunda Pesquisa: A Representação Social de Violência e Rede Social Presente em Trabalhadores das Entidades de Atenção.....	41
1.3 Estágio: Identidade e Violência .....	44
1.3.1 A localização e o funcionamento.....	45
1.3.2 Breve contextualização .....	45
<b>2. Do Recanto da Esperança à esperança de um recanto.....</b>	<b>52</b>
2.1 Histórico da instituição .....	52
2.2 Equipe profissional.....	54
2.3 Funcionamento.....	55
2.4 Mudança de governo .....	55
2.5 Aproximação entre Universidade e Administração Pública.....	56
2.6 Mudança na equipe técnica.....	57
2.7 O estágio no Projeto Recanto da Esperança.....	60
2.8 Diante de uma responsabilidade profissional.....	61
2.8.1 Como se deu a construção do trabalho educativo.....	68
2.8.1.1 As reuniões com todos os profissionais .....	68
2.8.1.1.2 A Roda da Conversa .....	69
2.8.1.1.3 A tentativa de construção coletiva de um novo modo de viver as relações sociais .....	70
2.8.1.1.4 O trabalho com a família.....	71
2.9 A tentativa de construção de uma Rede de Atenção.....	73
2.10 O Projeto AMMAR e o Projeto Recanto da Esperança.....	75
2.11 Tentativa de junção? .....	76
2.12 O fechamento do Recanto.....	78
<b>3. Os fios entrelaçam os retalhos .....</b>	<b>80</b>

<b>III. ALINHAVANDO A COLCHA DE RETALHOS.....</b>	<b>83</b>
1. Sobre o desenvolvimento humano: abordagem histórico-cultural.....	86
2. Educação como processo necessário ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	100
3. Infância, Criança e Desvio: uma dimensão conceitual.....	110
4. Adolescência e as condições sociais de sua existência.....	116
4.1 Retomando alguns estudos.....	117
5. Instituição: alguns apontamentos.....	121
6. Não há violência que não seja social.....	130
7. Do alinhavo ao remate .....	139
<b>IV. O REMATE DA COLCHA.....</b>	<b>140</b>
1. O pressuposto materialista .....	141
2. A lógica dialética .....	143
3. O método genético .....	147
4. A amarração .....	149
<b>V. O NÓ.....</b>	<b>152</b>
1. Ensaio de uma síntese .....	152
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>162</b>

## **Aproximando-me do objeto de estudo e do modo de abordá-lo**

Esta pesquisa tem como objetivo abordar a temática sobre crianças e adolescentes em situação de risco inseridas em instituições de caráter “repressivo” e “não repressivo. Tenho como objeto de análise um projeto sócio-educativo<sup>1</sup> que desenvolveu práticas educativas distintas em governos municipais diferentes<sup>2</sup>, durante um período de seis anos (1998-2005). Tendo participado desse projeto, primeiro como pesquisadora de iniciação científica, depois como estagiária de psicologia social e por último como psicóloga da instituição, pretendo mostrar como uma expressão particular, a construção e a desconstrução de práticas educativas, pode representar um movimento universal. Busco apresentar uma explicação política sobre a macro estrutura e a produção de condições de vida, a partir da observação da história dessa instituição e de crianças e adolescentes com trajetória de passagem por instituições. Almejo desvelar a estreita relação entre questões de ordem econômica, política e social, a intervenção do Estado e as práticas institucionais.

Em momento posterior, por meio de uma análise atenta, pretendo compreender a construção e desconstrução das práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais e determinadas pelos respectivos governos e apontar os indícios das mudanças das posturas das crianças e adolescentes, a partir de alterações na proposta educativa da instituição. Dessa forma, procuro entender a relação entre o período histórico, as legislações, as concepções e práticas dos profissionais e as mudanças nos modos de eles se relacionarem entre si e com os outros do seu contexto social.

A construção do objeto de estudo está atrelada à construção de uma compreensão teórico-conceitual sobre ele. A reconstrução da história da instituição atravessada pela minha história, e conseqüentemente pelo meu olhar, perspectiva uma reflexão crítica sobre a ilusão educativa das entidades de atenção e sua função, na maioria das vezes, como mecanismo de controle dos conflitos sociais. Busco mostrar os limites e as possibilidades de práticas educativas nos marcos do capitalismo.

---

<sup>1</sup> Considero complexo definir o que venha a ser “sócio-educativo” porque, apesar de a legislação vigente – o ECA – prescrever medidas sócio-educativas para o atendimento do adolescente autor de ato infracional, esta prática educativa não tem definição teórica e nem prática. Profissionais que atuam e militam na área estão construindo práticas educativas contrárias às totalizantes, mas não há definição do que sejam. Temos aqui um paradoxo: para socializar, afasta-se ou isola-se o adolescente do meio social. Questão complicada, já que o ser social se individualiza no coletivo, em meio às práticas sociais.

<sup>2</sup> De 1996 a 2000, o governo municipal de Piracicaba era gestado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); de 2001 a 2004, o município foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e, a partir de 2005, novamente pelo PSDB.

O nível de aprofundamento teórico-conceitual que se mostrou imprescindível à compreensão do objeto de estudo, assim como a seleção, organização, quantidade e qualidade do material de análise, ou seja, os depoimentos, os documentos da instituição, os artigos de jornais e as fotos, tomaram longo tempo de elaboração, forçando-me a deixar para um segundo momento a realização das análises das práticas educativas. Esta pesquisa tem, portanto, um caráter histórico-documental e teórico-conceitual sobre práticas educativas.

Saliento que nem todos os autores por mim referenciados compartilham das mesmas perspectivas teóricas, porém seus estudos trazem contribuições relevantes para a discussão que pretendo levantar nesta pesquisa. O saudável conflito teórico é processo fundamental para o aprofundamento da crítica, do debate e do aprendizado.

O capítulo **I PRIMEIRAS LINHAS**, contém uma contextualização histórica, ou seja, uma discussão sobre as questões econômicas, políticas e sociais mais abrangentes. Em seguida, faço um recorte que se apresenta como um breve histórico sobre as políticas sociais dirigidas à infância e adolescência no Brasil, apresentando a evolução dos paradigmas das políticas públicas destinadas à população infanto-juvenil, especificamente os períodos de 1930 a 1964, “correcional repressivo”; de 1964 a 1988, “assistencialista-repressor”, e, a partir de 1988, a “garantia de direitos”. Essa discussão inicial é base para todo o desenrolar da pesquisa.

O capítulo **II, TECENDO FIOS DA HISTÓRIA**, está articulado em dois momentos, ou melhor, duas narrativas; uma denominada **A tessitura da malha institucional**, e a outra, **Do Recanto da Esperança à esperança de um recanto**. A primeira faz alusão à iniciação científica e ao estágio realizado durante a graduação em psicologia e a segunda à prática profissional no Projeto Sócio-Educativo Recanto da Esperança. Estas duas narrativas se interpenetram porque descrevem exatamente a forma como fui conhecendo o Recanto, primeiro na iniciação científica, depois no estágio de Psicologia Social e, por último, como profissional dessa Instituição. Então, o leitor acompanhará, desde os primeiros contatos e impressões, a observação, participação, intervenção e conclusão no estágio e depois conhecer mais de perto, assim como eu, o drama e a história da Instituição. Foram dois momentos distintos, com diferentes identidades percepções.

A primeira narrativa, **A tessitura da malha institucional**, faz referência à trajetória da pesquisadora em relação ao objeto de estudo, ou seja, conta sobre os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na área de Psicologia Social<sup>3</sup> direcionados às entidades de atenção às crianças e

---

<sup>3</sup> A Psicologia Social se interessa pelo estudo e pela intervenção na vida cotidiana. Utiliza-se do método dialético como instrumento de investigação, o qual pressupõe a existência de sujeitos concretos, em movimentos

adolescentes em situação de risco do município de Piracicaba, SP. Primeiramente, será apresentado o projeto de iniciação científica desenvolvido entre os meses de agosto de 2000 e junho de 2001, “A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba” – o desdobramento desse projeto de iniciação científica que aconteceu entre os meses de agosto de 2001 e junho de 2002, intitulado: “A Representação Social de Violência e Rede Social Presente em Trabalhadores das Entidades de Atenção” e, nesse mesmo período, a realização de um estágio supervisionado, “Identidade e Violência”. Em seguida, serão apresentadas as problemáticas investigadas, os objetivos, o método<sup>4</sup>, a metodologia e os resultados obtidos naquele momento. Para tanto, primeiro será necessário expor sucintamente como surgiu o interesse pela materialização dessas pesquisas. Dessa forma, farei uma breve contextualização sobre o que ocorria nesse período.

A segunda narrativa é denominada **Do Recanto da Esperança a esperança de um recanto**. Nesse momento, dedicar-me-ei à narrativa da história do projeto Recanto da Esperança, desde sua fundação, as fases e as mudanças, até o seu fechamento, pois acredito que estudar algo historicamente, ou seja, o processo de seu desenvolvimento, possa me ajudar a compreender as forças que estiveram jogando na sua constituição, o movimento progressivo e regressivo, as condições objetivas e subjetivas. Enfim, procuro distanciar-me da aparência, daquilo que é apreensível pelos sentidos, que se refere ao imediato, com o intuito de alçar a essência, o movimento que a constituiu.

Acredito que estudar a entidade historicamente, as condições de abertura, desenvolvimento, fechamento e repercussões possibilite mostrar o movimento de construção e desconstrução das práticas educativas desenvolvidas, assim como dar visibilidade às relações interpessoais contraditórias na construção do trabalho sócio-educativo. Almejo que o presente

---

potenciais de transformação. Nesse campo, trabalha-se com a metodologia pesquisa-ação-participante, em que o ato de investigação é reflexivo. O pesquisador intervém na realidade social, como participante do processo, visando práxis, ou seja, as ações que têm intenção de transformar a realidade e a si próprio. O pesquisador compreende o estudo da realidade social como um momento do processo, no qual interagem sujeito (quem conhece) e objeto (quem se dá a conhecer). A relação sujeito-objeto é transformada em relação sujeito-sujeito, em que os sujeitos transformam e são transformados.

<sup>4</sup> No campo da Psicologia Social, utilizamos o método dialético como instrumento de investigação. Esse método permite superar o dualismo da ciência positivista com a intencionalidade de mudança, a práxis. Através do método dialético, é possível conhecer a realidade e intervir perspectivando transformação.

Nesse método, a realidade é compreendida como processo, com movimento progressivo e regressivo. O presente é um momento do processo, que é apreendido pelos órgãos dos sentidos, o empírico. O método dialético possibilita capturar o empírico e aprofundar, através da reflexão, em direção ao concreto.

O concreto é entendido como processo de desenvolvimento do ser, que compreende passado, presente e futuro; processo em movimento, em sua totalidade. O abstrato é o conhecimento que se dá entre o sujeito e o objeto; como momento do conhecimento, essencialmente presente, aquilo que apreendemos pela percepção imediata. Capturar o fenômeno em movimento significa apreendê-lo em um momento do processo e, através da práxis, reintroduzi-lo no momento histórico.

estudo possa contribuir para o entendimento de como práticas educativas podem minimizar ou não as condições de violação de direitos a que estão assujeitadas crianças e adolescentes estigmatizados e discriminados como “menino de rua, drogado, bandido, ladrão”.

O capítulo **III, ALINHAVANDO A COLCHA DE RETALHOS**, refere-se à confluência dos campos de estudo. A escritura da narrativa, ou seja, a minha trajetória e a história do projeto Recanto da Esperança, a coleta, a transcrição e a leitura dos depoimentos (de todos os profissionais e das crianças e dos adolescentes), a leitura e seleção dos documentos oficiais e não oficiais (projetos, avaliações, relatórios comparativos sobre os distintos governos), as matérias de jornal e as fotos da entidade mostraram-me que havia necessidade de aprofundar o estudo de alguns conceitos e que isso me ajudaria a compreender melhor o objeto de estudo. Os conceitos nos quais me debrucei foram os que a própria narrativa pediu: Desenvolvimento humano, Educação, Infância, Criança e Desvio, Adolescência, Instituição, Violência.

O capítulo **IV, O REMATE DA COLCHA**, consiste no momento de amarração de todo o processo, trata-se do método abordado, o materialismo histórico-dialético. O método é a forma de articulação entre os fatos históricos, os acontecimentos, os personagens daquela malha institucional e os conceitos explicitados na narrativa e tematizados como tentativa de um esforço intelectual para melhor entender a trama histórica. Neste capítulo, serão apresentados o pressuposto materialista e a lógica dialética, desenvolvidos por Karl Marx e Friedrich Engels, que consiste no materialismo histórico-dialético. Exponho também o método genético construído por Lev S. Vigotski, que versa sobre a elaboração do materialismo histórico-dialético orientado para o estudo do fenômeno psíquico. Será apresentada a amarração de todo o caminho percorrido e a percorrer, discuto a forma como abordo o método, a composição dos capítulos e a metodologia utilizada neste estudo e procuro mostrar, pensando no método de pesquisa e no método de exposição, o modo como investiguei o objeto de estudo e como apresentei o caminhar.

Por último, apresento o capítulo **V, O NÓ**, que se configura no ensaio de uma síntese. Pensando no nó como elemento que amarra as linhas do tecido, que sustenta as fiações e que resolve a soltura das linhas, procuro mostrar que o meu objeto de estudo se constituiu à medida que fui me constituindo como uma pesquisadora na tentativa de melhor conhecer o objeto. O esforço de compreender o pressuposto teórico, as substâncias que compõem o alinhavo da colcha, e de elaborar uma análise e síntese sem, efetivamente, realizar a análise, impulsionou-me a partir de um olhar personificado, sair deste e buscar compreender o drama das relações sociais do modo capitalista de produção, entender a trama das legislações e



políticas sociais destinadas às crianças e adolescentes brasileiros e, conseqüentemente, das instituições e práticas educativas a eles orientadas . Percebi que a parte expressa o todo e o todo contém a parte, que uma manifestação do particular, o projeto Recanto da Esperança, através de suas particularidades, de seu cotidiano, das práticas educativas desenvolvidas ali, expressa relações sociais mais amplas e universais, produto de uma sociabilidade de um modo de produção vigente.

## I. PRIMEIRAS LINHAS

Nos países onde a propriedade está bem protegida é mais fácil viver sem dinheiro do que sem os pobres, pois quem faria o trabalho? [...] Se não se deve deixar os pobres morrerem de fome, não se lhes deve dar coisa alguma que lhes permita economizarem. Se esporadicamente um indivíduo, à custa do trabalho e de privações, se eleva acima das condições em que nasceu, ninguém lhe deve criar obstáculos: é inegável que, para todo o indivíduo, para toda a família, o mais sábio é praticar a frugalidade; mas é interesse de todas as nações ricas que a maior parte dos pobres nunca fique desocupada e que, ao mesmo tempo, gaste sempre tudo o que ganha. [...] Os que ganham sua vida com o trabalho cotidiano só têm como estímulo, para prestar seus serviços, suas necessidades. Por isso, é prudente mitigá-las, mas seria loucura curá-las. A única coisa que pode tornar ativo o trabalhador é um salário moderado. Um salário demasiadamente pequeno, segundo temperamento do trabalhador, deprime-o ou desespera-o; um demasiadamente grande torna-o insolente e preguiçoso. [...] Numa nação livre onde se proíbe a escravatura, a riqueza mais segura é constituída por um grande número de pobres laboriosos. Constituem fonte inesgotável para o recrutamento da marinha e do exército; sem eles, nada se poderia fruir nem poderiam ser explorados os produtos de um país. Para tornar feliz a sociedade [isto é, os que não trabalham] e para que o povo viva contente, mesmo em condições miseráveis, é necessário que a maioria permaneça ignorante e pobre. O saber aumenta e multiplica nossos desejos, e, quanto menos um homem deseje, mais fácil é satisfazer suas necessidades. (MANDEVILLE, 1728, p. 212, 213 e 328 apud MARX, 2002, p. 717-718).

Para captar e entender o movimento de constituição do projeto Recanto da Esperança, especificamente das práticas educativas desenvolvidas desde seu início até seu findar, para além da aparência, do meu envolvimento como discente, pesquisadora e estagiária do Curso de Psicologia e posteriormente como profissional da psicologia, portadora de um olhar de relativo desconhecimento da complexa realidade, envolvido pela trama e pelo drama das relações institucionais, considero imprescindível uma discussão mais geral, ao nível das questões da macro-estrutura e especificamente circunscritas às políticas sociais e às legislações destinadas à população infanto-juvenil, para, somente assim, retornar ao Recanto desvelando sua função conjuntural, como parte de uma política pública de uma cidade do interior paulista, e, de forma mais ampla, sua funcionalidade no ordenamento do capital.

Parto do princípio de que a compreensão das atuais políticas públicas de atendimento dirigidas à infância e à adolescência no Brasil está intimamente ligada a um processo mais amplo de desenvolvimento econômico, político e social, ou seja, às necessidades de controle social pelo capital no país. Nesse sentido, é fundamental conhecer a atuação do Estado brasileiro, em seu contexto geral, no desenvolvimento de políticas sociais, especialmente dirigidas a essa parcela da população.

No Brasil, o Estado, desde a crise de 1929 e do modelo agro-exportador, assumiu um importante papel como agente do desenvolvimento econômico e da industrialização.

Isso se deu como consequência da mais grave crise que o capitalismo conheceu, em 1929. As teses liberais de não-intervenção do Estado na economia caíram no mesmo e profundo fosso da crise capitalista. Três grandes alternativas estavam postas: o keynesianismo, ou seja, a intervenção do Estado para solucionar a crise do capital, o nazismo/fascismo, cujos interesses de suas respectivas classes dominantes procuravam espaços no mercado mundial já ocupado, e o socialismo, liderado pela URSS, cuja economia passou incólume diante da crise.

Com contornos distintos, o nacional-desenvolvimentismo, que marcou a história econômica do país até o final da década de 1970, assumiu as tarefas que as políticas keynesianas assumiram nos países centrais. As outras duas alternativas também disputavam espaço no Brasil, os integralistas como vertente nazi-fascista e o PCB, representante do movimento comunista internacional. As conquistas sociais, as políticas públicas e as reivindicações eram espaços de luta política entre essas concepções.

Essas três grandes perspectivas se confrontaram na Segunda Guerra Mundial. O mundo “bipolar” foi o resultado da guerra. Duas grandes perspectivas societárias estavam em

disputa, de um lado o modo de produção capitalista e de outro sua contestação, liderada pela tentativa de construção socialista da URSS.

A ameaça comunista e o forte crescimento econômico do capitalismo possibilitaram aos países centrais a adoção da denominada política de Bem Estar Social, o *Welfare State*, os “trinta anos gloriosos” do capitalismo. Depois da Segunda Guerra Mundial, vários países do leste europeu, sob influência da URSS, estavam sob controle socialista. Isso fortaleceu política, econômica e militarmente o campo socialista. A destruição de parte da Europa e da Ásia criou condições para um intenso crescimento econômico, fundamentalmente dos Estados Unidos. Onde não explodiram revoluções ou conquista socialista, foi possibilitado à classe trabalhadora usufruir melhoras consideráveis em sua qualidade de vida para conter a possibilidade de descontrole social.

O esgotamento desses anos gloriosos do capitalismo se explica por duas questões centrais: uma de ordem econômica, outra política. Imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, o contexto político, econômico e social estava pautado por uma forte luta de classes. Os sindicatos, os partidos social-democratas e comunistas saíram fortalecidos do embate mundial. Havia uma Europa a ser reconstruída. Os Estados Unidos saíram da guerra como grande potência e “donos” da moeda mundial. O acordo de *Bretton Woods*<sup>5</sup> possibilitou aos países alinhados aos Estados Unidos uma nova dinâmica de recuperação econômica. O mundo vivia uma bipolarização entre os projetos societários.

Na Europa do *Welfare State*, o pacto entre capital-trabalho estava firmado, a sociedade de consumo se estabeleceu, a partilha entre o capital e o Estado estava dada no processo de reprodução da força de trabalho com o pleno emprego e com as políticas sociais de saúde, educação, emprego, moradia, previdência, lazer, transporte, entre outras. Esse pacto só foi possível por duas condições: intenso crescimento econômico e acirrada luta de classes.

No início da década de 70, esse pacto apresentou seus limites. Em 1971, os Estados Unidos rompem com o padrão dólar-ouro; em 1973, o petróleo tem um grande aumento, provocando a chamada Crise do Petróleo, momento em que os Árabes, cheios de dinheiro, investiram maciçamente na compra de patrimônios nos Estados Unidos e na Europa e realizaram intensos investimentos financeiros. O ritmo de crescimento europeu e norte-

---

<sup>5</sup> O acordo de Bretton Woods, realizado em 22 de julho de 1944, estabeleceu a conversão automática do dólar em ouro, criou o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A expansão da economia dos Estados Unidos gerou uma situação insustentável na década de 1970: havia 13,5 toneladas de ouro, equivalentes a 12 bilhões de dólares e pelo mundo existiam 75 bilhões de dólares. Diante disso, de forma unilateral, o presidente dos Estados Unidos, Nixon, rompe com o acordo em 15 de agosto de 1971.

americano se desacelera. O acordo de *Bretton Woods* é rompido com as taxas de câmbio flutuantes e com os juros variáveis.

A partir da década de 80, as taxas de juros ficaram altíssimas, a periferia capitalista se endividou mais do que nunca, provocando a crise da dívida, fechando as remessas de empréstimos à periferia. Essa década foi marcada pela baixa autonomia das políticas econômicas. Havia três tipos de moedas mundiais: o dólar (como reserva de valor), as moedas conversíveis (dos países centrais) e as moedas não conversíveis (dos países periféricos), que estavam submetidas a dinâmicas das grandes potências, em particular dos Estados Unidos e das agências multilaterais que ditavam nos mínimos detalhes toda a política econômica e social a ser desenvolvida nos países periféricos. Uma dessas imposições foi a livre circulação de capitais (liberalização da conta de capitais), necessária para o fim da inflação.

Nesse momento, nos Estados Unidos, sob regime de Reagan, há uma clara orientação de fortalecimento da hegemonia econômica, política e militar do mundo. Internamente, uma nova dinâmica se dava: as taxas de juros continuavam crescentes e, com isso, os recursos que sobravam pelo mundo corriam para os Estados Unidos; as privatizações e terceirizações se davam como processo da desregulamentação da economia; entre 80 e 83 ocorreu um período de recessão; foi implementada uma reforma fiscal com redução de impostos sobre os ricos, valorização do dólar, enfraquecimento dos sindicatos, corte nos gastos sociais, renegociação das dívidas da periferia com imposição de medidas econômicas, rebaixamento da inflação.

Hobsbawm (1995), no seu livro “Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991” retrata a situação pós-73 como “um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (1995, p. 393), sendo um momento de crise aguda e a pior desde 1930, com desaceleração econômica e redução industrial nos países avançados, nos periféricos e mesmo nos países do leste europeu um pouco mais adiante. O desemprego na Europa ocidental evoluiu da seguinte forma: 1,5% na década de 60, 4,2% na década de 70, 9,2% na década de 80, 11,0% na década de 90. Aumentou também o número de mendigos nas ruas dos Estados Unidos e da Europa. Enfim, as desigualdades sociais aumentavam em toda parte. Para Hobsbawm, “não é que o capitalismo não mais funcionava tão bem quanto na Era de Ouro, mas que suas operações se haviam tornado incontroláveis” (idem, p. 398).

Começava então uma nova ofensiva liberal em contraponto ao keynesianismo, ao *Welfare State* e ao pacto. Essa ofensiva foi econômica (pelos limites e esgotamentos do pacto social democrata) e também política e ideológica, atingindo os novos governos “socialistas”, como foi o caso do governo Mitterrand, na França, que introduziu a chamada “austeridade com face humana”.

Portanto, o esgotamento dos anos gloriosos pode ser explicado pelo próprio desenvolvimento capitalista. O processo de avanço tecnológico e de produtividade não comportava mais os compromissos assumidos no período anterior. Essa nova fase não criou novos setores que absorvessem em número crescente a força de trabalho disponível, como aconteceu em períodos anteriores.

Com isso, uma crescente indignação com a vida e com o futuro se apresentava. A insegurança e a crise eram preocupações diárias da população dos países centrais.

Ao mesmo tempo, os partidos trabalhistas se enfraqueciam e a classe trabalhadora se fragmentava. Hobsbawm (1995) resumiu muito bem a situação:

durante as Décadas de Crise as até então estáveis estruturas da política nos países capitalistas democráticos começaram a desabar. E o que é mais: as novas forças políticas que mostraram o maior potencial de crescimento foram as que combinavam demagogia populista, liderança pessoal altamente visível e hostilidade a estrangeiros. Os sobreviventes da era entreguerras tinham motivos para sentir-se desencorajados (p. 407).

Dessa forma, abriu-se um período de fortalecimento brutal do capitalismo e de suas idéias e políticas, agora neoliberais, de avanço dos interesses privados em detrimento dos interesses públicos, provocando um fosso ainda maior entre ricos e pobres. Até que ponto esse novo desenvolvimento encontrará seus limites é difícil prever, é fato que alguns sinais de descontentamentos, de crises, de convulsões se mostraram como resultado desse processo.

Com a Crise do Petróleo, no início da década de 1970, e com o esgotamento econômico do *Welfare State*, o receituário neoliberal é difundido como resposta à crise.

O processo de desenvolvimento econômico do país, ao mesmo tempo, levou o Brasil a ser a oitava economia capitalista mundial e ao agravamento das condições de vida da população brasileira. O Estado brasileiro cumpriu, nesse sentido, o controle necessário para esse desenvolvimento. As reivindicações da classe trabalhadora, durante todo esse período, foram tratadas com todo o rigor exigido por esse processo de bipolarização mundial.

No Brasil, sua aplicação se deu a partir da década 1990, com as privatizações, a flexibilização das relações trabalhistas e a abertura comercial. As conseqüências desse novo modelo foram sentidas no agravamento dos conflitos sociais, na contínua concentração de renda e riqueza e no aumento do desemprego no país. Isso colocou o movimento sindical e o conjunto dos demais movimentos populares na defensiva.

Com o advento do neoliberalismo, momento de intensa força do capitalismo, suas conseqüências se tornam mais nítidas. Uma delas é a existência de uma população

trabalhadora excedente, fundamental para o desenvolvimento da sociabilidade do capital.

Como nos diz Marx:

[...] se uma população trabalhadora excedente é o produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, **condição de existência** do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele<sup>6</sup> (MARX, 2002, p. 735. Grifo meu).

Em seus estudos sobre a superpopulação relativa, Marx diz que a força de trabalho supérflua assume três formas: flutuante, latente e estagnada. Essa superpopulação relativa indispensável ao modo de produção capitalista cumpre tarefa fundamental: pressionar o valor da força de trabalho para níveis aceitáveis pelo capital e, ao mesmo tempo, ser um fator de reprodução do capital. Em sua forma flutuante, o conjunto da força de trabalho empregado nas grandes indústrias é substituído constantemente. Em sua forma latente, a população de outros setores econômicos está sempre apta a substituir a força de trabalho por valores abaixo dos existentes, “os órfãos e filhos de indigentes”. E, finalmente, na forma estagnada, temos ocupação irregular, condição de vida abaixo do nível médio da classe trabalhadora, “os degradados, desmoralizados, incapazes de trabalhar. São, notadamente, os indivíduos que sucumbem em virtude de sua incapacidade de adaptação, decorrente da divisão do trabalho” (idem, p.747).

Portanto, é possível dizer que, nos marcos do capitalismo, não existem os “excluídos”, todos fazem parte da “condição de existência do modo de produção capitalista”. Os “desempregados” e “excluídos” são tão importantes quanto a população empregada e “incluída” no ordenamento do capital.

Nesse sentido, é preciso conhecer e compreender como uma parcela dessa superpopulação relativa, crianças e adolescentes em situação de risco, está inserida nesse contexto; como as políticas sociais e as legislações tratam essa população; que políticas públicas são aplicadas; que práticas educativas são desenvolvidas, e finalmente como o Recanto da Esperança expressa no movimento particular um movimento universal.

Com o intuito de refletir sobre esse processo historicamente construído e de aprofundar a compreensão sobre os modos de conceber e atuar com a criança e o adolescente nos diferentes momentos históricos, tomo como objeto de reflexão a dissertação de Antonio Gandini Junior (2006), intitulada “Apontamentos sobre as políticas públicas dirigidas à

---

<sup>6</sup> MARX, K. O Capital: crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Sant’Anna. – 18ª ed. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, p.735.

infância e à adolescência no estado de São Paulo”, que teve como objetivo pesquisar e dar a conhecer o sistema de atendimento ao adolescente infrator no estado de São Paulo. Para isso, apresentou um estudo sobre a história das políticas desenvolvidas, analisou as legislações implantadas, ou seja, a legislação vigente de cada período, e as propostas governamentais adotadas para essa parcela da população brasileira.

Tomo como foco de interesse, em seu trabalho, o capítulo I “Breve histórico das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil: a intervenção repressiva do Estado”, que traz uma pesquisa detalhada acerca dos diferentes momentos históricos sobre a evolução dos paradigmas de políticas para infância e adolescência brasileira, quais sejam, “correcional-repressivo”, de 1930 a 1964; “assistencialista repressor”, de 1964 a 1988, e garantia de direitos a partir de 1988 (VERGARA, 1992 apud GANDINI, 2006, p. 12). Esse estudo servirá como fio condutor para a presente pesquisa.

Primeiramente, apresentarei resumidamente a legislação referente a cada paradigma e depois detalharei o contexto econômico, político e os princípios norteadores de cada uma delas.

No primeiro período, as políticas públicas destinadas à infância e adolescência foram: em 1927, a promulgação da primeira legislação brasileira, o Código de Menores Mello Mattos; em 1941, a instituição do Serviço de Assistência ao Menor (SAM); em 1941, a promulgação da Lei de Introdução ao Código Penal; em 1942, a criação, pelo Ato Governamental Federal da Legião Brasileira de Assistência (LBA); em 1942, a atuação do Juizado de Menores.

Em meio ao Regime Militar, temos a implantação das seguintes políticas: em 1964, foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM) e implantada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); em 1968, foi promulgada a Lei Relativa aos Menores Infratores; em 1979, temos a reformulação do Novo Código de Menores e a instituição da “Doutrina da Situação Irregular”, dirigida ao menor autor de infração penal.

Na fase democrática, temos: em 5 de Outubro de 1988, a promulgação da Constituição Federal e a instituição da “Doutrina de Proteção Integral”; em 13 de Julho de 1990, foi oficialmente publicado em Lei o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e este define a criação dos conselhos municipais, estaduais e federais e dos conselhos tutelares; em 1990 pela Lei Federal nº 8.069 e, por meio de Lei Municipal é criado o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA); em 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos a Criança e do Adolescente (CONANDA); em 1992, foi criado no Estado de São Paulo o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente



(CONDECA); em 1993, foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS); em 10 de abril de 2003, foi criada a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA).

O **paradigma correccional-repressivo**, que compreende o período de **1930 a 1964**, foi marcado por um contexto de intenso crescimento econômico impulsionado pelo Estado. Em função da necessidade de um desenvolvimento endógeno, diante da grave crise econômica mundial de 1929, a industrialização e a urbanização tiveram impulso sob a denominada política nacional-desenvolvimentista, caracterizada, inicialmente, pela construção das indústrias de base e de infra-estrutura, até então inexistentes no Brasil. Em seguida, na década de 1950, sob pressão externa, as indústrias de bens de consumo duráveis – eletrodomésticos e automóveis – marcaram o desenvolvimento de novos setores econômicos.

Esse processo se deu sob forte controle da força de trabalho, seja na constituição de um sistema de relações de trabalho, seja pela forte repressão às reivindicações de uma recente classe operária.

A primeira legislação brasileira destinada à criança e ao adolescente denominados menores foi o **Código de Menores Mello Mattos** de 1927 (Decreto nº. 17.947/27 – A). Nessa época, a população dessa faixa etária torna-se foco de interesse do Poder Judiciário, que pretendia regulamentar e direcioná-la para o trabalho. Essa lei teve como objetivo “[...] consolidar as leis de assistência e proteção aos menores [...]” (GANDINI, 2006 p.13) com intuito de institucionalização do menor de 18 anos, de ambos os sexos, que se encontrava em situação de abandono ou delinqüência. O autor sustenta que o termo menor fazia referência estrita à infância pobre.

A função do Código de Menores foi colocar o menor na condição de força de trabalho produtiva, pois aquele que não se encontrava trabalhando era considerado vadio e desocupado. Essa lei instituiu ao menor a sujeição ao mundo do trabalho, a condição de criminalidade caso não ocorresse o seu ingresso a longa jornada de trabalho.

O artigo 26<sup>7</sup> estabelece a população a que se destina essa lei. Apoiado em Silva (1997), enfatiza que o Código define com precisão o objeto de sua atenção:

---

<sup>7</sup> [...] consideram-se abandonados os menores de 18 anos:

I - que não tenham habitação certa nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam; [...]

IV – que vivem em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoas que se entreguem habitualmente a prática de atos contrários á moral e os bons costumes;

V – que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI – que freqüentam lugares de jogos ou de moralidade duvidosa ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida;

[...] não se trata de qualquer criança ou adolescente entre 0 e 18 anos, mas aquelas denominadas de *expostos* (os menores de 07 anos), *abandonados* (os menores de 18 anos), *vadios* (os atuais meninos de rua), *mendigos* (os que pedem esmolas ou vendem coisas na rua) e *libertinos* (os que freqüentam prostíbulos) (idem, p.14 - 15).

Nesse período de trinta e quatro anos, as políticas públicas não eram dirigidas a toda população infanto-juvenil de 0 a 18 anos, mas à criança pobre. O termo menor se referia exclusivamente à criança pobre, abandonada física e moralmente, era essa parcela da população que “precisava” de cuidados e proteção específicos do Estado.

Em 1941, é criado o **Serviço de Assistência ao Menor – SAM** pelo Decreto Lei nº. 3.799. Segundo Gandini, os autores Valadares e Alvim (1989) afirmam que o SAM consolida a idéia de que é responsabilidade de instituições especializadas a formação e recuperação desses menores. Era um órgão subordinado ao Ministério da Justiça que dispunha de atendimento em todo território nacional, tinha um caráter corretivo-repressivo assistencial e se destinava ao atendimento de menores carentes, abandonados e infratores.

O decreto nº. 3.914/41, de 1941, institui a **Lei de Introdução ao Código Penal**. Esta determinou a internação do menor por no mínimo três anos em sessão especial. Aos 21 anos, as medidas eram revogadas e os jovens levados para a colônia agrícola.

O Ato do Governo Federal nº 6.013 de 1942 cria a **Legião Brasileira de Assistência – LBA**. Esse ato é considerado um marco, pois dá início à ação da assistência social à população infanto-juvenil e aos menores infratores. A autoridade máxima na vigência do Código de Menores é o Juiz de Menores; era ele quem decidia sobre a vida do menor.

No dia 20 de novembro de 1959, chegou ao Brasil a Resolução nº 1.386 trazendo uma discussão internacional sobre os direitos da criança. Foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a Declaração dos Direitos da Criança, a qual continha uma carta com os direitos do segmento infantil que fazia oposição à lei vigente no Brasil. Esse documento previa que toda criança tinha direito

à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; a um nome e uma nacionalidade; à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; à educação gratuita e ao lazer infantil; a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes; a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; a crescer

---

VII – que, devido à crueldade, abuso de autoridade, negligência ou exploração dos pais, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

- a) vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados;
- b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis à saúde;
- c) excitados habitualmente para a gatinice, mendicidade ou libertinagem.

dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (UNICEF, Ministério da Ação Social e Ministério da Justiça).

Esses direitos tiveram um caráter sugestivo, sendo considerados princípios, cabendo ao poder executivo ponderar ou não sobre a utilização dessa Declaração como referencial ou implantação para os estados.

Na década de 60, foi decidido extinguir o SAM, pois o alto nível de criminalidade foi diagnosticado como uma incapacidade desse órgão de gerir e executar políticas públicas em relação à população infanto-juvenil minorizada.

No plano econômico, houve um desenvolvimento das barreiras impostas ao capital monopolista e imperialista em um contexto de políticas nacionalistas, de crescente organização dos setores populares e de um ambiente internacional de Guerra Fria. Esse período foi interrompido pelo golpe Civil Militar de 1964. Nesse momento, ocorre uma mudança no paradigma, entra em cena o **paradigma assistencialista-repressor** que compreende o período de **1964 a 1988**, marcado pela forte presença do capital monopolista e imperialista e por um vigoroso crescimento econômico até meados da década de 1970. Foi nesta ocasião que a economia brasileira chegou a ter um dos mais altos crescimentos econômicos, chegando a ser a oitava economia capitalista mundial.

De forma mais intensa, a repressão e a concentração de renda e riqueza atingiram níveis altíssimos nesse período. Diante de uma nova crise mundial, a Crise do Petróleo, a economia mundial exigiu novas formas de acumulação do capital. O que foi fundamental num momento anterior, a presença do Estado, se tornou um entrave. As políticas de privatizações, desregulamentações trabalhistas e a flexibilização das políticas econômicas marcaram o nascente neoliberalismo.

Para os legisladores e executores desse novo modo de olhar, do paradigma assistencialista-repressor, há a compreensão de que o menor carente é a população juvenil marginalizada e de que estes jovens precisam de cuidados do Estado, de políticas sociais. Os princípios estruturais dessa política de atendimento são as políticas compensatórias (marca distintiva desse período em relação ao anterior), a centralização e o assistencialismo. No Regime Militar, o conceito de periculosidade advindo do paradigma anterior é acrescido ao de privação.

Em 1º de dezembro de 1964, pela Lei nº. 4.513, foi criada a **Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM**. O objetivo era formular e implantar uma política social destinada aos minorizados com os preceitos do governo vigente. Gandini citando Rizzini

(1993) diz que “[...] *sua missão era atuar para que a massa crescente de menores abandonados não os viesse transformar em presa fácil do comunismo e das drogas, associados no empreendimento de desmoralização e submissão nacional*” (RIZZINI, 1993 apud GANDINI, 2006, p.32. Grifo do autor).

Assim como em outros setores, na política, a formulação e a execução eram centralizadas e submetidas a um controle autoritário. A aplicação da lei era responsabilidade do Estado pelas Varas de Menores de cada estado, sendo a atuação direta responsável por profissionais da área do serviço social, psicologia, medicina e advocacia. A institucionalização, em alguns estados, tinha o nome de FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor).

Também em 1º de dezembro de 1964, pelo Decreto-Lei nº. 4.513, foi implantada a **Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM**. Esta fundação foi criada para substituir o SAM, para administrar, planejar, assistir e financiar as entidades dos estados e municípios. Mas ao herdar o conjunto arquitetônico e as atribuições do SAM e não conseguir transferir o trabalho para os estados, se tornou um órgão de planejamento e execução e passou a estabelecer contato direto com o menor.

Gandini recorre a Ferreira (1980) para contextualizar a situação:

o problema do menor marginalizado adquiriu status de problema na ótica do estado e suas instituições apenas quando a ação desse menor passou a alterar a ordem instituída, com a eclosão pública de situação extrema de violência e criminalidade geradas pelas condições-limite de sobrevivência a que boa parte da população brasileira foi constrangida a fazer alguma coisa (FERREIRA 1980, p.40 apud GANDINI, 2006, p.35).

Ao analisar essa política de atendimento, diz que a FUNABEM era uma instituição verticalizada, centralizada e desenvolvida primeiro no estado e depois irradiada para o país. O menor era visto pela ótica do problema social, recaindo sobre ele todas as regras disciplinares para manutenção da segurança nacional. Concluindo seu pensamento, diz:

O que podemos concluir é que mesmo após 50 anos da vigência do primeiro Código de Menores do país, a situação era praticamente a mesma: a conquista de direitos era apenas uma ilusão; o menor era, ainda, tratado como uma extensão de seus pais, não tendo direitos próprios e, por isto, estava sujeito a medidas de cunho punitivo, mesmo que não tivesse praticado qualquer ato ilícito, pois as medidas aplicadas aos menores, sendo carentes ou delinquentes, tinham naturezas punitivas, revestidas de proteção assistencial. O menor abandonado era internado porque seus pais não tinham condições financeiras; o órfão era internado porque não tinha responsáveis; o infrator era internado porque, agora, estava em situação irregular, por conduta desviante (GANDINI, 2006 p. 38).

No ano de 1968, foi promulgada a **Lei Relativa aos Menores Infratores**, que previa a aplicabilidade de medidas aos menores (de 14 a 18 anos) infratores, as quais seriam aplicadas pelo juiz. Nesse período, as discussões dos juristas giravam em torno do prazo das medidas, que tinham como suporte o ponto de vista da periculosidade. Analisando o conteúdo e a forma da lei, Gandini diz:

O que podemos perceber é que a intervenção estatal preconizava a reeducação e tratamento do menor abandonado e infrator. Porém, as medidas aplicáveis ao mesmo possuíam um caráter sancionatório-punitivo, pois o que justificaria o fato da criança órfão, carente ou abandonada, ser internada e privada de sua liberdade para ser tratada e protegida? (GANDINI, 2006, p. 40).

Em 1979, ocorreram debates e manifestações com enfoque humanista e social sobre o atendimento à infância e adolescência, o que veio a se desdobrar numa revisão e reformulação do Código de Menores Mello Matos. As alterações eram fruto dos anseios de Juizes de Menores preocupados especialmente com a situação do menor infrator, denominado, a partir da vigência do Novo Código, menor em situação irregular.

No dia 10 de outubro de 1979, foi instituído, pela Lei nº 6.697, o **Novo Código de Menores**. Essa lei foi promulgada na vigência e em consonância com a PNBM implantada pela FUNABEM, em meio às comemorações do Ano Internacional da Criança. A revisão do Código de Menores teve influência da Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU (Organização das Nações Unidas) de 1959.

O novo Código implantou a Doutrina da Situação Irregular, que tomava como objeto da lei os menores que se encontrassem em estado de “patologia jurídico-social”. Nos artigos 1º e 2º estão dispostos o caráter da lei e a definição da situação irregular<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Art 1º – Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:

I – até 18 anos de idade, que se encontrem em situação irregular;

II – entre 18 e 21 anos, nos casos expressos em lei.

PARÁGRAFO ÚNICO – as medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação.

Art 2º – Dispõe sobre a situação irregular do menor, assim definida:

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

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

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

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

III – em perigo moral, devido a:

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

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

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

V – com desvio de conduta, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária;

VI – autor de infração penal.

A **Doutrina da Situação Irregular**, dirigida ao menor autor de infração penal, foi implantada pelo novo Código de Menores. Gandini, citando Pilotti e Rizzini (1995), diz que os menores definidos pelo conceito de “Situação Irregular” eram crianças e adolescentes filhos de famílias pobres privadas de condições mínimas de subsistência, saúde e instrução obrigatória. Ainda Gandini, apoiado em Pilotti e Rizzini (1995),

Os menores considerados em “Situação Irregular” eram os filhos das famílias empobrecidas, geralmente, negras ou mulatas vindas do interior e das periferias, com isso a palavra “menor” deixa de ser um termo técnico e transforma-se numa expressão social, utilizada para fazer menção a um segmento da população infanto-juvenil [...] (GANDINI, 2006, p. 43-44).

Gandini, falando sobre Saraiva (2003), diz que a “Doutrina da Situação Irregular” define o estado de “patologia social”. Esse termo “[...] apoiava-se na falsa idéia de que todos teriam as mesmas oportunidades sócio-econômicas, como se o caminho do crime fosse uma opção subjetiva, garantindo proteção apenas em situações determinadas, conhecidas como ‘situações irregulares’” (SARAIVA, 2003, p. 33 apud GANDINI, 2006, p.44).

O autor inicia um dos subitens da discussão sobre a criança e do adolescente com o título **“A Criança Cidadã – Sujeito de Direitos da década de 1980”**. Neste, relata que, após a ditadura militar vivida no Brasil, houve manifestações e movimentos que criticavam e denunciavam as políticas públicas, a internação desenfreada dos filhos de famílias pobres e as práticas institucionais aplicadas. Em 1980, as manifestações e mobilizações unificaram grupos e instituições que atuavam em prol da população infanto-juvenil “marginalizada” dando origem a um movimento que atuava sobre a “causa do menor”.

Gandini, citando Bierrenbach, Sader e Figueiredo (1987), diz que o ano de 1986 veio a constituir-se num marco da luta pela infância e adolescência. Nesse ano, ocorreu em Brasília o 1º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que deu origem ao “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” (MNMMR), cujo objetivo era lutar pelos direitos das crianças e adolescentes que estavam em situação irregular. Ainda nesse ano, em Brasília, ocorreu o IV Congresso “O Menor e a Realidade Nacional”, desenvolvido pela Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDC), que objetivava realizar um mapeamento dos problemas vividos por esse segmento da população.

Como resultado de lutas políticas de diferentes segmentos, temos a partir do ano de **1988** uma nova forma de conceber e atuar com a infância e a adolescência; entra em curso o **paradigma garantia de direitos**.

Este período inicia-se com uma forte expectativa de futuro, de redemocratização, de uma Constituição progressista e por um contexto econômico de recessão, de altas taxas de desemprego e pela implementação de políticas neoliberais. O descompasso entre a economia e a política é ajustado pelos respectivos governos deste período através das reformas constitucionais do governo Fernando Henrique Cardoso. A acumulação do capital exigia medidas distintas das pretensões universalizantes de políticas públicas de saúde, educação, assistência social, entre outras.

No Brasil, o neoliberalismo foi retardado em função da forte pressão popular e do período de transição democrática. A Constituição de 1988, em descompasso com a nova ordem econômica, aprovou uma política de bem-estar social para o Brasil.

A concentração de renda e de riqueza, agora sob a democracia, prosseguiu o movimento anterior. As condições de vida da população se agravaram ainda mais. O futuro se tornou incerto.

Verifica-se, também na esfera das políticas públicas concernentes à população infanto-juvenil, o referido descompasso. Havia toda uma perspectiva de garantia de direitos através da instituição da Doutrina de Proteção Integral e uma realidade cruel, um modo de produção da vida numa fase de profundo agravamento das condições sociais.

O desenvolvimento econômico exigia do Estado um novo papel. As esferas públicas se tornaram novos espaços de lucratividade, as políticas públicas foram substituídas cada vez mais pelos serviços privados, como ONGs (Organizações Não Governamentais), OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), OSs (Organizações Sociais), Fundações e demais entidades sociais privadas. O controle social se democratizou, a sociedade civil e os interesses privados assumiram “suas” responsabilidades sociais. Nada disso impediu a violenta explosão vista, por exemplo, nas unidades da FEBEM do Estado de São Paulo.

No 5 de Outubro de 1988, temos a promulgação da **Constituição da República Federativa do Brasil**. Nesta, o artigo 227<sup>9</sup>, que é baseado na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), estabelece nova diretriz para o atendimento à infância e adolescência, institui a “Doutrina de Proteção Integral”, substituindo a “Doutrina da Situação Irregular” do Código de Menores, e coloca esse segmento na posição de absoluta prioridade.

---

<sup>9</sup> Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998, p. 116).

A Constituição, através da “Doutrina de Proteção Integral”, tem como pretensão uma nova condição para a criança e o adolescente no Brasil: a absoluta prioridade. Estas palavras instituem a prioridade no atendimento e a obrigatoriedade recai agora sobre todos os atores sociais – o Estado, a sociedade civil e a família.

Neste sentido, o termo menor<sup>10</sup> foi substituído por crianças e adolescentes em decorrência da nova concepção de direitos concernentes a toda população infanto-juvenil brasileira. Para Gandini

segundo o antigo Código de Menores, o termo ‘menor’ era caracterizado como sinônimo de carente, abandonado, delinqüente, infrator, egresso da FEBEM, trombadinha, pivete. A expressão ‘menor’ reunia todos esses rótulos e os colocava sob o estigma da ‘situação irregular’ (GANDINI, 2006, p.48).

A **Doutrina de Proteção Integral** constitui-se em uma das diretrizes da Constituição Federal. Essa doutrina prescreve o reconhecimento dos deveres e direitos especiais e específicos da criança e do adolescente no que se refere à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Dessa forma, reconhece que toda população infanto-juvenil brasileira é detentora dos mesmos direitos que os adultos regulamentando a condição de direitos especiais concernentes à sua idade. Em oposição à Doutrina da Situação Irregular, propõe um atendimento voltado a toda criança e adolescente, sem discriminação econômica, social, étnica ou de qualquer outra ordem.

Em 13 de Julho de 1990, foi promulgada a Lei nº. 8.069, que cria o **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, instaurando novas referências políticas, jurídicas e sociais concernentes à população infanto-juvenil brasileira. Essa lei é fruto de um processo de mobilização nacional com a participação de agentes e atores sociais envolvidos em vários movimentos e instituições obstinados pela luta política de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

O ECA teve a função de substituir o “Novo” Código de Menores de 1979, o qual era considerado um instrumento a serviço do controle do aparato repressivo. Introduz uma nova concepção sobre a infância e a adolescência, considerando-as como sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento, sob a responsabilidade do Estado e da sociedade civil. Desta forma, introduz no processo histórico brasileiro o objetivo político de retirar a infância e

---

<sup>10</sup> De acordo com Passeti (1985), o termo menor é uma palavra que carrega o significado de pertencimento às classes populares, de filhos de famílias de baixa renda oriundos da periferia. Termo pejorativo e sinônimo de delinqüente.



adolescência da condição de alvo de controle social e repressivo do Estado e alçá-las à condição de segmento com direitos e digno de proteção.

Em suas disposições iniciais, do art. 1º ao 6º, o ECA prevê a garantia de proteção integral à criança e ao adolescente com absoluta prioridade. A nova concepção de criança e adolescente imputa pensá-los a partir de uma perspectiva integral, articulando os direitos coletivos, individuais, econômicos, políticos e culturais; buscando teorizações e práticas para superação do atendimento correccional-repressivo, do assistencialismo e do clientelismo.

Essa lei constitui-se um instrumento de denúncia e de correções de ações individuais e institucionais que se apresentarem como negação dos direitos das crianças e adolescentes. Prescreve uma nova forma de elaborar e executar políticas públicas com a descentralização do atendimento através da articulação entre a União, os Estados, os Municípios, a sociedade civil, as organizações privadas e filantrópicas e as Organizações Não-Governamentais (ONGs). O ECA prevê como imprescindível a descentralização administrativa, a municipalização das ações, a participação popular e da comunidade organizada na formulação e no controle das políticas públicas através dos conselhos dos direitos da criança e do adolescente<sup>11</sup> nos níveis municipal, estadual e federal (CMDCA, CONDECA e CONANDA) e também um sistema articulado referente à garantia das políticas sociais básicas como educação, saúde, alimentação, habitação e os programas especiais destinados à proteção especial.

**O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA** foi criado pela Lei Federal nº 8.069 de 1990 e, em cada cidade, pela Lei municipal. O Conselho Municipal de Direitos é um órgão de composição paritária entre poder público e sociedade civil. É responsável pela elaboração, deliberação e controle da política de atenção à criança e ao adolescente e dispõe de Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente para angariar doações. É o órgão responsável pela condução do processo de criação e formação do Conselho Tutelar, bem como pelo fornecimento técnico e pelo diálogo constante com os conselheiros.

A Lei Federal 8.069, de 1990, cria o **Conselho Tutelar**. Este consiste em um órgão municipal, permanente e autônomo, não jurisdicional, constituído por pessoas da sociedade civil oficialmente eleitas encarregadas por zelar pelo cumprimento dos direitos definidos pelo

---

<sup>11</sup> O artigo 88 inciso II define a criação dos conselhos: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA).

ECA. O Conselho Tutelar está subordinado ao ordenamento jurídico e vinculado ao poder executivo do país.

No dia 12 de outubro de 1991, foi criado pela Lei nº 8.242 o **Conselho Nacional dos Direitos a Criança e do Adolescente – CONANDA**. Suas atribuições são: elaborar normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos desse segmento, fiscalizar as ações desenvolvidas, avaliar a política estadual e municipal, zelar pela aplicação da política nacional, ser fonte inesgotável de apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais (GANDINI, 2005, p.74-75).

Em 1992, foi criado no Estado de São Paulo o **Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONDECA**. Este é um órgão paritário constituído por 40 conselheiros, sendo 20 representantes do poder público de várias secretarias e 20 representantes da sociedade civil que atuam em âmbito estadual na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Em 07 de dezembro de 1993, foi promulgada a Lei nº 7.842 – **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS**, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disposto nos artigos 1º e 2º,

Esta lei Orgânica cria um tipo de seguridade social não contributiva, para proteger a família, a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice, buscando a integração ao mercado de trabalho, habilitando e reabilitando pessoas portadoras de necessidades especiais, promovendo-as no que denomina de ‘vida comunitária’[...] (idem, p77).

Esta legislação consiste em um mecanismo de organização de políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes que necessitam de atendimento especial.

Os Conselhos Municipais de Educação, de Saúde, de Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente dispõem da autonomia de elaboração e fiscalização de políticas públicas considerando as prioridades de seu município, assim como de elaboração das estratégias a serem adotadas.

Em 10 de abril de 2003, foi criada pelo Decreto nº 4.671 a **Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA**. Essa subsecretaria foi congregada à Presidência da República através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, vindo a substituir o Departamento da Criança e do Adolescente (DCA), que era vinculado à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que atualmente é a Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Esta Subsecretaria tem como função:

Difundir os princípios norteadores do Programa Nacional de Direitos Humanos. A sua base legal é o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, a partir do novo paradigma que propõe a formulação de políticas sociais, objetivando o reordenamento institucional, principalmente no que tange à descentralização político-administrativa, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006)<sup>12</sup>.

Compete à SPDCA desenvolver ações que visem a defesa e a garantia do atendimento integral aos direitos previstos no ECA. Apoiado em Silva (2004), Gandini pontua três campos de intervenção: 1) o atendimento aos direitos sociais básicos; 2) a políticas públicas de seguridade da assistência social aos ‘desatendidos’ das necessidades básicas constituídas em lei e; 3) a proteção especial aos que se encontram na condição de violação dos direitos.

Segundo Gandini, essa subsecretaria é responsável por dois programas governamentais, quais sejam, o “Programa de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente em Conflito com a Lei” e o “Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”.

Após uma reflexão mais ampla sobre as questões econômicas, sociais e políticas do sistema capitalista e uma revisão histórica das políticas públicas dirigidas à infância e adolescência, gostaria de apontar que as ações, tanto públicas quanto privadas, agem sobre as conseqüências, sobre as aparências do problema, ou seja, o aumento de meninos e meninas em situação de rua, o uso e abuso de drogas ilícitas, a prática de ato infracional pela população infanto-juvenil, que são resultados de um modo de produção da vida que não lhes dá alternativa nem mesmo para serem explorados como força de trabalho formal. Mesmo com legislações progressistas, a realidade se impõe, colocando em questão um posicionamento mais amplo diante do problema.

Considero fundamental olhar a questão a partir de uma relação entre as relações sociais de produção e o conjunto das superestruturas políticas, jurídicas e ideológicas. Não basta um conjunto de normas jurídicas para solucionar os graves problemas dessa parcela da população, é necessário um conjunto de intervenções em todas as esferas para que outras formas de produção da vida eliminem a degradação da vida humana, seja física ou simbólica.

---

<sup>12</sup> Segundo referência de Gandini (2006, p.81) site da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente: [www.presidencia.gov.br/sedh/](http://www.presidencia.gov.br/sedh/), acessado em 26/06/2005.

Parece-me importante colocar essas “primeiras linhas” para que fique claro que é sob essa perspectiva que me proponho a estudar a temática da criança e do adolescente em situação de risco, para compreender o que aconteceu e o que vem acontecendo com essa parcela da população sistematicamente inserida em instituições de caráter “repressivo” e “não repressivo”.

Essa compreensão, que inicialmente não estava clara, foi possível depois de um longo percurso de estudos sobre temas econômicos, políticos e sociais, encontrados para além da academia. Somente depois do contato com essas questões o Recanto tomou novos contornos e sentidos, para além das aparências. O roteiro dessa pesquisa reflete esse movimento, desde a narrativa, passando pela discussão conceitual e de método até o ensaio de uma síntese, novo ponto de partida para estudos mais aprofundados.

## **II. TECENDO FIOS DA HISTÓRIA**

### **1. A tessitura da malha institucional**

Todo início é continuação, é parte de um processo que deixa “uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário” (GRAMSCI, 1989 p.12).

#### **1.1 Primeira Pesquisa: A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba**

No ano de 2000, estudante do Curso de Psicologia na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), participei de um processo de seleção de iniciação científica na área de Psicologia Social, ministrado pela professora Dra. Mariá Aparecida Pelissari, cujo título do projeto era “A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba”. Fui uma dos dois alunos selecionados. A pesquisa iniciou em agosto de 2000.

Quando iniciamos a pesquisa, tomamos conhecimento de que desde abril de 1997 a temática Identidade e Violência era abordada no Curso de Psicologia através de trabalhos de pesquisa, ensino e extensão com o objetivo de atender uma parte da demanda encaminhada ao Serviço de Psicologia da UNIMEP, atual Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI). No decorrer desse atendimento, identificou-se a necessidade de conhecer a realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco, visto que os dados disponibilizados pelo Conselho Tutelar eram esparsos, assistemáticos e desatualizados.

Nessa época, havia indícios, baseados em informações obtidas junto ao Conselho Tutelar e reportagens de jornais, de que a grande maioria dessas entidades se mantinha através de doações da sociedade civil. Situação grave decorrente da existência de entidades sem registro e regulamentação jurídica e financeira exigidas pelo Estado e pelo município, imprescindíveis para o recebimento de verbas governamentais. A situação era preocupante, visto que mesmo com a existência de registro as entidades não tinham a garantia do recebimento de verbas.

Esses indícios mostraram-se alarmantes, pois eram essas as entidades que tinham a finalidade de garantir atenção, cuidado, proteção e recuperação de crianças e adolescentes que se encontravam em situação de risco pessoal e social.

Essas informações mobilizaram a professora-supervisora a materializar a elaboração de um projeto de iniciação científica que buscasse, através de uma pesquisa exploratória de produção de dados, conhecer e mapear as condições objetivas, os recursos infra-estruturais e profissionais, os projetos e os trabalhos realizados pelas entidades de atenção e verificar a disponibilidade e vontade política de implantação de uma rede social<sup>13</sup> para proposição de projetos, ações conjuntas e intercâmbio de recursos.

Os objetivos desse projeto de iniciação científica podem ser assim pontuados:

1. Organizar, categorizar e pré-analisar os dados preliminares obtidos junto a algumas entidades do município;
2. Ampliar e identificar as demais entidades filantrópicas, públicas e privadas existentes que trabalham com crianças e adolescentes em situação de risco;
3. Conhecer as suas condições objetivas, possibilidades e disponibilidade para participação em projetos e ações conjuntas;
4. Identificar as entidades com condições objetivas e vontade política para “ancorar” rede social de informação, cooperação e intercâmbio de recursos e proposição de projetos;
5. Identificar as possibilidades de elaboração de projetos comuns entre entidades.

Segundo informações fornecidas pelo Conselho Tutelar, existiam, no município de Piracicaba, trinta (30) entidades cadastradas que realizavam o serviço de atenção, proteção e cuidados à população infanto-juvenil, mas havia conhecimento de entidades sem registro. No início de 2000, foram realizados contatos preliminares com algumas dessas entidades. Com ajuda de estagiários e professores do Curso de Psicologia e duas entidades, foi realizado um primeiro contato com os responsáveis de quinze (15) entidades do município. Nesse contato, foi utilizado um roteiro de informações pelo qual se buscava conhecer as condições objetivas do trabalho, ou seja, infra-estrutura, equipe profissional, capacidade de atendimento, número de atendimento, vínculo entre as entidades etc. Essas informações iniciais, que necessitavam de organização, categorização e pré-análise para serem complementadas, foram remetidas a esse projeto de iniciação científica. Trabalhamos com esses dados quantitativos, organizando-os e sistematizando-os em categorias.

---

<sup>13</sup> O conceito de rede social que nos orientou nessa pesquisa foi o de “articulação ou integração de organizações e entidades com perspectivas de ações propositivas que envolvam organismos públicos ou privados, com uma estratégia da sociedade civil tanto para reivindicar políticas públicas, como para implantar programas ocupacionais que possam proporcionar modos dignos de inserção na sociedade civil” (FALEIROS, 1998, p. 207).

Numa segunda etapa, foram visitadas as outras quinze (15) entidades e delas colhidas as informações através do roteiro de informações. Mapeadas as entidades, cada um dos bolsistas responsabilizou-se por algumas delas. No decorrer da pesquisa verificamos que apenas vinte e uma (21) se destinavam ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco.

O preparo teórico e metodológico ocorreu simultaneamente à realização das visitas às entidades. Fizemos revisão da literatura sobre assuntos específicos, contexto geral e temas atuais. Trabalhamos com textos sobre entidades de assistência, instituições, violência, redes e movimentos sociais, políticas públicas, projetos e programas desenvolvidos pelos órgãos e secretarias do poder local. O estudo possibilitou reflexão sobre as ações profissionais e realidades encontradas na pesquisa de campo.

Para a pesquisa, dois movimentos fizeram parte do caminho metodológico: procedimentos quantitativo e qualitativo. O primeiro movimento destinou-se a um trabalho quantitativo de organizar, sistematizar, categorizar e pré-analisar as informações obtidas, que nos permitiram construir critérios para selecionar as entidades que aparentemente apresentavam condições para implantação de rede social. O segundo constituiu-se do que chamamos de movimento qualitativo, para o qual retornamos às entidades pré-selecionadas. Nessa visita utilizamos o diário de campo<sup>14</sup> como recurso metodológico, para registrar e interpretar as observações, percepções e sensações obtidas sobre o cotidiano e a dinâmica relacional das entidades.

O primeiro momento constituiu-se na aproximação com os profissionais e/ou coordenadores das entidades ainda não contatadas, o que foi realizado por meio de entrevistas que obedeciam a um roteiro para obter informações sobre:

- a) Infra-estrutura (instalações, recursos materiais e profissionais, proveniência de verbas e orçamento estimado);
- b) Organização (composição da entidade, proposta de trabalho, estatuto e inscrições municipal, federal ou estadual);
- c) População atendida (crianças e adolescentes ou outras populações, capacidade de atendimento e atendimento atual);
- d) Metodologia de trabalho (individual, grupal, regime de atendimento);

---

<sup>14</sup> O diário de campo é um recurso metodológico que permite ao pesquisador realizar uma narrativa sobre o fenômeno pesquisado. Essa narrativa contém informações quanto a aspectos objetivos e subjetivos que se mostrarem relevantes ao pesquisador.

- e) Natureza de trabalho (sua pertença ao domínio público, privado ou filantrópico, objetivos e filosofia da entidade);
- f) Vínculos (com outras entidades ou com o poder local).

As informações obtidas foram organizadas em quadros demonstrativos, por entidades e por categorias, permitindo uma visualização detalhada de seus recursos.

Essa primeira sistematização de dados possibilitou a realização de uma pré-análise e a formulação de critérios para selecionar as entidades que aparentemente apresentavam condições para implantação de rede social.

Os critérios de seleção utilizados foram:

- 1) orçamento estável, ou seja, que independesse de doações e voluntariado;
- 2) recursos profissionais na área de educação e saúde;
- 3) estabilidade organizativa (diretoria composta e atuante);
- 4) existência de uma proposta de trabalho ou plano de ações;
- 5) existência de trabalho de inserção social, de orientação, de acompanhamento sistemático e direto com as crianças e adolescentes e não apenas de encaminhamento a outras entidades;
- 6) existência de algum tipo de vínculo mais estável com outras instituições similares.

O segundo momento consistiu em realizar um retorno às entidades pré-selecionadas. Para isso foi agendada previamente uma visita com um profissional de cada uma. Esse retorno permitiu coletar outras informações, desta vez as que se referiam ao cotidiano, às quais acrescentamos nossas apreensões e impressões do ambiente e das falas de representantes ou responsáveis pela entidade. Observamos as relações interpessoais, as condições infra-estruturais, corrigimos e complementamos as anotações e, ainda, investigamos sobre os problemas enfrentados pelas entidades e as possibilidades que viam para resolvê-los. Essas informações foram registradas em diários de campo, sob a forma narrativa, a qual nos permitiu conjugar a descrição e a interpretação dos fatos observados a partir da fundamentação teórica adotada nesse estudo. Para a realização desse retorno utilizamos uma síntese do projeto e uma carta da professora orientadora.

Nesse momento da pesquisa, foi possível elaborar uma análise qualitativa, a qual nos possibilitou condições de selecionar doze (12) entidades, das vinte e uma (21) pesquisadas. Vimos condições de participação e implantação de uma rede social de atenção a crianças e adolescentes em situação de risco.



O conhecimento das condições objetivas e do cotidiano das entidades nos possibilitou verificar que os vínculos entre as entidades se davam em um plano verticalizado e hierarquizado de encaminhamentos, podendo ser representado pela forma piramidal, apresentando-se em três níveis. No primeiro estão as entidades políticas e jurídicas; no segundo nível as entidades com atendimentos específicos e; no terceiro, as que se caracterizam como abrigos.

Observamos que as entidades públicas e privadas se complementam nos serviços oferecidos, mas não se articulam em rede, apenas se configuram como entidades que oferecem assistência social diversificada. Não realizavam trabalho educacional, não ofereciam ou encaminhavam a cursos profissionalizantes que dessem condições concretas à população infanto-juvenil atendida a ingressarem no mercado de trabalho. O cenário se revelava como uma dissimulada “inserção social”, já que os recursos oferecidos eram marginais na sua origem.

Na interpretação do quadro demonstrativo e na análise dos dados, pudemos constatar a ausência de políticas públicas claras e de proposição de projetos no município, a necessidade de capacitação profissional dos agentes sociais dessas entidades, assim como a necessidade de formação de um grupo de estudo acerca da concepção de rede social, visto ser imprescindível o mínimo consenso para manter certo nível de diálogo e a intenção da implantação da rede social.

Ao término dessa etapa da pesquisa, foi marcada e realizada, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), uma reunião com a Secretária Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES) e com representantes de todas as entidades pesquisadas, com o objetivo de apresentar os resultados obtidos e mobilizar os participantes para um espaço de formação. Na apresentação e discussão dos dados, os representantes das entidades, a Secretária de Desenvolvimento Social, a professora-supervisora e os bolsistas concordaram quanto à necessidade de um curso de capacitação profissional para os técnicos das entidades de assistência do município. O convênio para a realização desse curso foi realizado entre a Prefeitura Municipal, através da SEMDES, e a pela UNIMEP através da coordenação do Curso de Psicologia. Essa articulação entre UNIMEP e Prefeitura possibilitou a participação de dois profissionais por entidade. O curso, organizado em módulos, foi realizado na UNIMEP. Professores de várias áreas foram contatados para a efetivação do Curso, entre eles: Educação, Gestão e Negócios, Psicologia. O curso *Lato Sensu* para os profissionais das entidades assistenciais foi nomeado: “Entidades de Atenção: Espaço de Afirmação de Direitos”.

## **1.2 Segunda Pesquisa: A Representação Social de Violência e Rede Social Presente em Trabalhadores das Entidades de Atenção**

Esta pesquisa intitulada “A Representação Social de Violência e Rede Social Presente em Trabalhadores das Entidades de Atenção”, realizada no período de agosto de 2001 a junho de 2002, é um desdobramento do projeto anterior. A necessidade de aprofundarmos este estudo surgiu devido aos fortes indícios de que as representações sociais<sup>15</sup> de rede social e de violência existentes entre os profissionais das entidades eram fruto de uma interiorização a-crítica e ingênua, caracterizada como uma reprodução de informações.

Esses dados preliminares, coletados e registrados em diário de campo, se referiam às visitas realizadas a cada profissional das entidades pesquisadas anteriormente. Nas narrativas e descrições fornecidas pelos profissionais contatados, puderam ser observadas opiniões, relatos de histórias e atendimentos. Essas narrativas e descrições revelaram as representações sociais de rede social e violência, ou seja, temas que diretamente compunham a pesquisa.

Como foi dito, o objetivo primordial da pesquisa anterior era investigar as entidades com condições objetivas e vontade política de implantar uma rede social, mas para a consecução desse objetivo era imprescindível um estudo aprofundado sobre rede social.

Essa nova pesquisa objetivou identificar as representações sociais de rede social e de violência presentes nos profissionais das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco.

Com base nos dados já sistematizados e analisados em pesquisa anterior, considerou-se necessário:

---

<sup>15</sup> MOSCOVICI (1978) introduziu o conceito de representação social no campo da psicologia social na década de 60, convertendo-a em uma categoria de análise. O autor considera a representação social como teoria do senso comum, como ciência coletiva, como um modo particular do conhecimento prático destinado à interpretação do real. A representação social pode, ainda, ser considerada como um processo mental, em que ocorre a internalização de objetos, conceitos e significados, constituindo a subjetividade dos sujeitos. As informações recebidas passam por um processo de transformação, para se converterem em conhecimento comum, compartilhado por muitas pessoas, servindo assim, para orientar as pessoas nas suas ações. A representação traduz-se como um instrumental da relação entre indivíduo e sociedade, situando como o indivíduo elabora o real e age sobre ele, havendo assim, um processo de articulação do social com o psicológico de modo dinâmico e constante dando origem a uma forma de pensamento social. As representações sociais são dados empíricos que podem ser capturados através de depoimentos e que através da análise permitem conhecer o movimento da consciência. Através delas pode-se detectar os valores, as ideologias, os afetos, as concepções e as contradições, sendo a linguagem o veículo empírico através do qual é possível capturá-la.

1. Identificar a representação social de rede social e violência existente entre os trabalhadores de entidades de atenção à criança e ao adolescente em situação de risco;
2. Analisar essas representações sociais sob o prisma do método dialético e das categorias psicossociais atividade-consciência-identidade (CIAMPA, 1985) e do paradigma das Objetivações (HELLER, 1979);
3. Disponibilizar os dados analisados para todos os participantes, via formação de grupos de discussão.

A pesquisa anterior disponibilizou dados sistematizados e analisados por meio de relatório de pesquisa, sobre vinte e uma (21) entidades do município de Piracicaba que trabalhavam com a população infanto-juvenil. Nesta segunda, pesquisamos dezenove (19) entidades, especificamente aquelas nas quais os profissionais se dispuseram a participar. Contatou-se um profissional de cada entidade que concordou em dar seu depoimento.

O procedimento utilizado nessa pesquisa foi a coleta de depoimentos<sup>16</sup>. Antes da coleta foi necessário expor a cada participante os objetivos da pesquisa, informar quais temas compunham o depoimento, a forma como os dados seriam coletados, informar sobre a utilização do gravador e garantir o anonimato da entidade e do profissional.

Utilizamos a entrevista temática, que se constitui de temas pré-definidos, como instrumento de investigação. Cada tema era seguido de um enunciado com uma informação e depois um ou mais dilemas que suscitavam decisões, escolhas e uma resposta argumentada.

Para conhecer as representações sociais de **rede social** e de **violência** elaboramos dilemas morais para cada um dos temas e incluímos outros temas que se referiam às instituições educacionais e formadoras presentes no processo de socialização e individuação, ou seja, a **família**, a **religião** e os **valores sociais** (sexualidade, drogadição e etnia).

Os dilemas morais são úteis para a compreensão da elaboração individual de cada tema, requerendo desses profissionais uma escolha argumentada entre fazeres opostos, facilitando a verificação de contradições, incoerências e variações na escala valorativa. Nas argumentações apresentadas foi possível identificar a escala de valores presente nos depoimentos dos profissionais.

Colhemos e transcrevemos dezenove (19) depoimentos. Os depoimentos coletados e transcritos de forma literal foram, num segundo momento, recortados e sistematizados

---

<sup>16</sup> No depoimento, o pesquisador visa obter do narrador o essencial, de acordo com o objeto da pesquisa. Assim, o diálogo é mediado pelo pesquisador, cujo trabalho é direcionar o diálogo acerca do objeto da pesquisa. Desta

segundo os temas, em quadros, para maior visibilidade. Na seqüência, essas representações sociais foram submetidas à análise.

Para análise do movimento de consciência individual dos profissionais, foram utilizadas como referência as categorias psicossociais atividade-consciência-identidade (CIAMPA, 1985) e o Paradigma das Objetivações (HELLER, 1979). Esse paradigma permitiu analisar o movimento de consciência individual dos profissionais, se estava próximo da tendência humano-genérico do desenvolvimento do indivíduo (esfera de objetivações para-si) ou próximo da alienação, do particularismo/individualismo (esfera de objetivações em-si).

Os resultados obtidos nessa pesquisa reafirmaram os indícios levantados na pesquisa anterior. Sobre as representações sociais de rede social, predominava um conhecimento mais no nível cognitivo e informativo, pautado na reprodução de informações, sem o aprofundamento crítico sobre a construção de um trabalho em rede. Havia uma minoria que parecia compreender rede de assistência como uma necessidade de articulação entre poder público, sociedade civil e juizado, considerando-a como uma questão de política pública. O tema violência foi analisado sob vários ângulos, em todas as esferas das ações assistenciais. Pudemos constatar que havia uma predominância de contradições e ambigüidades acerca da violência. Existia interferência religiosa no trabalho profissional, conhecimento e desconhecimento quanto à aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Havia concepções preconceituosas e discriminadoras acerca da drogadição, da sexualidade (orientação) e de etnia (questão racial). Entretanto, surgiam de modo não predominante representações sociais que indicavam a presença de reflexão crítica sobre as práticas cotidianas.

A conclusão a que chegamos naquele momento e a partir da concepção teórica que assumimos apontava para a existência de práticas assistencialistas, pragmáticas, pautadas por encaminhamentos e atendimentos isolados. As representações sociais de violência eram apoiadas em práticas institucionais ainda baseadas no antigo e coercitivo “Novo” Código de Menores de 1979. Nessas práticas que pretendiam a ressocialização, predominavam o controle, a submissão, a coerção e a correção.

Constatamos ainda que a hegemonia do trabalho assistencial era mediada pela interferência de valores pessoais, moralistas e religiosos que implicitamente reproduzem a violência, o preconceito, a discriminação e a estigmatização.

---

forma, o pesquisador pode recortar informações que não se aproximem do objeto da pesquisa e encerrá-lo quando já os houver coletado (QUEIROZ, 1991).

Partindo da compreensão de que as representações sociais são ativas na cultura, podendo ser alteradas pela intervenção concreta e sistemática, uma intervenção formativa foi dirigida aos profissionais das entidades, através do Curso *Lato Sensu* já mencionado. Pensamos que isso pudesse resultar em alterações dessas representações e práticas sociais. Por isso considerávamos importante possibilitar condições objetivas de construção dessas transformações.

### 1.3 Estágio: Identidade e Violência

“À primeira vista, o caos. O cenário se assemelhava mais ‘à esperança de um recanto’ do que a um Recanto da Esperança” (MOLLO, 2002, p.22 ).

As considerações a seguir referem-se ao estágio supervisionado intitulado “Identidade e Violência” desenvolvido na área de Psicologia Social, realizado no último ano do Curso de Psicologia, vinculado ao Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) na Universidade Metodista de Piracicaba.

Esse estágio tinha como objetivos:

- 1) Estudar a relação Identidade e Violência, nas dimensões individual e coletiva, identificando valores, circunstâncias e dinâmicas cotidianas;
- 2) Selecionar, junto à população-alvo, casos para coleta e análise da história de vida, utilizando as categorias psicossociais atividade-consciência-identidade, perspectivando a compreensão e análise do movimento de construção e desconstrução de personagens;
- 3) Identificar elementos ativos para construir uma metodologia que possibilitasse a intervenção em situações coletivas, não estruturadas *a priori*;
- 4) Dar visibilidade política e social ao fenômeno, organizando formas para exposição, reflexão e discussão sobre as múltiplas faces da violência e suas relações com o processo de constituição da identidade humana.

A temática abordada nesse estágio remeteu-me a acompanhar durante dez (10) meses a construção da identidade de crianças e adolescentes submetidos à violência física e psíquica, vítimas e vitimizadoras de violência. Observei, participei e intervim em uma realidade social marcada pela violência institucional, pela opressão e pela desigualdade social.

A entidade onde estagiei chamava-se Recanto da Esperança – um projeto que fazia parte do Programa de Proteção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco, do

município de Piracicaba. Uma entidade pública mantida pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES).

A população que acompanhei era composta por aproximadamente trinta (30) crianças e adolescentes do sexo masculino de dez a dezessete anos e onze meses que viviam em situação de risco social e pessoal, ou seja, situação de rua, de transgressões sociais, de rupturas familiares e escolares e em situação de drogadição (uso, abuso ou dependência de cola, crack, maconha e outras drogas lícitas e ilícitas), estando muitas vezes sob a guarda da Lei.

### **1.3.1 A Localização e o Funcionamento**

O Recanto da Esperança localizava-se em um bairro afastado do centro da cidade, em Santa Terezinha – Vila Rios. O local se assemelhava a uma chácara, com árvores, com um rancho que funcionava como refeitório e como espaço para realização de atividades, uma casa-sede na qual se encontrava a administração, a sala da equipe técnica e os materiais para uso diário. O espaço dispunha de aproximadamente 5.000 metros, uma parte era cercada por muro e outra por alambrado, no fundo da chácara passava o rio Corumbataí que deságua no rio Piracicaba.

O projeto recebia encaminhamentos do Conselho Tutelar, do Juizado da Vara da Infância e Juventude e do Serviço de Apoio ao Menor (SEAME). Os adolescentes que freqüentavam o Recanto eram provenientes de bairros periféricos da cidade.

No período em que participei como estagiária, o horário de funcionamento era de segunda a sexta-feira das 8 horas às 16 horas e aos sábados até às 14 horas. Diariamente, as crianças e os adolescentes eram transportados de sua casa ou da rua à entidade, em duas peruas Kombi. Passavam o período matutino e vespertino participando de atividades educativas, culturais, esportivas e artísticas. A entidade oferecia oficinas de marcenaria, artesanato, esportes, música, pintura em tela, Hip Hop e capoeira. Estas oficinas eram distribuídas nos períodos, sendo realizadas duas a três atividades por período.

### **1.3.2 Breve contextualização**

As informações de que dispúnhamos naquele momento foram disponibilizadas pela secretária da SEMDES e pelos profissionais da entidade na realização do estágio.

Soubemos que a entidade havia passado por mudanças na equipe: em fevereiro de 2000, duas psicólogas e uma pedagoga, servidoras públicas da educação, foram remanejadas para o projeto e, em 2001, na gestão petista, uma assistente social, servidora pública do desenvolvimento social, foi encaminhada para o projeto e um administrador e uma assistente social (que assumiu o cargo de coordenação) foram contratados, os dois últimos ocupavam cargo de confiança. A relação dos novos profissionais com os adolescentes era delicada, pois segundo relataram os primeiros, não ocupavam lugar de respeito nem autoridade.

Conflitos eram, via de regra, resolvidos com gritos e discussões entre os adultos e os adolescentes; a equipe técnica mantinha a sala de TV trancada com cadeado. Eram comuns falas ofensivas e xingamentos por parte dos adolescentes com os profissionais e entre os adolescentes. Os oficineiros e os funcionários não participavam de reuniões, não pareciam nem conhecer o objetivo da entidade. Diariamente estavam presentes dois guardas civis armados na entidade; nos períodos matutino e vespertino acompanhavam o transporte dos adolescentes na perua e realizavam revista policial na entidade. A presença da guarda mantinha um ambiente tenso, de rivalidade e intimidação. Havia vínculo de amizade e respeito entre alguns oficineiros e os adolescentes.

Um fragmento do relatório entregue ao CNPq sobre o projeto de iniciação científica “A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba”, referente ao projeto Recanto da Esperança, dá indícios dessa relação conflituosa.

Uma outra questão que incita atenção é o uso de um cadeado na porta da sede da entidade. Segundo a psicóloga, os adolescentes são violentos e ainda não houve o estabelecimento de um vínculo. Falou-nos da dificuldade de conquistar a confiança deles, pois trabalham trancadas no escritório. Comentou da existência de adolescentes violentos (Diário de Campo 16/03/01).

Segundo a psicóloga, algum tipo de vínculo mais estável é mantido, mas somente com os oficineiros; talvez seja porque as relações se dêem horizontalmente, num nível de respeito compartilhado (Fragmento extraído do relatório entregue ao CNPq em Julho de 2001 p.88 e 90).

Em meados de 2001, houve, por parte do governo, tentativa de mudança da proposta de trabalho, que consistia em construir um trabalho educativo de atenção e promoção social. Essa transição não foi tranqüila, pois havia pouca clareza da demanda e falta de um projeto coletivo que definisse o objetivo do Recanto, se era uma instituição de caráter sócio-educativo ou se uma clínica de desintoxicação.

Com essa dinâmica relacional em andamento, em setembro de 2001, cinco (5) estagiários foram orientados a acompanhar o Projeto Recanto da Esperança. Nossa

intervenção em campo iniciou em decorrência da solicitação de uma das psicólogas, integrante da equipe técnica da entidade, que contatou a professora Dra. Mariá Ap. Pelissari, do Curso de Psicologia da UNIMEP. Esse contato teve o objetivo de solicitar ajuda para modificar a forma – como dito acima, pouco definida, de atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco atendidas pela entidade.

Em setembro, os estagiários foram encaminhados ao projeto, participando quase que diariamente, de manhã ou de tarde, durante quatro horas. No período de setembro a outubro de 2001, atendendo a solicitação da equipe técnica, compusemos um “diagnóstico urgente”. A partir da observação e intervenção no campo, a professora-supervisora e os estagiários elaboraram um documento que tinha como objetivo expor a compreensão da dinâmica organizacional da entidade e oferecer informações que pudessem servir para discussão e proposição de ações. As informações contidas no documento referiam-se às relações interpessoais vividas no cotidiano da entidade e o que nelas poderia ser alterado. Propusemos a elaboração de um trabalho coletivo que pudesse organizar a convivência coletiva na entidade a fim de construir um trabalho sócio-educativo.

Em outubro de 2001, foi marcada uma reunião com a equipe técnica objetivando apresentar o diagnóstico solicitado. Semanas após a reunião, alguns destes profissionais mostraram dificuldade em aceitar as considerações apresentadas no diagnóstico, houve polêmica sobre concepções teóricas da Psicologia e do Serviço Social.

Nessa ocasião, a secretária e a coordenadora do projeto realizaram esforços para que o Recanto da Esperança se tornasse um projeto sócio-educativo. Essa foi uma decisão importante porque, no início, a secretária desejava que o Recanto se tornasse uma clínica regional de recuperação para drogadictos.

Nesse estágio, o ato investigativo se processou por meio da participação dos estagiários no cotidiano da entidade. A observação e intervenção ocorreram de forma regular, uma vez por semana, por quatro (4) horas, durante nove (9) meses, de setembro de 2001 até junho de 2002.

As informações foram coletadas desde o primeiro contato com os atores do Projeto Recanto da Esperança. Essas informações eram registradas em diário de campo, sob a forma de narrativa, a qual permitiu conjugar a descrição dos fatos observados (os acontecimentos) e a sua interpretação a partir da fundamentação teórica adotada.

A partir da observação dos fatos e da descrição em diário e cédula de campo, construí categorias de análise para organizar as informações coletadas. O diário de campo estava repleto de situações que, em vista do tempo exigido para o estágio, não puderam ser



analisadas, fazendo-se necessários alguns recortes. As categorias construídas referem-se ao âmbito das relações interpessoais:

- Relação entre *staff* (equipe técnica) e oficinairo;
- Relação entre oficinairo e oficinairo;
- Relação entre oficinairo e população usuária;
- Relação entre oficinairo e estagiário;
- Relação entre funcionário e população usuária;
- Relação entre funcionário e estagiário.

O campo de observação e análise se restringiu às relações que observei e com as quais pude conviver. A prática no campo se limitou apenas às segundas-feiras à tarde, das 13:00 as 16:00, dia em que participei do Projeto como estagiária.

A minha atenção foi direcionada para a dinâmica relacional do Recanto da Esperança materializada nas práticas e nos discursos de alguns profissionais. Dos oficinairos de marcenaria, de artesanato, de pintura em tela e, também do recém contratado oficinairo de Hip Hop; dos funcionários: dois motoristas e uma cozinheira; dos componentes da equipe técnica: duas assistentes sociais, duas psicólogas, uma pedagoga e um administrador e da população usuária. Existiam outros oficinairos que trabalhavam na entidade em outros dias da semana, mas como acompanhei apenas um dia, dediquei minha atenção às relações interpessoais que pude capturar dessa dinâmica relacional.

Analisei brevemente o movimento de consciência de alguns profissionais, procurando entender como a conscientização ou a alienação do próprio trabalho condiciona práticas e relações que, ao invés de promoverem outras condições objetivas e subjetivas para os usuários, enclausura-os em um ciclo mítico, de reposição de personagens, “o marginal, o garoto de rua, o cheirador de cola, o malandro”, restando apenas espaço para materializar esse *script* que foi destinado histórica e ideologicamente a eles.

As conclusões a que cheguei naquele momento serão explicitadas segundo as categorias elencadas. Segue abaixo a discussão detalhada de cada uma delas.

A relação entre equipe técnica e oficinairo era hierarquizada e verticalizada, com ordens explícitas sem nenhuma discussão prévia. Não havia reuniões da equipe técnica com oficinairos e funcionários nem planejamento de ações. Os componentes da equipe técnica pouco participavam das atividades, não acompanhavam as oficinas, ficando boa parte do tempo dentro da casa-sede. Outro elemento complicador era a falta de clareza das funções de cada técnico, o que causava confrontos.

Havia queixas recorrentes de todos os componentes da equipe técnica e dos oficinairos sobre a coordenação, denunciando autoritarismo, humilhação e desvalorização do trabalho. Segundo relato deles, esta não participava do cotidiano da entidade, realizava reuniões quinzenais com a equipe técnica na SEMDES e fez apenas uma reunião com os oficinairos.

A relação da coordenação com a equipe técnica era reproduzida na relação da equipe técnica com oficinairos e funcionários. Relações dicotômicas entre decisão e execução, quem decidia não participava do dia-a-dia da entidade e quem executava não decidia, não podia opinar.

A ausência da equipe técnica no cotidiano das atividades e das oficinas, a ausência de diálogo e reflexão sobre as atividades, as posturas e as intervenções com os oficinairos e funcionários acabaram por resultar em ações pontuais sem planejamento prévio e sem reflexão *a posteriori*, que serviam apenas para conter situações de conflito.

A relação entre oficinairos era heterogênea, dependendo com quem se estabelecia relação. Alguns oficinairos se auto valorizavam e desprestigiavam o trabalho dos demais, e não tinham abertura para escutar críticas. Expunham insatisfações publicamente a outros profissionais e adolescentes, em meio às atividades, causando tumulto. Algumas oficinas eram muito solicitadas pelos adolescentes e outras, pouco.

A oficina de marcenaria sempre tinha muitos participantes, pois ao término dos produtos (animais e objetos de madeira), os adolescentes os levavam para vender nos sinaleiros da cidade para arrecadar dinheiro, geralmente para consumo de drogas. Práticas que a secretária da SEMDES, a coordenadora e a equipe técnica desejavam reduzir ou extinguir.

Um dos oficinairos se queixava da falta de materiais e da falta de interesse dos adolescentes por sua atividade. Havia oficina que requeria paciência e certo tempo para o término da atividade, um exemplo disso eram as atividades de pintura em tela, que começara no início de 2002, e de artesanato, que já ocorria havia bastante tempo. Estas atividades podiam ser realizadas no máximo por três ou quatro adolescentes e exigiam atenção e paciência. A transitoriedade na participação e a insatisfação pela espera do outro era comum. Um dificultador nessas oficinas foi a desconstrução da venda imediata, como ocorria na marcenaria. Os técnicos pretendiam vender as pinturas em tinta a óleo e em guardanapo e bonecos de *bisk* em exposição ou feira de artesanato, dificultando a aquisição imediata de dinheiro.

A oficina de Hip Hop iniciou em abril de 2002 e os adolescentes se mostravam muito interessados. O oficinairo disse ter planejado oficina de leitura e composição de rima,

mas encontrou dificuldade porque a grande maioria dos adolescentes não sabia ler nem escrever, por isso teve que refazer seu planejamento iniciando com o desenho. Ao aperfeiçoar os desenhos, os adolescentes aprenderam a grafitar nos muros da entidade. No início da oficina o conteúdo dos desenhos era, na sua maioria, de armas e de sangue; o acesso facilitado e diversificado a revistas de desenhos, a gibis, aos desenhos na TV, a filmes parece que foi um elemento que provocou mudança nos desenhos. Passaram a produzir figuras, personagens de revistas em quadrinhos e de desenhos animados, às vezes mais definidos e elaborados que os desenhos do oficinheiro que os ensinou.

A relação entre oficinheiros e população usuária dependia de cada um deles. Havia oficinheiros que exigiam eficiência na execução da atividade, disciplina rígida, não admitiam erros, ridicularizavam e ironizavam os adolescentes com frequência, seja na atividade ou em situações da vida pessoal, e outros que mostravam afeto pelos adolescentes, tratando-os com respeito. A maioria dos oficinheiros verbalizavam com frequência o descrédito no propósito da entidade e nos adolescentes.

O relato de um oficinheiro à estagiária revela os sentimentos, as percepções e o descrédito com relação à entidade e aos adolescentes:

Aqui não dá para fazer nada, eles roubam cola, tesoura, invadem o espaço para atrapalhar e, se vamos para o galpão, eles aumentam o som da TV ficando impossível de se trabalhar (Diário de Campo 17/09/01).

Os fragmentos a seguir mostram minhas percepções naquele momento sobre a dinâmica institucional:

Lá é assim: some tubo de cola, tesoura, uns roubam materiais dos outros, cada um faz o que quer. O interessante é que só realizam alguma atividade porque dá dinheiro; assim o que cada um produz é destinado a virar dinheiro. [...] Eles desperdiçam tudo, jogam cola no vitaminado de um, quebram bolachas na cabeça do outro. No refeitório ou em meio às oficinas, alguns comem, outros xingam, gritam, jogam pedra, tijolos, pedaços de madeira e frutas nos outros. Fazem tudo isso ao mesmo tempo. [...] O lugar onde alguns garotos estão realizando oficina de artesanato vira campo de futebol, garotos que estavam tocando instrumento vão para lá e fazem barulho. É o caos, ninguém faz nada efetivamente. [...] Parece que nenhum garoto interage em nenhuma atividade, dispersam facilmente, só realizam atividade quando dá dinheiro. Parece que o trabalho ali não tem sentido. Fazem ali o que fazem na rua (Diário de Campo 17/09/01).

Havia oficinheiro que mostrava afeto e respeito para com os adolescentes. Conversava na linguagem deles e era respeitado, e outros que se relacionavam mais com os profissionais do que com os adolescentes, mantendo uma relação impessoal.

A relação entre oficinairos e estagiários era mediada pelo diálogo, por momentos de reflexão, por exposição de queixas e desabafos dos oficinairos acerca da equipe técnica, da coordenação e dos adolescentes.

A relação entre funcionário e população usuária era complicada. Alguns tinham postura mais autoritária, punitiva, impulsiva, de enfrentamento face a face, de desvalorização dos adolescentes, e outros estabeleciam uma relação maternal e afetuosa.

No decorrer do trabalho, percebemos que a problemática maior não se referia apenas às crianças e adolescentes, mas principalmente aos profissionais, especialmente no que se referia às concepções acerca da população usuária e às formas de intervenção. As concepções e as práticas preconceituosas de alguns profissionais não propiciavam condições objetivas e subjetivas para a desconstrução e construção coletiva de uma outra identidade para o projeto nem para os adolescentes.

As relações entre os adolescentes faziam referência a uma forma de socialização em que a disputa pelo poder era direta e frontalmente travada. Relações interpessoais eram cotidianamente mediadas pela violência física e simbólica. As regras que permeavam as relações interpessoais entre os adolescentes dentro do Recanto eram as mesmas da rua, imperava a lei do mais forte, a opressão, a humilhação.

A relação de alguns oficinairos e funcionários com os adolescentes era marcada por adjetivações, por estereótipos e preconceitos hostis, o que dificultou a desconstrução do personagem “garoto de rua, marginal e menor infrator”. Essas relações não propiciaram condições objetivas e subjetivas para a transformação desse cenário institucional nem dos personagens.

Existia uma distância na relação entre equipe técnica, oficinairos e funcionários, condições essas geradoras de conflito que dificultaram a construção de uma linguagem comum, a construção de um trabalho coletivo e a desconstrução de algumas posturas e intervenções. As relações hierarquizadas produziam ruídos na comunicação e atritos nas relações interpessoais.

A prática dos profissionais esteve orientada por sistema de privilégios, por punição, pelo preconceito e pela disciplinarização do tempo. Constatamos que as intervenções da grande maioria dos profissionais eram orientadas pelo individualismo, pelo pragmatismo, pelo imediatismo e pelo caráter efêmero dos acontecimentos, condicionando situações do tipo “apagar incêndio”. A prática profissional do Recanto poderia ser caracterizada como de contenção, de correção e de coerção.

## 2. “Do Recanto da Esperança à esperança de um recanto”

A afirmação de que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do *devenir*; o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais [...] (GRAMSCI, 1989, p. 44).

Depois do estágio, no exercício de psicóloga do projeto, aprofundi a compreensão sobre aquela dinâmica institucional e sobre políticas públicas. Tomei conhecimento de outros elementos que constituíram a história daquele espaço, de sua fundação, dos profissionais e dos adolescentes que por lá passaram e deixaram marcas, das discussões e disputas políticas que engendraram o cenário municipal, e percebi, acredito hoje, de forma ainda ingênua, que estas questões mais amplas e externas à instituição incidiam direta ou indiretamente nas práticas educativas, nos investimentos e ausência de investimentos no Projeto.

A história que será narrada mostra a forma como vejo a constituição e o desenvolvimento de práticas educativas do projeto Recanto da Esperança, história que, em parte, me contaram e não vivi e que, em dado momento do processo, conheci, com a qual me envolvi e pela qual fui envolvida. História que mostra as relações que estabeleci com vidas marcadas por diferentes formas de violência e de marginalização. Relações que tive o privilégio de conhecer, visto que desnudaram a ingenuidade e uma moça vinda do interior paulista que desconhecia conhecia a complexidade das relações capitalistas e de suas conseqüentes mazelas. As crianças e adolescentes com quem convivi por determinado tempo carregam a marca mais cruel da desigualdade social e da indiferença de um modo de produção que desumaniza, que coisifica, e o primordial, mas que poucos percebem, que os gerou. Formas de relações historicamente construídas que criam formas de invisibilidade social para os sujeitos que revelam seu fracasso no processo de humanização; que não são vistos nem ouvidos na sua existência, que são negados ou relegados, via de regra, a diversas categorias de instituições.

### 2.1 História da Instituição

De 1996 a 2000, o município de Piracicaba era governado pelo PSDB. Em agosto de 1998, de uma parceria entre Juizado da Vara da Infância e Juventude e a Secretaria Municipal

de Desenvolvimento Social (SEMDES), foi criada uma Casa de Passagem que logo veio a se tornar um abrigo diurno chamado Casa-Dia. No primeiro ano, este passou a ser chamado de Recanto da Esperança por já existir uma instituição com o mesmo nome no município. Essa Casa de Passagem, que tivera como objetivo primeiro ser um local de passagem transitória, foi transformada em abrigo diurno com o objetivo de atender crianças e adolescentes do sexo masculino que se encontravam em situação de rua, de uso, abuso e dependência de drogas lícitas e ilícitas, e em conflito com a Lei.

O abrigo destinava-se às ações voltadas a retirar crianças e adolescentes das ruas centrais da cidade, onde perambulavam pedindo esmolas. Os adolescentes eram encaminhados pelo Conselho Tutelar, pelo Serviço de Apoio ao Menor (SEAME) e pelo Juizado da Vara da Infância e Juventude. Adolescentes em conflito com a Lei eram encaminhados por mandado judicial. Os adolescentes que estavam em situação de rua eram dela retirados pela equipe de ronda da Vara da Infância e Juventude e também pela abordagem de rua da Prefeitura Municipal da Piracicaba e levados ao abrigo Casa-Dia. A equipe de ronda era composta por dois profissionais, sendo um motorista e uma assistente social e a abordagem de rua por um motorista e assistente social do abrigo.

Os veículos da entidade, duas peruas tipo Kombi, diariamente buscavam os adolescentes nas suas casas ou na rua e os levavam de volta. A assistente social que acompanhava o transporte retirava o adolescente da cama ou da rua se o mesmo se negasse a acompanhá-la. A entidade também recebia denúncia da sociedade civil e quando isso ocorria a assistente social, na condição de abordagem de rua, buscava o adolescente.

Existia obrigatoriedade judicial de frequência e permanência, com lista de presença assinada por um profissional da entidade e por um responsável legal, no horário de entrada e de saída. Havia a presença cotidiana de dois (2) guardas civis armados na entidade. Os guardas também acompanhavam o transporte e realizavam revista policial no ingresso do adolescente na entidade.

Caso os adolescentes saíssem da entidade em horário de atendimento, a Guarda Civil realizava busca pelas imediações. Durante as buscas, os adolescentes eram contidos e repreendidos através de ameaças e boletins de ocorrência realizados pela assistente social e pelos guardas civis e levados de volta à entidade.

Para realização de sentença judicial referente aos adolescentes do Projeto, o juiz escutava o parecer da assistente social. Ela também era a responsável pelos encaminhamentos às clínicas de desintoxicação, em Tatuí e Monte Mor, ambas cidades do interior paulista.

Segundo relatos<sup>17</sup> de profissionais e fotografias da entidade, a presença do juiz da Vara da Infância e Juventude e do prefeito “tucano” era constante. Também segundo os mesmos relatos, havia investimento em recursos materiais, recursos profissionais, transporte e alimentação. Nessa gestão, não se dispunha de mesas e cadeiras para a realização das refeições, de armários para guardar materiais e pertences dos adolescentes. Havia apenas uma casa-sede que era subdividida em administração, sala para os profissionais, almoxarifado para abrigar dos materiais e cozinha. Tinha também um galpão aberto com mureta, apenas resguardado por uma cobertura.

De meados de 2001 a meados de 2002, período em que realizei o estágio, os recursos infra-estruturais receberam melhorias. A casa-sede foi novamente dividida, havia quatro salas distribuídas em administração, sala para os profissionais e almoxarifado (onde guardavam alimentos, materiais de limpeza e das oficinas) e dois banheiros. No galpão, foram construídos: uma cozinha com amplo refeitório com mesas e cadeiras, separada por parede e porta; do lado de fora do refeitório, uma pia com torneiras para lavar as mãos e o restante do espaço foi dividido por meia parede para realização de atividades. No entanto, os materiais para oficinas, limpeza e alimentação foram reduzidos, sendo por vezes escassos.

## **2.2 Equipe profissional**

O abrigo diurno iniciou suas atividades com uma assistente social, dois oficinairos (responsáveis pelas atividades de música e marcenaria) e uma monitora. No primeiro ano, outros profissionais compuseram a equipe. Foram contratados outros dois oficinairos (para as atividades de artesanato e esporte), uma psicóloga, uma assistente social, duas merendeiras, dois motoristas e dois guardas civis. A equipe técnica e a Guarda Civil eram compostas por servidores públicos. Os oficinairos e funcionários, tais como motoristas, monitora e merendeiras, eram terceirizados.

Há relatos de que ocorreram inúmeras transferências de técnicos e que alguns profissionais não saíam da casa-sede porque tinham medo dos adolescentes. No início, o abrigo contou apenas com uma assistente social; algumas psicólogas e a outra assistente social não permaneceram. Em 2000, duas psicólogas e uma pedagoga foram remanejadas, duas da Secretaria da Educação e uma da Secretaria de Desenvolvimento Social, para integrar a equipe técnica do projeto.

---

<sup>17</sup> Os relatos de profissionais que menciono nesse momento se referem aos depoimentos e a conversas informais com profissionais da entidade, que será abordado e analisado em outro momento.

### **2.3 Funcionamento**

No início, o abrigo diurno funcionava todos os dias da semana, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 16:00 horas, nos sábados até as 14:00 horas e aos domingos até as 12:00 horas. As atividades desenvolvidas eram de marcenaria, música, artesanato e educação física. Aos sábados, a entidade funcionava com uma assistente social, uma monitora e um oficinairo. Aos domingos, estavam presentes apenas a assistente social e a monitora (que era caseira da chácara). Nos finais de semana, havia revezamento dos dias entre os oficinairos e, durante a semana, revezavam os horários. A carga horária dos oficinairos e da monitora era de 20 horas semanais. O abrigo garantia alimentação diária com café da manhã, almoço, lanche e jantar. Na gestão petista, algumas mudanças ocorreram, primeiro o atendimento aos domingos deixou de acontecer, depois aos sábados. Três dos oficinairos foram contratados com carga horária da 40 horas semanais, pois suas oficinas eram as mais requisitadas.

### **2.4 Mudança de Governo**

Segundo relato de profissionais, em 2001, no início da gestão petista, o prefeito se reuniu com o juiz da Vara da Infância e Juventude e informou que discordava das práticas desenvolvidas no Projeto Recanto da Esperança. Desde a reunião, a relação entre o prefeito, a secretária de desenvolvimento social e o juiz da Vara da Infância e Juventude se tornou tensa. Muitos eram os artigos e reportagens nos jornais impressos e televisivos realizados pelo juiz, criticando a política de atendimento do atual governo.

Desde o início dos trabalhos, esta Administração Pública manifestou preocupação com as crianças e adolescentes, chegando a definir como marca de governo: “Piracicaba – referência no atendimento à criança”.

Com a mudança de governo, houve redução nos encaminhamentos de adolescentes realizados pelo juiz da Vara da Infância e Juventude. Geralmente, o juiz encaminhava ofício solicitando acompanhamento de caso de adolescentes que já freqüentavam e/ou que estavam cumprindo a medida sócio-educativa. Os adolescentes que estavam cumprindo a medida



sócio-educativa de liberdade-assistida também eram atendidos pelo Serviço de Apoio ao Menor (SEAME)<sup>18</sup>.

No início do governo, houve grande disponibilidade do prefeito e da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEMDES) para a mudança na proposta educativa da entidade, o que pode ser observado pela contratação de uma coordenadora e um administrador, o remanejamento de uma profissional do serviço social, a realização de melhorias nos recursos infra-estruturais, com a compra de mesas e cadeiras para o refeitório e armários para guardar os pertences pessoais dos adolescentes, a reforma do galpão fazendo um espaço para cozinha, refeitório e também a separação da área para a realização das atividades.

## **2.5 Aproximação entre Universidade e Administração Pública**

Em março de 2001, o Curso de Psicologia, representado pela professora-supervisora Maria Aparecida Pelissari, buscou estabelecer aproximação com um dos setores da Administração Pública, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES), responsável pelo atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco. A aproximação teve como perspectiva dois objetivos: a) apresentar os dados da pesquisa<sup>19</sup> para todos os representantes das entidades de assistência e b) retomar o Programa Identidade e Violência na forma de estágio.

Como foi descrito, naquela época, estava sendo realizada uma pesquisa PIBIC/CNPq sobre a realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba. A pesquisa, ainda em curso, tinha produzido dados quantitativos e qualitativos sobre as condições infra-estruturais, profissionais e organizativas dessas entidades. Os dados obtidos até aquele momento eram significativos sendo possível ser apresentados à Administração Pública.

Em busca de concretização do primeiro objetivo, foi realizada, conforme descrição feita anteriormente, na UNIMEP, uma reunião com representantes das entidades de assistência e com a secretária de desenvolvimento social. Dessa reunião, obteve-se o encaminhamento de um Curso de Capacitação para os técnicos dessas entidades a partir de convênio entre Prefeitura Municipal e UNIMEP. O Curso de caráter de *Lato Sensu* intitulado

---

<sup>18</sup> O SEAME é uma ONG responsável pela aplicação de duas medidas sócio-educativas: prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida. Essa ONG realiza também atendimento e acompanhamento às mães de adolescentes internos na FEBEM.

“Entidades de Atenção: Espaço de Afirmação de Direitos” foi ministrado por professores da universidade.

A concretização do segundo objetivo, ou seja, a retomada do Programa Identidade e Violência ocorreu, como pretendido, na forma de um estágio supervisionado. Em maio de 2001, foi apresentado um documento à secretária da SEMDES com a proposta de estágio. Aceita a proposta, em agosto de 2001 deu-se o início dessa nova área de estágio no Curso de Psicologia. Os campos de estágio foram selecionados a partir dos dados obtidos na pesquisa: Centro de Registros e Atenção aos Maus Tratos na Infância (CRAMI), Projeto Recanto da Esperança, Projeto Educador de Rua e Conselho Tutelar. Os estagiários foram encaminhados da seguinte forma: dois para o Conselho Tutelar, um para o CRAMI, cinco para o Recanto da Esperança, sendo que, posteriormente, um deles foi transferido para o Educador de Rua.

A participação nesses campos de estágio, assim como a supervisão sistemática possibilitaram aos estagiários perceber a fragmentação da rede de assistência à criança e ao adolescente em Piracicaba, percepção esta de que falarei em outro momento.

## **2.6 Mudança na equipe técnica**

Como dito anteriormente, a gestão anterior, objetivando reorganizar a equipe técnica, remanejou duas psicólogas e uma pedagoga para o projeto. O novo governo municipal, com a intenção de transformar a proposta de trabalho, incorporou outros profissionais à equipe técnica. Em fevereiro de 2001, foi contratado um administrador para trabalhar na entidade e remanejada outra assistente social, servidora pública da SEMDES. Nesse período, a entidade não tinha uma coordenação, sendo orientada pela própria secretária de desenvolvimento social.

No início desse novo trabalho, uma das psicólogas recorreu ao Curso de Psicologia da UNIMEP à procura de ajuda para organizar outra forma de atendimento às crianças e adolescentes da entidade. Contatou a professora-supervisora, que se disponibilizou para ajudar por meio dos estagiários. Como mencionado anteriormente, a professora-supervisora entrou em contato com a secretária responsável pela entidade, perspectivando um novo campo de estágio.

---

<sup>19</sup> A pesquisa se refere ao Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq: “A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba”, realizado na área de Psicologia Social na UNIMEP.

Naquela ocasião, eu era bolsista de iniciação científica e, em visita à entidade para coleta de dados, estabeleci o meu primeiro contato com essa realidade. As informações foram disponibilizadas por uma das psicólogas, que me informou sobre a fase de redefinição pela qual estavam passando: caracterizava-se, naquele momento, por um local de passagem com atendimento matutino e vespertino, que tinha como objetivo a promoção e desenvolvimento de jovens em situação de risco, atendendo diariamente dezoito adolescentes. Informou que era difícil o estabelecimento de vínculo com os adolescentes e que realizou um diagnóstico. “Segundo esse diagnóstico ‘[...] os rapazes são adolescentes violentos, imaturos e têm auto-estima baixa’” (Diário de Campo 16/03/01).

Em julho de 2001, foi encaminhado pela professora-supervisora e assinado pelas técnicas da entidade um ofício à secretária da SEMDES. Esse ofício fazia referência a observações e discussões realizadas pelas técnicas da entidade em relação ao período do segundo semestre de 2000 e primeiro semestre de 2001. Objetivava mapear o trabalho desenvolvido até o momento, apresentar a nova proposta de intervenção, expor as condições necessárias para sua realização, assim como manifestar o interesse do Curso de Psicologia em iniciar intervenção nesse campo de estágio.

Em 2001, deu-se o início do estágio no Projeto Recanto da Esperança e a inserção dos estagiários no campo ocorreu. A observação e intervenção ocorreram semanalmente: segundas, terças, quartas e sextas-feiras, pela manhã ou de tarde, durante o período de quatro horas por dia. As informações, observações e sentimentos eram semanalmente discutidas em supervisão e registradas em diário de campo sob a forma de narrativa. Em fevereiro de 2002, uma das estagiárias foi encaminhada para o projeto Educador de Rua.

Nesse período, a nova equipe técnica da entidade buscava desconstruir a antiga prática e construir uma nova proposta para a entidade. Esse momento de transição foi complexo porque as técnicas não tinham clareza do trabalho e apresentavam dificuldade na proposição de intervenções. O momento da transição parecia gerar nas técnicas e nos profissionais da entidade sentimento de impotência e sensação de desorganização do cotidiano.

Como dito anteriormente, em outubro de 2001 foi marcada uma reunião com a equipe técnica, objetivando apresentar um diagnóstico, ainda que preliminar, levando em conta nossas observações e descrição de fatos. As considerações presentes no “diagnóstico urgente” faziam referências às observações dos estagiários sobre a dinâmica organizacional da entidade e sobre proposição de mudanças. A sugestão de mudança estava orientada para construção coletiva de intervenção naquela realidade.

Nas primeiras semanas após a reunião, as técnicas mostraram dificuldade em aceitar o diagnóstico apresentado pela professora-supervisora e pelos estagiários, mas depois de um mês a tensão foi diminuindo.

O relatório da professora-supervisora para o Curso de Psicologia sobre as considerações do desenvolvimento do estágio-supervisionado “Identidade e Violência” na área de Psicologia Social relata o início da inserção na entidade.

O trabalho nessa entidade enfrentou de início enormes desafios: uma equipe técnica com dificuldades de aceitar a necessidade de alterar suas práticas; uma equipe de funcionários sem as orientações mínimas de como deveriam proceder; alta tensão entre equipe e jovens até o ponto da equipe técnica passar os dias abrigada na ‘casa sede’; ausência de coordenação no projeto; presença policial ativa; uso de práticas inerentes às instituições totais; constância no uso de drogas ilícitas, por parte dos jovens, dentro da entidade; ausência de atividades integradoras; e recusa da equipe técnica em participar de situações junto com os jovens (Avaliação de Estágio – Março de 2002 – redação da professora Mariá Aparecida Pelissari, p. 5).

Com o passar dos meses, ocorreu uma mudança qualitativa na relação entre estagiários e equipe técnica. A participação semanal dos estagiários na entidade, sob a orientação da supervisora de estágio, serviu de apoio e espaço de diálogo com técnicos, oficinairos e funcionários. Diálogos sobre o trabalho realizado, parcerias nas intervenções, no acompanhamento das oficinas, momentos de reflexão sobre as ações com oficinairos, funcionários e técnicos. Os estagiários também estabeleceram espaço de escuta de insatisfações da equipe técnica, dos adolescentes, dos oficinairos e funcionários. Eram recorrentes as queixas de oficinairos sobre alguns profissionais da equipe técnica e de todos os profissionais com relação à nova coordenação.

Entre o término de 2001 e início de 2002, foi nomeada pela SEMDES uma coordenação para o Recanto. Era uma assistente social também responsável pela coordenação dos projetos: Casa do Morador de Rua e Educador de Rua. Em fevereiro de 2002, foram iniciadas reuniões semanais da coordenação com a equipe técnica. As temáticas se referiam a questões teóricas, propostas de organização de atividades, diminuição de boletins de ocorrência, proposição de regras de convivência coletiva entre adolescentes, técnicos, oficinairos e funcionários, tendo ocorrido apenas uma reunião com os oficinairos. Dois estagiários começaram a participar, mas apenas um deles pôde acompanhar as reuniões semanais com a equipe técnica. Os outros três estagiários participavam do cotidiano da entidade, acompanhando as atividades e auxiliando no seu desenvolvimento, de forma a conjugar ações para que as decisões tomadas nas reuniões se materializassem nas práticas diárias.

Em meados de 2002, a coordenadora do Recanto apresentou problemas de saúde, mas continuou a participar de algumas reuniões. Algum tempo depois precisou se afastar. As reuniões passaram, dessa forma, a ser realizadas somente com um estagiário e equipe técnica. A secretária da SEMDES participou de algumas reuniões.

Nessa ocasião, duas técnicas – uma da psicologia e uma da pedagogia – expressaram à secretária o desejo de serem transferidas para outro projeto, alegando não identificação com o trabalho. Após a saída dessas duas, a outra psicóloga manifestou igualmente o interesse por transferência. No início de junho, a equipe técnica dispunha apenas de duas assistentes sociais e um administrador.

## **2.7 O estágio no Projeto Recanto da Esperança**

Como mencionado acima, em setembro de 2001, estagiários do Curso de Psicologia da UNIMEP foram orientados a acompanhar semanalmente o projeto. Eu era um deles e dediquei-me a observar e intervir na dinâmica relacional, ou seja, as relações interpessoais estabelecidas naquele cenário institucional.

A participação e intervenção na dinâmica relacional do Recanto da Esperança permitiram à professora-supervisora e aos estagiários diagnosticar a necessidade de um atendimento sócio-educativo para a população usuária e a necessidade de um trabalho de formação para os profissionais. Os profissionais precisavam de preparação para lidar com a demanda. Tratava-se de orientar e intervir na dinâmica relacional do Recanto com determinadas mediações, reflexões, formas específicas de diálogos nos quais deveriam estar envolvidos: equipe técnica, oficinheiros, funcionários e os usuários, procurando construir uma outra forma de relação interpessoal, que não se pautasse pela punição, pela coerção, pela estigmatização e pelo preconceito.

A tentativa desse estágio foi possibilitar a aceitação e a construção de uma proposta sócio-educativa que buscasse propiciar condições objetivas e subjetivas para a construção de uma outra forma de sociabilidade para as crianças e adolescentes atendidas.

Maiores detalhes sobre o desenvolvimento do estágio puderam ser conhecidos na primeira parte desse capítulo, “Tecendo fios da história”, quando foram expostos os objetivos, os procedimentos metodológicos, a análise e as considerações finais tecidas naquele momento.

## 2.8 Diante de uma responsabilidade profissional

Em julho de 2002, eu e outro estagiário de psicologia fomos contratados para trabalhar no Recanto. Ele assumiu a função de coordenação e eu, a função de psicóloga.

Naquele momento, o projeto dispunha de uma equipe técnica mínima, com duas assistentes sociais e um administrador. Contava também com seis oficinheiros, sendo um de cada área (marcenaria, esporte, música, artesanato, pintura em tela e Hip Hop – este último era recém contratado), uma alfabetizadora, também recém contratada, e nove funcionários, sendo dois motoristas, duas merendeiras, duas pessoas para os serviços gerais, uma monitora e dois guardas civis. No início do projeto, os guardas civis faziam escala de rodízio, cada dia eram dois que faziam a guarda. Aproximadamente uns seis meses antes da saída da guarda, a rotatividade deixou de ocorrer, permanecendo um guarda por mês.

O convívio, a participação diária e o exercício profissional na entidade modificaram e possibilitaram a expansão das minhas observações vindas do estágio. A intervenção no cotidiano da entidade, como psicóloga da equipe técnica, permitiu perceber o estágio, ou melhor, o dia da semana em que eu estava na instituição, como um fragmento, um momento do processo. O conhecimento de outros oficinheiros e funcionários, de suas concepções e práticas, da mudança de oficinas e de atividades nos períodos matutino e vespertino, a percepção mais apurada sobre os conflitos interpessoais, as afinidades e antipatias entre profissionais e adolescentes e também a tomada de ciência da rapidez com que ocorre mudança nas situações. Parece que o imprevisto e o improvisado eram uma característica daquelas relações.

O cotidiano da entidade era semelhante a um caleidoscópio. As mudanças abruptas e descontínuas geralmente eram decorrentes das formas de lidar com as situações, da postura de profissionais e de adolescentes que participavam no dia ou no período. Percebi as concepções, as posturas e as práticas de cada integrante da equipe, as figuras de autoridade e de masculinidade, as disputas de poder, as intrigas e a singularidade de cada um.

Em meio aos novos olhares e concepções, cada profissional tentava construir individualmente sua proposta de intervenção. As experiências pessoais dos novos profissionais da entidade constituíram-se em elementos importantes da nova perspectiva que se desejava. Psicólogos, oficinheiro e alfabetizadora aproximaram-se, pois tinham em comum a busca de elaboração de um trabalho coletivo dirigido para a construção de uma prática

educativa não repressiva orientada pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes. O oficinairo de Hip Hop trabalhava em comunidade há anos, era líder comunitário e ex-“menino de rua”; a alfabetizadora trabalhava em projeto Alfabetização Solidária e realizava trabalhos comunitários; os dois psicólogos tínhamos acompanhado, através do estágio, o trabalho realizado na entidade e participamos da tentativa de construção de uma proposta sócio-educativa.

Nós dialogávamos com regularidade sobre as possibilidades e dificuldades de se transformar as concepções e as práticas dos profissionais mais antigos. Um elemento importante a ser considerado, de que tomamos conhecimento desde o início do estágio, era que a secretária desejava transferir do Projeto a profissional mais antiga, focando nela a prática punitiva e repressiva, mas receava sua influência sobre os adolescentes.

No segundo semestre de 2002, ocorreram inúmeros impasses na tentativa de construção de um trabalho educativo. Os profissionais mais antigos mantinham as concepções e posturas com os adolescentes, como falas depreciativas, enfrentamentos face-a-face, gritos, ameaças de encaminhamentos à FEBEM ou de boletins de ocorrência. Essa forma de intervenção contrastava com as posturas e as práticas dos novos integrantes da equipe, como a tentativa de estabelecimento de diálogo, de escuta das queixas e insatisfações, tentando dar continuidade às ações e intervenções, com o estabelecimento de regras mínimas de convivência cotidiana.

Entre os profissionais, havia os que acreditavam na materialização de um trabalho educativo não repressivo, havia aqueles que, no discurso, concordavam com a proposta, mas tinham uma prática contraditória, e havia os que viam os adolescentes como pessoas irrecuperáveis.

Era comum a divergência de concepção no momento de intervenção junto ao adolescente. Alguns profissionais discutiam e se desentendiam na frente dos adolescentes, oficinairos e funcionários. Minha prática, nesse momento, foi mais direcionada aos profissionais do que propriamente aos adolescentes; durante alguns meses, foi preciso mediar conflitos interpessoais. Pareciam estar explícitas para todos os integrantes da entidade a diferença e divergência entre profissionais.

É necessário mencionar que por anos existia a única autoridade da entidade. Mesmo com a entrada das técnicas, no ano de 2000, e de um administrador e mais uma técnica, em 2001, a profissional mais antiga da instituição continuou sendo a referência para os adolescentes. Somente no final de 2002, com a entrada de novos profissionais com

concepções, posturas e práticas diferentes, foi que começou a ocorrer uma mudança nessa relação.

Em Janeiro de 2003, a assistente social que ingressou em 2001 se afastou da entidade por licença gestante, e em substituição entrou outra assistente social, que rapidamente demarcou sua função e se aproximou da equipe. Suas práticas e concepções eram semelhantes às dos novos profissionais, ou seja, tinha a concepção de que os adolescentes eram pessoas em processo de desenvolvimento, tinha disponibilidade para o diálogo e a escuta junto aos adolescentes, mediava conflitos entre profissionais, entre adolescentes e entre profissionais e adolescentes.

Em março de 2003, a profissional mais antiga foi transferida da entidade em decorrência de uma intervenção na Casa de Custódia<sup>20</sup>, junto aos adolescentes encarcerados que culminou em uma revolta com queima de colchões. A transferência foi, no mínimo, intrigante por dois motivos: porque ela não estava sozinha, mas acompanhada do coordenador do projeto e acabou sendo diretamente culpabilizada pelo ocorrido e também porque a assistente social tinha um vínculo afetivo com os adolescentes que se encontravam presos aguardando julgamento de sentença. Nessa ocasião, foi realizado boletim de ocorrência e ocorreu discussão com a secretária da SEMDES. Essa situação foi pouco esclarecida na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e na entidade, mas coincidiu com o desejo, já mencionado, da secretária e de alguns profissionais da entidade, em transferi-la da instituição.

Em decorrência dessa ocasião, a equipe técnica, composta por um coordenador, uma psicóloga, uma alfabetizadora e um administrador, contou com apenas uma assistente social.

A mudança de integrantes da equipe e a entrada de novos profissionais trouxeram qualidades relacionais diferentes e possibilitaram a tentativa de implementação de um trabalho educativo. Outras formas de intervenção apareceram no dia-a-dia, começaram efetivamente a surgir outras maneiras de lidar com os adolescentes e profissionais.

Dois foram os eixos para organizar o trabalho, um com a equipe profissional e outro com os adolescentes. O coordenador realizava as reuniões semanais com os profissionais e com os adolescentes e aumentou a carga horária para período integral de três oficinairos (marcenaria, música e Hip Hop, conforme descrito anteriormente). Os integrantes da equipe técnica ficaram responsáveis por operacionalizar, no fazer cotidiano, as decisões tomadas em

---

<sup>20</sup> A Casa de Custódia de Piracicaba é o local para onde os adolescentes que cometem ato infracional são encaminhados e ficam no máximo 45 dias aguardando sentença do juiz da Vara da Infância e Juventude. A SEMDES, por meio do Recanto, fornecia três refeições diárias a esses adolescentes.



reunião como: acompanhamento das oficinas, participação no horário das refeições, manutenção das decisões firmadas na reunião com os adolescentes, mudança no horário das refeições, tentativa de planejamento de ações, construção de um cronograma de atividades, reflexão crítica sobre a prática diária, diálogo sobre valores morais e concepções estereotipadas sobre os adolescentes, reflexões sobre os temas violência, família, adolescente, menor, drogas, sexualidade etc.

Na tentativa de diminuir os conflitos interpessoais entre os adolescentes e os guardas civis e o uso de drogas, o coordenador e a equipe de profissionais conversaram e firmaram acordo verbal com os adolescentes. Ficou acordado que a saída da guarda ocorreria apenas se eles cumprissem o compromisso de não usar drogas na entidade. Acordo feito, o comandante da Guarda Civil foi pessoalmente ao projeto, no dia da “Roda da conversa”, conversar com os adolescentes. Reafirmou o combinado e informou que se houvesse reclamação sobre o uso de droga a guarda voltaria de forma mais rígida, sem “intervenção educativa”.

O afastamento da guarda do cotidiano do Recanto foi outro elemento que produziu efeitos positivos na relação entre os adolescentes, dos adolescentes com os profissionais e dos adolescentes com o espaço do Recanto, como a diminuição da agressividade, a diminuição da destruição do patrimônio, a diminuição do desaparecimento de objetos pessoais (bonés, chinelos) e o aumento de respeito pelos profissionais.

A ausência da Guarda Civil e o afastamento de alguns profissionais implicaram na ausência de ameaças de boletim de ocorrência, de punições insensatas, de brigas frequentes, xingamentos e ofensas, enfraquecendo o estigma de marginais que diariamente era apregoado aos adolescentes pela presença da guarda e pela revista policial.

O esforço dos profissionais enfrentava, no entanto, a ausência de condições objetivas adequadas, como falta de materiais para as oficinas; morosidade na entrega de alimentos, produtos de limpeza e de higiene pela prefeitura; problemas com a manutenção de equipamentos; freqüente quebra de uma das Kombi; problemas com motoristas no trânsito e na relação com os adolescentes; problemas de uso e tráfico de drogas ilícitas por dois motoristas, um guarda civil e uma pessoa dos serviços gerais; inadequação de espaço físico para as atividades; atraso no pagamento de salário dos profissionais; ausência de computador; ausência de limpeza da caixa de água; ausência de espaço adequado para guardar alimentos e produtos de limpeza; falta de vale-transporte para atividades externas com adolescentes e oficina com as mães e os pais; em época de chuva, alagamento do campo de futebol e ausência de espaço coberto para realização de atividades; uso de dinheiro dos próprios

profissionais para realização de atividades como locação de filmes, bolo de aniversário mensal (aniversariantes do mês), concerto de instrumentos e equipamentos, isto devido à morosidade da verba da prefeitura, e não reconhecimento do trabalho desenvolvido por parte da SEMDES, chegando até mesmo à omissão do Projeto no folder de apresentação dos projetos desenvolvidos por essa Secretaria.

As reuniões com os profissionais e adolescentes eram realizadas pela coordenação sem discussão nem planejamento com os integrantes da equipe técnica. Os temas e as situações discutidas em reunião eram direcionados e os profissionais eram informados de como deveriam agir.

A centralização de poder se reinstalou na figura da coordenação, dificultando a ação dos demais profissionais da entidade – eram comuns decisões categóricas e autoritárias, ocorrendo várias vezes desautorização dos técnicos e demais profissionais na frente dos adolescentes. Alguns profissionais se desentendiam com frequência.

Nesse momento, havia uma cisão na equipe: de um lado, a centralização de autoridade e poder numa figura específica, de outro, alguns profissionais insatisfeitos com essa postura e outros “mantinham-se neutros”. Desta postura categórica tínhamos como consequência quebra de regras coletivamente discutidas e refletidas em reunião e construídas junto aos adolescentes e profissionais e adolescentes insatisfeitos com algumas ações direcionadas a eles, do tipo: dar carona em veículo particular; permissão de transporte de peruca a outros locais que não a casa somente para alguns, geralmente os “mais respeitados/mais fortes”; empréstimo de dinheiro com acordo de recebimento no pagamento do Projeto Agente Jovem; realização de aposta valendo dinheiro. Posturas que geravam irritação, desconfiança e sentimento de impunidade na maioria dos adolescentes e em todos os profissionais.

O trabalho diário e laboriosamente construído estava sendo desconstruído. A prática dos profissionais consistia em ações pragmáticas, em mediação das insatisfações de adolescentes e de profissionais, desviando-se do foco da proposta educativa. Cansados de remediar intervenções, alguns profissionais se reuniam diariamente no final da tarde, após a saída dos adolescentes, tentando dar continuidade ao trabalho, planejando ações e também para conversar sobre suas insatisfações sobre a coordenação e discutir alternativas para esse impasse. Essas reuniões foram nomeadas de “reunião de final de tarde”. Foi esse espaço de diálogo que uniu a equipe e impulsionou uma conversa com a secretária da SEMDES.

Imersos nessa situação, alguns profissionais decidiram expor a situação para a secretária de Desenvolvimento Social. Em uma reunião na SEMDES, foi explicado o que estava acontecendo na entidade.

No mês de agosto de 2003, ocorreu o afastamento do coordenador do Recanto para que ele assumisse o setor de pesquisa e de avaliação de projetos nesta Secretaria (SEMDES). Mesmo não assumindo mais essa função, por um tempo continuou interferindo no cotidiano através de ligações telefônicas ou indo à entidade.

Com a saída do coordenador, a secretária da SEMDES comunicou às técnicas da entidade que poderia nomear para a coordenação do projeto apenas uma assistente social do poder público e solicitou que a assistente social e eu assumíssemos esse cargo como uma coordenação colegiada, nomeada pelo ex-coordenador, provisoriamente até encontrar um profissional para o cargo. No cotidiano da entidade, incluímos a alfabetizadora, mas os impasses e as divergências continuaram. Após alguns meses, essa profissional pediu afastamento dessa “coordenação colegiada”.

Até o término dessa gestão, não foi nomeado ninguém para o cargo e a provisória coordenação colegiada tornou-se permanente. A coordenação colegiada não tinha autonomia decisória com relação a questões administrativas e externas à instituição. Não podíamos solicitar demissão ou transferência de profissionais que considerávamos inadequados para o trabalho nem contratação de outros. Tínhamos autonomia apenas com relação à organização interna da instituição. Sobre a demissão ou transferência, a secretária argumentava problema político-partidário e, sobre a contratação, a ausência de verba. Caso exatamente oposto ocorria com o projeto AMMAR, no mesmo período que alegávamos a necessidade de mudança de profissionais, vários profissionais foram contratados e demitidos na função de educador de rua, a rotatividade era uma característica comum do projeto.

Dois outros incômodos se fizeram presentes em todo percurso. Um deles diz respeito à redução gradual do corpo profissional do Recanto que, de duas assistentes sociais e duas psicólogas, passou a contar, com a mesma carga de trabalho, com um profissional de cada área, além do já mencionado problema de não ter sido nomeado um coordenador. Além disso, dois oficinheiros foram demitidos ao longo do processo e a “vaga” não foi repostada, tendo os demais oficinheiros que se reorganizaram com o tempo e cronograma de atividades. Tivemos profissionais que realizavam mais de duas oficinas diariamente. Essa situação contradizia a argumentação da secretária da SEMDES de impossibilidade de demissão e transferência de profissionais.

O outro problema refere-se à questão salarial, além de os salários atrasarem às vezes por dois meses, sabíamos que o corpo profissional do AMMAR tinha um salário maior que os profissionais do Recanto, questão sobre a qual nunca polemizamos com a secretária, mas cujo motivo também não entediamos, visto nossa carga horária ser maior e não dispormos de horário de almoço, o qual fazíamos no projeto junto aos adolescentes.

Na transição, entre a saída do coordenador e a nomeação da coordenação colegiada foi nomeada uma assistente social para o cargo de gerente para o Programa da Criança e do Adolescente<sup>21</sup>. A gerente esteve no projeto apenas em duas ocasiões, uma com a secretária da SEMDES, uma reclamando o posicionamento da equipe do Recanto sobre a pretensa junção de três projetos no centro da cidade (situação que será apresentada a seguir) e em uma festa próxima do final do ano, com apresentação dos adolescentes nas atividades de capoeira, Hip Hop e pagode, quando convidamos representantes de projetos, entidades, conselhos municipais e do governo para conhecer o trabalho desenvolvido na entidade. O intuito dessa festa era apresentar o “novo” projeto, visto o “desconhecimento” da sua existência.

Na entidade, o processo de transição produziu alguns efeitos. Surgiram momentos de resistência por parte de alguns profissionais e adolescentes, ruídos e entraves na comunicação, o que acarretou algumas dificuldades no cotidiano de trabalho.

Para a transposição desse momento, foi necessária a organização de reuniões com toda a equipe profissional, abrindo espaço para discutir a questão, para liberdade de expressão, de opinião e de proposição. O espaço dialógico das reuniões foi uma ponte para a superação das dificuldades na comunicação e das insatisfações. A comunicação passou a circular de forma mais clara, todos poderiam saber sobre o que acontecia.

Ocorreu, assim, outra forma de organização de toda a equipe, que passou por três fases. A primeira, de aglutinação em torno de um objetivo comum (o trabalho educativo), a segunda, de coesão da equipe e a terceira, de um sentimento de pertença ao grupo. Esse processo dava materialidade a uma outra forma de organização, mais democrática e participativa, em que todos os profissionais se comprometeram e assumiram a proposta de mudança.

A fragilidade da transição culminou no fortalecimento da equipe coordenadora e na coesão dos profissionais. Nessa nova forma de organização, houve uma quebra dos moldes anteriores de hierarquia de poder: todos tinham vez e voz e, durante as reuniões, as discussões

---

<sup>21</sup> A gerente dos Programas da Criança e do Adolescente era responsável pelos três Centros de Atendimento Sócio Educativo – CASE, dos bairros Jaraguá, Jardim São Paulo e Parque Holanda, pelo Projeto AMMAR, antigo Educador de Rua, e pelo Projeto Sócio Educativo Recanto da Esperança.

e decisões eram coletivas. Foram divididas funções e responsabilidades, gerando ajuda mútua para a execução do trabalho. Constituíam-se uma certa co-responsabilidade, com disponibilidade pessoal e profissional dos integrantes da equipe.

As intervenções junto aos profissionais e adolescentes produziram transformações a nível organizativo e afetivo. As ações eram sistematicamente refletidas na tentativa de desenvolver tarefas coerentes com o objetivo educativo, buscamos organizar as atividades e intervenções perspectivando a continuidade de ações; construímos e mantivemos as regras de convivência; problematizamos e refletimos sobre atuações de caráter imediato, mesmo que após os acontecimentos; procuramos conhecer os códigos “intra-grupos” dos adolescentes para melhor intervir; demos ênfase na construção de objetivos e medidas comuns com intencionalidade de serem assumidos como responsabilidade de todos. As mudanças nas relações interpessoais tornaram-se evidentes: relações mais amistosas e respeitadas entre adolescentes, adolescentes e profissionais; as falas dos profissionais sobre os adolescentes se mostraram menos carregadas de estereótipos; os adolescentes se ofendiam e se desentendiam em menor proporção. A visão dos adolescentes em relação ao Projeto e a eles próprios estava mudando.

Com o objetivo de diluir a autoridade na figura de uma pessoa e, em concordância com a sugestão dos estagiários de psicologia, dividimos a coordenação das reuniões. A assistente social coordenou a reunião com funcionários (motoristas, merendeiras, serviços gerais e monitora), a psicóloga, a reunião com os oficinairos e as duas técnicas ficaram responsáveis pela reunião com os adolescentes. Como sugestão dos estagiários, a alfabetizadora não ficou responsável pelas reuniões porque se reinstalava nela a figura de recorrentes desentendimentos com profissionais e adolescentes.

As reuniões com funcionários e oficinairos ocorriam quinzenalmente, depois semanalmente, no mesmo horário, mas em locais diferentes; depois das reuniões, as responsáveis discutiam as demandas e encaminhamentos. As reuniões com os adolescentes ocorriam semanalmente e, com o passar do tempo, ficaram sob responsabilidade das três coordenadoras. Os assuntos da pauta se referiam ao cotidiano da entidade e eram colhidos durante a semana, com a participação de todos. Os oficinairos e funcionários participavam e decidiam os assuntos específicos de suas áreas, situações nas oficinas, no transporte, na cozinha, no banheiro, na TV e no vídeo; todos discutiam e construíam as regras juntos.

### **2.8.1 Como se deu a construção do trabalho educativo**

### **2.8.1.1 As reuniões com todos os profissionais**

A reunião com a equipe profissional era realizada às quintas-feiras à tarde, por volta das 14:00 horas, após a saída dos adolescentes. Nesse dia, os adolescentes saíam mais cedo, logo após o almoço, para que fosse realizada a reunião. Construiu-se como um espaço de formação dos profissionais, com discussão de situações ocorridas no cotidiano, conflitos interpessoais (entre os adolescentes, entre os adolescentes e profissionais e entre os profissionais), discussão de caso com proposta de intervenção coletiva, planejamento e organização do cronograma de atividades, reflexão sobre a postura dos profissionais e comportamento dos adolescentes. A reunião foi um espaço para a construção do trabalho educativo e de uma linguagem comum.

A mudança na postura dos profissionais parece ter acontecido mediada pelas relações interpessoais nas conversas, reuniões de final de tarde, nas reuniões com a equipe profissional, pelas sensibilizações realizadas pelos profissionais: da ONG Centro de Apoio e Solidariedade à Vida (CASVI) em seus projetos: “Esquina da Noite” e “Sangue bom”; do Centro de Doenças Infecto Contagiosas (CEDIC); por professores que proferiam palestras sobre Educação Não-Formal (integrantes do núcleo orientado pela professora doutora Olga Von Simpson da UNICAMP). Essas conversas, capacitações e reuniões eram determinantes para a prática cotidiana, pois o que se discutia deveria ser implementado e avaliado.

### **2.8.1.1.2 A Roda da Conversa**

A Roda da Conversa acontecia semanalmente às terças-feiras após o almoço. Era a reunião realizada com os adolescentes. Nesta, profissionais e adolescentes conversavam sobre as situações que aconteciam no cotidiano, sobre drogas, sexualidade, respeito, higiene, conflitos interpessoais; era o *lócus* em que se firmavam compromissos. Nesta reunião, os adolescentes decidiam conjuntamente com os profissionais e tinham espaço de fala na pauta, intitulada por eles de “Fala Rapaziada”. Nesta pauta, os adolescentes faziam suas queixas, solicitavam atividades, faziam sugestões. Neste espaço, as regras de convivência eram construídas conjuntamente com os adolescentes e os profissionais. As regras não eram impostas verticalmente (de cima para baixo), mas dialogadas horizontalmente, chegando-se a um consenso, não sem direcionamento dos profissionais. As regras podiam ser aceitas ou refutadas, se aceitas eram acordadas e respeitadas. Os próprios adolescentes cobravam que as

regras acordadas fossem obedecidas. Da quebra de regras, comum no período anterior, tínhamos a cobrança das regras firmadas conjuntamente.

Em um ano e meio de implementação, observamos aumento no número de participação dos adolescentes, expectativa para o dia da reunião com levantamento de assuntos de interesse pessoal e coletivo para serem discutidos na Roda da conversa.

As regras de convivência, construídas na Roda da conversa e mantidas no cotidiano por meio da intervenção dos profissionais e do comportamento dos adolescentes, eram uma forma de organizar a dinâmica relacional e de dar continuidade às ações e ao cronograma de atividades. Os adolescentes que não tinham frequência constante traziam para a entidade as atitudes, práticas, a desorganização, o desregramento da situação de rua e o uso de drogas. As regras e o cronograma de atividades eram uma forma de introduzir no cotidiano caótico dos adolescentes a temporalidade e a continuidade.

Apresento alguns exemplos das regras de convivência construídas conjuntamente com os profissionais e adolescentes na Roda de Conversa:

- horário para as refeições (café da manhã, almoço e jantar);
- uso de camisa no refeitório;
- lavar as mãos antes das refeições;
- alimentar-se utilizando garfo e faca;
- substituição do prato feito pelo *self-service*, diminuindo o desperdício de alimentos;
- uso da condução (perua): com pontos e horários pré-combinados; não se dá carona para adolescente nem funcionário; presença de um monitor para acompanhar a ida e volta; não é permitido fumar;
- saída do Recanto acompanhado por profissional;
- horário para TV;
- cronograma de atividades;
- não nadar no rio Corumbataí;
- Recanto de ‘cara limpa’, sobre o uso de drogas na entidade;

### **2.8.1.1.3 A tentativa de construção coletiva de um novo modo de viver as relações sociais**

O ato educativo era construído diariamente nas relações interpessoais. As ações educativas eram pautadas pelo uso do diálogo individual e coletivo, no discurso, na postura de

todos os profissionais, nas oficinas (música, Hip Hop, madeira, artesanato, capoeira), nas atividades esportivas e culturais, nos jogos e nas brincadeiras. Esse ato educativo era construído em todos os lugares da instituição, ou seja, na cozinha, no banheiro, na condução (perua), nas oficinas, na pista de dança, no escritório e nos espaços externos (apresentações do grupo de Hip Hop “Evidências”, apresentações do grupo de pagode “Razão de Viver”, cursos, passeios, jogos de futebol, parque de diversões, cinema no Shopping e no Cine Humberto Mauro na UNIMEP. Havia grande participação das crianças e adolescentes nas oficinas e atividades oferecidas. As crianças brincavam e jogavam e os adolescentes se inseriam nas atividades e oficinas programadas).

As atividades externas tinham o objetivo de “inserir socialmente” os “marginalizados” de forma diferenciada, mas infelizmente os passeios, os cursos, as atividades externas foram reduzidas em função da ausência de vale-transporte. As apresentações dos grupos de Hip Hop e de pagode também foram reduzidas em função da redução de quilometragem permitida para a perua que os conduzia. Em 2004, a ida ao cinema no Shopping que ocorria semanalmente foi interrompida em decorrência da cessação de doação de verba.

As oficinas e as atividades eram um instrumento educativo, não tinham um fim em si mesmas, como a execução mecânica de um ato, mas eram uma estratégia da equipe profissional, com o objetivo de transformações constantes das relações interpessoais, dos valores morais, limites, respeito, tolerância, solidariedade, cooperação, sentimento de grupo e também uma forma de se transmitir confiança, estima, admiração, afeto e carinho, oportunizando as crianças e aos adolescentes atendidos a construção de outra forma de sociabilidade. A leitura de gibis, revistas, jornal mural e pautas da Roda da conversa era uma estratégia da alfabetizadora para incentivar e mostrar a importância da leitura na vida.

A permanência, durante certo tempo, em situação de rua, o uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, a prática de ato infracional, o tráfico de drogas produzem a vivência de formas de sociabilidade que condicionam crianças e adolescentes ao esgarçamento de vínculo familiar e escolar, à auto-destrutividade, à degeneração de hábitos coletivos, a condutas que *desviam* das normas sociais gerais, enfim a outros modos de ser criança e de viver a infância. A convivência em um espaço comum, com atividades regulares, que primam pela reorientação pessoal no tempo e no espaço, pelo cuidado de si (seja de hábitos de higiene ou de estética), pelo respeito consigo mesmo e com o outro, pode tornar-se um local de referência; a efetiva possibilidade de oferta de condições objetivas e subjetivas para estabelecer outros modos de posicionamentos sociais em relação a si e a outrem.



#### **2.8.1.1.4 O trabalho com a família**

O trabalho com a família dos adolescentes atendidos se caracterizava por ações orientadas para o estreitamento do vínculo das crianças e adolescentes com suas famílias. As ações realizadas pela equipe profissional podem ser assim designadas: visita domiciliar, orientação familiar e oficina com mães e pais no Recanto.

A visita domiciliar era realizada sempre que possível, tinha como objetivos conhecer a realidade sócio-econômica e compreender a dinâmica familiar. A orientação familiar e a oficina com mães e pais tinham como objetivo o acompanhamento da dinâmica familiar com atendimento psicossocial e possíveis encaminhamentos.

Na quarta-feira, eram oferecidas às mães e aos pais duas oficinas, uma de artesanato (pintura em guardanapo e materiais de bisk) e outra de pintura a óleo em tela e também um acompanhamento terapêutico através da escuta e da intervenção da psicologia. Isso ocorria após as oficinas ou paralelamente ao seu transcorrer. O trabalho com as mães e os pais na oficina surgiu devido à necessidade de conhecer os modos como vivenciavam os vínculos familiares, compreender as dificuldades e as problemáticas da relação pais e filhos e propiciar a aproximação entre eles.

Essa abordagem terapêutica junto ao familiar ou responsável nas oficinas era um espaço que propiciava a escuta das dificuldades enfrentadas na vida cotidiana, nas suas histórias de vida e nos seus relacionamentos. Nesse espaço, surgiam as problemáticas e queixas de toda ordem: dificuldades de relacionamento entre mães e filhos, dificuldades de relacionamento entre pais e filhos, dificuldades entre o casal, dificuldades em saber lidar com o uso abusivo de drogas pelos filhos, pelos pais e mães, dificuldades no trato com a prática de ato infracional do filho, com a permanência do filho na situação de rua, enfim, na educação dos filhos. Temas referentes ao abandono do lar, à rua, à sexualidade, à drogadição, ao roubo, à agressividade, à ausência de diálogo e à ausência de limites eram constantes.

A participação junto às mães e aos pais na oficina possibilitava a escuta e a intervenção psicológica das aflições, das angústias e das expectativas dos pais em relação aos filhos e a participação no cotidiano do Recanto junto aos seus filhos tinha o objetivo de possibilitar a estes rever suas relações com seus filhos e também de compreender as relações familiares para a intervenção junto aos adolescentes.

Os efeitos produzidos pela inserção das mães e pais na entidade foram interessantes. Logo no início, a presença nas oficinas era acompanhada pela participação dos filhos,

sentavam junto, conversavam, as ensinavam como pintar guardanapo, pintar tela, brincavam e também brigavam. Em princípio, a aproximação dos garotos junto às mães e pais no desenvolvimento das oficinas causou estranhamento aosicineiros; isso porque a aproximação era concebida como atrapalhar e incomodar. Após conversas de esclarecimentos, esse mal-estar foi substituído pela compreensão da necessidade do “estar junto”, da aproximação dos vínculos, da revisão da concepção sobre os próprios filhos, do reconhecimento, da valorização. A participação dos filhos junto às oficinas foi, aos poucos, sendo aceita e bem vinda. O incômodo se dava também em outros profissionais, mas com relação à participação das mães na oficina. Foi necessário convidar as merendeiras para participar da atividade devido à implicância e ao preconceito que tinham em relação às mães dos adolescentes. A convivência, a conversa e a troca de experiências permitiram às merendeiras que percebessem que aquelas eram mães como quaisquer outras e não mais “desses meninos- delinqüentes”.

A participação na dinâmica da entidade modificou significativamente a relação dos garotos com estas oficinas. Antes, essas oficinas não chamavam sua atenção ou eram pouco freqüentadas, mas às quartas-feiras, dia de participação das mães e pais, eram excepcionalmente requisitadas pelos adolescentes.

Não eram todas as mães que freqüentam as oficinas, mas participavam as que não trabalhavam fora de casa ou que, mesmo trabalhando, dispunham de tempo para participar. A presença delas era rotativa, ou seja, não havia uma freqüência assídua por parte de todas, mas por uma minoria. Pode-se dizer que, das treze mães que freqüentavam semanalmente, apenas seis participavam com maior assiduidade e, dos pais, apenas dois.

As oficinas aconteceram de janeiro a julho de 2004 e deixaram de acontecer devido à falta de vale-transporte. As visitas domiciliares também foram reduzidas devido à grande demanda de compromisso da perua, pois uma das peruas fazia o transporte dos adolescentes, levava três refeições à Casa de Custódia, levava os adolescentes ao pronto-socorro, à odontologia e ao cartório para fazer a documentação, pegava encomendas na SEMDES e, também, por um motivo que veio a surgir no final do mandato: a necessidade de redução com gastos e com quilometragem. Enfim, uma perua era usada para cumprir todas essas atribuições e a outra perua só chegava ao final da tarde para transportar os adolescentes.

## **2.9 A tentativa de construção de uma Rede de Atenção**

Conjuntamente com o meu ingresso profissional na entidade, estava ocorrendo o curso *Lato Sensu* de capacitação aos profissionais. Esse curso parece ter motivado alguns profissionais das entidades a resgatar um antigo, difícil e estimado objetivo, a proposição de uma rede de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco.

Em outubro de 2002, alguns trabalhadores de entidades de atenção a crianças e adolescentes, movidos pela necessidade de dar respostas concretas a casos concretos, iniciaram reuniões. O eixo articulador era a SEMDES e as reuniões lá se realizavam. Esse espaço de encontro passou a ser denominado “micro-rede”.

Inicialmente, compunham a micro-rede representantes do Projeto AMMAR, do Recanto da Esperança, das três unidades do Centro de Atendimento Sócio-Educativo – CASE (Jaraguá, Jardim São Paulo e Parque Holanda), do CRAMI e do Conselho Tutelar. A princípio, essas reuniões eram quinzenais e se organizavam a partir de discussões de casos considerados complexos de crianças, adolescentes e familiares que estavam sendo atendidos por esses projetos.

No decorrer de alguns meses dessa prática, o grupo investiu no convite a outros programas, projetos, Conselhos Municipais e às instâncias do poder executivo e judiciário. Representantes do poder judiciário (juiz da Vara da Infância e Adolescência e Promotora) não compareceram a nenhuma reunião nem encaminharam resposta ao convite.

Ainda nesse primeiro momento, além das discussões de casos, o grupo implementou a dinâmica de apresentação dos seus serviços. Reconheceu-se essa prática como rica experiência de conhecimento mútuo, na qual puderam se perceber os limites e as possibilidades de cada um dos serviços ali presentes.

Um aspecto detectado na discussão de casos e que precisa ser ressaltado é a existência de lacunas e fragilidades para o transcurso dos atendimentos relacionados a alguns casos concretos. É importante salientar que essas lacunas precisam ser preenchidas e superadas, pois significam a interrupção do atendimento e do acompanhamento implicando no retorno da criança ou do adolescente à condição de início, agora agravada por uma certa experiência mal sucedida da criança e do jovem com os serviços ou com os profissionais.

É necessário dizer que essa experiência requer um tipo de relacionamento entre os profissionais que não é fácil de ser construído num cotidiano de trabalho que, via de regra, é atravessado por opiniões, conceitos, sentimentos e ressentimentos pessoais. A disputa de poder entre profissionais enfraqueceu a solidificação da rede de atenção. Esse espaço de articulação, parceria e concretização de atendimento entre os projetos deixou de existir,

findou-se, ficando as crianças, os adolescentes, suas famílias e os projetos novamente “órfãos”<sup>22</sup>.

## **2.10 O Projeto AMMAR e Projeto Recanto da Esperança**

Primeiro semanalmente e depois quinzenalmente, ocorriam reuniões entre técnicos do Recanto e educadores de rua do AMMAR. A reunião tinha como objetivos a discussão e acompanhamento de casos, a articulação entre projetos, realização de ações conjuntas para intervenção em casos complexos e a realização de encaminhamentos a projetos.

O antigo projeto Educador de Rua, nomeado recentemente de Acolhimento a Meninos e Meninas em Situação de Rua (AMMAR), atendia crianças e adolescentes de ambos os sexos em situação de rua. Havia duas formas de atendimento, com os adolescentes e com as famílias. O atendimento aos adolescentes era realizado na rua – com uso de uma perua, os educadores circulavam pelas ruas centrais da cidade e pontos conhecidos nos bairros, dialogavam e desenvolviam atividades; com as famílias, realizavam visitas domiciliares e faziam encaminhamentos.

Poucos foram os encaminhamentos para o Recanto, geralmente realizados por duas educadoras, que via de regra eram questionadas por alguns membros da sua equipe por esses encaminhamentos. Essas educadoras tinham uma representação do Recanto diferente daquela de outros educadores e do coordenador do AMMAR, pois foram ex-estagiárias de psicologia social e conheciam o trabalho da entidade. Um psicólogo, ex-educador de rua, relatou, após o fechamento do Recanto, que alguns educadores e ele também achavam que se permitia aos adolescentes fumar maconha ou outras drogas dentro da entidade.

Parecia haver uma disputa de poder velada entre o coordenador do Recanto e o do AMMAR. Nas reuniões, a relação interpessoal era tensa e havia sempre desentendimentos quanto às propostas. Com a saída do coordenador do Recanto, essa situação não se modificou, continuaram sendo poucos os encaminhamentos de crianças e adolescente para o Recanto.

Ocorreram duas reuniões no Recanto, solicitadas pelo coordenador do AMMAR, com objetivos estranhos para os profissionais do Recanto. Num final de tarde após a saída dos adolescentes e da maioria dos profissionais, somente à equipe técnica e dois oficinairos foi apresentada a proposta de transferir o projeto para o centro da cidade. Dois profissionais, um

---

<sup>22</sup> Essa narrativa faz parte de um documento elaborado por Mariá Ap. Pelissari, Vera Furlan (assistente social da SEMDES e coordenadora do Programa da Criança) e Karina G. Mollo e apresentado em uma reunião na

educador de rua e o coordenador, disseram que a secretária da SEMDES pretendia transformar o Recanto em um atendimento de drogadição. Uma das propostas era transferir o atendimento para a Casa do Educador de Rua (no caso muito pequena), no centro da cidade, em frente a SEMDES e, outra, de procurar uma casa grande no centro para tal transferência.

Em nenhum momento a secretária entrou em contato com os profissionais do Recanto sobre esse assunto, inclusive o coordenador do AMMAR dizia que estava nos adiantando a situação e que a secretária não sabia que ele estava nos informando sobre isso e que deveríamos guardar segredo. Essa situação, que veio a se revelar de outra forma, somente num momento posterior, na verdade era a pretensão de junção de três projetos no centro da cidade.

### **2.11 Tentativa de Junção?**

Sete meses antes de terminar o exercício daquela gestão municipal e de entrarmos em processo eleitoral, a gerente do Programa da Criança e do Adolescente e o coordenador do projeto AMMAR solicitaram à assistente social e à psicóloga, a “coordenação colegiada” do Recanto, para uma reunião. Nesta reunião, expressaram o interesse da secretária da SEMDES de fazer uma junção dos projetos Recanto, AMMAR e Agente Jovem, no centro da cidade, criando um “Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco”. A gerente incumbiu as duas “coordenadoras” de trazer uma resposta afirmativa da equipe, disse inclusive: “É responsabilidade de vocês a equipe aceitar ou não essa proposta”.

No dia de reunião com todos os profissionais, foi exposta a proposta e foram inúmeras as indagações e os questionamentos. Nesta reunião, foi elaborado um documento para expressar as dúvidas da equipe do Recanto. Reunimo-nos novamente com a gerente do Programa da Criança e do Adolescente e o coordenador do projeto AMMAR para discutir a questão da junção e apresentamos esse documento. Estavam também presentes nesta reunião a equipe técnica e todos os oficinairos do Recanto, a equipe técnica do AMMAR e os educadores de rua, a professora e supervisora de estágio de psicologia social, que acompanhava tais projetos – Mariá Ap. Pelissari e alguns dos estagiários de psicologia. A secretária de desenvolvimento social não esteve na reunião. Foi uma reunião tensa em que o coordenador do AMMAR parecia representar a secretária. Comunicou que o interesse da

---

SEMDES em 08/2003 com o título “Apontamentos para uma discussão com os componentes da micro-rede de atenção a crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal”.

secretária pela junção era a redução de gastos e disse não ter mais informações. O documento transcrito a seguir mostra as dúvidas dos profissionais do Recanto:

Este documento representa as idéias expressas por todos os funcionários do Projeto Sócio-Educativo Recanto da Esperança em relação à proposta de possível junção dos Projetos AMMAR, Agente Jovem e do Sócio-Educativo Recanto da Esperança em um mesmo local no centro da cidade.

Objetiva a colocação de dúvidas, questionamentos, reflexões e sugestões no sentido de, em momento nenhum, perder de vista a proposta de trabalho e o atendimento às crianças e adolescentes, evitando-se assim a tomada de decisões precipitadas.

Dúvidas:

- Qual é o objetivo desta junção?
- A junção é só do espaço físico?
- Onde seria esse local, tem que ser no centro?
- Há outro interesse para a chácara?
- Com a junção dos três Projetos em um mesmo local, é possível preservar a especificidade de cada Projeto? Como?
- A junção significa um novo Projeto, com uma nova metodologia de trabalho, configurando uma reestruturação dos três Projetos?
- É viável a junção de três Projetos específicos em curto prazo de tempo (faltando sete meses para terminar o ano – essa gestão)?

Questionamentos:

- O que significa a junção? A perda das partes, e a especificidade de cada Projeto?
  - Esta proposta considera os trabalhos já existentes?
  - A junção considera as diferentes formas de trabalhar com os adolescentes? Considerando que cada Projeto tem sua forma de trabalhar.
- (Documento sobre a Junção do Recanto da Esperança, AMMAR e Agente Jovem).<sup>23</sup>

O documento e os questionamentos dos profissionais do Recanto foram entendidos como uma negação à junção. A secretária de desenvolvimento social, sua assessora e a gerente do Programa da Criança e do Adolescente estiveram no Recanto questionando o motivo da negação e informando que não havia mais por que investir nesse Projeto (no Recanto).

Após a reunião sobre a junção e a “reunião informal” no Recanto, os materiais solicitados pelo Recanto, alimentação, produtos de limpeza, vale transporte chegavam com muita demora. Eram constantes os defeitos e quebra de uma das Kombi, ficando-se por dias sem transporte; os adolescentes iam a pé ao Projeto (o que demandava uma caminhada longa, considerando a grande distância dos vários bairros periféricos de residência) ou, quando dispúnhamos de vale-transporte, entregávamos a eles para que pudessem retornar no dia seguinte. E eles voltavam. Por “motivo de redução de custos”, foram demitidas as duas pessoas que realizavam serviços gerais e o trabalho de limpeza passou a ser realizado pelos profissionais e adolescentes; duas a três vezes por semana ou, quando estava muito sujo,

limpavam-se os espaços de uso comum. Para manter o espaço limpo, fazíamos rodízio, tinha a turma da cozinha, do banheiro, do galpão de atividades, da varanda da casa-sede (espaço da biblioteca e da atividade de desenho), da sala de TV e vídeo e da pista de dança (Break).

Os profissionais do Recanto foram isolados do que estava ocorrendo na SEMDES. Ficamos sabendo por assistentes sociais da Secretaria que seria implementado um novo projeto – a “Casa de Passagem”. A três meses do término da gestão municipal, esse novo projeto foi inaugurado.

Nesses últimos três meses, a secretária da SEMDES e o coordenador do AMMAR nos informaram que era necessário passar a atender no espaço do Recanto as crianças e os adolescentes de ambos os sexos que estavam na rua ou sendo atendidos na Casa de Passagem.

Esse atendimento foi realizado diariamente. Pela manhã, os educadores de rua levavam os adolescentes para participar das oficinas e fazer as refeições; à tarde, voltavam para a Casa de Passagem.

Educadores de rua que acompanhavam os adolescentes diariamente disseram, por vezes, a profissionais do Recanto, que notaram mudanças no comportamento das crianças e dos adolescentes do AMMAR tanto no Recanto quanto na Casa de Passagem. Contaram que no início eles se incomodavam em ir para o Recanto todos os dias, mas depois de um tempo queriam ir, mostravam interesse pelas atividades e pelas pessoas do Recanto.

Assim como esses educadores, com o passar do tempo, eu também senti que mudaram as relações no Recanto e as adolescentes tornaram o ambiente mais agradável. Não havia mais a divisão entre ser do AMMAR ou do Recanto, mas eram crianças e adolescentes que conviveram juntos de forma carinhosa por curto espaço de tempo.

## **2.12 O Fechamento do Recanto**

Passado o período eleitoral, a gestão petista perdeu as eleições. O primeiro mês de 2005 foi tenso, nenhum projeto da área do desenvolvimento social sabia o que aconteceria. Aos poucos, profissionais de outros projetos foram sendo depreciados e desvalorizados pela nova secretária e, às vezes, pelo prefeito. Chegavam notícias e boatos todos os dias, primeiro foram demitidos alguns profissionais da Casa do Morador de Rua, depois do AMMAR era chegada a hora do Recanto. Num dia chuvoso, chegam de repente a secretária e o prefeito, dia mais impróprio impossível, pois com chuva não havia espaço adequado para a realização das

---

<sup>23</sup> Esse documento foi escrito por todos os profissionais do projeto Recanto da Esperança e apresentado na reunião em que se discutia sobre a junção dos projetos, em 11/05/2004.

atividades, o galpão coberto tinha muitas goteiras. Nesse dia em especial, os adolescentes estavam assistindo TV (desenho) quando a “visita” chegou. Acredito que não gostaram do que viram. O prefeito pouco falou, apenas cumprimentou a todos, a secretária quis conhecer todo o espaço “coberto”, ou seja, o galpão onde ocorriam as atividades, o refeitório, a cozinha, a casa-sede, onde se localizava a administração com armários para os garotos guardarem seus pertences pessoais, a sala da equipe técnica, o banheiro que virou depósito de materiais das oficinas, o almoxarifado improvisado onde os alimentos ficavam empilhados. Tínhamos estocado grande quantidade de alimento, isto porque ao final de cada ano fazia-se solicitação para os três primeiros meses, quando o trâmite era mais moroso; e o fato de que havia alimentos com prazo de validade próximo do vencimento deve ter causado grande estranhamento. Um detalhe importante: o “almoxarifado” era uma parte da sala de TV dos adolescentes; numa de nossas conversas eles nos cederam parte da sala para guardarmos alimentos, a divisória era de folha de compensado.

Passada a “visita”, ficamos sabendo, por assistentes sociais da SEMDES e por alguns educadores de rua, que a secretária manteria o atendimento no mesmo local, mas com alterações. A tensão era grande, mas uma enchente “lavou a alma” da nova gestão. Dia 30 de janeiro de 2005, o rio Corumbataí encheu e transbordou levando lama com a força da água a toda população ribeirinha do bairro Vila Rios. O Recanto foi invadido pela enchente, foram perdidos a geladeira, o freezer, o fogão, os aparelhos eletrônicos, os alimentos, os materiais das atividades e das oficinas, os instrumentos musicais, os documentos. Enfim, tudo ficou enlameado. A assistente social foi comunicada e conseguiu salvar alguns documentos, instrumentos musicais e fotos. Eu estava em Porto Alegre – RS no Fórum Social Mundial. Quando voltei, arregaçamos as mangas e fomos limpar o que sobrou, foi um grande esforço de quase todos, depois de limpos alguns materiais, instrumentos e documentos possíveis de se reaproveitar, guardamos na casa-sede. Depois de duas semanas de trabalho duro, de limparmos toda a lama e o que podia ser reaproveitado, fomos encaminhados para uma casa no centro da cidade denominada Central de Voluntários para receber doações destinadas aos moradores da Vila Rios. Ao final da campanha de doações, todos os técnicos foram demitidos e os oficinairos foram reutilizados/remanejados para outros projetos, CASEs e AMMAR.

*Ainda hoje encontro as crianças e adolescentes nos sinaleiros das ruas centrais da cidade e, independente do pertencimento a tal projeto, temos afinidades, carinho, respeito e saudades. Enfim, me preocupo com elas, com a situação agravada em que se encontram. Para além da relação de trabalho, são pessoas queridas, subsumidas à miséria no sentido material, afetuosas, ricas em potencialidades e vivacidade; que têm suas histórias de vida*



*marcadas pela violência, pela institucionalização, pela discriminação e pela opressão. Que vivem mitigando comida, centavos, drogas, mercadorias, um olhar e carinho.*

*A minha vivência no projeto Recanto da Esperança não só almejou transformações nas vidas dessas crianças e adolescentes, como também provocou uma profunda transformação nesta pesquisadora. O voluntarismo se deparou com a realidade. A realidade alterou o voluntarismo, desnudando os limites do passarinho que tenta apagar o fogo com o bico cheio d'água. Ao mesmo tempo, fortaleceu ainda mais a necessidade de apagar esse imenso incêndio social.*

### 3. OS FIOS ENTRELAÇAM OS RETALHOS

Penso na força das águas que por vezes anunciaram enchentes nas margens do rio Corumbataí, até que as invadiram. Hoje procuro, em meio à lama, juntar os retalhos que sobraram da história vivida no projeto Recanto da Esperança, do trabalho, do suor, da dor, da miséria, da pobreza, do trapo sujo de roupa vestida, quando não rasgada, do corpo sujo de dias na rua, de histórias de vida marcadas pela violência, pela discriminação, pela indiferença, das pessoas que se envolveram por aquelas crianças e adolescentes e pelos dramas e tramas da instituição. Procuro pistas e elementos que possam me ajudar a recompor, através das narrativas, da memória de muitos e da minha própria, a história contada e vivida.

Sobrando apenas os trapos e fios da história enlameados, penso que o vivido pode e deve ser recontado não só por mim, mas também por pessoas que por lá passaram, pelas manchetes de jornais, pelas fotos, pelos documentos da instituição, enfim, por registros orais e escritos que tecem o dizível e o indizível.

Como meu foco de análise dessa longa, sinuosa e tortuosa história se refere às **práticas educativas**, farei alguns recortes para que o alinhavo tome a característica de molde e dê forma aos trapos para costurar a colcha de retalhos. Os fios condutores dessa pesquisa são as práticas educativas desenvolvidas nos diferentes momentos da existência do Projeto, mas, para tecê-la, preciso entender outros elementos como o contexto histórico da época, o drama das relações interpessoais e a trama das questões institucionais.

Para compreender a construção e desconstrução das práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais e governos, buscando indícios nas mudanças das posturas das crianças e adolescentes, preciso aprofundar o conhecimento sobre alguns conceitos que perpassam toda a tessitura da narrativa, como desenvolvimento humano, educação, infância, adolescência, desvio, instituição e violência. Essas novas substâncias me ajudarão a dar outro sentido àquela compreensão já trazida do estudo e prática anteriores.

Para tanto, tomarei como pistas outros elementos daquele cenário, **as condições infra-estruturais** como espaço físico, móveis, objetos, construção, instrumentos de trabalho e alimentação em cada momento pesquisado; **as relações inter-institucionais do Recanto com outros projetos** (tentativa de construção de um rede social de atenção); a SEMDES; as relações entre poder público e Vara da Infância e Juventude; **as relações interpessoais no interior da instituição** como a presença e saída da Guarda Civil e as relações entre adolescentes entre si, profissionais entre si, profissionais e adolescentes. Acredito que apenas

costurando estes outros elementos poderei compreender as concepções dos profissionais e práticas desenvolvidas, ou seja, os “modelos” reconstruídos, construídos, vividos e negados.

Até o momento, tenho coletados e transcritos depoimentos de todos os profissionais, de crianças e adolescentes; documentos oficiais e não oficiais (projetos, avaliações, relatórios comparativos sobre os distintos governos), as matérias de jornal e as fotos da entidade que pretendo utilizar num segundo momento, na realização da análise propriamente dita.

Para tanto, precisarei dos relatos orais como depoimentos de profissionais e de adolescentes que participaram do projeto desde o início até o fechamento.

- Depoimentos de adolescentes colhidos de 05 a 12/2003;
- Depoimentos dos oficinairos solicitados pelo coordenador do Projeto em 08/2003;
- Depoimentos de todos os profissionais coletados em 07/2004 para avaliação do Projeto;
- Depoimentos com a equipe técnica (assistente social, psicóloga, alfabetizadora), a “coordenação colegiada” em 03 e 04/2005;
- Depoimento da assistente social mais antiga da instituição e do oficinairo de marcenaria coletados em 06 2005.

Também recolhi registros escritos como documentos oficiais e não-oficiais da instituição. Esses documentos foram coletados no decorrer do meu trabalho desenvolvido na instituição.

- Folder de apresentação dos projetos desenvolvidos pela SEMDES;
- Fotografias das crianças e adolescentes atendidos e dos profissionais;
- Projetos do Recanto: um do PSDB, o oficial, e dois do PT: não oficiais, mas internos à instituição;
- Relatórios de avaliação (02/01 e 07/04);
- Dois relatórios comparativos entre PT e PSDB e um relatório de final de ano (2004) não comparativo;
- Análise Situacional dos Equipamentos de Atendimento à população infanto-juvenil do município de Piracicaba, de Janeiro de 2004, realizado pela SEMDES sob coordenação de sua secretária, pesquisa e produção do assessor técnico.

E ainda precisarei de outros registros como as fotos e as matérias de jornais que foram coletadas por vários profissionais que trabalharam na instituição. Estas não se referem apenas ao Recanto, mas à conjuntura vivida naquele momento, em Piracicaba. Não analisarei todas, mas aquelas que se referem diretamente ao Projeto, às relações interinstitucionais, às tensões entre as esferas do poder público e judiciário, enfim, à problemática das entidades de

atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba. O período pesquisado compreende de dezembro de 2000 a setembro de 2005. Para proporcionar melhor visibilidade, sistematizei as matérias por data, tema e proveniência.

- Projeto Recanto da Esperança;
- Juiz da Vara da Infância e Juventude e o poder público (PT);
- Juizado, Promotoria e Conselho Tutelar;
- Governo do PT – poder público e SEMDES;
- Governo do PSDB – poder público, SEMDES e juiz da Vara da Infância e Juventude;
- Casos sobre adolescentes;
- Casa de Custódia;
- População e Jornal de Piracicaba (JP) ;
- Drogas;
- As crianças e adolescentes e a rua;
- Exploração sexual infantil;
- Desarmamento infantil;
- Debate sobre redução da maioridade penal;
- Órgãos públicos, privados e filantrópicos;
- Eleições municipais 2004;
- Audiências públicas e reuniões sobre crianças e adolescentes em situação de risco.

### III. ALINHAVANDO A COLCHA DE RETALHOS

Este capítulo tem uma relação de interconstituição com a narrativa que conta em pormenores a minha trajetória em relação ao objeto de estudo e do objeto propriamente dito: a história do projeto sócio-educativo Recanto da Esperança. Remete a uma confluência de campos de estudo, a conceitos que se faz necessário explicitar por estarem presentes em todo o enredo de acontecimentos que constitui a história da instituição que narrei.

Ao falar, pensar e lembrar das relações sociais vividas, ao escrever, ler e reler os fatos, os depoimentos, as matérias de jornais, os documentos oficiais e não oficiais, rever cuidadosamente as fotos que são ícones e, portanto, signos, tais conceitos se fizeram presentes.

Para entender a história do Recanto, das crianças e adolescentes, dos profissionais e das práticas educativas desenvolvidas, vi-me diante de um dilema: como entender as interações ali vividas e me fazer entender. O aprofundamento nos estudos mostrou-me a insuficiente profundidade da abordagem inicial – um olhar apenas à primeira vista, mais a percepção de uma aparência. A complexidade foi se desvendando primeiro latente e depois manifesta; à medida que estudava, narrava e descrevia os fatos, mais complexo achava o que à primeira vista era evidente e parecia transparente. Pelo contrário, nenhuma transparência. A trama e o drama me exigiam cada vez mais enveredar por vários caminhos e campos teóricos, os quais considerei naquele momento, assim como agora, indispensáveis para o entendimento mais detalhado e aprofundado daquela malha institucional.

A teorização fez-se premente. Alguns conceitos parecem estar demasiadamente descritos em forma de revisão bibliográfica ou reflexiva, porém, para mim, conceitos indispensáveis e necessários para a compreensão dos fatos que me propus a conhecer.

Como entender práticas educativas de caráter repressivo e não repressivo em instituições com crianças e adolescentes em situação de risco sem adensar os conhecimentos sobre desenvolvimento humano, educação, infância, adolescência, desvio, instituição e violência? Situação desconfortante que também me remete a outro “problema” – o do método, ou seja, a articulação entre o objeto de estudo, o olhar lançado sobre ele e a metodologia utilizada. A concepção teórico-metodológica que me orienta desde a primeira pesquisa (na iniciação científica) é o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Confesso que somente agora, depois de uma trabalhosa caminhada, encontro-me no caminho da produção

de sentidos. O saber-fazer, os caminhos percorridos e que se anunciam a percorrer se fizeram e se fazem no caminhar. Que labuta!

Por que estudar o desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-Cultural? Porque, em primeiro lugar, é o referencial teórico-metodológico que mais adensa e se aproxima da matriz que me dá subsídios para entender o gênero humano.

Dessa forma, tomo como matriz teórico-metodológica a concepção de humanização do homem, constituído nas e pelas condições concretas de vida social, historicamente determinadas, como ensinaram Marx, Engels, Vigotski, Leontiev e seguidores que foram fiéis à referida matriz. Constituição do humano que necessita impreterivelmente do outro (não-eu). “Passamos a ser nós mesmos através dos outros (VIGOTSKI, 1931/1995, p.149). É nas relações e práticas sociais que o homem se hominiza, torna-se humano. Situação que depende diretamente de condições materiais adequadas, que correspondam às necessidades humanas; sem as quais pode se ter um caráter lesivo e irreparável à “[...] sua realização como uma pessoa *humana*” (PINO, 2005, p. 156. Grifo do autor). O que mais me chama a atenção nessa perspectiva, é que, o que o homem é, e no caso de meu estudo, a criança e o adolescente são, internalizam do seu meio cultural e torna-se parte da sua constituição como pessoa; isto tem implicações seríssimas se pensarmos nas práticas sociais e educativas destinadas à maior parcela da população.

Por que educação? Se me dispus a entender determinadas práticas educativas, repressivas e não repressivas, em instituições destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco, circunscritas a um lócus e período histórico determinado, preciso, no mínimo, compreender o que é e como esse processo se realiza. Com o intuito de compreender a influência de diferentes práticas educativas no comportamento humano, recorro ao estudo do que é educação no sentido mais amplo do termo: apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. Nessa abordagem, o ser social torna-se cultural à medida que participa das práticas de seu meio sócio-cultural. Nesse sentido, podemos dizer que a forma com que me relaciono comigo está ligado à forma como se relacionam comigo, ou seja, os meus modos de ser-pensar-sentir-agir estão inteiramente relacionados ao modo de ser-pensar-sentir-agir do outro em relação a mim.

Por que infância, adolescência e desvio? Estes conceitos se fizeram fundamentais visto que a população alvo desta pesquisa requer e exige um estudo sobre o que é ser criança e adolescente, como viver a infância/infâncias e a adolescência/adolescências e o que é desvio, principalmente no que se refere a suas particularidades: crianças e adolescentes em situação

de risco pessoal e social – meninos(as), alguns(umas) deles(as) em condição de rua; uso, abuso e dependência de drogas lícitas e ilícitas e prática de atos infracionais.

O estudo mais aprofundando sobre a natureza e o funcionamento psíquico desses modos de ser e viver está ainda restrito às formulações de Vigotski e Ramos (2005), que estudaram sobre a “criança difícil” e a “compensação da defectibilidade moral”. Questões que deverão ser mais bem elaboradas nas análises dos depoimentos, dos registros e documentos que serão objeto de uma pesquisa posterior.

Essas questões são imprescindíveis, visto que a expressão do ser social nas formas de ser criança e adolescente e viver infância e adolescência revela e oculta a divisão de classes sociais, o acesso e a restrição às obras culturais, ou ainda, a ausência das condições mínimas de existência.

Tomei ainda, como base, estudos e pesquisas recentes como a do psiquiatra infantil Jairo Werner, professor e pesquisador da Universidade Federal Fluminense (UFF), sobre a questão da drogadição; a criança e o adolescente em situação de rua e a Justiça Terapêutica.

Por que instituição? Pelo fato de constituir-se num modo de a sociedade capitalista contemporânea abafar, camuflar ou tentar controlar os conflitos sociais. E também porque infelizmente tornou-se corrente a ilusão de que temos instituições abertas que parecem respeitar e fazer cumprir a lei, mas que se constituem, não raramente, em práticas totalizantes, com formas requintadas ou sutis de punição, coerção e correção; práticas que têm em sua estrutura arquitetônica e nos seus profissionais resquícios das instituições totais.

Por que violência? Porque enfoco a violência a partir da perspectiva de ato de força, de uma transformação intencional que pode ajudar a entender diferentes formas de socialização de relações e práticas sociais e também como um processo de coisificação do sujeito, considerando como cenário um modo de produção e reprodução da vida social no qual há a exploração do homem pelo homem – o seu semelhante. Portanto, tomo a violência como um fenômeno social, historicamente determinado pelas formas como os homens se organizam em sociedade.

Instituição e violência são conceitos distintos, mas que se encontram indissociados em algumas práticas institucionais, principalmente as que se destinam aos chamados “problemas sociais”, ou melhor, aos “perturbadores da ordem, do progresso e da paz social”. No caso deste estudo, às crianças e adolescentes tidas como de risco, mas que na verdade colocam a proposta de sociedade capitalista em risco.

Finalmente, acrescento que essa produção constituiu-se numa árdua elaboração teórica que me ajudou a compreender, pelo menos um pouco melhor, meu objeto de estudo. A

seguir serão apresentados os conceitos citados acima: Desenvolvimento humano, Educação, Infância, Desvio, Adolescência, Instituição e Violência, lembrando, mais uma vez, que os considero articulados e interdependentes neste estudo.

## 1. Sobre o desenvolvimento humano: abordagem histórico-cultural

No século XX, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), inscrito no debate da “Crise da Psicologia”, critica a incapacidade de a psicologia clássica e nascente estudar cientificamente o que é específico do homem, a natureza do psiquismo humano, a consciência. Ancorado nos princípios filosóficos do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels e nos estudos da lingüística, da semiótica e da crítica literária, inaugura o caráter socio-histórico e semiótico do psiquismo. Apresenta formulações de base epistemológica inédita na psicologia da época e constrói a “psicologia concreta do homem”<sup>24</sup>, uma psicologia humana que produz uma ruptura na psicologia tradicional hegemônica, ou seja, Vigotski contesta as abordagens botânica e zoológica da psicologia, afirmando a necessidade de sair da zoopsicologia e construir a homopsicologia.

A abordagem botânica enfatiza o componente biológico, equipara desenvolvimento e maturação, prescreve etapas de desenvolvimento como definidas *a priori*, reduz a influência social no desenvolvimento humano e realiza estudos e experimentos descritivos. A abordagem zoológica tem mérito por ampliar os estudos do homem, propondo novas estratégias e metodologias, mas se apóia fortemente no componente biológico, enfatizando estudos dos processos elementares, transpondo essas funções elementares para características mais complexas do comportamento, como um contínuo evolutivo. Não distingue as funções elementares das funções superiores, especificamente humanas, e utiliza as funções elementares para o estudo do animal e do homem.

As formulações de Vigotski produzem uma inversão na direção das formulações da psicologia tradicional, as quais tinham alguns aspectos em comum, considerando suas diferenças e divergências teóricas e metodológicas: 1) a análise das funções psíquicas elementares, encontradas na zoopsicologia e transpostas para a psicologia “humana”; 2) a

---

<sup>24</sup> Vigotski refere-se a Georges Politzer – filósofo e psicólogo francês que enfocava os problemas da psicologia de uma posição marxista – quando discute em seu Manuscrito de 1929 que na psicologia concreta do homem, “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” e refere-se à “*psicologia em termos de drama*”, remetendo o leitor à obra de Politzer. O título de “psicologia concreta do homem” para denominar a psicologia de Vigotski foi atribuído a A.A. Puzirei.



concepção de que a constituição psíquica parte do individual para o social e que somente a partir da inserção na cultura o indivíduo vai se socializando.

Opondo-se à psicologia tradicional, compreende que as funções especificamente humanas têm origem e natureza social. O psiquismo humano é constituído nas e pelas relações sociais nas condições concretas de vida, dando origem ao desenvolvimento cultural do homem.

Inverte a lógica da psicologia tradicional – no desenvolvimento do indivíduo não ocorre um processo de socialização, mas de individualização. O desenvolvimento do homem é histórico-cultural, tem origem nas relações sociais reais e segue para a individualização das funções sociais; há transformação das relações sociais em funções psicológicas, há uma conversão do social para individual. O homem é um ser social que vai se constituindo indivíduo à medida que participa progressivamente do mundo humano. Torna-se um ser cultural porque se apropria gradualmente dos significados de seu grupo social.

Dessa forma, a cria humana não é “em si” homem desde que nasce, torna-se homem. Ao nascer, o bebê é um ser social porque já está imerso nas relações sociais, tem a propriedade de ser social, vai se individualizando, se humanizando enquanto participa das práticas sociais e vai tornando-se membro do grupo social – o homem se faz indivíduo no coletivo. Torna-se humano, no sentido de movimento dialético entre o que **foi** e o que **é** (está sendo), entre passado e presente, na constituição do desenvolvimento cultural. Partindo da concepção materialista histórica, Marx toma como base a materialidade do movimento histórico. Para Vigotski, o desenvolvimento psicológico do homem é de natureza sócio-histórica e cultural-simbólico, e tem sua emergência na história humana.

O movimento dialético ininterrupto descrito por Marx é geralmente definido como: **foi, é (está) e tende a ser**, o que compreende a dimensão histórica da lógica dialética, o movimento dialético propriamente dito, ou seja, do que foi e do que está sendo. No caso de uma abordagem histórica no âmbito das ciências humanas, mais precisamente a psicologia, pressupõe que toda investigação psicológica requer o estudo do fenômeno em movimento, em um *continuum*, articulando passado e presente no movimento de constituição do fenômeno, o que sugere o entrecruzamento dos três domínios do desenvolvimento humano formulados por Vigotski.

Para esse autor russo, três traços genéticos caracterizam o humano do homem: a **filogênese**, características hereditárias resultado da evolução histórica da espécie; a **sociogênese**, assimilação de todo conhecimento e experiência construída pela humanidade, e a **ontogênese**, desenvolvimento individual de uma personalidade específica. A ontogênese

decorre do entrecruzamento da evolução biológica e do desenvolvimento socio-histórico e constitui o desenvolvimento cultural do homem e de cada homem na intersecção desses domínios de influência recíproca. Essa compreensão de desenvolvimento inaugura no pensamento psicológico uma análise histórica do comportamento humano; o método de análise genética comporta em sua investigação a intercessão das três linhas de desenvolvimento. O homem contemporâneo é produto histórico desse entrecruzamento.

Há, portanto, uma diferença fundamental entre sociabilidade natural e sociabilidade humana. A sociabilidade natural é uma pré-disposição genética desenvolvida ao longo da evolução de cada espécie, uma capacidade de ser social. A sociabilidade humana é a capacidade de ser social acrescida da dimensão histórica e cultural e do caráter semiótico, a propriedade do homem de entrar em contato com outro homem para, nessa relação, constituir-se humano.

Buscando compreender a natureza humana, Vigotski recorre a Marx e Engels para diferenciar a história natural, base da psicologia tradicional, e a história humana, alicerce da psicologia humana. Segundo os autores, há diferença entre história natural e história humana.

Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente (MARX e ENGELS, 1984, p.23 e 24).

A psicologia tradicional, discutida por Vigotski, corresponde ao “enfoque naturalista” porque compreende desenvolvimento humano à margem do desenvolvimento histórico da humanidade, numa condição de adaptação passiva à natureza, assim como o animal. A psicologia concreta tem um “enfoque histórico” porque parte de uma diferença fundamental entre o homem e o animal, da capacidade de adaptação ativa do homem sobre a natureza, através da criação de instrumentos e de signos. O desenvolvimento psicológico do homem é de natureza socio-histórica e cultural-simbólica. A abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski pressupõe que “[...] o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade” (1931/1995, p.62).

Para compreender o que é história no pensamento vigotskiano, recorro ao “Manuscrito de 1929” e a Pino (2000) no ensaio “O social e o Cultural na Obra de Vigotski”. Pino, apoiando-se em duas obras de Vigotski, no “Manuscrito de 29” e na tese “O Significado

Histórico da Crise da Psicologia” (1927), coloca que o conceito de história é uma questão-chave porque remete à matriz filosófica na qual se baseou o autor.

Vigotski inicia o Manuscrito delimitando sua concepção de história. Para o autor, história tem um significado duplo: a partir uma abordagem dialética – do **materialismo dialético**, o movimento dialético das coisas, a história natural, e do **materialismo histórico** – a aplicação do materialismo dialético à história, a história propriamente dita, a história do homem<sup>25</sup>.

Nesse sentido, o que caracteriza o materialismo dialético de Marx é o movimento dialético aplicado à única história, à história humana. A história no seu sentido próprio significa inverter a dialética idealista de Hegel num duplo movimento, do caráter histórico do materialismo e do caráter materialista da dialética.

Marx (1984), no livro “A Ideologia Alemã”, se contrapondo aos filósofos alemães, demarca um pressuposto básico, de que a única ciência é a história:

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX e ENGELS, 1984, p. 39).

Na premissa do materialismo histórico dialético, é na produção e reprodução social da vida que surge a história humana. A história tem raiz na ação do homem sobre a natureza e sobre a sua própria natureza. No prefácio “Contribuição à Crítica da Economia Política”, Marx e Engels (1859) apresentam essa tese:

na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base pela qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem

---

<sup>25</sup> Vigotski insere-se na tradição de uma particular leitura do marxismo soviético que transformou em pressuposto a suposta divisão entre o chamado “materialismo histórico” e o “materialismo dialético”. Tal cisão supõe um fundamento filosófico e metodológico, no qual estaria presente a herança dialética hegeliana, e uma aplicação prática, teórica e política da teoria marxista no sentido de compreender formações sociais historicamente determinadas o que levaria ao “materialismo histórico” e suas expressões políticas, notadamente na III Internacional e no período stalinista. Vários são os autores que questionam esta divisão, afirmando que os elementos filosóficos são inseparáveis do método e de sua aplicação. É, por exemplo, a posição de Karl Korsch (1966) em seu ‘Marxismo e Filosofia’, de Michel Löwy (1987) em sua crítica àquilo que denomina de positivização do marxismo no livro ‘As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento’ e de Georg Lukács (1989) no livro ‘História e consciência de classe: estudos de dialética marxista’.

determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (1859, p. 25).

Marx e Engels concebem que as condições concretas da vida forçam os homens, devido à necessidade de sobrevivência, a se organizarem e se relacionarem coletivamente para produzir instrumentos e condições materiais necessárias à garantia da vida. Para produzir e reproduzir a vida, diariamente, os homens estabelecem relações sociais de produção independentes da sua vontade, que resultam tanto na produção de instrumentos técnicos, como também resultam na produção de signos, linguagem, cultura, formas políticas, jurídicas e de consciência social. Para garantir a vida, os homens transformam a natureza e reciprocamente transformam a si próprios, no contínuo ato de produzir e reproduzir suas condições materiais e imateriais de existência.

Para Vigotski, é através da vida social e da atividade social (o trabalho) que o homem produz cultura e se produz como um ser cultural, o desenvolvimento cultural é constitutivo do gênero humano.

Angel Pino (2005), no seu livro “As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski”, explica que o conceito de cultura é imensamente importante na obra de Vigotski, porque considera a cultura como condição de desenvolvimento humano, como fator indispensável para o desenvolvimento psicológico, mas alerta que apesar de sua importância e abrangência, esse conceito não foi suficientemente aprofundado em sua literatura. A insuficiência e o enorme valor conceitual levou Pino a recorrer a diversas áreas do conhecimento científico como a filosofia, a sociologia e a antropologia, para compreender o significado mais preciso e coerente na obra de Vigotski. A única definição de Vigotski acerca desse conceito é que “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VIGOTSKI, 1997, p.106 apud PINO, 2005, p.88).

Pino afirma que é no interior do pensamento de Marx, especificamente no materialismo histórico e dialético, que esse conceito tem a sua contextualização mais precisa. Ao analisar a afirmação de Vigotski, o autor esclarece dois aspectos importantes: 1) a cultura é uma produção humana e 2) ao ser produto da vida social e da atividade humana, a cultura não é obra da natureza, mas do homem, colocando-o na condição de demiurgo de si mesmo.

De acordo com Marx e Engels (1845 e 1848/1984)

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua

organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (p.27. Grifo do autor).

Os animais se adaptam às condições dadas pela natureza, os homens, diferente das outras espécies, inclusive das mais evoluídas, se organizam e estabelecem diferentes formas de intercâmbio para sua sobrevivência. Isso ocorreu durante toda história da humanidade. A espécie *homo sapiens-sapiens*, há mais ou menos 120 mil anos, criou, através da transformação da natureza e de sua conseqüente transformação, suas próprias condições de existência. A construção socio-histórica e cultural-simbólica, fruto da produção humana, é produto do processo histórico, condição necessária para o desenvolvimento da espécie, pré-requisito para o grau de desenvolvimento evolutivo do ser humano na contemporaneidade.

Pino diz que Vigotski retoma a discussão do estado de natureza e estado de sociedade aprofundada principalmente na filosofia, na antropologia e na sociologia com um contorno diferente, como passagem do plano biológico para o plano cultural.

Na perspectiva histórico-cultural, o aparente impasse e dualismo desses dois planos é superado e alterado substancialmente. Vigotski avança em sua teorização. Coerente com o pressuposto materialista e a lógica dialética, pressupõe o biológico como base natural/material para a emergência do cultural, para o surgimento de uma forma qualitativamente diferente, o simbólico. O signo transforma a natureza biológica que passa a operar não mais segundo as leis da natureza, mas da história. Esses planos, inicialmente distintos, acabam por se interpenetrar, influenciar e transformar reciprocamente, no âmbito da ontogênese.

O elemento dialético que abarca a contradição, mas não o caráter excludente da oposição positivista, é a *conversão*, que através do processo de significação, responsável pela transformação de uma coisa em outra, dá a ela uma outra forma. Dois processos estão presentes nessa transformação que resulta num salto qualitativo – a continuidade e a ruptura – incorporação e superação, a negação da negação. O que era biológico é convertido em cultural, sem deixar de ser biológico, e dá origem à natureza humana.

O cultural se impõe ao biológico/natural, ao funcionamento elementar; esse funcionamento vai se complexificando, estabelecendo-se e transformando-se nas condições concretas de vida, dando origem às funções psíquicas superiores, características da espécie humana.

Nessa ruptura de constituição natural/cultural, o biológico e o cultural se complexificam. O homem não é um animal mais evoluído, mas qualitativamente diferente. As mudanças quantitativas que foram acontecendo no processo de evolução chegam a um ponto

em que ocorreu um salto qualitativo, ou seja, o homem, não mais submetido às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas, como ensina Leontiev (1978). O desenvolvimento humano não é linear, é um processo dialético, compreende evoluções, revoluções, avanços e recuos, mudanças desiguais e transformações qualitativas de capacidades. O desenvolvimento é

um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 1995, p. 141).

Historicamente, dois elementos de igual valor incidem decisivamente na transformação da espécie humana, a invenção e o uso de instrumentos técnicos e dos signos, principalmente a linguagem. O instrumento técnico que se expressa na forma material intervém no modo pelo qual o homem opera sobre a natureza e o signo é o meio pelo qual o homem opera sobre si próprio. Esses dois meios externos de caracteres diferentes, que operam na produção do humano do homem, têm em comum o atributo de serem mediadores fundamentais da ação humana.

As formas culturais de comportamento ocorrem com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, com o entrecruzamento do uso de instrumentos e de signos, ocasionando o surgimento do comportamento mediado, isto é, o entrelaçamento de recursos culturais e da fala, característica especificamente humana.

É nas interações sociais que ocorre, concomitantemente à preparação e ao uso de instrumentos, o surgimento e o desenvolvimento da linguagem. A transformação da natureza tem raiz na necessidade de sobrevivência da espécie e a linguagem passa a existir pela necessidade de intercâmbio e comunicação entre os homens. São estas características especificamente humanas que distinguem o homem de qualquer outro animal.

É específica do humano a capacidade de se relacionar com os outros através dos signos. Desde o nascimento, o bebê está inserido em um mundo da linguagem, desde o início é afetado pela fala e pela ação do outro. A ação e a fala do outro interferem na relação do bebê com os objetos e com os demais que o cercam. Progressivamente, a criança mergulha num mundo de significações. Vai tornando-se um ser semiótico à medida que domina a linguagem. A criança adquire a capacidade de significar o mundo e a si própria, adquire a capacidade de internalizar, a partir da significação do outro e começa a orientar a linguagem para si, aprende a usar e a falar os sistemas semióticos.

O homem é um ser de linguagem. É o signo verbal que sustenta outras possibilidades semióticas do humano. O homem se forma na ação, mas a palavra permite chegar ao mais elevado do humano. A palavra nomeia e significa o mundo, a palavra não veste a idéia, mas participa da construção da idéia. A idéia se forma na materialidade das relações sociais e no uso de signos. “[...] a palavra é o reflexo generalizado da realidade” (VIGOTSKI, 1993, p. 346. Tradução minha). Relaciono-me com o real através da palavra. A palavra reflete a realidade de forma generalizada.

Os estudos e as experiências empíricas levaram Vigotski a construir uma tese geral do desenvolvimento humano opondo-se à psicologia de sua época. Ao pesquisar o desenvolvimento da criança, buscando a origem ontogenética do desenvolvimento humano, ou seja, a sua gênese, Vigotski constrói uma **“Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural”**. Para o autor, o desenvolvimento psíquico superior tem origem e natureza social, nas relações sociais entre as pessoas, nas condições concretas de vida, que ao serem internalizadas se tornam função da pessoa, o que confere um caráter quase social ao psiquismo. A conversão é o elemento semiótico que transforma as funções psíquicas elementares/biológicas em funções superiores/culturais. As funções psíquicas superiores constituem o desenvolvimento cultural e demarcam a natureza psicológica, especificamente humana.

Segundo Pino (2005), as formulações de Vigotski são inéditas na psicologia, principalmente no que se refere a duas questões: 1) a origem e a natureza social do psiquismo, o que nomeia como funções psíquicas superiores, como: inteligência, fala, memória volitiva, atenção, simbolização, formação conceitual etc e 2) essas funções psíquicas, na sua origem, são relações sociais entre as pessoas, que ao serem internalizadas tornam-se funções da própria pessoa.

Vigotski relaciona a origem social das funções psíquicas à necessidade primordial de mediação (social-semiótica) do outro no processo de constituição da criança, na ontogênese, na formação de uma personalidade específica. Introduce na psicologia o debate da constituição psíquica do eu, ou seja, a relação eu-outro (não-eu), colocando esse pressuposto como o fundamento da constituição cultural do ser humano. Nessa perspectiva, o homem não nasce humano, torna-se.

No capítulo “Gênese das Funções Psíquicas Superiores” (1931/1995), Vigotski apresenta a proposição fundante de que

passamos a ser **nós mesmos** através de **outros** [...] A personalidade vem a ser **para si** o que é **em si**, através do que significa **para os demais**. Este é o processo de

formação da personalidade [...] Fica evidente aqui [...] o porquê todo interno nas formas superiores era forçosamente externo, isto é, era para os demais, o que é agora para si. Toda função psíquica superior passa indubitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento, porque a função, de início, é social (VIGOTSKI, 1931/1995, p.149-150. Grifo meu).

O termo “relações sociais” é entendido em sentido genérico de sociabilidade humana, como a condição de ser social. Compreende que a sociabilidade se concretiza nas relações reais eu-outro, nas condições concretas de vida, em determinado tempo histórico. Buscando a origem do desenvolvimento cultural na ontogênese, nos estudos feitos com crianças, pesquisa o gesto de apontar; descobre a raiz genética do humano e projeta esse processo para a constituição de toda função psíquica superior, para o desenvolvimento do humano do homem.

No “Manuscrito de 1929”, Vigotski enfatiza que

*a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionam comigo. [...] A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas [...] (VIGOTSKI, 1929/2000, p.25. Grifos do autor).*

Na formulação do desenvolvimento cultural, Vigotski adota como suporte a alegoria de Marx e Engels sobre Pedro e Paulo, na qual “[...] apenas referindo-se ao homem Paulo como semelhante a si, o homem Pedro começa a relacionar-se com si mesmo, como uma pessoa” (1929/2000, p. 25). Vigotski define, no “Manuscrito de 1929”, as relações sociais como base do desenvolvimento cultural – através dos outros nos constituímos. Afirma ser a natureza socio-histórica constitutiva do desenvolvimento cultural.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando análise hegeliana: o desenvolvimento *em si, para os outros e para si*. O primeiro momento é constituído pelo ‘dado’ *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o ‘dado’ em si adquire *significação* para *os outros* (para os homens, em sentido de coletividade ou *gênero*, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao ‘dado’ natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural (PINO, 2000, p. 65. Grifo do autor).

É através da mediação social-semiótica, o mecanismo conversor, que o processo de significação ocorre e que a ação ou o movimento da criança adquire o significado para o



outro. A cria humana, o ser **em si**, só adquire existência **para si, pelo outro**. A significação de um movimento ou ação da criança passa pelo outro, a ação passa a ser dirigida para o outro, para depois ter significado para si, para a criança. Este é o processo que torna a cria humana um humano – uma criança. Pino complementa dizendo: “Pode concluir-se que o significado da condição de ‘eu’ passa pela significação que lhe atribui o outro” (PINO, 2005, p. 103).

Segundo Pino, a pessoa é uma unidade “biológico-cultural”, que funciona de acordo com a *posição social* que ocupa na trama das relações sociais reais. Posição social é entendida como lugar que o **eu** ocupa **em relação ao outro**, o elemento fundante do par interconstitutivo. Nesse momento, Pino expande ainda mais as formulações de Vigotski, considerando a função da palavra, a mediação da palavra na relação eu–outro. A mediação da palavra faz o outro, ser genérico e singular fruto das objetivações do concreto vivido, uma entidade física externa tornar-se uma realidade interna, psicológica.

Nessa premissa, a constituição do humano do homem ocorre duas vezes, do plano interpessoal para o plano intrapsíquico. A história do desenvolvimento cultural, ou seja, a formação da personalidade, envolve a conversão das experiências vividas no plano interpessoal para o plano intrapessoal. As relações sociais são convertidas em funções psíquicas superiores, não ocorrendo conversão das relações sociais “em si”, mas do seu significado.

Toda função psíquica superior foi externa antes de ser interna; a função psíquica propriamente dita foi antes uma relação social entre duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, o meio de influência de outros sobre o indivíduo (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

As funções psíquicas superiores também se transformam, têm níveis de complexidade, e dependem diretamente das condições concretas de vida. As relações cotidianas e as práticas sociais fruto da existência material podem não permitir o desenvolvimento de certas funções culturais que estão implicadas diretamente ao acesso dos bens materiais e simbólicos produzidos historicamente pelos homens. Vigotski compreende o acesso à cultura como condição de desenvolvimento. Ainda de acordo com Pino (2005)

a maneira como o cérebro humano vai se configurando, em especial na infância e na adolescência, deve estar diretamente relacionada com as condições concretas que o meio cultural oferece à criança. [...] Com efeito, se as condições de existência que a criança encontra no seu meio cultural não são diretamente responsáveis pelas suas diferenças genéticas, elas parecem sê-lo, de forma direta, pelas desigualdades sociais e culturais, com suas possíveis conseqüências, em que ocorre seu desenvolvimento. Particularmente, se admitirmos, com Vigotski e sua escola, que o que a criança internaliza do meio cultural se torna parte integrante da sua constituição como pessoa, isso tem implicações bem mais importantes do que se pode imaginar. [...]

privá-la das condições básicas de existência humana (aquelas que definem os Direitos Humanos), coloca também em alto risco sua realização como uma pessoa *humana* (p.156. Grifo do autor).

Vigotski afirma e Pino reitera que a relação entre as pessoas (interpessoal) se converte, através do mecanismo conversor (mediação social-semiótica), em relações entre funções da/na pessoa (intrapsíquica). Dependendo diretamente da “[...] significação que a palavra tem para o eu” (PINO, 2005, p. 104). Desse modo, a forma com que me relaciono comigo está diretamente atrelada à forma como se relacionam comigo, ou seja, os meus modos de ser-pensar-sentir-agir estão intimamente relacionados ao modo de ser-pensar-sentir-agir do outro em relação a mim.

Reverendo problemas conceituais nas formulações de Vigotski, Pino (2005) acaba por revisitar Marx. Afirma que nessa passagem e em outros pontos da “teoria vigotskiana”, o autor tem como base o materialismo histórico e dialético. Reitera que a referência de Vigotski a Marx é explícita. No caso da constituição psíquica, revê a VI Tese sobre Feuerbach, especificamente a crítica do autor à concepção abstrata e genérica de homem de Feuerbach. Nessa passagem, a essência humana é compreendida como o conjunto e síntese de todas as relações sociais. Vigotski toma como pressuposto o materialismo histórico e dialético de Marx, o qual concebe que “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX e ENGELS, 1984, p.13).

Feuerbach, ao conceber o humano como ser abstrato, retira o desenvolvimento do homem do curso da história, é o homem a-histórico da psicologia clássica e tradicional. Desconsidera que as determinações e transformações objetivas e subjetivas que ocorreram no desenvolvimento histórico da humanidade formam produzidas pela ação do homem. Já na abordagem marxista, é o homem, através do trabalho, que transforma a natureza e a sua própria natureza, a si mesmo. Para Marx e posteriormente para Vigotski, “[...] a essência só pode ser apreendida como ‘gênero’, como generalidade interna, muda, que liga *de modo natural* os múltiplos indivíduos” (MARX, 1984, p. 13).

Marx, em “A Ideologia Alemã” (1845 e 1848/1984), precisamente nas Teses sobre Feuerbach, faz a crítica ao materialismo mecanicista de Feuerbach, teoriza sobre o materialismo histórico:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já

encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes são, pois, verificáveis por via puramente empírica (1984, p.26).

Para Marx e Engels, “O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (1845 e 1848/1984, p.27-28. Grifo do autor). Em suas palavras “[...] a maneira como os homens produzem/reproduzem pelo trabalho social seus meios de existência, física e social, representa o seu *modo de vida* próprio, o qual reflete mais precisamente *o que eles são*” (PINO, 2005, p. 105. Grifos do autor).

Nessa ótica, tomando Marx como fonte do pensamento de Vigotski, fica límpida a relação direta entre a produção social da vida, o tipo de relação social de produção estabelecida e o conseqüente modo de ser dos homens. O modo como os homens produzem/reproduzem a sua vida material determina, em ultima instância, seu modo de ser.

A consciência, assim como todas as funções psíquicas superiores, não preexiste às condições reais de existência, emerge delas, que foram criadas pelo próprio homem no processo histórico da humanidade e são criadas em cada novo ser na ontogênese.

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material (MARX e ENGELS, 1984, p. 36).

Na teoria marxiana, “A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (idem, p.37).

Tendo como pressuposto que o homem é produto e produtor da história humana, agente ativo do seu modo de vida e seu modo de ser, de sua essência, compreende que “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (idem, ibidem).

Nesse sentido, são as condições de existência material criadas pelo homem que dão origem às funções psíquicas superiores, não as condições naturais, estas são a base. As funções superiores não têm existência *a priori* ao desenvolvimento histórico da humanidade, mas se constituem nele, a partir dele. Ao fazer-se *homo sapiens-sapiens*, fez-se homem e fez/faz a história humana, a única história.

No “Manuscrito de 1929”, Vigotski diz que as funções psíquicas superiores

*são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos – elas permanecem ‘quase-sociais’ (2000, p. 27. Grifos do autor).*

Para Pino, a estrutura da personalidade é um reflexo da estrutura social. A estrutura social objetivada nas relações e práticas sociais refere-se a um conjunto de posições associadas a outras posições, relação de interconstituição que define como as pessoas se situam umas em relação às outras em determinados tempos históricos, em determinadas formas de organização social. Do mesmo modo, espera-se dessas posições ou papéis sociais determinadas condutas (os modos de ser, pensar, sentir e agir), essas expectativas estão ancoradas em padrões culturais “aceitos” e valorizados de cada época.

As funções psíquicas superiores – a estrutura psíquica da personalidade – traduzem a forma como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros na objetivação das relações e práticas sociais de uma determinada estrutura social. Essas funções superiores se desenvolvem na medida em que a pessoa participa das práticas do seu grupo social.

Discutindo a VI Tese sobre Feuerbach, Vigotski afirma que há uma semelhança entre funções superiores e relações sociais. Parafraseando Marx, afirma que “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade e formas da sua estrutura*” (VIGOTSKI, 2000, p. 27. Grifos do autor). Dessa forma, as funções psíquicas têm origem social; assim como sua estrutura genética é social, a personalidade é quase social.

Segundo Pino, prática social se refere às formas de sociabilidade instituídas historicamente pela tradição cultural das pessoas; expressa formas de pensar, sentir, agir das pessoas de um determinado grupo social. Caracteriza-a de duas formas: como configurações diferentes em determinado tempo e espaço e como veículo de significação compartilhada pelo grupo social.

Pode-se concluir que as funções mentais superiores não são simplesmente transposição no plano pessoal das relações sociais, mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida (PINO, 2005, p. 107).

Acrescenta que outra característica da relação social é sua estrutura semelhante à do signo. Para que ocorra uma relação entre dois elementos, pressupõe-se a existência de um

terceiro. O terceiro elemento, que é a razão dessa relação, é de natureza semiótica, da ordem da significação. O princípio de toda relação é da ordem da significação. Nas palavras de Pino

para Vigotski, a essência das relações sociais, aquilo que constitui a base da estrutura social da pessoa, são as ‘funções’ das interações sociais que ocorrem entre os sujeitos da relação. O que, no meu ver, é o jogo determinado pelas *posições* sociais que os sujeitos ocupam nelas e as respectivas ‘funções sociais’ ou papéis a elas associados. (idem, p. 109. Grifos do autor).

Reverendo o termo “função”, diz que este é amplamente utilizado por Vigotski ao se referir às funções psíquicas superiores. Diante da imprecisão deste conceito, se propõe a tecer estudos coerentes com sua base epistemológica; diz enfaticamente que a matriz na qual o autor se orienta enquanto meta-teoria é o materialismo histórico e dialético, precisando suas interpretações nesse contexto.

Dessa forma, coloca que Vigotski, ao se referir ao termo função enquanto função psíquica superior, delimita seu sentido a um complexo dinâmico e ativo em contínuo movimento. A psiquê humana seria, dessa forma, um complexo de funções que mantêm relações interfuncionais. Diz que as funções psíquicas se organizam em uma rede interfuncional da mesma forma que as relações sociais ocorrem entre as pessoas.

Refere-se também ao termo em um sentido sociológico e matemático, no sentido de posição, de ordenamento, na qual uma posição determina a posição do outro. Pino toma como exemplo a explicação de Hegel na relação de senhor e servo. Uma relação dialética que pressupõe “que toda posição social é função da outra posição que, opondo-se a ela e negando-a, a constitui” (idem, p.98).

Confere ainda ao termo função o sentido que P. Janet atribui à palavra no que denomina de Lei Fundamental da Psicologia. A função que a palavra tem no plano psíquico, a palavra como comando, como controle do comportamento que expressa uma posição social de correspondência a outra posição no plano social. Para Janet, no desenvolvimento humano, especificamente a partir da aquisição da linguagem, a criança aplica a si as formas de comportamento que outros aplicaram a ela. Retomando Vigotski na sua lei geral do desenvolvimento, isso significa que “[...] as funções naturais só se tornam significativas para as crianças graças à mediação do Outro que lhes atribui a significação” (idem, p.100).

Para Pino, quando Vigotski afirma que o homem, enquanto indivíduo, conserva funções da socialização, o que é internalizado não são as relações sociais em si, mas a função, a posição dos sujeitos da relação. E a chave dessa transformação é a mediação social, o conversor do processo de significação.

Ao rever problemas conceituais da obra de Vigotski, também esclarece dúvidas quanto aos termos “internalização” e “conversão”. Tais termos fazem referência ao mesmo fenômeno que ocorre na subjetividade das pessoas. Para o autor, o termo conversão é mais assertivo porque pressupõe uma passagem dialética, refere-se à perspectiva semiótica e internalização pode ter a conotação de uma passagem mecânica.

Buscando compreender o sentido do termo conversão na obra de Vigotski, mostra que se refere a um *processo* no qual a natureza do fenômeno toma outra forma sem deixar de ser o que foi, mais com uma qualidade diferente agora.

Vigotski diz que “Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (1995, p. 151). O que, na interpretação de Pino, significa “[...] a internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas *entre pessoas* em relações semióticas *dentro da pessoa*” (2005, p. 112. Grifos do autor). Processo esse que sugere pensar em duas questões: 1) que ocorre uma transposição de planos, como sugere o termo internalização e, 2) que nessa transposição ocorre uma “permanência” e uma “mudança” de *sentido* nas relações sociais.

Esse processo faz referência a duas questões: 1) a mudança de estado que é a condição de passagem e, 2) algo de comum permanece nessa mudança, o que se mantém é o significado que a relação social tem para a pessoa no plano interpessoal transferido para o plano intrapessoal na/da pessoa. O que é internalizado (convertido) é a significação e não as relações sociais concretas. Esse processo, que é condição da gênese das funções psíquicas superiores, diz respeito a um dinamismo “conversor” que é da ordem da significação.

A significação muda de estado e direção, do social para o pessoal, ou seja, a base da estrutura social torna-se base da estrutura da personalidade da pessoa, semelhante ao que ocorre com a função do signo, do controle externo para o auto-controle, a *posição* da relação externa de imposição social – ‘em relação a...’ –, torna-se orientação da própria pessoa.

“Dessa forma, a *significação* que as relações sociais têm para quem delas participa permite a realização da sua condição de pessoa que vive, ao mesmo tempo, na esfera do mundo público e na esfera do mundo privado” (PINO, 2005, p. 112. Grifo do autor).

## **2. Educação como processo necessário ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores**

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isso é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se essa modificação é

racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível (GRAMSCI, 1989, p.40).

Afirmo anteriormente que o homem é um ser social que vai se constituindo indivíduo à medida que participa progressivamente do mundo humano e torna-se um ser cultural porque se apropria gradualmente dos significados de seu grupo social. Assumi o que diz Vigotski: “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural” (1995, p.313. Tradução minha). Concordei que a criança, pelo processo da educação, passa a dominar os meios externos da cultura como a linguagem, a escrita, o cálculo, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, o livre arbítrio etc. Cabe ampliar e destacar mais especificamente o papel da educação no desenvolvimento cultural, utilizando-me tanto do referencial histórico-cultural como de outros que assumem a mesma matriz teórica e metodológica de análise.

Partindo do pressuposto de que aquilo que a pessoa internaliza torna-se parte da sua constituição psíquica, recorro a um elemento primordial do desenvolvimento humano, a educação. Educação em sentido genérico, enquanto processo constitutivo do desenvolvimento cultural. Se a criança (o ser humano) se desenvolve a partir do momento em que entra em relação com o outro nas relações cotidianas e nas práticas sociais mais variadas, considero, em consonância com essa perspectiva teórica, que cada “cria humana”, em germe, aprende a ser “humano”.

Vigotski compreende o desenvolvimento humano como a história do desenvolvimento cultural. O desenvolvimento humano consiste na internalização dos modos culturais de falar, pensar, sentir e agir. A internalização é um processo de conversão das experiências vividas no plano interpessoal para o plano intrapessoal.

Nessa abordagem, aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados. A aprendizagem precede, impulsiona e modifica o curso do desenvolvimento. A aprendizagem se adianta ao desenvolvimento. Para Vigotski “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (1994, p. 118).

O desenvolvimento ocorre à medida que a pessoa se apropria ativamente de formas culturais maduras de atividade, num processo qualitativo de transformação. O desenvolvimento das funções psíquicas depende das condições concretas de vida, de facilitações ou restrições em diferentes contextos socio-históricos e cultural-simbólicos.

Vigotski compreende o acesso à cultura como condição de desenvolvimento e a experiência cultural da criança como ato de desenvolvimento.

A educação, como um processo intrínseco ao desenvolvimento cultural do homem, consiste na aquisição e apropriação da cultura, entendendo cultura como totalidade das produções humanas, ou seja, a técnica, a arte, a ciência, a tradição, o costume, a religião, a espiritualidade, a relação social, a prática social etc. Com exceção da natureza “pura/bruta”, tudo o que existe é obra do homem (VIGOTSKI, 1929/2000).

Alexis Leontiev, psicofisiologista e neuropsicólogo russo, em seu livro “O Desenvolvimento do Psiquismo” (1978), ensina que a hominização ocorreu num processo evolutivo há dezenas de milhares de anos primeiramente por um processo natural, de variabilidade e de hereditariedade, e posteriormente por um processo socio-histórico, o que condiciona ao homem uma situação qualitativamente diferente dos animais. Diz que a humanização do homem ocorre não segundo as leis da natureza, mas submetido às leis socio-históricas e que a aquisição de novas aptidões, de habilidades, de conhecimentos e da linguagem, ou seja, das funções psíquicas superiores, ocorre pelo processo de apropriação das transformações e produções historicamente construídas, ocorre necessariamente por um processo de educação.

A hominização é resultado da conquista da história social, decorre das mudanças biológicas que ocorreram há dezenas de milênios. As mudanças físicas e psíquicas não são transmitidas, pura e simplesmente, pelas leis da natureza, como no animal; dois componentes estruturantes distanciaram o homem da dependência hereditária para as leis culturais, a organização dos homens, *o trabalho* e a comunicação, *a linguagem*. Esses componentes fazem parte da condição criativa e produtiva e o diferencia dos animais, o dimensiona para as leis socio-históricas.

Desde o surgimento da história social do homem, as aquisições na evolução da espécie, nos domínios da filo e sociogênese, são transmitidas das gerações passadas às gerações seguintes por um fenômeno externo, pela apropriação da cultura material e intelectual na ontogênese.

Os homens, através do trabalho e da linguagem, das características sócio-culturais que os unifica enquanto gênero, não apenas se adaptaram à natureza como os animais, mas modificaram-na em função das suas necessidades. A partir das primeiras necessidades satisfeitas, os homens criaram outras e produziram o desenvolvimento cultural, desenvolveram no próprio homem novos conhecimentos, habilidades e aptidões, enfim, as funções psíquicas superiores. Nas suas produções estão cristalizadas as mudanças dos



homens. As modificações nos meios materiais, as novas aptidões motoras e fonéticas marcam o novo grau de desenvolvimento histórico.

Nesse sentido, Leontiev ensina que:

Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela **aprendizagem** da língua que se desenvolveu num processo histórico [...] De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração forma-se a partir da **apropriação** dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978 p, 265-266. Grifo meu).

Cada indivíduo aprende a ser homem em meio aos outros no seio da sociedade. A educação é o processo pelo qual se torna “ser humano”, no sentido genérico, e a aprendizagem é o meio que expande e faz avançar o desenvolvimento. A apropriação dos produtos materiais e intelectuais do homem acontece sempre e somente através do saber-fazer, processo que requer a aquisição daquilo que é do outro – enquanto gênero – para que se torne também seu. Nesse sentido, diz Leontiev

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (idem, p.267).

Antonio Gramsci (1989)<sup>26</sup> explica tal concepção quando diz que “se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta ‘o que é o homem’ – queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar* [...]. Digamos, portanto, que o homem é um processo [...]” (p.38). O homem modifica seu ambiente, entendendo ambiente como o conjunto das relações de que cada indivíduo faz parte.

O desenvolvimento do homem particular, de uma personalidade específica, que se realiza na ontogênese, está diretamente vinculado ao desenvolvimento da sociedade. O processo de apropriação da experiência sócio-histórica da humanidade, ou seja, dos objetos e fenômenos criados, não acontece por hereditariedade nem por osmose. No seu estudo, Leontiev mostra que a criação material e imaterial manifesta na materialização de objetos e dos fenômenos do mundo objetivo guarda em si o desenvolvimento da linguagem, das novas

---

<sup>26</sup> Antonio Gramsci nasceu em 1891, na Sardenha. Foi preso por ordem de Mussolini em 1926 e morreu em 1937, poucos dias após sua libertação. A obra que menciono: *Concepção Dialética da História*, contém a pesquisa filosófica do autor, ou seja, uma série de indicações e de problemas polêmicos.

habilidades e operações motoras, funções culturais que carregam todo o acúmulo do desenvolvimento cultural.

A principal característica do processo de apropriação ou ‘aquisição’ [...] é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (LEONTIEV, 1978, p. 270. Grifos do autor).

O processo de apropriação é função da atividade do indivíduo sobre os objetos e fenômenos criados historicamente pelos próprios homens. Essa atividade tem a função de reproduzir no homem contemporâneo os traços da atividade cristalizada que é resultado das produções e transformações das gerações anteriores, formando nele novas funções.

A formação das funções psíquicas superiores, especificamente humanas se realiza pela ação do homem sobre a natureza e sobre sua própria natureza; o que não ocorre sem a mediação do outro. A mediação se realiza principalmente por meio da comunicação, processo esse que primeiro se evidencia externamente entre os homens, para depois, num segundo momento se realizar mentalmente. A comunicação é condição para o desenvolvimento do homem em sociedade. Para Leontiev “A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação” (p. 271-272).

Para ser fiel às palavras do autor,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (p. 272. Grifos do autor).

As gerações mais velhas transmitem às novas gerações os conhecimentos, as novas aptidões motoras e os produtos materiais e espirituais criados e produzidos no desenvolvimento socio-histórico sempre e somente pela educação, pela via da comunicação que é a condição da continuidade do progresso histórico. Para ilustrar essa concepção, Leontiev cita Piéron (1959):

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (idem, p. 272).

Segundo Leontiev, “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (idem, p.273).

As possibilidades de desenvolvimento de novas aquisições estão diretamente atreladas ao acesso mediado às obras produzidas pela humanidade. O desenvolvimento ocorre na medida em que aprendemos a ser homens com os outros homens, que nos apropriamos dos bens materiais e simbólicos, expressão objetiva da história humana. Considerando que a desigualdade econômica é expressa pela relação entre classes sociais, relações sociais de produção material, em que os homens “livremente associados” estabelecem relações de propriedade, uns proprietários dos meios de produção material e intelectual e outros proprietários somente de sua força de trabalho, essa desigualdade, conforme destaca Leontiev, leva à separação entre a aquisição do desenvolvimento humano daqueles que o produzem, ou seja, dos trabalhadores, aqueles que vivem do próprio trabalho e não do trabalho alheio. O que lhe resta é uma ínfima parte da riqueza por eles criada. A relação de exploração do homem pelo homem acarreta, com níveis de gradação, a expropriação dos trabalhadores de sua própria produção, do que há de mais genuíno e legítimo do gênero humano. O homem se aliena de sua própria humanização na separação ininteligível entre produto e produtor.

Como o autor ensina, diferentemente dos animais nos quais uma pequena amostra representa o conjunto da sua espécie, os homens não se diferenciam por caracteres externos como cor da pele ou forma dos olhos ou da face “[...] mas sim das enormes diferenças nas condições e modos de vida, da riqueza da atividade material e mental, no nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais” (idem, p.274).

Leontiev prossegue mostrando a diferença qualitativa do homem

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas essa desigualdade entre os homens não provém das diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de processo socio-histórico (idem, p. 274).

Tecendo considerações sobre o modo de produção capitalista, no que tange à relação entre capital-trabalho, a alienação do trabalho, a divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual, o autor é incisivo: “Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece” (p. 275. Grifos do autor).

Para os teóricos da perspectiva histórico-cultural, é necessário fazer das aquisições culturais aquisições da personalidade de todas as pessoas, fazer com que o criador do desenvolvimento cultural se torne partícipe de toda a manifestação da vida humana (LEONTIEV, 1978, p. 283-284). Por suas palavras,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Esse processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (p. 282-283).

Alguns autores contemporâneos como Duarte, Sanfelice, Mészáros e Emir Sader, que compartilham da mesma perspectiva que procuro sustentar, trazem contribuições interessantes para pensarmos nas implicações de vivermos sob esse sistema e nos caminhos possíveis para transformá-lo.

Nos estudos que Newton Duarte (2001) realiza sobre a consonância da obra de Vigotski com a de Marx, enfatiza o papel da educação ao dizer que

a educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproxime os indivíduos das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano (p.147).

Outro autor que contribui para as reflexões sobre a educação, na mesma direção dos autores já citados, é José Luís Sanfelice (2005). Para ele, a educação consiste em um ato de força intencional do homem sobre a natureza do próprio homem, forçando-lhe uma nova forma. Sanfelice conceitua educação como um

‘subconjunto de práticas’ de socialização ‘que tem como resultado pretendido tipos particulares de formação’ ou de modo mais restrito a educação entendida como sinônimo de escolaridade, ‘medida institucional específica para a transmissão de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de competências e crenças’ (p.125).

O autor diz que a palavra educação tem origem no latim e “expressa a ação de criar, de nutrir e cultivar” (idem *ibidem*). As relações sociais, a atividade social e as práticas educativas consistem em formas intencionais de transformar a natureza do homem, de dar forma a uma segunda natureza, a natureza humana. As práticas educativas têm o propósito de criar e cultivar algo que não está dado nos indivíduos ao nascerem. “Pretendem formar, dar forma, desenvolver competências com base no que primeiro era natural e que será transformado em ser social, ser cultural” (SANFELICE, 2005, p.125). Pela educação, os homens contraem relações entre si e transformam a própria natureza do homem.

Os homens, ao estabelecerem relações entre si, visando educar, transformam a forma natural em forma cultural, não perdem sua essência natural, adquirem a humanidade. Por meio desse ato, os homens violentam o que era natural, praticam formas de violência, aceitáveis ou não, concebidas em sua origem como violência ou não-violência, mas que constituem numa ação exclusivamente humana, acompanhada de violência. Para Sanfelice

Todo e qualquer processo educativo visa converter o homem natural em homem social. A educação, como um todo, induz a uma cultura, a comportamentos, à aquisição de linguagens, a uma prática moral e à aceitação de um conjunto de valores. A educação força, violenta o homem natural para que se viabilize a sociabilidade. (idem, p. 130).

Dessa forma, as práticas educativas, escolarizadas, institucionais ou não, têm o objetivo circunscrito de promover a sociabilidade humana, mas aquelas que estão a serviço de uma sociabilidade assentada na obediência cega, na sujeição interiorizada, ou no amoldamento às diferentes formas de desigualdade, seja social, material e cultural, são práticas explícitas e cruéis de violência. Violência sobre o corpo e a mente, contra a hominização.

Fica clara a crítica, que também assumo, em relação à minimização e esvaziamento das propostas educacionais, principalmente a dos empobrecidos e marginalizados, de forma geral. Há barreiras quase intransponíveis para que aconteça a elaboração conceitual e, portanto, um nível elevado de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Barreiras essas que dizem respeito à difusão dos conhecimentos regida pelas leis de mercado.

Na perspectiva que estou assumindo, o acesso aos bens materiais e simbólicos é condição do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Essas funções se transformam, têm níveis de complexidade e dependem diretamente das condições concretas de vida, as relações cotidianas e as práticas educacionais – fruto da existência material – que

podem ou não permitir o desenvolvimento de certas funções culturais que estão implicadas diretamente ao acesso aos produtos historicamente criados e produzidos pelos homens.

Se, na concepção que assumo, aprendemos a ser homens com outros homens, a educação é um processo cultural e histórico, cujo destino e função é, parafraseando Dermeval Saviani (1991/2000), produzir diretamente, intencionalmente, em cada uma das pessoas aquilo que é produzido coletivamente pela humanidade, na história, ou seja, identificar os elementos da cultura que precisam ser assimilados, apropriados, encarnados pelos indivíduos da espécie humana para que esses indivíduos se hominizem.

Em uma palestra sobre Educação numa cidade brasileira, István Mészáros (2005) provoca uma profunda e fecunda discussão teórica, o que vem posteriormente a tornar-se livro: “A educação para além do Capital”. Com ele aprendemos outra dimensão da educação. Citando uma passagem do pensamento de José Martí (PÉREZ, 2003 apud MÉSZÁROS, 2005, p. 58), ensina: “Educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día em que vive [...]”.

O livro de Mészáros é apoiado em três epígrafes, uma delas de Paracelso, grande pensador do século XVI, que muito tem a contribuir com essa perspectiva; “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (p.47). Acresceria, fundamentada nos teóricos da escola soviética, que aprendemos desde o momento que nascemos e que a aprendizagem é a alavanca do desenvolvimento.

O que preocupa Mészáros, como a outros autores e também a mim, é o que aprendemos, a forma como aprendemos e o que está sendo internalizado nas relações cotidianas e nas práticas sociais, seja na família, na comunidade, na escola formal e nas instituições sociais. Como as novas gerações estão se apropriando do que as gerações precedentes deixaram-lhes como legado, as lutas, as contradições, será que isso é ensinado? Considerando que é nas relações e práticas sociais que o homem faz-se humano, enquanto gênero, o que há de acesso, de que forma se apropria ou se expropria? Os livros que lemos, a mídia a que temos acesso, aquilo que vemos e ouvimos tem a função de informar, formar, amoldar, deformar ou conformar?

Mészáros ensina que a educação deve educar para a vida, mas no sistema capitalista tornou-se comum e, como pregam alguns discursos acadêmicos e políticos, indispensável ser orientada e direcionada ao mercado de trabalho. Há o que se nomeia de mercantilização da educação que, sob esse ponto de vista, é uma mercadoria, um negócio lucrativo que visa unicamente a qualificação para o mercado de trabalho.

O autor, tal como Duarte, já mencionado, considera que a educação institucionalizada, especialmente desde os últimos 150 anos, serviu e serve, nos dias atuais, para interiorizar nos indivíduos a aceitação pacífica e resignada do sistema do capital. Uma de suas funções consiste em socializar um sistema de valores que vise reproduzir a desigualdade das relações de classes. A democracia liberal busca afirmar a prerrogativa de que “todos são iguais diante da lei”, o que na realidade tem como intuito reforçar um sistema ideológico que proclame os valores da classe dominante para a classe dominada.

Emir Sader, no prefácio do livro de Mézaros, conclama todos a pensar sobre a gravidade dessa discussão ao nível da educação indissociada das outras esferas, econômicas, políticas e sociais, que buscam romper com essa lógica que desumaniza e coloca em risco a sobrevivência humana. Parafraseando o autor do livro, diz,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER In MÉSZAROS, 2005, p.15).

Mézaros critica vigorosamente a educação formal – escolarizada – que reforça, através do processo de internalização, os valores dominantes. Cita inclusive que a história humana, nos diferentes períodos, teve que ser adulterada para os fins de produzir conformidade e consenso. A educação legalmente institucionalizada nesses moldes tem por objetivo enquadrar as pessoas à hierarquia social, conduzindo-as a determinada posição social, condizente ao seu “devido lugar”. Suas expectativas devem ser adequadas, assim como seu comportamento “justo”, “certo” e resignado.

Ao contrário da educação que objetive aspirações emancipadoras, ou seja, as práticas educacionais mais abrangentes vinculadas a nossa própria vida, que vise trabalhar para viver e não apenas viver para trabalhar, temos hoje um sistema educativo e institucional, de forma geral, salvaguardado pela política social que busca o controle social, a “paz”, a ordem e o progresso –, inclusive através de formas corretivas e coercitivas. Esses espaços institucionais merecem, com certeza, a dura crítica de José Martí, que os denomina “formidáveis prisões”. Estas instituições totais socialmente legitimadas causam enormes estragos à vida das pessoas, ao invés de educar e/ou ressocializar, criminalizam, patologizam, estigmatizam e transformam, de modo não raro, as vítimas em réus. Pessoas que passam por

esse processo intrínseco de violência, violadas sob a ótica dos direitos humanos, podem vir a se tornar vitimizadoras de violência. Esse tema também será abordado por Faleiros e Chauí, cujos estudos contribuirão para este texto.

Dessa forma, a educação de uma forma geral está a serviço da perpetuação dessa ordem social alienante, estando os agentes sociais conscientes ou não disso. O perigo consiste em cairmos nos discursos reformistas que pregam reparos institucionais particulares, e esquecermos e deixarmos de discutir o primordial, o que causa isso, isto é, o processo de produção e reprodução do capital.

Emir Sader deixa uma mensagem aos educadores progressistas: “Os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – têm como tarefa educacional a ‘transformação social ampla e emancipadora’” (idem, p.18). Têm como tarefa teórica e prática uma ação revolucionária no campo da educação e do trabalho, necessitam pensar e agir na perspectiva de luta pela emancipação humana, visto que o que está em risco é a continuidade da vida humana.

### **3. Infância, Criança e Desvio: uma dimensão conceitual**

Para refletir sobre o conceito de infância, criança e desvio, recorro a uma dissertação recentemente concluída de grande abrangência e qualidade. Trata-se do trabalho realizado por Ramos (2004) e de sua elaboração “O Desenvolvimento Ontogenético das Condutas Desviantes da Infância: Uma Construção Conceitual”. Por considerar que, no momento, seus escritos, na mesma dimensão conceitual que assumo, auxiliam-me no esforço de compreender a infância, a criança e o desvio, optei por refletir sobre suas proposições.

Na pesquisa de cunho teórico, Ramos procura estudar o desenvolvimento ontogenético, nas dimensões socio-históricas e de natureza cultural-simbólica. No esforço intelectual de uma formulação conceitual, busca articular três campos de conhecimento: filosófico, histórico e ontogenético. No foco *filosófico*, procura tensionar o significado negativo atribuído historicamente às condutas desviantes na infância, procurando articular elementos que dêem condições para sustentar um significado afirmativo, reconhecendo nessas condutas um campo tensionado por contradições entre tempo de desilusão e momento de despertar. Para defender um significado afirmativo, busca problematizar a construção *histórica* da categoria conceitual/histórica de infância. Para tal intento, se debruça sobre a construção histórica do conceito de infância, procurando sustentar a problematização de um caráter de univocidade, que aparece na modernidade como um estatuto idealizado de criança,



e que tendência a uma via reta de direção, a qual condiciona os modos-de-ser criança que desviam. No foco *ontogenético*, se apóia no psicólogo russo Vigotski, que concebe o desenvolvimento humano como história de uma construção psíquica particular.

Para Ramos, os modos-de-ser criança a que se atribui o sentido de desvio são aqueles que desviam das normas sociais gerais, ou seja, normas morais, das expectativas, de condutas ou comportamentos conhecidos e esperados que parecem predominar como modo-de-ser valorizado e legitimado na modernidade e na contemporaneidade. Imagens e representações mentais que pressupõem modos-de-ser criança como únicos, como “toda infância”. A partir do foco filosófico, concebe “[...] o desvio como via de problematização da reta direção” (2004, p. 26). As condutas “desviantes” na/da criança referem-se a um conjunto de modos-de-agir-pensar-sentir não esperados para a criança, o qual, em sua manifestação na criança, impacta e choca o adulto, deixando-o perplexo diante de imagens e representações mentais já conhecidas.

Ainda segundo este autor, o significado negativo atribuído às condutas desviantes na/da infância aparece nas relações e práticas sociais cotidianas e institucionais, mas ganha força e legitimidade nos estudos científicos da psiquiatria tradicional, especificamente na psiquiatria infantil, em que predomina o enfoque orgânico-biológico e naturalista-funcionalista. Neste, a etimologia sobre a natureza do fenômeno é marcadamente organicista, a qual deposita no indivíduo (isolado e a-histórico) toda a responsabilidade por sua “disfunção orgânica”. O autor considera que tais estudos precisam ser questionados para revelar outras forças, sócio-histórica e cultural-simbólica, que estão em jogo na constituição dos processos humanos.

O *foco filosófico* possibilita propor reflexões sobre os rumos da humanidade a partir de estudos sobre as condutas desviantes na infância. Para ele, as condutas desviantes na infância se caracterizam como um campo de tensão que retém, na história da humanidade, as dimensões do horror e a força de resistência a esse horror. Apoiado em Walter Benjamin (1892-1940), concebe a dimensão do tempo como duplamente qualificado: tempo de desilusão e tempo de despertar, entendendo o tempo histórico como um processo aberto que compreende avanços e recuos, como um *continuum* articulado entre passado e presente, num movimento qualificado como “tempo de agora” – mobilidade/imobilidade – do fato atual.

Nesse foco, procura estudar o conceito de infância a partir de uma abordagem histórica relativa ao tempo e o desvio como forma de problematizar uma suposta via reta direção.

Procurando sustentar um sentido afirmativo do desvio, recorreu a uma vasta literatura que indicou duas vias de investigação, a das relações e práticas sociais e das produções científicas. No que se refere às relações e práticas sociais dirigidas à infância “desviada”, revelou que o conceito retém o significado das insuficiências, das imperfeições e das incapacidades. Nas formulações científicas, verificou principalmente a tendência funcionalista da sociologia europeia que marca um caráter negativista sobre o modo de ser desviante, atribuindo-lhe um significado de patologia social.

Para Ramos, a explicação do desvio está diretamente vinculada à construção de um elemento ilusório – o explícito das condutas desviantes da infância –, o horror aparente que nega aquilo que está oculto na via reta direção, precisamente, o poder que a criou, o que precisa ser questionado e combatido. A dimensão explícita do horror se manifesta em modos-de-agir-pensar-sentir da/na criança com formas horrorosas que chocam o homem moderno, mas que ocultam histórias de abandono, violência, morte, dominação.

Um dos campos de forças, ao longo da história, que estiveram presentes para significar o caráter explícito do desvio – o aparente – foi a ciência médica moderna. Espaço acadêmico, indiscutivelmente legítimo e valorizado, que se estabelece como referência e orientação a práticas institucionais e cotidianas. “O foco, excessivamente orgânico-biológico e naturalista funcionalista, do qual resultam explicações individualistas do fenômeno, que se apóiam na racionalidade médico-científica-clínica moderna, deve ter sua vigência questionada [...]” (RAMOS, 2004, p.36-37). Segundo o autor, essa é uma concepção dicotômica que acaba, intencionalmente ou não, sendo cúmplice do caráter ilusório do explícito, a sua manifestação.

No *foco histórico*, inscreve-se no debate contemporâneo procurando problematizar a construção do caráter de univocidade do conceito de infância como uma categoria conceitual/histórica; da idéia de “toda a infância”, que supõe pensar numa via reta direção. E traz para esse debate um elemento “novo”, na verdade antiguíssimo, a problemática da criança no curso da história, o que retoma a origem da sociedade ocidental e que se distingue do surgimento da infância – na modernidade. Assim, oferece subsídios para questionar o estatuto idealizado de criança.

A problematização histórica do conceito de infância está apoiada no questionamento de que a temática da criança está colocada no curso da história desde um longo período, muito anterior ao surgimento da particularização infância como *corpus*, no final do século XVII e início do XVIII da sociedade burguesa europeia. Traz para o debate um trecho de uma escritura sagrada, extraído do texto “Educação dos filhos” de Eclesiástico, de um tempo

histórico demasiado anterior à modernidade, do ano 200 a.C, no qual mostra, já naquele tempo, a preocupação com a educação da criança. Educação austera baseada em castigos.

No intuito de encontrar os traços delimitadores que circunscreveram a infância enquanto uma categoria histórica e conceitual, toma como objeto de estudo dois eixos de investigação da natureza histórica da infância: o vivido e o dito. O eixo do vivido tem como fonte o estudo iconográfico do historiador Phillip Ariès, que tem como base as relações e as práticas sociais, os modos de o adulto tratar a criança, ou seja, a história social vivida nos séculos XVII e XVIII das sociedades ocidentais européias. Já o eixo do dito tem como referência as formulações de filósofos e pensadores clássicos e modernos, que se dedicaram à investigação teórico/conceitual sobre as idéias, dizeres e saberes sobre a criança.

O trabalho de Ariès (1986) circunscreve primordialmente a emergência do “sentimento de infância” vivido nas relações e práticas sociais; situação que permite o surgimento de uma particularidade de *corpus*, o conceito de infância. Nessa tese, especificamente no capítulo em que se refere ao novo lugar assumido pelas crianças e pela família nas sociedades européias, emergente do capitalismo urbano-industrial, aborda duas questões, precisamente os focos criança e família. Um processo que tem início na Europa do século XVI, que provoca uma transformação na formação moral e espiritual da criança, a *escolarização*, e outro que ocorre no século XVII, uma transformação na função da família, agora como um *locus* da *vida privada*. O autor sustenta que essas duas mudanças: a escolarização da criança e a vida privada da família tornaram crescente a valorização da criança, do “sentimento de infância”, e possibilitaram a emergência de um reconhecimento particularizado da criança dando à infância a tônica de *corpus* particular.

Ramos busca sustentação a partir do estudo de dois autores contemporâneos, Mariano Narodowki (2001) e César D. P. Leite (2002), que tratam o “sentimento de infância” indissociável da escola, e que procuram, a partir da escolarização, estudar a natureza histórica do conceito de infância. Para Leite (2002), na tese “Labirinto: Infância, Linguagem e Escola”, a atenção dirigida à criança, ao longo da história do ocidente, é aquela que significa a infância com *in-fans*, ou seja, aquele que não fala, aquele que não é, incompleta porque não possui razão, mas que será. A pesquisa de Leite é ancorada nos estudos de Gagnebin (1997), exatamente no artigo “Infância e Pensamento”, no qual a autora procura mostrar historicamente a relação entre o pensamento filosófico e a infância. Para os autores, existem duas grandes linhas de pensamento filosófico que incidem como campos de tensão na delimitação do conceito. Ambas têm origem no filósofo grego Platão (428/7 – 348/7 a.C), a primeira linha passa pela era Cristã com Santo Agostinho (354 – 430) e chega à modernidade

com René Descartes (1596 – 1650) e a segunda linha atravessa o renascimento com Michel Montaigne (1533 – 1592) e chega às escolas ditas alternativas com Jacques Rousseau (1712 – 1778).

Essas duas linhas de pensamento filosófico, oriundas de Platão, contribuíram para a definição de infância como in-fans. A primeira referia-se à doutrina do pecado original, que recomendava a educação através do castigo para provocar uma mudança no erro original. Esse pensamento filosófico preconizava como objetivo da estrutura educacional a necessidade de a criança submeter o desejo à razão. “Tal linha nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima ao estado animalesco e primitivo [...] que deve ser corrigida [...] nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas [...]” (GAGNEBIN, 1997, p. 85 apud RAMOS, 2004, p. 55). E uma segunda que, apesar de concordar com a ausência e carência da razão na criança, defendia o oposto, a preservação da natureza infantil, “da bondade por natureza”, respeitando sua maturação natural. Essa linha contribuiu decisivamente para a definição do mundo próprio infantil. Montaigne, no século XVI, e Rousseau, no século XVII, provocaram uma transformação radical no campo da educação enfatizando que a criança tem uma capacidade natural para ser formada, sendo a educação a encarregada desse desenvolvimento natural.

Narodowski (2001), apoiado em “Emile”, de Rousseau, afirma que esse filósofo não só colocou a infância nas formulações filosóficas como também contribuiu para a constituição do próprio discurso pedagógico, acrescentando recomendações e orientações para a prática com a criança. Para Narodowski, a relação heterônoma do adulto autônomo (ser da razão) com a criança, dependente e incompleta (ser de desrazão), é recompensada em Rousseau pela mudança de conotação em relação ao adulto, de subordinação e obediência para proteção e educação.

Segundo Ramos,

Com isso temos, em linhas gerais, condições de reunir os principais traços delimitadores em torno dos quais a infância se nucleou enquanto categoria histórica/conceitual: no exato momento da particularização da criança como *corpus* – o que implicou sua transferência da vida pública para a vida privada da família, e uma formação organizada pela escola mediante estruturas educativas de submetimento de seus desejos aos comandos da razão – emerge uma nova sensibilidade, um novo sentimento que passa a orientar as relações e práticas sociais dos adultos com respeito às crianças.

Acrescenta-se a esse primeiro traço aquele outro da delimitação do mundo próprio infantil: lugar de sua fixação que, se por um lado é destacado na qualidade altamente significativa de sua educabilidade, por outro, tem sua natureza definida em termos de carência, incompletude, o que custa à criança subordinar-se e, assim, depender do adulto. *Diferenciação, mundo específico, carência, proteção e obediência*, sinteticamente, podem ser tomados como os principais traços delimitadores a

infância enquanto categoria conceitual/histórica, que surge no período moderno (RAMOS, 2004, p.62. Grifo do autor).

Esses dois aspectos, a particularização da infância como *corpus* e a delimitação do mundo próprio infantil, demarcam a unidade de significação de infância, uma unidade historicamente construída que mostra uma tentativa de univocidade de “toda a infância”; um estatuto idealizado de infância que oculta seu caráter ideológico. Ramos mostra que no trajeto de concretização histórica do conceito de infância, tanto no eixo dito quanto no vivido, estiveram presentes tensões e contradições que foram encobertas, negadas e submetidas a um sentido único. Conjuntura que evidencia uma corrosão interna do estatuto idealizado de infância, seu caráter de univocidade.

Ramos considera que é mais assertivo nomear de infâncias, porque esse termo fornece a possibilidade de apreensão do que é múltiplo, do que abarca em si a semelhança, a diferença e a discordância, que guarda na sua singularidade uma construção daquilo que está explícito, implícito e até oculto, desde o que se espera dos modos de ser e viver, ao que não se espera e até ao que se nega.

Infâncias refere-se a uma relação de interconstituição que implica distinção e união para sua inteligibilidade, de modos-de-ser criança e de modos-de-viver a infância, uma unidade de significação que a diferencia e a constitui, o que o autor define como “distinção/inseparável entre infância/criança” (idem, p. 130).

O termo criança refere-se às condutas e comportamentos manifestados pela/na criança em determinados momentos da história social, o “vivido” nas relações e práticas sociais em condições concretas de vida, aos modos de ser, pensar, sentir e agir esperados ou não para a criança. O termo infância é compreendido como um campo de análise, com validade relativa e provisória, que demarca o “dito”, que abarca as idéias, os saberes e os dizeres, os conhecimentos científicos produzidos sobre a criança em diferentes momentos históricos. Diz respeito ao que é esperado para a e da criança.

Segundo Ramos, há uma dinâmica de interconstituição entre os modos-de-ser criança e viver a infância, é uma unidade dialética na qual as transformações vividas nas experiências concretas de vida social, em determinadas/diferentes concretizações históricas, estão diretamente vinculadas aos modos de dizer e agir com relação à criança. Essa dinâmica estabelecida entre o par interconstitutivo infância/criança remete à relação entre o “dito” e o “vivido” que denomina de uma plasticidade funcional/estrutural.

Tomando as formulações de Ramos, nas quais expõe a existência de infâncias, no plural, e reconhecendo infância enquanto uma tendência de univocidade valorativa, esperada e desejada, retomo a discussão dessa pesquisa, com crianças e adolescentes que *desviam* da via reta direção, com seus peculiares modos-de-ser criança e de viver a infância, seja na situação de rua, no uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas ou na prática de ato infracional. Situação, para mim, que se expressa na condição de vitimizadores de violência e ao mesmo tempo e, em maior intensidade, de vitimizados pela violência de um modo de produção da vida que expropria aqueles que, direta e/ou indiretamente, através do trabalho, produz toda riqueza material e simbólica. Que, para comer, morar, vestir, enfim, sobreviver, têm inúmeras dificuldades. Considero, ainda, que alguns dos discursos acadêmicos hegemônicos enclausuram nestas pessoas toda a responsabilidade por sua existência “diferente” e, não de modo incomum, miserável.

#### **4. Adolescência e as condições sociais de sua existência**

Nas obras de Vigotski (1996), é possível encontrar alguns estudos sobre adolescência, tomada por ele como idade de transição. Interessa-me aqui, nesse momento, colocar em destaque a importância que este autor atribui aos estudos sobre o desenvolvimento das funções superiores nessa faixa de idade. Reafirma coerentemente a lei geral do desenvolvimento: *“las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueran en tiempos relaciones entre los hombres”* (VIGOTSKI, 1996, p.226).

Na adolescência, a auto-consciência seria a conversão do que é “em-si” para o “para-si”<sup>27</sup>, ou seja, tomar consciência de si mesmo “como uma determinada unidade” (idem, p.231), afirmando a importância da formação de conceitos: “A função da formação de conceitos na idade de transição desempenha um papel decisivo pois permite que o adolescente se adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências” (idem, p.71).

Para Vigotski, há tipos de auto-consciência e não etapas ou estágios. No sentido da tomada de consciência da própria personalidade a partir do ponto de vista da classe social, o adolescente trabalhador chega, antes que o burguês, aos estágios superiores da auto-consciência. Em outros sentidos, pode atrasar-se.

---

<sup>27</sup> Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente, utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem, no começo, em si, mas com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também “para si”, quer dizer, converter-se em um ser livre e racional (VIGOTSKI, 1996, p. 200).

Essas reflexões levam à temática da autonomia – jamais algo pronto ou natural, definitivo ou acabado, mas, pelo contrário, há evoluções e involuções, aparentes ou não, dependendo das condições concretas de vida social.

Tal como “infância” e “criança”, a “adolescência”, do ponto de vista pelo qual busco estudar a constituição do humano do homem, é uma categoria histórico-conceitual.

### **Retomando alguns estudos**

Há estudos sobre a adolescência que tomam diferentes rumos teóricos. Clímaco (1990), em sua dissertação intitulada “Repensando as Concepções de Adolescência”, considera imprescindível apreender a adolescência como um fenômeno socio-psicológico estreitamente vinculado às condições socio-históricas, ou seja, submetido às implicações econômicas, culturais e de classe social nas quais o indivíduo está inserido.

Buscando uma discussão que considere a relação entre indivíduo e sociedade e que escape ao pensamento dicotômico da psicologia tradicional, ou seja, ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo individualista, elaboro algumas reflexões apoiando-me nessa pesquisadora, por ter ela discutido a temática da adolescência à luz da premissa materialista histórico dialética. Para a psicóloga social, essa abordagem se distancia das determinações maniqueístas e oferece ao psicólogo uma concepção mais abrangente de homem porque abarca em sua análise os fatores socio-históricos e cultural-simbólicos, constituintes da formação da personalidade. Também porque considera indissociável a relação entre o desenvolvimento individual e as condições concretas de vida ponderando sobre a extrema relevância das contradições e dos antagonismos das sociedades de classe.

As vertentes da psicologia tradicional norteiam suas pesquisas por referenciais a-históricos e concepções de homem abstrato. Procurando ir além das perspectivas que se restringem a descrever as mudanças comportamentais do indivíduo “universal” e que balizam suas análises a partir de comportamentos e habilidades da classe dominante, enquadrando na anormalidade os que *desviam* e situando no indivíduo a exclusiva responsabilidade por sua conduta, Clímaco discute com clareza e profundidade a negligência ou desconsideração implícita e às vezes explícita da psicologia tradicional sobre o pertencimento a classes sociais. As desigualdades de desenvolvimento são provenientes de fatores sócio-econômicos e culturais, que precisam ser estudados e compreendidos na análise sobre a adolescência. Tendo como base as formulações de Vigotski e Leontiev, procura olhar para tais desigualdades associando-as a condições de vida, à classe social e ao meio cultural.

Tais pensadores da escola soviética concebem o desenvolvimento humano atrelado e subordinado às condições de vida material forjada nas relações e práticas sociais, como venho apontando durante todo este trabalho. “Foi, portanto, nesta vertente do pensamento, que nos apoiamos, na tentativa de compreender o adolescente como produto de seu tempo histórico” (CLÍMACO, 1990, p. 6).

Dessa forma, sua pesquisa tem dois pontos que se interpenetram: uma discussão histórica do conceito de adolescência, uma revisão das referências da psicologia sobre a adolescência e um estudo empírico. Entrevistando adolescentes com idades entre 15 e 18 anos de idade, levou em consideração as relações sociais predominantes, ou seja, adolescentes trabalhadores provenientes de escolas públicas e adolescentes não trabalhadores estudantes de escolas particulares, buscando analisar as interpretações sobre sua condição de adolescentes articulando-as a seu contexto mais amplo: família, escola, trabalho, lazer.

Partindo da matriz materialista histórico dialética e tendo como hipótese que pessoas de segmentos sociais diferentes vivem o fenômeno psicossocial adolescência de forma distinta, pressupôs que as diferentes condições de vida determinariam visões de mundo diferenciadas. Assim, pretendeu contribuir com o questionamento de “[...] valores e concepções absolutizadas e mitificadas sobre adolescência [...]” (CLÍMACO, 1990, p. 7).

Coloca dois elementos primordiais para a análise, comparar os dois extremos da pirâmide social brasileira, o ápice e a base. O foco central de sua análise é comprar os dois extremos. O ápice, composto por adolescentes que prolongam seu tempo de estudo, experiências e preparação para a vida adulta, vivendo um longo período de descomprometimento com seu próprio sustento, sendo este realizado pelos pais, tornando-se, via de regra, o alvo consumidor da indústria cultural. E a base constituída por aqueles que desde tenra idade, por necessidade de sobrevivência, ingressam no mundo do trabalho e tornam-se agentes da produção de sua vida material: indivíduos que “[...] encontram-se impossibilitados de experimentar a adolescência, enquanto período de descomprometimento em relação ao processo produtivo” (p. 5).

Como exemplo fatídico de tais relações sociais cita os “meninos de rua”:

Alguns, como os ‘meninos de rua’, por exemplo, não podem [...] nem usufruir da prerrogativa de construir projetos para o futuro, por estarem comprometidos e marcados por uma posição social, que foram obrigados a assumir desde o nascimento. Por estarem sempre no limite entre a fome, o frio, o medo, a morte, sua visão de mundo é referida ao aqui e agora e as expectativas para além do momento presente não são, normalmente, elaboradas, porque não há segurança de passarem deste momento para o futuro (FERREIRA, 1979 p. 129-156 apud CLÍMACO, 1990 p. 5).



Buscando um estudo sobre adolescência que leve em consideração uma compreensão histórica de desenvolvimento humano, irei me ater apenas a uma revisão histórico-conceitual, ou seja, aos traços delimitadores da adolescência.

Segundo Clímaco, a particularização histórica do conceito de adolescência enquanto *corpus* é recente, data do início do século XX na modernidade, mas a autora conjectura que o fenômeno da adolescência é um processo bem antigo, que remete aos primórdios da organização do homem em sociedade. Nas diferentes organizações sociais, a passagem, seja através de ritos, cerimônias de iniciação ou mudanças de papéis sociais, fixa a transição de uma condição de dependência a uma condição de autonomia.

O historiador francês Phillip Ariès (1978), no livro “História Social da Criança e da Família”, mostra que foi longo e lento o processo de circunscrição da categoria adolescência, de sua definição como *corpus* particularizado.

Para Ariès, na sociedade tradicional européia, a criança pequena logo passava à condição de homem jovem; vivia toda sua experiência em meio aos adultos e aprendia no contato direto com eles. Essa concepção da adolescência como infância foi predominante até o século XVIII. Em torno de 1900, a juventude, o que concebemos atualmente como adolescência (segundo o ECA), vem a se tornar tema literário e preocupação de adultos, principalmente de moralistas e políticos.

Citando Ariès,

Começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude e surgiram pesquisas sobre ela [...] A juventude apareceu como depositária de valores novos capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada [...] Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente [...] Assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é uma idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo (ARIÈS, 1978 p. 46-47 apud CLÍMACO, 1990 p. 16).

Georges Snyders (1984), no livro “Não é fácil amar os nossos filhos”, diz que a adolescência se nucleou com peculiaridades específicas distintas da realidade infantil e adulta somente no século XIX, momento histórico de desenvolvimento do capitalismo urbano-industrial em parte das sociedades burguesas ocidentais, que possibilitou duas significativas mudanças, de um lado o prolongamento da média de vida e de outro a dedicação de parte do tempo à aprendizagem de ofícios. Duas instituições interferiram na gradativa separação do mundo adulto e infantil, a escolarização originária do século XVI e a família como *locus* da vida privada no século XVII.

O autor uruguaio German Rama (1988), em seu texto “La situación da juventud e los problemas de la insercion em sociedade”, citado por Clímaco, faz uma análise sobre a evolução do conceito de juventude<sup>28</sup>.

Segundo Rama, nas sociedades industriais modernas, oriundas de um período recente, a juventude é considerada um momento de ambivalência entre potencialidade e a execução desta, dispendo de maturação sexual para a reprodução, maturação física e mental para trabalhar, porém não legitimado socialmente para o exercício destes papéis. Caracteriza-se a juventude como uma etapa de moratória, ou seja, um período de tempo prolongado em que há a disponibilidade de desempenho de diferentes papéis sociais.

Nas organizações societárias menos desenvolvidas, a juventude é vivida como um fenômeno sócio-psicológico breve, pois ao desenvolver a maturação sexual e a capacidade física e mental para trabalhar, iniciam-se a atividade sexual e reprodutiva e o trabalho.

A juventude, enquanto fenômeno sócio-psicológico longo, é vivida apenas em sociedades que dispõem do desenvolvimento material – objetivo e subjetivo – e de tempo, nas quais ocorrem o desenvolvimento e o desempenho de papéis mais complexos. A aprendizagem das novas atividades, habilidades e capacidades desenvolvidas pelo homem envolve o conhecimento de teorias e de técnicas que requerem maior tempo para formação; essa formação é majoritariamente mediada por instituições educacionais formalmente especializadas. É também nesse contexto que se formularam as primeiras caracterizações desse novo tipo de relação social como fenômeno psicológico.

Segundo Rama, nas organizações sociais mais desenvolvidas, o aumento da formação educativa está vinculado tanto à extensão da média de vida como ao exercício do trabalho. Essa educação institucionalizada condiciona também outras relações e práticas sociais como o distanciamento da família e da comunidade e o surgimento de outras formas de interação condicionando fenômenos socio-históricos novos como a socialização entre pares e a emergência da juventude como grupo social.

O processo societário moderno condiciona também mudança nas relações familiares e na identidade juvenil. As diferenças marcantes são: o aumento no tempo de dependência econômica do jovem; o uso de métodos anticoncepcionais; precoce iniciação sexual e o adiamento da reprodução. Há outras variáveis na formação da identidade dos jovens, quais sejam: a disponibilidade de agrupar-se em processos de mobilização social e de viver novas

---

<sup>28</sup> Neste estudo, a delimitação da faixa etária circunscreve o período entre 15 e 24 anos de idade diferentemente do definido atualmente no Brasil, ou seja, entre 18 a 21 anos, o que não impede sua contribuição, visto a proximidade territorial e de realidade social.

experiências devido à não fixação de papéis sociais; o estado de insegurança com relação ao futuro e à inserção no mundo do trabalho visto a dinâmica de mudanças das sociedades capitalistas. Segundo Rama, estes fatores levantados tendenciam os jovens a identificar-se com os pares diante ao fato de encontrarem-se nas mesmas condições.

Da forma como se apresentam os estudos aqui trazidos, a adolescência ou juventude devem ser analisadas levando-se em consideração os diferentes segmentos sociais da sociedade de classes em suas relações conflituosas e/ou de ajustamento ao padrão de juventude socialmente legitimado e valorizado.

A adolescência ou a juventude, para Rama, como um tempo de moratória, requer dispêndio econômico e prolongamento na formação educativa – o que está restrito a uma pequena e ínfima parcela da população, ou seja, aos segmentos medianos e abastados. Os componentes da classe trabalhadora e da classe burguesa serão afetados pelos níveis culturais e educativos de suas famílias, pelo processo de institucionalização de sua classe social.

Finalizando seu repensar sobre a adolescência, afirma:

As análises dos autores acima referidos nos levam a perceber que o conceito de adolescência, difundido hoje em nossa sociedade, não é o mesmo de outras épocas, outros contextos, ou seja, que a adolescência não é um fenômeno universal, natural e eterno, mas um fenômeno que sofre variações no tempo e no espaço; e, com tal, só poderá ser compreendido se vinculado a uma dada sociedade (CLÍMACO, 1990 p. 22).

## **5. Instituição: alguns apontamentos**

Tentando dar inteligibilidade ao estudo das práticas sociais em entidades de atenção a crianças e adolescentes em situação de risco, recorro, agora, às discussões sobre instituição e violência, dois conceitos que encontram ponto de intersecção, não de modo incomum, em práticas institucionais.

Atualmente, sob a ordem neoliberal, constata-se que o Estado tem se afastado cada vez mais das questões sociais, criando novos mecanismos de controle e coesão para abafar e camuflar os conflitos. Em consequência dessa situação, são criadas instituições e entidades que tentam dirimir e minimizar as mazelas da sociedade que ocultam suas desigualdades, o espaço de luta política entre as classes sociais. Esse aparente controle não impede explosões vistas constantemente.

Vicente Faleiros é um autor da área de Serviço Social que pode ajudar a entender os serviços e as práticas desenvolvidos nesse campo. Vale lembrar que a entidade alvo desta

pesquisa é gerida por uma Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Faleiros (1997), no livro “O Saber Profissional e o Poder Institucional”, se propõe a uma análise política do que anuncia como título do livro e constrói um paradigma de análise institucional e profissional. Esse autor assume uma perspectiva política em sua análise, privilegiando as questões de lutas de classes e de posição política. Logo na introdução, apresenta sua perspectiva teórico-metodológica, prática e as concepções com que aborda o fenômeno. Em sua perspectiva de análise,

[...] saber profissional e poder institucional são formas históricas de relação entre classes e forças sociais e da relação entre Estado e Sociedade. A produção e a organização do saber profissional são processos de domínio e de legitimação de classe e de controle e de direcionamento da dinâmica social (FALEIROS, 1997, p.7)

Para o autor, o caráter concreto das instituições de assistência, a sua face humanista e benevolente encobre seu caráter abstrato, que consiste em estar a serviço da classe dominante através de mecanismos de legitimação e controle social. As instituições são ferramentas da classe hegemônica que atuam via Estado na política social. O autor mostra como os organismos públicos e privados se complementam de forma dinâmica no Serviço Social a serviço do controle social.

Faleiros recorre a Gramsci para situar sua análise sobre as relações de classes sociais predominantes no capitalismo, fundamentalmente a burguesia e o proletariado, classes opostas e interconstitutivas. Considera que essas classes estão em constante luta pelo poder; a burguesia, que através de alianças com os blocos que ocupam o poder obtém recursos e poder, impulsiona seu controle sobre o proletariado através da articulação da produção de conhecimentos administrativos, políticos e técnicos da forma que lhe convém, e o proletariado, por sua vez, através da crítica à ordem burguesa, luta constantemente contra a dominação e a exploração de sua força de trabalho e busca a construção de alternativas históricas para conter e romper com essa exploração.

Segundo Faleiros, as lutas pelo poder se manifestam de forma complexa com divisões e alianças das classes e em cuja dinâmica os profissionais se aliam a uma ou outra classe. Defendendo a perspectiva de transformação social, afirma que técnicos e profissionais podem fazer aliança com as classes populares, oprimidas pela dinâmica capitalista.

O autor também discute os problemas internos às instituições, problemas identificados como lutas pelo poder entre administrados e administradores, entre a autonomia da atuação profissional e a atuação burocrática, a divisão de funções entre execução e decisão, a manipulação de pequenos recursos para a clientela escondendo relações de poder e as

relações de competição entre profissionais de diferentes áreas. Estes impasses acabam por desprofissionalizar os profissionais. Os conflitos situados no interior das instituições, por vezes imperceptíveis às pessoas e aos órgãos externos, tornam secundário o atendimento à clientela. Outro aspecto comum na dinâmica institucional é a interpenetração de disputas internas e conflitos externos, dificultando e até impossibilitando o alcance dos objetivos estipulados. Segundo Faleiros, há profissionais que se submetem às normas instituídas, à acomodação e à manutenção dos objetivos institucionais e, por outro lado, há profissionais que reconhecem o espaço institucional como um espaço de conflito político, cuja luta pode acender a uma ação transformadora objetivada através de mediações entre Sociedade Civil e Estado.

Faleiros afirma que, ainda hoje, seja nos meandros das instituições públicas, seja nas instituições privadas de atuação pré-capitalista ou capitalista, permeiam relações de empreguismo, paternalismo e a burocratização de serviços, o que reduz este espaço de ação política a esferas fragmentadas com formas de gestão autoritárias, sem um conhecimento aprofundado e uma visão global das possíveis mediações da atuação profissional no contexto do Estado burguês.

O sistema capitalista necessita de eficiência, de eficácia e de competência institucional que se caracterizam, muitas vezes, pela violência institucionalizada para garantir um serviço de controle social. Segundo Faleiros, as instituições transformam as vítimas em culpados ou criminosos, inscrevendo-se no processo como policiamento público e privado dos indivíduos a serviço do poder hegemônico. Nas suas palavras,

As instituições transformam as próprias vítimas em réus. Isto acontece, por exemplo, no caso de crianças que vão à Justiça quando cometem furtos. São acusadas e responsabilizadas pelo furto, mas sabe-se que elas furtam porque têm fome. [...] Produz-se um processo pelo qual as instituições culpam as vítimas dos próprios problemas que pensam resolver. [...] A luta para impor a disciplina e o controle cotidiano sobre as pessoas e as coisas visa preservar a propriedade, a produção e o indivíduo produtivo. A propriedade deve ser garantida por inúmeras instituições, por exemplo, o poder jurídico. A produção e a produtividade são o fundamento da expansão capitalista e se mantêm através de grande quantidade de instituições articuladas. O indivíduo produtivo e consumidor é formado e controlado por uma rede institucional, por aparatos de hegemonia que o fazem útil e dócil, ou, no mínimo, menos inútil (ao capital) e menos rebelde (idem, p. 66).

Neste sentido, a instituição torna-se uma agência de controle, regida por mecanismos político-ideológicos e por profissionais que buscam identificar e responder às insatisfações geradas pelo sistema. Este mecanismo institucional que visa convencer, moldar e educar a compreensão e a vontade da classe dominada utiliza-se de um controle interno dos problemas

gerados pelo sistema buscando diminuir as tensões e conflitos sociais, agora categorizados, fragmentados e ocultados na sua origem. Nessa forma de gestão institucional, a disciplina transformou-se numa questão de competência, de avaliação e de eficácia, na qual o profissional usa de formas de violência invisível, a despersonalização e a coerção, contra uma população explorada e expropriada. A intervenção profissional passa a ser orientada não em função do real problema da população, mas em função da perturbação da ordem social-institucional.

Faleiros trabalha com a concepção de que as instituições são instrumentos da política, que legitimam e mantêm certa coesão e controle no tecido social. Elas se organizam a serviço da classe dominante, para desenvolver e consolidar o consenso necessário à direção sobre os processos sociais. A classe dominante necessita do consentimento da classe dominada para exercer a sua hegemonia. As instituições, “preocupadas” com o bem-estar da população, proporcionam a aceitação da classe dominada, o que possibilita um mecanismo regulador das crises do desenvolvimento capitalista, promovendo a diminuição dos conflitos.

A aparência humanista de algumas instituições oculta, na maioria das vezes, o seu caráter repressor e alienante. “A face humanista esconde também o uso da violência, pela busca do consentimento, da aceitação, numa série de mediações organizadas para convencer, moldar, educar a compreensão e a vontade da classe dominada” (p.32).

Algumas instituições e entidades que prestam serviço à infância e adolescência em situação de risco ocultam em sua prática profissional o caráter de patrulhamento assistido e policiador.

Esta se exerce de forma social, moral e psicológica, utilizando-se de pressões decorrentes da situação de autoridade, disciplina e conhecimento [...] O cliente é posto numa condição passiva. Se não aceita as normas é excluído dos ‘benefícios’ possíveis. Se se integra às normas da instituição é socialmente excluído, é institucionalizado o cliente [...] A instituição se torna uma patrulha ideológica da vida pessoal e social do cliente. Este controle se realiza através de entrevistas, fichários, documentos, interrogatórios. Tudo é vasculhado, despossuindo indivíduos e grupos de si mesmos, colocando-os à mercê de quem controla a informação sobre eles e influencia preponderantemente suas decisões (idem, p. 32-33).

As instituições carregam em si uma condição paradoxal, por um lado constituem-se em um espaço de luta política e de reivindicações junto à classe trabalhadora, por outro, um meio de controle dos conflitos e lutas sociais via interesses da classe dominante, o que acaba por ser uma forma de integração ao sistema de produção-consumo, através da institucionalização das pessoas que não dispõem, seja física ou psiquicamente, de força de trabalho produtiva.

Segundo Faleiros (1997), a institucionalização e as instituições em geral são mecanismos que têm a função de integrar as pessoas não-produtivas e não-consumidoras à ordem capitalista. A mercantilização dos bens e serviços financiada pelo Estado torna acessíveis bens, serviços e mercadorias a essa clientela especial. Exemplo atual são os programas de habitação e de renda, as “bolsas” (família, escola), os “bônus” etc.

As instituições atendem sua clientela segundo o critério de categorização. A clientela das instituições totais ou abertas é aquela que apresenta algum perigo ou problema à classe burguesa, que perturba direta ou indiretamente a ordem social, em cada momento histórico. Para Faleiros, há duas grandes categorias de clientes: os “inaptos” ao trabalho e os “inaptos” sociais, que são subdivididos segundo as normatizações do julgo científico – profissional e técnico –, entre eles os mendigos que oferecem algum perigo social e desestímulo ao trabalho, os menores que apresentam indisciplina social, os doentes físicos ou mentais que “significam” um enfraquecimento da força de trabalho, e outros, dependendo, por um lado, da forma como a “sociedade burguesa” lida com eles e, por outro, das demandas da produção material de cada época. Essa categorização atende ao serviço político-ideológico de ocultar e fragmentar o que há de comum a essas pessoas, seu pertencimento à classe dominada, com o intuito de evitar a possível consciência de classe. Os profissionais e técnicos legitimados pela ciência reproduzem essa categorização-fragmentação segundo características físicas, psicológicas e sociais, provocando de forma não rara o confinamento e o encarceramento.

Quando a indigência, a desnutrição, a velhice, a delinqüência ou outras formas de ‘desvio’ e anormalidades sociais aparecem como ameaça à ordem estabelecida, organizam-se instituições de assistência, de proteção, de recuperação, de seguros sociais. [...] A perturbação da ordem social, percebida pelas classes dominantes como ameaça, gera instituições para o controle, a circunscrição e a diminuição do problema. Às vezes confunde-se o desaparecimento dos problemas com a exclusão das pessoas do seu meio social (FALEIROS, 1997, p. 34 - 35).

As reivindicações e as pressões sociais são transformadas pelas instituições em problemas específicos, a burocratização dos serviços e dos procedimentos tem por objetivo intrínseco controlar o problema. O planejamento rígido tem por função o controle interno e disciplinar da clientela, diminuir as tensões, as pressões e os conflitos sociais. A disciplina é transformada pela instituição em questão de competência e assim exigida do profissional.

Como vemos, o processo de dominação, que opera sutilmente as instituições, apresenta-se por mecanismos de disciplinarização e culpabilização, legitimadas por saberes técnicos e científicos, por profissionais que se apresentam como representantes de um

policciamento do Estado ou representantes de um assistencialismo arcaico e rudimentar que não garante os direitos previstos em Lei.

Essa hegemonia, regressiva do ponto de vista da humanidade, é legitimamente aceita, com o próprio consentimento das classes dominadas. Podemos pensar na naturalização da dominação como um encobrimento das desigualdades sociais através da lógica da eficiência dessa forma de atuação do Serviço Social.

Faleiros mostra, assim, como se mantém um processo de reprodução das desigualdades sociais através desses canais institucionalizados e de seus mecanismos de funcionamento. Os profissionais devem ser capazes de ordenar os recursos, elaborar estratégias para alcançar os objetivos propostos pelas instituições. Ele diz, “[...] a dominação legitimada se traduz concretamente nas instituições pela disciplina que elas impõem” (p.65).

Erving Goffman (1978), em seu livro “Manicômios, Prisões e Conventos”, especificamente no capítulo “As características das instituições totais”, traz contribuições profícuas para a compreensão da violência institucional. Sua pesquisa de campo em diferentes espaços institucionais dos EUA é interessante, considerando o paradoxo: por um lado, as mudanças atualmente alcançadas no Brasil com a luta anti-manicomial, a Constituição Federal, a luta pelos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, por outro, as correntes denúncias e queixas de maus tratos físicos e psíquicos em espaços institucionais cuja função é trabalhar com essas demandas.

Para o autor, a instituição total é definida como um local de residência ou trabalho em que se encontra certo número de pessoas com situações semelhantes que estão separadas ou apartadas da sociedade por um tempo considerável, onde levam uma vida fechada, formalmente regrada e administrada. Um exemplo típico é a prisão. Neste caso, como no de hospitais para doentes físicos e mentais, a participação é obrigatória e involuntária, com barreiras físicas de fechamento.

Define cinco tipos de instituições: a) aquelas que cuidam das pessoas que ao capital são tidas como “incapazes” e “inofensivas” (cegos, surdos, órfãos, velhos e indigentes), b) as que são consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que não apresentam ameaça ao acúmulo e expansão do capital (doentes físicos e mentais), c) aquelas que guardam as pessoas que colocam em risco intencional e eminente a “ordem”, o “progresso” e a “paz social” (cadeias, penitenciárias, prisioneiros de guerra, campos de concentração), d) as que se destinam ao exercício de trabalhos de ordem nacional ou privado (quartéis, navios, campos de trabalho, escolas internas) e e) as instituições de cunho espiritual ou religioso (mosteiros, abadias, conventos).



Goffman reúne dois tipos de instituições totais, aquela que se apresenta para o interno como um modelo ideal de conduta e outra que oferece algumas formas de alinhamento de comportamento. Nestas, as pessoas encaminhadas ingressam de três formas: voluntariamente; forçadas ou semivoluntariamente.

De um modo geral, a instituição é considerada um local onde ocorre atividade de determinado tipo, onde se consome parte do tempo e do interesse da pessoa lá que passa ou vive uma parte de sua vida. Na sociedade ocidental, uma característica é o fechamento, há uma barreira com o mundo externo simbolizado ora pela distância das áreas centrais, ora por empecilhos físicos como muros altos, portas fechadas ou trancadas, arame farpado. Nessas instituições, encontram-se aspectos comuns como imposição coercitiva e autoritária de organização dos internos, atividade diária controlada via ameaça, recompensa, persuasão, benefícios, incentivos ou punições, atividade programada e regulada sob a ordem de uma autoridade superior, pouco ou inexistente contato com o mundo externo e entre internos e funcionários.

Para Goffman, a instituição é o meio pelo qual se faz a mediação do sujeito com o mundo externo, promovendo a desintegração das barreiras que separam as esferas da vida pública e privada. É uma experiência natural sobre o que pode ser feito com um indivíduo, para forçar mudanças através da mortificação do eu<sup>29</sup>, ou seja, um modo de ressocializar os indivíduos, pelo isolamento, pela obediência às normas institucionais.

Alguns aspectos são compartilhados por um grande número de instituições: a organização é burocrática, sistematicamente administrada e formalmente explícita; as atividades e as infrações são registradas e documentadas; todas as atividades são obrigatórias e racionalmente planejadas; as atividades e as necessidades diárias são compartilhadas no mesmo local, pelas mesmas pessoas sob o controle de uma rede de autoridade hierárquica que regula os tipos de interações entre os internos; os internos são tratados de forma indiferenciada; todas as ações dos agentes institucionais e das atividades cotidianas têm o princípio básico de atender aos objetivos da instituição e às expectativas da sociedade civil. Nesse sentido, as atividades são iguais para todos, sob o comando de uma autoridade única e sob as mesmas regras; as atividades são programadas dentro de um tempo pré-determinado, sendo desempenhadas por todos; as relações entre o pessoal usuário e o conjunto de funcionários (*staff*) são antagônicas, marcadas por preconceitos e estereótipos hostis; o

---

<sup>29</sup> Segundo Goffman, a mortificação do eu é um processo de despersonalização do sujeito. No momento em que o novato ingressa na instituição, com personalidade formada e com suplementos que lhe tinham permitido sobreviver, é privado destes elementos de apoio e sua personalidade é sistematicamente mortificada.

comportamento do interno é controlado por sistemas de privilégios e punições; as regras são impostas de cima para baixo, através de um sistema de regras formais e explícitas.

O processo de mortificação do eu inicia com o ingresso nesse tipo de instituição. Quando essas pessoas entram nesses locais, geralmente trazem expectativas, que são sistematicamente reduzidas pela nova organização e programação imposta. A partir do ingresso são destituídas todas suas particularidades, seus objetos pessoais são retirados sendo todos tratados como iguais. Um clima de tensão é instituído. Há uma mortificação coletiva do eu, uma rotina de padronização é imposta, todos realizam as mesmas atividades no mesmo local e horário. Qualquer nível de autonomia lhes é negado.

Paralelo ao processo de mortificação do eu, descreve a implantação de um sistema disciplinar, o sistema de privilégios. Este consiste em uma forma prática de reforçador cujo objetivo é reorganizar o eu particular do interno em função dos objetivos da instituição. Dentro do sistema de privilégios encontramos três elementos, um deles denominado “regras da casa” que se apresenta como, “[...] um conjunto relativamente explícito e formal de regras e de proibições que regulam a conduta dos internos” (GOFFMAN, 1978, p.15). O outro é denominado de recompensas ou privilégios (*background*), que se refere aos benefícios concedidos àqueles que se submetem perfeitamente ao regime instituído, com a retomada de alguma autonomia ou direito de escolha e, por último, a punição propriamente dita, aplicada àqueles que não apresentam os comportamentos desejados pela instituição, isto é, a qualquer tipo de transgressão às regras instituídas, tendo como consequência a anulação de privilégios ou a impossibilidade de consegui-los. Para Goffman, tais reforçadores são comumente encontrados em instituições abertas.

É comum nesse tipo de instituição, que cria um clima de convivência sob tensão e ansiedade, o interno inventar um tipo de código para a comunicação, um dialeto diferente para manter relações pessoais entre os internos; outro tipo de mecanismo usado é o ajuste secundário que consiste em formas de obter satisfação ou benefícios de forma ilícita; também encontramos o que é nomeado de “alinhamentos de adaptação”, um deles é o recolhimento da situação que consiste em uma desvinculação com o mundo externo, a linha rebelde que é um tipo de reação a esse recolhimento, a colonização na qual as pessoas se amoldam aos sistemas de privilégio e a conversão, que é manifesta por uma subordinação absoluta e intencional utilizada pelo interno. Quando a tensão vivida é amenizada por algum desses tipos de adaptação, a compreensão do *staff* entra em colapso e certos recursos são usados visando restabelecer as relações de poder, como um fenômeno complicador denominado “complicar as coisas”, que consiste em aumentar o grau das punições para determinadas infrações. Esse

mecanismo de adaptação auto-regulador da conduta dos internos não tem efeito permanente precisando ser sistematicamente reforçado.

Essas instituições totais e também as abertas apresentam-se para a sociedade civil como trabalhos legítimos e racionais que buscam como fim último dos seus objetivos um ideal de conduta. Nestas, existe um elemento comum, o trabalho do pessoal do *staff* se estrutura em uma contradição entre aquilo que é dito publicamente e o que é realizado internamente com os internos.

Segundo Goffman, essas formas de organização e de tratamento consideradas isoladamente ou combinadas podem ser encontradas em instituições ou entidades semi-abertas ou abertas. Nas instituições abertas, pode existir um processo de mortificação do eu, seja através da disciplinarização do corpo, do tempo, da mente ou através da obediência e sujeição interiorizada das normas socialmente aceitáveis. Dessa forma, as instituições totais, assim como algumas instituições abertas, trazem, em seu bojo, formas de violência como se fosse uma ordenação justa e racional. Nessas entidades, observamos essas práticas como tentativas de convencer, moldar e educar, de modo, que as regras de disciplina são impostas aos sujeitos e a eles só resta obedecer.

Se, por um lado, pode-se refletir que as instituições assistenciais surgiram historicamente como uma forma de minimizar os efeitos da expropriação e da estigmatização, por outro, podemos também compreendê-las como uma forma de ocultar o fracasso de um modo de produção, no qual o Estado cria e incentiva a criação de instituições para controlar o que ele próprio não controla. Com uma política meramente assistencial, as entidades de atenção da mesma maneira apresentam fracassos, pois na maioria das vezes não conseguem dirimir os problemas e os sofrimentos da população que atendem. Disto resulta que essa forma de violência não aparece enquanto tal.

Como se sabe, o ECA, a partir de sua promulgação, acaba por se tornar um entrave para os agentes sociais que possuem hábitos e resquícios ditatoriais e que se identificam com a função autoritária, arcaica e violenta das instituições totais. O que acontece, via de regra, é uma contradição entre aquilo que se realiza de fato e aquilo que os profissionais precisam dizer que fazem, ou seja, dizem garantir os direitos e padrões humanos, enquanto na realidade tratam as pessoas como objetos, coisas. Essas instituições possuem a finalidade única, independente dos meios utilizados, do controle, da coerção e do confinamento.

## 6. Não há violência que não seja social

No capítulo “Educação, Trabalho e Ética” do livro “Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas”, José Luís Sanfelice (2005) discute a relação entre essas três categorias enunciadas e sua relação com a categoria violência.

Para esse historiador da educação, a violência é um dos aspectos que faz parte do processo histórico da humanidade. O que há de comum no trabalho e na educação é o fato de constituírem-se uma forma de violência e de serem ações exclusivamente humanas. Os homens, através do trabalho e da educação, violentam ou forçam a transformação de um estado para outro, do natural para o cultural.

Discorrendo sobre o pressuposto materialista histórico-dialético desse processo, cita uma passagem interessante,

Mediante a violência se torna possível a passagem do meramente natural ao humano, materializado ou objetivado no produto do trabalho ou da obra de arte. A práxis não se reduz aqui à violência, mas esta – como meio – é um elemento indispensável da práxis (SÁNCHEZ VÁLQUEZ, 1968, p. 377 apud SANFELICE, 2005, p. 130).

Para Sanfelice, as ações humanas consideradas como violência referem-se ao comportamento moral, ou seja, a práticas sociais que dizem respeito a questões do cotidiano, às relações sociais entre pessoas. O aspecto moral da violência permite a formação de juízos valorativos com base nas normas, regras, leis e costumes de determinados períodos e contextos sociais. No entanto, alerta que é a ética que define o que é violência, entendendo ética como distinta da moral, isto é, como uma ciência ou teoria do comportamento do homem. Com intuito de definir esse termo, recorre ao dicionário do pensamento social do século XX,

Não existe uma definição consensual ou incontroversa de violência. O termo é potente demais para que isso seja possível. Não obstante, um entendimento do termo ditado pelo senso comum é, *grosso modo*, que a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de causar-lhes dano, dor ou sofrimento. Agressões similares contra outros seres vivos são também, com freqüência, atos de violência. E é comum falar-se também de violência contra certa categoria de coisas, sobretudo a propriedade privada [...] A ênfase na intenção é importante [...] Mas seria errôneo fazer da intenção o fator crucial para a definição [...] (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996, p. 803 apud SANFELICE, 2005, p. 127).

Segundo o historiador, há duas dimensões da violência. A violência física, que através de atos de forças causa dor, sofrimento nas pessoas ou perda, destruição de bens

materiais, e a violência que não se manifesta visivelmente pela força física, mas por técnicas e tecnologias sofisticadas e que causa danos psíquicos de intenso sofrimento. Atos de força intencionais que não dependam de contato físico causam danos às vezes irrecuperáveis, como a pobreza, a morte lenta em decorrência da fome ou, ainda, a tecnologia do simples aperto de um botão pode eliminar, através de um bombardeio, milhares de vidas humanas.

Considera ainda que há discussões teóricas sobre quais atos de violência podem ser encarados como não-violência, mas pondera sobre a complexidade da questão pensando nos interesses políticos e nas relações de poder veladas pelas esferas que os praticam. Por exemplo, pode ser considerada ato de força e não de violência a ação legal de um policial; mas se essa mesma ação fosse realizada na ilegalidade, como fica? Tomo por base alguns exemplos: as chacinas em favelas, a chacina da Candelária, os linchamentos, as ações do Esquadrão da Morte, o extermínio de moradores de rua, as disputas nas favelas, as agressões dos impérios capitalistas contra outros países em nome da democracia e da libertação dos povos, a miséria, a fome, a desigualdade social, a exploração da força de trabalho são atos de força ou violência, são ações legais ou ilegais? Ou ainda, a ação dos estados e de organizações que usem legalmente a violência com o nome de força. Não há consenso sobre essa questão.

Compartilhando as elaborações de Sanfelice, faço minhas as suas indagações; diz que nos encontramos em meio a inúmeras contradições e as elenca,

- 1) se o trabalho é a forma essencial pela qual os homens produzem a sua existência, a existência subordinada exclusivamente à produção do trabalho, de uma mais-valia para o capital e a acumulação da propriedade privada dos meios de produção é uma violência;
- 2) se a educação, especialmente a educação escolarizada, é uma forma relevante de garantir-se a sociabilidade humana, o preparo educacional das pessoas para viverem uma sociabilidade assentada nas desigualdades sociais, materiais, culturais etc. é uma violência;
- 3) se o comportamento moral implica a adesão livre e consciente às normas, mas não sendo a liberdade uma possibilidade para todos os indivíduos de uma sociedade, a adesão às normas morais hegemônicas é uma violência à consciência da maioria (SANFELICE, 2005, p.132).

Para o autor, a mídia não veicula a violência que assujeita a maioria das pessoas nessa forma de relação social, não mostra a violência estrutural da sociedade, isto é, as seqüelas do modo de produção capitalista, mas está a serviço de uma tentativa de administrá-la, de mantê-la sob controle para que esse sistema sobreviva. A violência da miséria, do desemprego, da estigmatização, do amoldamento, da subsunção, do morador e do menino de rua, do sem-terra, torna-se, na sociedade de classes, um modo de vida. A violência estrutural da sociedade capitalista é percebida na consciência de muitas pessoas como natural. “Como

sempre foi assim, sempre será”, uma vez que nossos livros de escola e de universidade nos ensinam exatamente isso. De acordo com esse historiador da educação,

O aparecimento e o desenvolvimento da violência nas relações sociais estão ligados a fatores objetivos – o império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes – que tornaram impossível até agora a solução das contradições fundamentais por um caminho pacífico. A luta de classes se desenvolve historicamente com um coeficiente maior ou menor de violência, mas a experiência histórica demonstra que quando está em jogo a existência da classe dominante, esta não vacila em recorrer às formas violentas mais extremas, inclusive o terror maciço, pois nenhuma classe social está disposta a abandonar voluntariamente o cenário da história (SÁNCHEZ VÁLQUEZ, 1968, p. 381 apud SANFELICE, 2005, p. 133).

Partindo do pressuposto de que a violência faz parte do processo histórico e é um ato de força específico do gênero humano, que está na origem do processo de humanização e é parte intrínseca e constitutiva da construção da sociedade, é inconcebível pensar a violência descontextualizada do momento histórico, econômico, político e social em que está inserida; pode-se dizer que não existe violência que não seja social.

No texto “A não violência do brasileiro: um mito interessantíssimo”, Marilena Chauí (1982) discute a idéia de que a não-violência do brasileiro é um mito, uma vez que a violência aparece disfarçada sob o prisma da violação de normas, de leis e de costumes. Isso acaba sendo um dispositivo para justificar o encarceramento em alguns casos e, em outros, o confinamento e o isolamento, escondendo assim sua outra face, que é de reduzir as pessoas à condição de coisa. Para a filósofa,

Estamos habituados a considerar a violência pelo prisma da violação, isto é, como transgressão de regras, normas e leis aceitas por uma coletividade e das quais ela depende para continuar existindo. Nesse contexto (jurídico), o indivíduo violento é aquele que põe em risco a vida da comunidade. Definindo aqui a violência como processo de redução de um sujeito à condição de coisa, visamos a retirada do contexto que a define como transgressão de regras e de leis para pensar nestas regras e nestas leis como portadoras de violência. Em outras palavras, a violência se encontra originariamente do lado da sujeição, da dominação, da obediência e de sua interiorização e não do lado da violação dos costumes e normas, em suma (CHAUÍ, 1982, p. 2).

No sistema capitalista, tornou-se hábito ou “natural” pensar a violência pelo prisma da violação, ou seja, como transgressão de normas e de leis socialmente partilhadas, não as reconhecendo, também, como portadoras de violência. Compartilhar do pensamento ideológico é considerar violência qualquer ato ou situação que coloque em risco a ordem vigente, ou seja, o acúmulo e expansão do capital. Para a autora, esta concepção de violência que considera violento apenas aquele que viola ou transgredir, aloca a violência nos indivíduos isoladamente, desconsiderando o contexto em que ela ocorreu. Imputa ao indivíduo particular

a gênese da violência, desviando do âmago da discussão a realidade estrutural e orgânica de um modo de produção e reprodução da vida que desumaniza e coisifica.

Segundo a autora, é preciso conhecer os mecanismos sociais e ideológicos de construção e conservação do mito da não-violência do brasileiro, por que essa concepção hegemônica de violência que considera violento apenas aquele que viola é uma das formas de construir a imagem do brasileiro como um sujeito não violento e de segregar socialmente o violento, já que “[...] se houver violentos não são da nossa gente” (idem, p. 1); localizando-a em aspectos puramente psicológicos.

Os mecanismos ideológicos da construção do mito têm o intuito de fazer com que a violência apareça como um fato isolado, um momento de desarranjo ou de disfunção do sistema social. Essa concepção sociológica de base durkheiminiana toma como foco explicativo a ineficácia moral e legal dos órgãos políticos e jurídicos. Tendo como prisma a violação da propriedade privada e da vida, circunscrita na esfera da criminalidade legal, a violência fica reduzida a um fato ocasional ou acidental, de disfunção social, vindo de baixo para cima da sociedade.

Para a autora, a repressão exercida, não por acaso, contra a classe trabalhadora, na qualidade política de força, ordem e policial não aparece como exercício contínuo de violência. A oposição entre sociedade violenta e forças da ordem violenta vela o caráter intrínseco dessas formas. A tentativa de homogeneizar formas e conteúdos distintos de violência tem o objetivo de exercer práticas cotidianas de contenção e correção como formas legalmente aceitas e socialmente legitimadas.

Outra forma, mais sutil, de construção do mito, é o isolamento e a segregação dos agentes sociais considerados violentos, estigmatizando-os como revoltosos, irracionais ou ainda criminosos, pois, abalam a “ordem” e a “paz social”. Este procedimento foi e ainda é usado nos livros e nos relatos sobre história oficial do Brasil. Chauí afirma que as Ciências Humanas contribuíram enormemente para a transformação de pessoas em condição de coisa muda, silenciada. “Há, pois, violência quando sujeitos sociais são reduzidos ao silêncio” (CHAUÍ, p. 5).

A filósofa chama atenção para o exame científico e oficial da história do Brasil reproduzido diariamente nas escolas e universidades. Apoiada em Walter Benjamin, que denominou a história oficial como “história dos vencedores”, verifica o modo pelo qual os acontecimentos foram recortados e interpretados pelo julgo dos donos do poder, os vencedores.

Eis porque, nessa história, não há o relato dos vencidos. Sobre estes, abate-se uma tríplice violência: a violência de seu silêncio, para que o vencedor fale em seu lugar, pois, o silenciado, o vencido se torna coisa manipulada pelo saber do historiador cujo ponto de vista coincide com o do vencedor; a de sua figura reduzida à do revoltoso violento que precisa ser eliminado fisicamente (pela prisão, tortura e medo) e historicamente (pelo silêncio); é, enfim, a violência da própria história do vencedor que se apresenta como contínua e progressiva, pois nela a contra-violência dos vencidos é transformada em momento acidental. Assim, não só a continuidade histórica é obtida pela eliminação dos vencidos, mais ainda, é apresentada como vitória da justiça contra a injustiça, porque suprime a desordem (idem, p.6).

Nesse *continuum* da história manipulada, a contra-violência dos vencidos é apreendida como desordem que precisa ser combatida, às vezes, pelo uso da força para que seja mantida a “ordem” e a “paz”, e a história precisa ser contada e recontada como pacífica, linear e homogênea, reduzida a fatos acidentais violentos, ou seja, identificada com a história dos vencedores. Esses dois dispositivos ideológicos são imprescindíveis para a manutenção da ordem e do progresso, ou seja, do mito de uma sociedade não-violenta.

A partir desse foco, a história do país, ou seja, as revoltas, as lutas, as contestações, os movimentos de reivindicação e de manifestação são considerados como formas de violência social. Apresentados nas instituições formais de ensino e nos espaços políticos e jurídicos na forma de uma periodização numérica, de fatos (a)históricos, ficam reduzidos a práticas sociais de fanatismo e de criminalidade, as quais os órgãos oficiais reprimem buscando tão somente restabelecer a “ordem” e a “paz social”. A luta contra a violência requer a sua eliminação, criando e reafirmando o mito. A correlação de forças, de luta política entre classes sociais é em primeira e última instância velada e negada.

Três processos ideológicos são utilizados para a construção do mito da não-violência nacional:

[...] a violência reduzida a um momento acidental de disfunção social e de irrupção da irracionalidade e a violência reduzida à injustiça da ordem por revoltosos ignorantes do verdadeiro bem social [...] [e o] mascaramento de determinadas formas de violência sob imagens aparentemente não violentas (idem, p.7).

As formas de violência mascaradas no Brasil podem ser assim descritas: o paternalismo branco que oculta a discriminação e o racismo, afirmando a existência da democracia racial; o machismo que mantém o discurso e a imagem da fragilidade feminina, impondo a proteção masculina e impossibilitando a visibilidade da força feminina; o caráter natural e sagrado da família nuclear burguesa; a violência doméstica exercida nas entranhas e nas margens da família que mascara formas e histórias drásticas de violência como o abuso sexual, a negligência, o mau trato e o aborto; os números fraudados das políticas sociais



geridas pelo Estado; as condições indignas de trabalho, saúde, alimentação, habitação da maioria da população brasileira; a violência institucionalizada que se manifesta através da obediência e da submissão às normas e às regras disciplinares, como a FEBEM e; a pior de todas as violências, aquela que transforma a vítima em réu, a culpabilização da vítima, que aloca exclusivamente na pessoa o estigma do violento, descontextualizando do contexto em que ela é exercida. Essas formas de violência, por não serem vistas em si como violentas, são concebidas como justas, racionais e socialmente aceitáveis.

Chauí considera importante perceber a intencionalidade dessa inversão ideológica, na qual o violentado é violado e transformado em autor da violência. Essa inversão é uma característica do sistema capitalista em que a relação entre pessoas é coisificada, torna-se relação entre coisas. A naturalização, a homogeneização e a generalização da violência têm primeiro o efeito do velamento da dominação, da expropriação e da exploração de classe e posteriormente do “resgate da cidadania”, o resgate do sujeito assujeitado e coisificado pelas esferas sócio-econômicas, políticas e jurídicas do Estado de Direito de legitimar as políticas sociais compensatórias da sociedade burguesa.

O mito da não-violência do brasileiro tem por função negar a dominação, a exploração, ou seja, a divisão social de classes, afirmando a existência de uma unidade nacional. A ideologia nacionalista contribui para a construção de uma imagem de sociedade unida contra a violência e destituída de divisões sociais. Já a ideologia desenvolvimentista contribui com a limitação da violência a um tempo determinado, persuadindo todos a se engajarem em uma luta comum pelo progresso econômico e o bem-estar social. Esta é uma forma de manter o processo histórico e social de violência na qualidade de um fato ocasional, por conseguinte, percebido como perturbador da ordem que deve ser legitimamente eliminado. O mito travestido do discurso nacionalista e desenvolvimentista oculta de todas as formas a determinação sócio-econômica da violência.

O nacionalismo atende à expectativa da classe dominante de dissimuladamente unificar os homens enquanto cidadãos brasileiros negando a existência de classes sociais, na qual a violência aparece como violência contra a nação. O discurso desenvolvimentista apoiado na falácia da participação social tem por objetivo engajar “todos os cidadãos brasileiros” rumo ao objetivo comum do progresso econômico, o qual irá, com certeza, reduzir as desigualdades e os surtos de violência, circunscrevendo esses “episódios efêmeros” a um tempo determinado. O engajamento de todos os brasileiros em busca de um objetivo comum legitima a separação ou eliminação dos violentos e dos “incapazes”.

O mito da não-violência, por seu turno, está encarregado de negar a realidade das formas de dominação engendradas pela divisão social das classes, afirmando a unidade social como unidade nacional e colocando como violação accidental tudo quanto manifeste a existência da divisão, da exploração e da dominação. Uma vez estabelecida a imagem nacional como não-violenta, o acidente violento pode ser legítimo e legalmente eliminado na qualidade de perturbador da ordem e da paz social (idem, p. 9).

Os mecanismos ideológicos para conservação do mito da não violência do brasileiro, a despeito da realidade, abarcam práticas cotidianas e institucionais de violência que aparecem como uma ordenação justa e racional das relações sociais. A filósofa se apóia em Michel Foucault para discutir os nichos de relações de poder enraizadas e disseminadas nos meandros das relações sociais. Para ambos autores, o poder não está circunscrito apenas na esfera estatal e nas suas formas repressivas, mas irradia-se em novas formas refinadas e sutis de dominação e suscita outros tipos de sujeição. Chauí diz ser perigoso incorrer no erro de não perceber o poder na esfera da democratização e no mito. Para ela, o Estado é um instrumento de dominação de classe e a democracia social uma das formas sutis de sua expressão. Dessa forma, o Estado burguês, ou como está sendo denominado contemporaneamente o Estado de “Direito”, impõe formas de dominação e de sujeição aos indivíduos através de um conjunto de instituições que organizam a sociedade, nas suas mediações.

Buscando discutir o cerne da força e do poder de conservação do mito, recorre ao signo do funcionamento racional da sociedade contemporânea, a organização e a administração. Sob o signo desses “estilos”, há a primazia da divisão, cada vez mais minuciosa, entre decisão e execução, estando a primeira a cargo de um técnico e, a última, dos “chão de fábrica”; outro elemento difundido é a equivalência do objeto administrável. O trabalho alienado, fragmentado em partes de execução cada vez mais detalhada, faz com que o indivíduo perca a compreensão do processo como um todo, o que acarreta um processo de estranhamento e de subsunção, não somente entre trabalhador (criador) e produto-mercadoria (criação), mas uma cisão na unidade humana, entre cérebro e mão, tornando os sujeitos menos humanos, coisificados, e as mercadorias humanizadas, personificadas.

Nesse modo de produção da vida material em que o trabalho manual e intelectual é separado pela burocratização e pelo controle racional da produção e do lucro, ocorre um processo, no mínimo estranho, em que a racionalidade técnica cria dispositivos para que as pessoas coisificadas eliminem ou segreguem as “menos” coisificadas. Segundo Chauí, esse dispositivo é o poder do mito.

a racionalidade técnica reduz todos os sujeitos sociais à condição de objetos da organização e cria, sutilmente, regras de exclusão para todos os que escaparem

desses critérios, o louco, a criança, o velho, em certos casos o negro e a mulher e, evidentemente os contestados, isto é, os violentos. Eis aí um dos elementos mais poderosos para a conservação do mito da não-violência, na medida em que o violento não é excluído da sociedade na qualidade de um mal, mas como irracional. Por um cruel paradoxo (mas nisto consiste a força da ideologia dominante) são os sujeitos reduzidos a condição de coisas organizadas que se encarregam de excluir os que recusam essa redução, ainda que recusem através do crime, o qual, por sua vez, também é violência [...] (idem, p.16-17).

Diz ainda que, para o mito se tornar hegemônico, é necessário que seja interiorizado e para isso a racionalidade administrativa conta com dois aliados, as ciências humanas e as técnicas de disciplina através das quais, a serviço da indústria e do comércio, a cientificidade psicológica e médica transforma a recusa do sujeito não apenas em incompetência e irracionalidade, mas em doença e anormalidade. As técnicas normatizadoras e disciplinadoras, a serviço do capital, criam formas físicas e psíquicas de auto-vigilância, punição e adaptação às condições dadas, transformam a recusa em patologia e indisciplina.

Para Chauí, o poder desse saber cientificamente legitimado é colossal, visto que articula relações de poder e de saber nos espaços públicos e privados, nas relações familiares e institucionais. Neste sentido, as ciências humanas têm contribuído imensamente para a segregação e a estigmatização, na medida que tipificam a clientela por características físicas, psicológicas e sociais e principalmente quando reduzem pessoas à condição de coisa, conduzindo-as ao silêncio passivo como única condição de existir. Via de regra são submetidas a uma bateria de testes e questionários que servem exclusivamente para tipificar e patologizar.

Ora, o poder desse saber é imenso para a conservação do mito da não-violência. Em primeiro lugar, porque esse saber não é percebido em si mesmo como violento, mas como racionalidade acima dos valores. Em segundo lugar, porque o poder exercido também não aparece como violento, pois é considerado impessoal: ninguém em determinado o produz nem o exerce, existe quase por si e impõe-se pela força da verdade. Por ser invisível, justifica e legitima a exclusão dos 'violentos', pois essa exclusão parece ser feita em nome da verdade e não da autoridade (idem, p.17-18).

Na produção e reprodução do mito, é central o papel da escola para difundir-lo e enraizá-lo, seja através do ensino da "história dos vencedores", seja na construção de uma racionalidade médica e psicológica. Diz que a escola pratica outras formas de violência, além da estigmatização e das "pseudo-patologias" como as técnicas disciplinadoras, veladas nas formas de pedagogias. Esses mecanismos invisíveis de violência servem exclusivamente para o amoldamento das pessoas às condições impostas.

Outro elemento eficaz e intrínseco ao mito é o autoritarismo presente no Estado de Direitos, ou seja, na família, na escola, nas instituições municipais, estaduais e federais, nos

locais de trabalho etc. Aquela forma de pensar e agir baseada em certezas absolutas, prévias e exteriores, sustentada por referenciais teóricos e práticos explicáveis a qualquer situação. Essa forma de sentir-pensar-agir exerce a violência e a consolida.

Assim, no contexto autoritário, pensar e agir é sempre e apenas obedecer. A atitude autoritária exige obediência porque ela própria nasce da submissão (a tradição, as teorias, aos exemplos). É esse autoritarismo que se encontra difuso no Brasil, desde o pai, a mãe até o (a) professor (a), desde o militar até o empresário, desde o estudante até o policial, desde o funcionário subalterno até o chefe de Estado (idem, p.19).

Dialogando com o “Tratado Político Van Vloten e Land” de Espinosa (1923) sobre a questão do poder da dominação, Chauí procura dar inteligibilidade a diferentes formas de violência. A violência sobre o corpo, sua forma visível e mais combatível, e a violência sobre o espírito, sua forma invisível de dominação que ocorre somente pela via da submissão interiorizada, a sua forma mais eficaz.

Segundo Chauí (1982), a violência se apresenta de diferentes formas. Há a violência vertical ou visível e a violência horizontal ou invisível. A violência visível é exercida hierárquica e verticalmente, de cima para baixo da sociedade, localizável e mais fácil de ser combatida, e a violência invisível irradia horizontalmente na dinâmica das relações sociais, como algo legítimo, aceitável e aparentemente não violento. Esta forma de violência atravessa todas as instituições socializadoras, formadoras e disciplinadoras como a família, a escola, os locais de trabalho, as instituições públicas e privadas, as entidades de atenção e proteção até o Estado. Instituições concebidas como pilares orientadores da conduta ética e moral.

O entrecruzamento da violência visível e invisível aparece nas várias faces da dominação, na violência sobre o corpo e o espírito, pela via da sujeição e da submissão interiorizada. Sua invisibilidade se encontra no castigo e no benefício, na culpa e na recompensa, em uma forma de poder que não está localizado em lugar algum, se encontra em toda parte.

Essa forma de violência: “[...] por ser inlocalizada e invisível, difusa e impessoal, praticada por todos e por cada um, suscita novas violências para responder àquelas existentes que por não poderem ser percebidas permanecem ignoradas em sua origem e em seus efeitos” (idem, p. 21).

A invisibilidade da violência suscita formas de violência que não são vistas em si como violentas, como a culpabilização da vítima, que coloca na pessoa o estigma do violento, descontextualizado do contexto em que ela é exercida; a violência institucionalizada que se manifesta, através da obediência e da submissão às normas e às regras disciplinares.

O processo de dominação, que opera sutilmente nas instituições, apresenta-se por mecanismos de disciplinarização e culpabilização, legitimada, muitas vezes, por saberes técnicos e científicos e por profissionais que não garantem os direitos da infância e da adolescência. Há profissionais da área social que reproduzem e legitimam formas de estigmatização e de segregação produzidas pelo modo de produção capitalista, na medida em que separam os sujeitos segundo características físicas, psicológicas e sociais. Pode-se dizer que as crianças e os adolescentes que se encontram em situação de risco fazem parte dessa parcela de tipificados. Vivendo nessas condições, são encaminhadas às entidades assistenciais que, segundo o ECA, têm a responsabilidade de protegê-las e orientá-las como sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento.

Chauí afirma que é possível existir uma sociedade violenta, na medida em que a submissão voluntária e involuntária (servidão voluntária segundo Espinosa) é obtida sem que haja o uso da violência visível. Para ela, “[...] a invisibilidade da dominação é a condição de uma violência bem sucedida” (CHAUÍ, 1982, p. 21). A violência invisível se torna perceptível apenas quando é possível avaliar o significado do dano causado pelos seus efeitos.

## **7. Do alinhavo ao remate**

A elaboração desse capítulo tem uma intenção que, a mim, parece importante: a de esclarecer, mesmo que de forma breve – por se tratar de conceitos complexos –, um determinado ponto de vista para a compreensão, tanto da narrativa sobre o Recanto da Esperança, como para a posterior análise dos acontecimentos que será desdobrada em pesquisa posterior.

Como articular narrativa/história da instituição, os conceitos que compõem a narrativa e a análise dos registros, depoimentos e documentos diversos? Pela concepção de método que assumo e busco esclarecer em seguida. Se a história, para Marx e Engels, é o ponto de vista central, unificador e totalizador, deve explicar “o lado *social* do humano e, reciprocamente, o lado *humano* do social” (FERNANDES, 2003, p.31. Grifo do autor). Para ser coerente com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a história da vida cotidiana e do presente em processo tem a proposta de lidar tanto com os fatos no plano descritivo, para a reconstrução da situação histórica, como no plano interpretativo, no qual obrigatoriamente deverá se descobrir a rede ou as redes da causação histórica (idem, ibidem).

#### IV. O REMATE DA COLCHA

Nesse momento, tentarei fazer uma reflexão teórica e crítica sobre o método que orienta essa pesquisa, o materialismo histórico-dialético. Farei também uma discussão sobre história e método em Vigotski. Essa discussão teórica inicial fundamenta essa pesquisa. Num segundo momento, irei discutir o caminho metodológico percorrido e a percorrer.

Segundo Triviños (1987), em 1840, Karl Marx revolucionou o pensamento filosófico. Reconhecem-se três fontes do marxismo: o idealismo clássico alemão (Hegel, Kant e Schelling), o socialismo utópico francês (Saint-Simon, Fourier e Owen) e a economia política inglesa (Smith e Ricardo).

O marxismo é uma tendência do materialismo filosófico que compreende o materialismo histórico e dialético. A origem materialista de mundo se origina na idéias de Feuerbach e a concepção dialética emerge das idéias de Hegel. A partir do pensamento de Hegel e de Feuerbach, Marx e Engels desenvolveram o materialismo histórico e dialético.

Marx faz uma crítica à filosofia hegeliana e aos neo-hegelianos quanto ao conteúdo idealista do espírito absoluto e à mistificação que Hegel atribuía aos fenômenos. Feuerbach foi criticado por seu materialismo mecanicista, abstrato e estático e por desconsiderar a história e a ação humana.

Para Marx e Engels, entre os pensadores da sua época, foi Hegel quem produziu avanços na forma de interpretar a realidade, na forma como compreender a natureza dos fenômenos, de conceber a história como processo em constante movimento e transformação. Trouxe contribuições acerca da dialética, do movimento dialético como processo de auto-superação provocado pela contradição.

Marx rejeita o conteúdo idealista e místico que Hegel atribui aos fenômenos da natureza e do pensamento, à sua idéia de espírito absoluto, mas parte de sua lógica dialética. Inverteu o pensamento idealista de Hegel, que partia das idéias para conhecer os fenômenos, considerando as condições materiais na determinação de leis gerais dos fenômenos. Para Marx, todos os fenômenos da realidade são materiais, inclusive a consciência é um produto da matéria. A realidade existe independente da consciência.

Marx e Engels reformulam a concepção de dialética e de alienação. Nesta teoria, a dialética e o materialismo estão articulados sob a perspectiva histórica. A alienação está presa às condições materiais de vida sendo possível sua superação somente através da transformação dessas condições concretas.

Em suas formulações, buscam construir uma concepção racional e científica para compreender as leis gerais que regulam os fenômenos. Relacionando o pressuposto materialista e a lógica dialética, formulam o método materialista histórico-dialético, um método de estudo científico e de reflexão da vida prática-política. Com a lógica dialética, construíram uma concepção científica e racional para os fenômenos baseada na prática social; procuraram conhecer as leis gerais que regem as relações sociais. Com o materialismo histórico, estudaram as transformações da vida em sociedade, a evolução histórica e as práticas sociais dos homens. Buscaram entender a história a partir das relações sócio-econômicas e das relações de produção.

### **1. O pressuposto materialista**

Para Marx e Engels, o pressuposto da determinação e compreensão da vida é material. A concepção materialista da realidade é a que considera a matéria como princípio. Nessa visão, a existência precede a essência.

Marx e Engels (1846/1948), no livro “A Ideologia Alemã”, enfrentam a concepção do idealismo clássico alemão e defendem que a história é a verdadeira ciência. O primeiro pressuposto da existência humana e da história é que os homens precisam estar em condições de viver para fazer história. O primeiro ato histórico consiste em que os homens produzam os meios para satisfazer suas necessidades básicas, como comer, beber, vestir e morar, ou seja, produzir sua vida material.

Os homens produzem seus meios de vida, conseqüentemente sua vida material. O modo de produção depende das condições materiais encontradas e estas determinam o modo de atividade entre os homens. O que os homens são coincide com o que produzem e como produzem, ou seja, com as suas condições materiais de produção. Da mesma forma que a vida e a história humana, a consciência também está determinada pelas condições de vida material. A consciência é um produto social, parte da realidade, ou seja, das condições materiais de vida do homem.

No prefácio da obra “Contribuição à Crítica da Economia Política”, Marx (1859) mostra que há uma relação direta entre as relações de produção e a estrutura social e política de uma sociedade. O Estado e a estrutura social surgem em decorrência do processo de vida do ser social. Nesse texto, busca fazer uma síntese da sua visão sobre o desenvolvimento histórico da humanidade. Constata que os homens, para realizar a produção social da vida, precisaram se organizar em relações sociais de produção, necessárias e independente da sua

vontade, ou seja, construídas e herdadas historicamente das gerações anteriores e nas quais o ser humano insere-se sem prerrogativa de escolha. Estas relações de produção correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais, ou seja, os recursos materiais disponíveis na natureza, a qualidade e a quantidade de força de trabalho e ao nível tecnológico. O conjunto dessas relações de produção constitui a base econômica de uma sociedade, sobre a qual se levanta uma superestrutura política, jurídica e as formas de consciência social. A formas de produção de vida material, ou seja, o modo de relação de produção determina as relações políticas, jurídicas, intelectuais e as formas de consciência.

A relação entre a estrutura econômica e a superestrutura política, jurídica e ideológica não é mecânica, e sim dialética. Marx, como recurso metodológico, decompõe a estrutura social e salienta o pressuposto material. É importante dizer que no contexto deste debate, Marx encontrava-se em contraposição fundamentalmente aos idealistas que defendiam a idéia como princípio e fator transformador da sociedade. Nesse contexto, o autor escreve o texto para reforçar o princípio de que são necessárias as condições objetivas para as mudanças, por isso a ênfase no aspecto materialista de seu método. Porém, a dialética, enquanto elemento essencial do método, também está contida no texto. Engels, numa carta endereçada a Block, busca esclarecer a devida relação dialética da história.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fator determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levantam sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige, etc, as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participaram, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter num sistema de dogmas – também exercem influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante. Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores [...] (ENGELS apud OLIVEIRA e QUINTANEIRO, 2002, p. 39).

Portanto, o que determina também é determinado. As estruturas políticas, jurídicas e ideológicas atuam para manter as relações sociais de produção. O desenvolvimento das forças produtivas, no choque com as relações sociais de produção, carrega contradições que, nos momentos de crise, de negação da negação, podem se resolver com saltos de qualidade, criando assim um novo movimento de contradições.

Segundo os teóricos marxistas, o materialismo histórico-dialético é um método que permite entender as relações sociais em seu caráter concreto e histórico.



## 2. A lógica dialética

Segundo Valquíria Padilha (2004), a dialética tem sentido objetivo, subjetivo e metodológico. O sentido objetivo se refere ao movimento concreto, natural e socio-histórico da realidade; o sentido subjetivo refere-se à lógica do pensamento que busca conhecer os processos históricos e o sentido metodológico diz respeito à relação entre o objeto de estudo e o método empregado para conhecê-lo.

A dialética é uma lógica de ordenação do pensamento – um método para captar e descrever a realidade empírica (sensível) possibilitando compreender as mudanças dos processos históricos através da reflexão teórica. A contradição, que consiste no conflito interno do fenômeno, é o que produz a mudança, o movimento. A natureza e os processos históricos se transformam, estão em movimento constante e ininterrupto. A dialética, como elemento do método, permite compreender o movimento histórico como luta de classe.

Através da lógica dialética, é possível ao pensamento reflexivo e à ciência captar o movimento concreto e sócio-histórico que rege as relações sociais e interpretá-las. O pensamento dialético faz seu caminho através das relações e conexões internas entre o método de pesquisa e o método de exposição, o que exige um esforço epistemológico, um estudo crítico do fenômeno estudado e uma articulação entre o objeto do conhecimento e os procedimentos a serem utilizados.

A dialética se situa ao nível da teoria enquanto formulação analítica e ao nível pré-teórico da vida prática, dos problemas que fundamentam essa teoria. Enquanto método científico, exige uma articulação entre a teoria e a prática, uma interação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento (ou sujeito a ser conhecido), considerando o pesquisador como partícipe do processo histórico e agente no processo de pesquisa. Nessa concepção não há neutralidade, há objetividade.

A lógica dialética é distinta da lógica formal. A lógica formal estrutura-se de acordo com alguns princípios: identidade (uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa); prevê etapas e controle de variáveis; concebe a história a partir da linearidade, da evolução e do progresso; requer a harmonia e a ordem como estabelecidas do desenvolvimento; absolutiza os opostos; pauta-se no juízo valorativo e pressupõe a neutralidade. Vários autores marxistas tentaram sistematizar a lógica dialética, entre eles, Lênin, em “Cadernos sobre a dialética de Hegel”; Henri Lefebvre, em “Lógica formal e lógica dialética” e Wilhelm Reich (2002) no livro “Materialismo Dialético e Psicanálise”.

A principal dificuldade em descrever a dialética é analisar uma coisa que está em constante movimento. Para estudar o movimento e descrevê-lo, nos colocamos diante de um dilema: olhar um momento do movimento sem o movimento. A descrição da dialética é um paradoxo, o que está escrito não contém movimento. Para Reich (2002), a dialética pode ser compreendida pelas seguintes características: captar o movimento objetivo e ininterrupto, ou seja, era, é e tende a ser; toda forma traz em si mesma uma contradição, é a união de contrários; tudo que nasce já traz em si o germe da sua superação; identidade de contrários: uma coisa pode transformar-se no seu contrário, sem deixar de ser o que é; além da ausência de juízo valorativo, a contradição é necessária, nem boa nem má. Aquilo que possibilitou o movimento pode vir a paralisá-lo; o amadurecimento interno da contradição se dá progressivamente, mas se resolve por uma ruptura, um salto de qualidade. Passagem da quantidade para qualidade; todo movimento, sucessão de formas, evidencia uma dupla negação, uma negação da negação. A primeira forma é negada pela segunda que é negada pela terceira gerando assim a aparente volta à primeira, no entanto nada retorna ao que era. O novo traz traços do velho, o velho já anuncia elementos do novo. O movimento é em espiral.

Iray Carone (1984), no texto “A dialética marxista: uma leitura epistemológica”, diz que há indícios no prefácio da primeira edição alemã e também no posfácio da segunda edição alemã da obra “O Capital” de como compreender epistemologicamente o método dialético. No prefácio da primeira edição alemã de 1867, diz que encontra o ponto de partida da investigação, a decomposição do todo em partes mais simples até retornar ao todo; faz uma analogia com a forma de proceder de um biólogo, diz que a sociedade burguesa é um organismo e a mercadoria a célula mais elementar; diz que o modo de tratar cientificamente os fenômenos e os processos deve ser através da análise e da capacidade de abstração (por meio do pensamento), visto serem refratários à observação direta; considera que Marx, ao partir de uma concretização histórica, no caso o capitalismo inglês, uma forma singular (a mais evoluída), conseguiu expressar materialmente as características gerais do capitalismo e suas leis.

No posfácio da segunda edição alemã, mostra que é necessário distinguir entre o método de pesquisa e o método de exposição. O método de pesquisa consiste em uma investigação empírica através de coleta de dados, de classificação, por meio da utilização de um conjunto de técnicas e de procedimentos adequados à apreensão analítica do material empírico. O método de exposição consiste no segundo momento da pesquisa, no momento de reconstrução por meio racional, e teórico, da realidade pesquisada, tendo como exigência básica a pesquisa empírica. Marx diz:

É mister, sem dúvida, distinguir formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 2002, p.28).

Sei quanto é difícil manter-me fiel e coerente ao meu intento de apoderar-me da matéria em seus pormenores, o que tentei na primeira parte deste estudo, e compreender a realidade pesquisada conseguindo fazer as conexões necessárias. No entanto, posso afirmar que muito tenho aprendido com este esforço. Olhar para a vida da instituição em sua história antes de mim e com minha participação; seu desenvolvimento e término. Esclarecer conceitos implicados na história e expô-los com a clareza que o método me obriga, mesmo porque, no método dialético, a essência e a aparência não coincidem e só a conexão que se consegue construir pode revelar a realidade. De início, um concreto idealizado como uma representação caótica do todo – resultado de uma operação do pensamento, o ponto de partida da representação da matéria do pensamento.

O próprio Marx já disse que a ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas coincidissem. Analisando a mercadoria no primeiro capítulo de “O Capital”, nas suas quatro partes, mostra o percurso elaborado por ele. Diz que, à primeira vista, o fenômeno/conceito (empírico-concreto) não reflete a essência, mas somente a aparência; que os pontos de partida e de chegada coincidem, mas não se identificam; que o produto esconde o processo e que o método de exposição, como segundo momento da pesquisa, permite percorrer o caminho descrito pelo método de pesquisa de uma forma inversa, ou seja, a reprodução do real pelo avesso, o concreto pensado (abstrato-concreto). Segundo Carone,

Do ponto de vista do método houve um movimento de digressão ao ponto de partida (mercadoria) mas, evidentemente, no ponto de chegada (mercadoria) aumentou o nível de compreensão do objeto. Isso quer dizer que não há equivalência entre o ponto de partida e o ponto de chegada, mesmo que objeto seja único, a mercadoria. Na forma de diagrama, o percurso foi realizado em espiral. As representações imediatas do objeto ‘mercadoria’, foram *mediatizadas* pela teoria (1996, p. 26. Grifo do autor).

Fazendo considerações sobre a generalidade de “O Capital”, diz que o método de exposição consiste no movimento do pensamento, que deve partir das formas mais simples para chegar às formas e às relações mais complexas, num movimento progressivo e regressivo em forma de espiral; considera que os dados empíricos (concreto e o real), ou seja, o empírico-concreto, necessita ser interpretado e convertido através da mediação teórica para

tornar-se abstrato-concreto (concreto pensado), para transformar as representações imediatas em conceitos. Ao final do texto, faz algumas considerações com relação ao método dialético. Diz que o método de exposição ou dialético aparece como momento teórico que pressupõe a pesquisa empírica; que é um método crítico na medida que converte o imediato em mediato, ou seja, depois de percorrido o caminho do singular (abstrato), passando pelo particular e chegando ao universal, tem-se a aparência de retorno ao ponto de partida inicial, fato apenas aparente, quando na verdade o resultado é uma compreensão qualitativamente distinta, agora abstrato-concreto. Há uma relação intrínseca entre o todo e as partes, entre o singular, o particular e o universal, numa relação de identidade e diferença.

No texto “O método da Economia Política” (in: Contribuição à crítica da economia política), Marx discute o caminho metodológico de sua pesquisa. Nesta, considera que, aparentemente, o mais correto é começar pelo real e o concreto, mas alerta que este concreto é uma abstração, um concreto idealizado que figura como uma representação caótica do todo. É o resultado de uma operação do pensamento, o ponto de partida da representação da matéria no pensamento. Para o autor, o concreto real esconde suas determinações, o produto esconde o processo que o produziu. A aparência esconde a essência. Somente através da análise é possível decompor o todo em partes e chegar a elementos, a conceitos mais simples. Por meio do concreto pensado (representado), é possível chegar a abstrações mais simples e assim recompor as partes ao todo, o seu caminho inverso, o qual agora compreende uma rica totalidade de determinações. O real concreto só se torna concreto por meio do pensamento.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (1859, p. 15. Grifo do autor).

Engels, após a morte de Marx, sistematizou o materialismo dialético, mas este já se encontrava nas obras de Marx. O princípio materialista faz referência ao princípio da determinação, a dialética é a essência do método, trata do movimento, da lógica sobre a qual o pensamento se estrutura para buscar compreender a realidade do fenômeno (o movimento em si).

Só é possível compreender o método desenvolvido por Marx e Engels se esses dois elementos, o pressuposto materialista e a lógica dialética, estiverem absolutamente relacionados. O abandono de um desses elementos trouxe, por parte de alguns marxistas de

organizações e movimentos sociais, sérios problemas para a compreensão da realidade, ora caindo num materialismo mecanicista, ora em voluntarismo idealista.

### **3. Método genético**

Vigotski, no texto de 1931, “História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”, realiza uma reflexão crítica sobre a questão do método de investigação diante do problema de uma nova abordagem do psiquismo humano, o processo de modificação da condução humana. Argumenta que novos problemas científicos exigem necessariamente métodos, procedimentos e técnicas de investigação adequadas ao objeto a ser investigado. Enfatiza que há uma relação intrínseca entre o objeto e o método de investigação. Debruça-se sobre uma árdua construção teórico-metodológica de um novo método na investigação do desenvolvimento humano e busca demarcar seu significado geral à nova abordagem do fenômeno psicológico, à centralidade do sentido de história.

Diante do novo objeto de estudo, da problemática de sua investigação e da crítica férrea à psicologia tradicional, da “insuficiência” do seu o método experimental moderno – o paradigma estímulo-resposta – e de seus procedimentos de investigação, na sua oposição, vai delineando e construindo um “novo” método de abordagem do fenômeno psicológico, o método genético.

Critica o enfoque naturalista das várias abordagens da psicologia tradicional, sua concepção de adaptação passiva do homem, à margem das transformações sócio-históricas, a qual considera insuficiente para abordar as formas de conduta especificamente humanas.

Na investigação metodológica do desenvolvimento cultural, a partir da matriz teórica do materialismo histórico-dialético, enfoca a centralidade de um método histórico (genético) do fenômeno psicológico que considera a diferença qualitativa do comportamento humano, a sua adaptação ativa, enquanto produto e produtor do processo histórico e de sua hominização. Demarca, dessa forma, os princípios que caracterizam a análise genética da conduta humana.

Em contraposição ao enfoque naturalista, constrói a análise genética que abarca em sua investigação o desenvolvimento socio-histórico da conduta humana. Ressalta a necessidade da análise genética do desenvolvimento ao concebê-lo produto de um processo histórico, do entrecruzamento das três linhas do desenvolvimento, quais sejam, a filo, a sócio e a ontogênese. Sua investigação toma como objeto de estudo das funções psíquicas superiores as funções psíquicas elementares e o seu desenvolvimento. O fio condutor tem

como ponto de partida: a forma psíquica fossilizada, aquela que carrega cristalizado em si o desenvolvimento histórico do homem contemporâneo. A partir da análise dos fatos históricos, descobre o enlace entre os três domínios do desenvolvimento, ou seja, que as funções elementares carregam em germe o desenvolvimento das funções superiores.

Ao tomar como ponto de partida as funções elementares e como ponto de chegada as funções superiores, ou seja, a inter-relação entre o desenvolvimento fossilizado e o desenvolvimento atual, define a centralidade da história na investigação psicológica, o ponto de intersecção entre o presente e o passado, o desenvolvimento elementar (fossilizado) e o desenvolvimento superior (plasticidade). Mostra a primazia do enfoque histórico da conduta humana; que a função elementar deve ser o princípio metodológico da investigação psicológica e a função superior o contexto genético da conduta humana.

O método genético está fundamentado na centralidade do sentido de história. Contrapondo-se aos que interpretam erroneamente a história diz:

Para eles, estudar algo historicamente significa o estudo obrigatório de um ou outro fato do passado. Consideram ingenuamente que tem um limite impeditivo entre o estudo histórico e o estudo das formas existentes [atuais]. Entretanto, o estudo histórico, [...] significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 1995, p.67).

Em contraposição à concepção de história como passado remoto, como fato isolado, considera o passado a partir da matriz materialista histórica-dialética, como movimento, entre o que foi, é, e tende a ser. O que pressupõe o entrelaçamento dos fatos e processos históricos, a noção de tempo a longo prazo, num *continuum* que envolve progressos e retrocessos, evolução e involução, ruptura e continuidade.

Para Vigotski, o método genético apresenta três momentos determinantes: a) análise do processo e não da coisa; b) análise que descobre o enlace e a relação dinâmico-causal real, análise explicativa e não descritiva; c) análise genética, que regressa ao ponto de partida e restabelece os processos de desenvolvimento. Diz ele: “Se no lugar da análise da coisa, colocamos a análise do processo, então o restabelecimento genético de todos os momentos do desenvolvimento do processo dado se convertem na tarefa principal [...] das análises [...]: transformar a coisa em processo” (VIGOTSKI, 1978, p.108-109). Tomar as ações e as palavras, tomar as relações sociais em seu movimento. Estudar os fatos historicamente é

exigência do método dialético. Para Vigotski, a investigação histórica não é um simples complemento ou uma estratégia que auxilia o estudo teórico da conduta humana, mas é a sua própria base. Uma investigação que não se limita a descrever, mas toma como princípio científico o que disse Marx – que se a essência das coisas coincidissem diretamente com as suas manifestações externas, nenhuma ciência seria necessária. Apesar da semelhança externa, os fatos, as ações, as palavras, os modos de significar podem ser profundamente diferentes, tanto na sua natureza quanto na sua origem.

#### **4. A amarração**

Todo percurso deste estudo, e o que ainda há a percorrer, pretende a base teórico-metodológica que acabei de expor.

Diante da árdua tarefa de entender e fazer o outro entender a problemática que me dispus a estudar, tive como primeiro ato de investigação narrar em detalhes a minha trajetória e a história do projeto sócio-educativo Recanto da Esperança. O caminho por mim trilhado teve a função de descrever as nuances do atendimento institucional a essa parcela da população, seja em âmbito geral, das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco, como específico, no referido Projeto.

Para tanto, procurei primeiro apresentar uma reflexão crítica sobre as questões mais abrangentes, no que se refere ao contexto econômico, político e social e uma discussão dos paradigmas dirigidos à infância e adolescência. Essas primeiras palavras me ajudaram a entender a conjuntura geral, o contexto específico e as práticas atuais como marcas de uma história.

Em seguida, realizei as duas narrativas, uma sobre a trajetória até o objeto de estudo e outra que diz respeito à pesquisa inicial, o estágio e o trabalho desenvolvido no Recanto. Como o foco principal é o projeto do Recanto, desvelei em pormenores o movimento de sua constituição, desde quando foi fundado, as fases, as mudanças, as relações sociais e as práticas educativas que constituíram seu desenvolvimento, até seu fechamento. Nesse ínterim, o Recanto passou por inúmeras mudanças, da primeira forma de atendimento no governo do PSDB, as tentativas de mudança no governo do PT ao retorno do PSDB, com o seu fechamento. O desdobramento desse aborto e da morosidade de implantação de um atendimento que substituísse o Recanto é a presença de muitos(as) meninos(as) e adolescentes na rua e a implantação de uma unidade da FEBEM no município.

Em momento posterior, pretendo narrar e analisar as repercussões desse fechamento, ou seja, a mobilização e discussão de representantes de Conselhos Municipais, de projetos, ONGs, de políticos e de outras organizações acerca do atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal em Piracicaba, a mobilização contra a implantação da FEBEM no município, a efetivação da implantação de uma unidade de internação e, consecutiva à inauguração da FEBEM, a implantação do atendimento de semi-liberdade. Preciso dizer, mesmo brevemente, que as discussões de profissionais ligados à área da infância e da adolescência que questionavam o atendimento das políticas públicas, assim como a “luta” pela implantação do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) foram, até o presente momento, abortadas. Mostrar inclusive que a luta política de agentes que militam nessa área parece não fazer eco, não são ouvidos, e que todos os atos nessa direção são sufocados.

A discussão teórica foi parte constitutiva da pesquisa. Enquanto escrevia, narrava, organizava as informações e os materiais, mais e mais leituras e indagações se fizeram presentes. Os conceitos estudados são o desdobramento de uma reflexão atenta, inquieta e incomodada. De um querer entender para melhor intervir, para transformar. Retomando Marx, em “A Ideologia Alemã”, precisamente na XI tese sobre Feuerbach “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (1984, p. 14. Grifos do autor).

Essa reflexão só foi possível depois de um longo percurso de estudo, da recomposição das narrativas, do cortar, contar e recortar, do aprofundamento de conceitos que me permitiram sair de uma observação superficial, para a devida apropriação de como ocorre o *devenir* humano, do ser social em permanente construção que se individualiza nas práticas socio-históricas, do papel da educação na apropriação da obras culturais, e esta como condição de desenvolvimento, as seqüelas desse desenvolvimento nas condições adversas da divisão de classes sociais, pensando na ausência de condições básicas de existência. Da desconstrução de um modo idealizado de ser criança e adolescente e de viver a infância e a adolescência, problematizando a idealização liberal da infância e adolescência burguesa, a via reta e da patologização científica e cultural do que desvia da reta. Das instituições como formações históricas que produzem uma forma de relação social para as pessoas que vivem ou passam momentos da vida nesses espaços, o entendimento da violência como processo que transforma o natural em sócio-cultural, e que se manifesta de diferentes formas, físicas ou simbólicas, produzindo conseqüências diversas, às vezes lastimáveis e irrecuperáveis.



A discussão sobre o método consiste em uma reflexão teórico-metodológica que me orientou até aqui e que me orientará a dar os próximos passos. Acredito que estudar um fato historicamente significa estudar seu desenvolvimento, ou seja, as formas, as mudanças por que passou e o seu desdobramento. A articulação entre presente e passado, entre o que foi e o que é, me ajuda a entender o fato atual, o movimento que o constituiu.

Nesse sentido, descrevi o que estava aparente, o fato real, procurando pavimentar o caminho para a busca da essência, compreendendo as relações e conexões internas que o formaram/transformaram. Busquei partir do singular (empírico-concreto), daquilo que vi e apreendi pelos órgãos da percepção; para tanto descrevi todos os fatos, ou seja, o processo, o movimento de construção e desconstrução das práticas educativas desenvolvidas ao longo de seis anos, e creio ter chegado ao particular, às tensões e as forças que constituíram o Recanto.

Todo o processo descrito será analisado em momento posterior, mediatizado pelas falas, reportagens de jornal, fotografias, pelos conceitos, pela teoria. Acredito que só tendo percorrido todo esse caminho chegarei ao universal, ou seja, ao concreto pensado (abstrato-concreto), que mostrará todos os enlaces dessa malha institucional.

O desejo de conhecer o que aconteceu me fez submeter à observação as relações reais, o todo e as partes. Sair de dentro do Recanto e olhar para as relações externas à instituição: a luta política travada entre o juiz, o prefeito e a secretária de desenvolvimento social. Conhecer para além de Piracicaba, das políticas sociais destinadas a essa população, as relações intrínsecas entre a esfera econômica, política e social que engendra toda a intervenção nos âmbitos públicos e privados no ordenamento da sociabilidade do capital.

Acredito, enfim, que o estudo histórico do fenômeno, desde suas relações mais íntimas até o complexo contexto social, me ajuda a refletir criticamente sobre as práticas educativas com crianças e adolescentes em situação de risco.

## V - O NÓ

### 1. Ensaçando uma síntese

“Tinha uma história acontecendo, e de repente tem a intersecção da minha história com essa história”. Na verdade a construção do objeto de estudo acontece concomitantemente à construção da minha compreensão sobre ele. À medida que lembrava, escrevia, contava e narrava a história do Recanto da Esperança, percebia que as peças de que dispunha não eram suficientes para entender o que me dispus a estudar – as práticas educativas desenvolvidas no projeto.

Apreendi o caminho caminhando, a pesquisar pesquisando. Ao me defrontar com uma problemática de enorme complexidade, percebi como necessidade primeira narrar em detalhes a história da instituição, as passagens, os personagens, as práticas educativas desenvolvidas, vividas e negadas. Ao término da narrativa, percebi que, para aprofundar em direção a um conhecimento mais elaborado sobre práticas educativas com a população infanto-juvenil em situação de risco, que tem sua trajetória marcada pela passagem por instituições, precisava de outros elementos que qualificassem a compreensão. Nesse sentido, dois caminhos diferentes mostravam-se indispensáveis, um aprofundamento teórico sobre conceitos que fizeram parte da tessitura da narrativa, da colcha de retalhos que alinhabei e, também, a reflexão sobre uma contextualização histórica, política, econômica e social mais abrangente para compreender a inserção da instituição na realidade vivida e fazer um recorte sobre as legislações implantadas e as políticas sociais dirigidas à infância e adolescência no Brasil.

O aprofundamento teórico-conceitual deu-me condições de espiar para além das aparências em direção ao concreto. Entender os meandros da constituição humana atrelada à construção de uma sociedade, no caso, o modo de produção capitalista, que cria instituições para cuidar, controlar e conter aquilo que o sistema produz e precisa manter dentro da ordem, seja negando, repreendendo, controlando, criminalizando ou educando. Permitiu-me também sair de um olhar da psicologia do indivíduo para compreendê-lo como ser social, fruto de determinações econômicas, políticas e sociais e apropriar-me de uma compreensão sobre a realidade vivida, a partir de uma explicação política sobre a macro estrutura e suas determinações na produção das **condições de vida**.

Esses novos elementos permitiram-me compreender que a sociabilidade do capital lança mão, quando necessário, de mecanismos de controle social, que ao olhar de um observador ingênuo, parecem necessários, mas que via de regra são condizentes e complacentes com práticas totalitárias. Para “eliminar” a violência produzida socialmente pratica-se a violência institucional.

Na iniciação científica e no início do estágio, encontramos práticas educativas alinhadas às instituições totais, com presença cotidiana da Guarda Civil armada; com revista policial; regras disciplinares explícitas e rígidas, exercidas de cima para baixo; atividade igual para todos; realização de boletim de ocorrência (BO) e ameaça constante de internação na FEBEM quando ocorria desobediência às ordens expressas; obrigatoriedade de frequência e permanência; ações imediatas sem planejamento prévio para amenizar os climas interacionais perturbadores da ordem. Durante o estágio, os profissionais que lá trabalhavam e a gestão petista tentaram construir outras práticas educativas desconstruindo as anteriores, mas com essas marcas ainda presentes. A Guarda Civil permaneceu ainda alguns meses, mas sem a autoridade e autonomia anterior; as regras disciplinares foram flexibilizadas, desorientando profissionais e adolescentes; os profissionais não sabiam como proceder sem ordens expressas e os adolescentes achavam que tudo podiam fazer. A situação herdada não foi substancialmente modificada. Diante dessa situação, percebemos, em estágio, a necessidade da construção de outras formas de sociabilidade, pautadas pela organização coletiva dos profissionais e dos adolescentes e da ação educativa junto à equipe profissional. No exercício profissional conseguimos alterar algumas práticas repressivas.

As questões que se colocam para mim hoje são a seguintes: ao nível das relações institucionais foi possível, apesar do parco recurso material de que dispúnhamos, da pseudoparceria entre projetos e do fogo cruzado entre poder público e poder judiciário, construir relações sociais que negassem as totalitárias, como a emergência do diálogo ao invés da força física, a construção de regras de convivência coletiva, o respeito recíproco entre adolescente e profissionais e entre os adolescentes, a redução do desperdício de alimentos retirando o controle e colocando a ‘liberdade’ do *self service*, a substituição da obrigatoriedade de permanência pelo desejo de ir à instituição, a redução do uso de drogas ilícitas dentro da instituição.

Ao mesmo tempo em que nós, todos os educadores (porque descobri que somos todos educadores antes de termos funções e categorias diferentes), contruímos coletivamente essas novas formas de relações sociais, percebemos que não havia condições nem mesmo de serem explorados como força de trabalho. As atividades oferecidas no projeto eram

marginais na sua origem, assim como os cursos de profissionalização oferecidos pela Prefeitura ou pelas entidades de Piracicaba, como vimos nas pesquisas de iniciação científica. Percebo que ficamos ilhados, queríamos construir outras formas de relações sociais dentro do Recanto, desconhecendo os limites postos no interior do capitalismo. Acreditávamos que nos marcos do capitalismo seria possível solucionar os problemas enfrentados no Recanto, o que era nadar em direção ao alto mar rodeado de tubarões famintos.

No início da pesquisa, responsabilizava apenas a nós profissionais, a dinâmica das relações interpessoais, a escassez de recursos, a pseudoparceria e a rivalidade entre os poderes municipais, pelo fracasso do projeto Recanto da Esperança. Ou seja, estava presa na armadilha da responsabilidade individual das questões sociais. Hoje sei que para além dessas questões temos uma luta de classes, de um lado a manutenção do *status quo* que se oculta no discurso democrático do Estado burguês, os princípios liberais<sup>30</sup>, “os axiomas básicos ou valores máximos”, a Liberdade, Igualdade, Indivíduo, Propriedade e Democracia e, de outro, a contestação e a transformação dessa ordem, a não conformação com a riqueza e pobreza, com a liberdade de consumo, com o individualismo, com a privatização daquilo que é público distribuído ao gerenciamento da iniciativa privada, a apologia à propriedade privada, a igualdade legal e não real.

Dessa forma, para entender o que me propus a pesquisar, recorri a um amplo campo teórico, árido e seco, e a um modo de pesquisar que foi se fazendo com o desenrolar dos novos aspectos que fui percebendo, que me ajudaram a olhar para a trama e o drama e entender porque as entidades de atenção não dão e não darão certo, porque o Recanto da Esperança fracassa, porque tem uma tipicidade que é emblemática; o Recanto não tem mais uma existência empírica, mas carrega uma marca que é histórica e que hoje ainda é reproduzida.

As crianças e adolescentes em situação de risco compõem uma camada social, parte de uma superpopulação excedente, que é produto de um modo de produção da vida em que a realização do lucro subordina a sobrevivência, submetendo-a às piores condições de opressão e degradação humanas. Nesse sentido, o Estado e suas instituições, as políticas corretivas e assistenciais cumprem um papel central, seja como instrumento de controle ou como

---

<sup>30</sup> Mauro Luís Iasi (2004) discute na sua tese de doutorado os Princípios do Liberalismo apresentados por Luís Antônio Cunha (1983). “O liberalismo é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou corpo de idéias nas quais ele se fundamenta. [...] alguns desses princípios, os mais gerais, os que constituem os axiomas básicos ou valores máximos da doutrina liberal [...] [são]: *o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia*” (CUNHA, 1983 apud IASI, 2004, p. 124).

mediador de conflitos sociais. Verifico isso nas diversas políticas sociais dirigidas à infância e adolescência brasileira nos distintos contextos econômicos, políticos e sociais.

Trabalhamos com crianças e adolescentes pobres, oriundos de bairros periféricos, com baixa ou inexistente escolaridade, que carregam o estigma da crueldade desse sistema. Nos marcos do capitalismo, com o Estado burguês e com políticas públicas que se alteram a cada quatro anos mudando as concepções e as práticas, conseguiremos no máximo torná-los parte constitutiva do “exército de reserva”, reforçando as ilusões idealistas de que capacitados, educados e civilizados, encontrarão um lugar ao sol, desfrutarão a “cidadania”, ou seja, serão novos produtores e consumidores de mercadorias, desfrutarão do direito de serem explorados e de escolherem nos processos eleitorais seus dominadores. Nessa sociabilidade, esse paraíso não se realiza em sua plenitude, o capital produz e necessita de uma superpopulação relativa que não produza e não consuma, que pressione os produtores e consumidores a níveis compatíveis com a saudável reprodução do capital. O espaço reservado a essa população se situa dentro de um círculo vicioso, o de treinamentos e de cursos profissionalizantes. Capacitados ou não para as demandas de mercado, esses sujeitos viverão no máximo em subempregos à mercê de trabalhos informais e biscates como produtos necessários à acumulação e expansão capitalista.

Isso é expresso na ilusão das entidades de atenção, de que através da educação conseguiremos uma efetiva transformação da realidade social. Nesse fio da navalha, uma prática educativa, mesmo não repressiva, poderia desembocar numa educação para a conformação e resignação. É necessário considerar que há um descompasso entre a legislação vigente – o ECA – e a necessidade de controle dos conflitos sociais, ou seja, o Estado e os interesses privados utilizam questões legais e práticas institucionais que exaltam “novas” formas de intervenção educacional que carregam marcas das práticas totalitárias, repressivas e de criminalização, como por exemplo, nos conglomerados e “novas” unidades da FEBEM, que contam ainda com o total despreparo de agentes institucionais.

Diante desses limites, e considerando que as novas relações serão construídas a partir dessa realidade em que vivemos, e que necessitamos superar, não podemos desprezar as ações cotidianas, o exercício profissional e o necessário debate sobre as alternativas a serem construídas. Uma nova realidade não será construída necessariamente de acordo com as nossas vontades, mas sem elas não haverá futuro a ser alterado.

Nesse sentido, e tendo clareza dos limites existentes, os avanços conquistados com práticas educativas não repressivas merecem reflexões sobre as possíveis perspectivas, como por exemplo: organização dos meninos e meninas de rua e seus familiares nas reivindicações

de direitos; na luta contra a criminalização e o encarceramento do ato infracional em busca de um trabalho educativo; na descriminalização do usuário de drogas, reconhecendo a situação como questão de saúde pública; na luta por investimentos em políticas sociais mais amplas, efetivas políticas públicas universais, entre outras. Articular essas lutas com a necessária transformação social foi o resultado do caminho prático e teórico dessa pesquisa. A busca e a cobrança para levar às últimas conseqüências as promessas da democracia e do direito podem se transformar num processo de desnudamento dos limites da ordem, de desconstrução e construção de um novo modo de viver as relações sociais.

Temos ainda outra questão, precisamos ter cuidado ao dizer das crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco social, para qualificá-los, reconhecê-los como sujeitos constituídos em um sistema que produziu uma condição de vida vil a eles, e não tipificá-lo, categorizá-los e estigmatizá-los, cunhando neles uma função ideológica majoritariamente aceitável de isolamento, confinamento, encarceramento, segregação e culpabilização da situação em que se encontram.

É imprescindível compreendermos que o Estado de Direito, a sociedade civil<sup>31</sup> e “o resgate da cidadania” carregam os moldes do capital, a conformação, a miséria, a morte física e simbólica à maior parte da população.

Essa pesquisa é fruto de um dispêndio de força intelectual que tenta entender a partir de um quadro teórico e da legislação o que foi produzido para uma parcela da população. É um esforço de tentar compreender para construir o objeto, ou seja, aquilo que está oculto e que vai se revelando na narrativa – a trama e o drama da instituição. O que produz como problema de pesquisa tem origem na reflexão teórica a partir da prática, buscando compreendê-lo como movimento histórico. Nesse momento, após revisões necessárias, a categoria de práxis ganha sentido – o primeiro olhar, personificado, se alterou para uma visão da prática social, de relações permeadas por múltiplas determinações da vida econômica, política e social.

O nível de aprofundamento teórico-conceitual que se mostrou imprescindível à compreensão do objeto de estudo, tomou-me longo tempo de elaboração, forçando-me a deixar para um segundo momento a realização das análises. A pesquisa que culminou nessa dissertação tem, portanto, caráter histórico-documental e teórico-conceitual sobre práticas educativas. “Do Recanto da Esperança à esperança de um recanto” agora ganha novo sentido.

---

<sup>31</sup> Segundo Mauro Iasi (2002, p. 25) em nota do tradutor, Marx e Engels em *Ideologia Alemã*. 2ª ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1979: 53), a expressão “bürgerlich Gesellschaft” pode significar tanto “sociedade burguesa” como “sociedade civil”.

O retorno ao ponto de partida está cheio de novos significados. As práticas educativas que pareciam novas estão também revestidas do velho. O que está velho carrega o novo.

### PARADA DO VELHO NOVO

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo.

Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes tinha visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes tinha cheirado.

A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições.

Em todas as partes viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-se em direção à capital.

E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via pessoas que não gritavam.

Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho.

O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus membros.

E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era a luz de fogos no céu. E o grito: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! Seria ainda audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo.

BERTOLT BRECHT

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Distrito Federal: Senado, 1988.
- BRUM, J. A. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica In: LANE, T. S. e CODO, W. (orgs) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, 1984.
- CESE. Do Direito e da Justiça das Crianças e Adolescentes. **O estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo, 1996.
- CIAMPA, A. da C. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, M. **A não-violência do brasileiro: Um mito interessantíssimo**. Texto Mime, 1982.
- CLÍMACO, A. A. de S. **Repensando as concepções de adolescência**. 1990. 95f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FALEIROS, V. P. **Saber profissional e poder institucional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FERNANDES, F. (org.) Marx e Engels In: MARX, K. e ENGELS, F. **Teoria e processo histórico da revolução social** (Prefácio à Contribuição da Economia Política). São Paulo: Ática: 1989, p.231-235.
- \_\_\_\_\_. (org.) Marx e Engels In: MARX, K. e ENGELS, F. **A história dos homens**. São Paulo: Ática: 1989, p.182-214.
- \_\_\_\_\_. FERNANDES, F. (org.) **Marx e Engels**. São Paulo: Ática, 2003.
- FURLAN, V.; MOLLO, G. K. e PELISSARI, A. M. **Apontamentos para uma proposta sobre a micro-rede de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal**. Piracicaba/UNIMEP – Faculdade de Psicologia/SEMDES, ago 2003, 16 p. Documento apresentado em reunião.
- GANDINI, A. Jr. **Apontamentos sobre as políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência no estado de São Paulo**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.



GOFFMAN, E. Características das Instituições Totais In: **Organizações complexas**, [S.l:s.n], 1978.

GONÇALVES, R. e POMAR, V. **O Brasil endividado**: como nossa dívida externa aumentou mais de 100 bilhões de dólares nos anos 90. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século: 1914 – 1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, M. L. **O dilema de Hamlet**: o ser e o não ser da consciência. 1ª ed. São Paulo: Viramundo, 2002.

\_\_\_\_\_. **A mediação particular e genérica da consciência de classe** (O Partido dos Trabalhadores entre a negação e o consentimento). 2004. 485f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Contribuição para a Crítica da economia política**. [s.l:s.n], 1859.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLLO, G. K. **A dinâmica relacional de uma entidade de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco social, enfocada na análise das relações entre oficinheiros e funcionários e os demais atores desse cenário institucional**. Piracicaba: UNIMEP/Faculdade de Psicologia, jul 2002. 68 p. Relatório de Estágio.

\_\_\_\_\_. **A realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba**. Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, 2001. 78 p. Relatório Final de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

\_\_\_\_\_. **A representação social de violência e rede social presente nos trabalhadores das entidades de atenção**. Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, 2002. 100 p. Relatório Final de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, M. G. M. e QUINTANEIRO, T. Karl Marx – Introdução In: QUINTANEIRO, T., BARBOSA, M. L. e OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p.27-42.

PADILHA, V. (2004), **Princípios marxistas**: bases teóricas para a compreensão da perspectiva histórico-cultural. Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Circulação interna.

PASSETI, E. **O que é menor**. Coleção Primeiros Passos. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PELLISSARI, A. M. **Identidade e Violência**. Programa de Psicologia Social Comunitária. Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, mar 2001. 41p. Proposta de Estágio.

\_\_\_\_\_. **Identidade e Violência**: considerações sobre o reinício do projeto e seu desenvolvimento no Estágio Supervisionado em Psicologia Social. Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, mar 2002, 9 p. Avaliação de Estágio em Psicologia Social.

\_\_\_\_\_. **A realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba**. Piracicaba. UNIMEP/Departamento?, abr 2002, 20 p. Projeto apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq

\_\_\_\_\_. **A realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba**. Piracicaba. UNIMEP/ Faculdade de Psicologia, abr 2001, 23 p. Projeto apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos e Sociedade (Cedes), nº 71. Campinas: Cedes, 2000.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIÓZ, M. I. P. de, Relatos orais: do indizível ao dizível In: **Variações sobre a técnica do gravador no registro de informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, H. F. **O desenvolvimento ontogenético das condutas desviantes da infância: uma construção conceitual**. 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

REICH, W. **Materialismo dialético e psicanálise**. Jornal Livro – ano II, nº 08, [s.l.:s.d]: ed. Causa Operária.

SANFELICE, L. J. Educação, trabalho e ética In: LOMBARDI, J. C. e GOERGEN, P. (orgs.) **Ética e Educação**: reflexões filosóficas e históricas. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica** – primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 7ª ed, 2000.

TRIVIÑOS, A. S. Marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico – idéias básicas In: **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 49-53.

VIGOTSKI, L. S. (1931) **Obras Escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

\_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico - Técnica del Ministerio de Cultura, 1987.

\_\_\_\_\_. Gênese de lãs funciones psíquicas superiores. In:\_\_\_\_\_ **Problemas del desarrollo da la psique**. Obras Escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. Interação entre aprendizado e desenvolvimento, In: **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 103-119p.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos e Sociedade (Cedes), nº 71. Campinas: Cedes, 2000. p. 21-44.



## ANEXOS

### Quadro demonstrativo das matérias de jornais

Disponho de matérias de jornais para posterior análise, que compreendem o período de dezembro de 2000 a setembro de 2005, coletadas por vários profissionais que passaram pelo Recanto da Esperança. Este vasto material faz referência ao Projeto direta e indiretamente. Para uma análise contextualizada, considero imprescindível mapear todas as situações que envolviam crianças e adolescentes em situação de risco naquele momento. Dessa forma, abaixo as matérias serão apresentadas por datas, temas, e procedência. O último quadro será apresentado de forma diferente pela característica dos materiais, ou seja, por datas, atividades e temas.

#### Projeto Recanto da Esperança

14/02/04	Uma reflexão sobre crianças e adolescentes	JP
02/06/04	Ao Recanto que dá esperança	JP
20/07/02	Recanto recupera menores e suas famílias	JP
s/d	Recanto da Esperança acolhe os adolescentes em situação de risco	JP
31/10/03	Razão de Viver canta na Praça	JP
19/02/05	Desde a enchente, Recanto continua sem atendimento	A Tribuna
15/09/05	DIG prende jovem acusado de homicídio	JP

#### Juiz da Vara da Infância e Juventude e o Poder Público (PT)

24/07/01	I – O Juiz de Direito e o Prefeito do PT	JP
25/07/01	II - As garantias do prefeito petista	JP
26/07/01	III – O que caracteriza fundamentalmente	JP
01/01/04	Juiz da Infância critica modelo de assistência da prefeitura	JP
06/02/04	Machado critica juiz e notícia sobre menor	JP
06/02/04	Prefeito quer rede para situação de risco	JP
08/02/04	Dobra número de jovens enviados à Febem	JP

#### Juizado, Promotoria e Conselho Tutelar

13/10/02	Denúncias de violência contra crianças – Maus-tratos contra crianças lideram denúncias	JP
05/02/04	Menor drogado reflete ausência de ação social – Adolescente em calçada reflete descaso (L.F.L.V. 14 anos)	JP
12/02/04	Juiz pede internação de menor de rua (L.F.L.V. 14 anos)	JP
12/02/04	O mesmo adolescente, a mesma cena (L.F.L.V. 14 anos)	JP
17/03/04	Conselho faz mapa da prostituição infantil	JP
17/03/04	Prostituição infantil cresce no centro	JP

18/03/04	MP exige combate à prostituição (promotora de Justiça da Infância e Juventude)	JP
19/03/04	Adolescente é morto no Monte Líbano (W.L.G.O. 16 anos)	JP
21/03/04	Violência choca pela crueldade	JP
30/03/04	MP quer plantão 24h do Conselho Tutelar [promotora de Justiça da Infância e Juventude]	JP
s/d	O preço de um real [promotora de Justiça da Infância e Juventude]	JP
18/09/05	Conselho registra 40% de reincidência nos atendimentos (Dados de 2004 apontam que 1.109 (40%) dos 2.736 atendidos voltaram para o órgão)	JP

### **Governo do PT - Poder Público e SEMDES**

20/07/02	Número de crianças nas ruas caiu 70%	JP
21/07/02	Resposta ao caso relatado no Jornal de Piracicaba em 18.07.02 [secretária da SEMDES]	JP
23/08/03	SEMDES tem 119 menores à espera de atendimento	JP
27/08/03	Adolescente em situação de rua	JP
25/12/03	Projeto identifica situação de risco	JP
25/12/03	'Criança é emblema do governo'	JP
25/12/03	Fundação Abrinq estimula ação social [...] SELO à prefeitura de Piracicaba	JP
14/02/04	AMMAR procura adolescente (L.F.L.V. 14 anos)	JP
17/02/04	Um outro mundo é possível [secretária da SEMDES]	JP
07/03/04	SEMDES internou 40 usuários	JP
14/03/04	Crack é principal motivo para internações [coordenador do AMMAR]	JP
25/03/04	'A situação é de risco' (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos) [coordenador do AMMAR]	JP
04/04/04	Esmola financia aquisição de drogas	JP
s/d	Crianças e adolescentes nas ruas: "responsabilidade de todos"	JP

### **Governo do PSDB - Poder Público, SEMDES e Juiz da Vara da Infância e Juventude**

16/12/00	"Estou aqui porque preciso..."	JP
16/12/00	Juiz pede para população não dar dinheiro	JP
12/02/05	Prefeitura reduz verba social em 32% – Cortes atingem programas [dirigidos à infância, adolescência e juventude – SEMDES]	JP

### **Casos sobre adolescentes**

21/06/02	AMIGOSDOMOZRT – [desenho sobre drogas]	JP
22/06/02	Ladrão fica entalado em janela (adolescente de 16 anos)	JP
23/08/03	JP flagra agressão contra jovem – Menor é espancado por dois homens no centro de Piracicaba (L. V. 16 anos)	JP
27/08/03	Agressor depõe à polícia e diz temer represália (L. V. 16 anos)	JP
12/02/04	Jovem aceita entrar em programa	JP

13/02/04	Adolescente foge do PS da Vila Cristina – Garoto foge pela manhã do pronto-socorro (L.F.L.V. 14 anos)	JP
09/03/04	Família espera visita de agente social (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos)	JP
10/03/04	Adolescentes farão tratamento em clínica (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos)	JP
13/03/04	Adolescentes são internados em Bragança Paulista (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos)	JP
17/03/04	Adolescentes fogem de casa de recuperação – Jovens viciados resistem a tratamento (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos)	JP
18/03/04	Adolescentes viciados retornam para casa (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos)	JP
19/03/04	Adolescente é morto a tiros no Monte Líbano (W.L.G.O. 16 anos)	JP
19/03/04	Volta para casa – Jovens viciados vão para programa social (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos) [para o Recanto da Esperança]	JP
25/03/04	Traficantes continuam ameaçando garotos (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos)	JP
06/04/04	Adolescente do Bosque do Lenheiro é apreendido (A.L.L.C. 14 anos)	JP

### **Casa de Custódia**

07/02/03	Após rebelião, Conselho pede interdição da Casa de Custódia – Rebelião danifica estrutura da Casa de Custódia	A Tribuna
19/02/03	Internos realizam novo motim de protesto (Conselho Tutelar volta a protestar contra as precárias condições da Casa de Custódia, delegado do 5º DP defende pedindo interdição da instituição)	JP
s/d	A rebelião dos nove (Policia examina a Casa de Custódia, em Santa Teresinha, após rebelião de nove menores. Parte das celas foi destruída)	JP
s/d	Casa de Custódia ainda abriga cinco menores (Conselho Tutelar solicitou à Justiça interdição do local)	JP
20/02/03	Juiz interdita instituição e libera internos	JP
07/03/03	TJ determina recolhimento de menores (Juiz do Tribunal de Justiça acata pedido da Promotoria Pública; adolescentes liberados da Casa de Custódia devem ser encaminhados para a Febem).	JP
15/04/03	Justiça quer reabrir Casa de Custódia (à Promotoria de Infância e Juventude, pais de adolescente detido no antigo plantão policial relatam que o filho estaria há 15 dias sem tomar banho); (Conselho disse que cela não tem lugar para um, mas abriga três menores)	JP
27/08/03	Custódia tem princípio de rebelião	JP

### **População e Jornal de Piracicaba (JP)**

Temas abordados: drogas; as crianças e adolescentes e a rua; exploração sexual infantil; desarmamento infantil; debate sobre redução da maioria penal; órgãos públicos, privados e filantrópicos e eleições municipais 2004.

#### **Drogas**

21/06/02	Drogas – Crack é responsável pela maioria dos crimes – “To pagando pelo que eu fiz” – As drogas e seus efeitos	JP
29/06/01	Virando o jogo da droga	JP
14/03/04	Crack é a droga predominante entre os jovens (F.L.C. 13 anos e A.L.L.C. 14 anos)	JP
14/03/04	JP – Bolinhas de gude contra o tráfico	JP
s/d	Recaídas de dependentes químicos	JP
s/d	Drogas	JP
s/d	Vida sim, drogas não	JP
s/d	Não é só maconha e crack, tem muito mais...	JP

#### **As crianças e adolescentes e a rua**

30/08/01	Sem receio, menores continuam cheirando cola nas ruas da cidade	JP
30/08/01	Proprietário quer demolir casa abandonada usada por menores	JP
30/08/01	Abordagem de rua com nova roupagem	JP
18/07/02	Cartas – Crianças de rua x Prefeitura	JP
03/09/02	Da rua aos meninos de rua [Elias Boa Ventura é professor da Pós-Graduação na UNIMEP]	JP
07/02/04	O abandono de crianças nas esquinas da cidade	JP
08/02/04	JP – Adolescentes e comunidade	JP
14/02/04	Flanelinha intimidada para receber gorjeta adiantada	JP
s/d	Cartas – Nem 10 centavos?	JP
s/d	Segurança se semeia	JP
s/d	Meninos de rua: produto social	JP
s/d	População protesta contra gorjeta [faz menção a “Casa Dia”, antigo Recanto da Esperança]	JP
s/d	Lenheiro!!! [Paulo Kageyama é livre-docente da ESALQ/USP e Elias Boa Ventura é ex-reitor e professor da Pós-Graduação na UNIMEP]	JP
s/d	Cartas – 19 de abril: prioridade absoluta “Reproduzo carta endereçada e entregue ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente”. [Carlos Henrique Tretel – Líder da Pastoral da Criança]	JP
s/d	Situação de menores fica sem solução	JP

**Exploração sexual infantil**

17/03/04	Polícia quer combater explorador	JP
23/03/04	JP confirma prostituição na área central	JP
25/03/04	ONG defende núcleo de combate à exploração sexual de crianças [Centro de Apoio e Solidariedade à Vida – CASVI]	JP

**Desarmamento Infantil**

23/08/03	Modelo piracicabano	JP
s/d	Piracicaba já é referência em desarmamento	JP

**Debate sobre redução da maioridade penal**

20/03/04	Campanha para plebiscito tem 300 adesões (Expectativa é colher 50 mil nomes nos próximos meses; listas serão encaminhadas a movimento nacional que espera recolher 1 milhão de assinaturas)	JP
23/03/04	Entidade defende redução de maioridade (Associação da Juventude trabalhista está encarregada de recolher assinaturas para abaixo-assinado nacional que espera 1 milhão de adesões)	JP

**Órgãos Públicos, Privados e Filantrópicos**

27/12/00	Pastoral da Criança II	JP
30/08/01	Coordenadora da Pastoral da Criança visita a cidade	JP
09/10/02	Entidades funcionam sem registro na cidade (Há 31 entidades registradas no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, 11 outras devem documentos e pelo menos 5 estão totalmente irregulares)	JP
08/02/04	Violência atinge 84 crianças em 2003 [dados da Delegacia da Mulher]	JP
20/02/04	O SEAME e o adolescente infrator	JP
s/d	Criança ganha fórum permanente [Fórum Permanente dos Direitos da Criança e do Adolescente coordenado pelo presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Vereadores Antonio Oswaldo Storel (PT)]	JP
26/11/03	Fórum discute atendimento a infrator [NAI]	JP
16/09/04	Moradores do Caxambu temem pela implantação do Núcleo de Atendimento Integrado no bairro [NAI]	JP

**Eleições Municipais 2004**

02/10/04	Analistas aprovam 7 pontos de plano de José Machado	JP
02/10/04	Especialista critica falta de detalhes de Barjas Negri na saúde	JP
02/10/04	Especialista diz que Roberto Moraes deve mostrar “como fazer”	JP
18/09/05	Essa raça de intelectuais de esquerda	JP



**Audiências Públicas e Reuniões sobre crianças e adolescentes em situação de risco**

19/04/05	Audiência pública	Situação do adolescente infrator em Piracicaba
11/05/05	Reunião ordinária do Fórum da Cidadania, Justiça e Cultura de Paz de Piracicaba	A violência contra crianças e adolescentes, abrangendo a ausência de programas: álcool e outras drogas, orientação sócio-familiar, exploração sexual infantil, retomada do projeto para meninos e meninas em situação de rua
14/06/05	Carta endereçada à SEMDES, ao Conselho Tutelar e ao CMDCA	Pedido de resposta à política de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social no município de Piracicaba
25/06/05	VI Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente	Participação, controle social e garantia de direitos – Por uma política para a criança e o adolescente (diretrizes do CONANDA)
23/08/05	Audiência pública	Instalação da unidade da Febem em Piracicaba
19/10/05	Plano Municipal de Educação	Comissão: Educação para adolescentes e jovens autores de atos infracionais. Coordenadoras Anna Maria Lunardi Padilha e Cristiane Correa (presidente do CMDCA)
03/11/05	Plano Municipal de Educação	Comissão: Educação para adolescentes e jovens autores de atos infracionais. Coordenadoras Anna Maria Lunardi Padilha e Cristiane Correa (presidente do CMDCA)
10/11/05	Plano Municipal de Educação	Comissão: Educação para adolescentes e jovens autores de atos infracionais. Coordenadoras Anna Maria Lunardi Padilha e Cristiane Correa (presidente do CMDCA)
20/01/06	Reunião sobre Plano Municipal de Educação para Adolescentes e Jovens infratores	Elaboração do projeto-piloto 'Plano de Trabalho Sócio-Educativo com Inserção Comunitária'
16/03/06	Reunião	Organização e mobilização de professores da UNIMEP de diversas áreas sobre a implantação da FEBEM. Elaboração de uma carta endereçada ao CMDCA e à Guarda Mirim
20/03/06	Reunião sobre Plano Municipal de Educação para Adolescentes e Jovens infratores	Organização e divisão de tarefas para implantação do Plano de Trabalho Sócio-Educativo com Inserção Comunitária
15/08/06	Reunião do CMDCA, comissão Pró- FEBEM	Pautas: instalação da Semi-liberdade e participação de professores da UNIMEP nessa comissão.

## Depoimentos

Durante o período em que participei do Recanto como pesquisadora, estagiária e profissional, tive contato com profissionais mais antigos da instituição, estagiários de psicologia e adolescentes. Em diferentes momentos, colhi informações que hoje me são úteis e tornaram-se dados desta pesquisa.

- **Depoimentos de adolescentes**, referentes à transição de uma prática educativa punitiva para uma não punitiva, colhidos por uma estagiária de Psicologia Social no período de 05/2003 a 12/2003, cujo relatório final teve como título: “Um Olhar para um Novo Olhar: na Perspectiva dos Jovens”.
- **Depoimentos dos oficineiros** colhidos pela última assistente social contratada, durante o período de 15/08/2003 a 21/08/2003 solicitados pelo coordenador do Projeto para ciência da secretária da SEMDES.
- **Depoimentos de todos os profissionais**. Em 06/2004, para a coleta de depoimentos, foram elaboradas três perguntas gerais, realizadas em reunião de equipe, com o objetivo de avaliar o projeto. Considerando os distintos momentos de ingresso dos profissionais, os depoimentos possibilitaram uma avaliação processual. As perguntas foram: *Como era o Recanto quando você chegou?; Como é o Recanto Agora?; O que você acha que deve mudar e como deve ser feita essa mudança?*
- **Depoimentos com a equipe técnica (assistente social, psicóloga, alfabetizadora), a “coordenação colegiada”**. Estes depoimentos foram coletados por duas estagiárias de psicologia, entre os meses 03 e 04/2005.
- **Depoimentos da assistente social mais antiga da instituição e do oficineiro de marcenaria**. Em 06/2005, realizei uma entrevista com a assistente social para coleta de informações mais precisas sobre o projeto. Nesta, foi utilizada áudio-gravação; depois, fiz a transcrição literal do material. O mesmo procedimento foi utilizado com o oficineiro.

## Documentos oficiais e não oficiais

Esses documentos foram obtidos durante minha atividade profissional na instituição.

- Folder de apresentação dos projetos desenvolvidos pela SEMDES.
- Fotografias do projeto, das crianças e adolescentes atendidos, dos profissionais, das oficinas e demais atividades, do juiz da Vara da Infância e Juventude e do prefeito no projeto e no seu gabinete (1998 – 2000) e da secretária da SEMDES (2001 – 2004).
- Projetos do Recanto (um do PSDB – oficial, e dois do PT – não oficiais, mas internos à instituição).
- Relatórios de avaliação (02/01 e 07/2004).
- Dois relatórios comparativos entre PT x PSDB e um relatório de final de ano (2004) não comparativo.
- Análise Situacional dos Equipamentos de Atendimento à população infanto-juvenil do município de Piracicaba, de Janeiro de 2004. Realizada pela SEMDES sob coordenação da secretária da SEMDES, pesquisa e produção de do assessor técnico.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)