

CLÁUDIA ELIZABETE DA COSTA MORAES MONDINI

**RESILIÊNCIA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: SÍNTESE DIALÉTICA DE
MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**

CORUMBÁ - MS

2011

CLÁUDIA ELIZABETE DA COSTA MORAES MONDINI

**RESILIÊNCIA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: SÍNTESE DIALÉTICA DE
MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki

CORUMBÁ – MS

2011

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MONDINI, Cláudia Elizabete da Costa Moraes. **RESILIÊNCIA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: SÍNTESE DIALÉTICA DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**. Corumbá: Mestrado em Educação, *Campus do Pantanal*, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011, 220 p. Dissertação de Mestrado.

FICHA CATALOGRÁFICA

MONDINI, Cláudia Elizabete da Costa Moraes. **RESILIÊNCIA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: SÍNTESE DIALÉTICA DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES**

/ Cláudia Elizabete C. M. Mondini: orientação de Hakime Takeuchi Nozaki – Corumbá, 2011.

220 p.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Mestrado em Educação/Educação Social, Campus do Pantanal, 2011.

1. Resiliência. 2. Medidas Socioeducativas. 3. Ato Infracional.

A dissertação de mestrado intitulada **RESILIÊNCIA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: SÍNTESE DIALÉTICA DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES** apresentada por CLÁUDIA ELIZABETE DA COSTA MORAES MONDINI, como exigência para a obtenção do grau de Mestre em Educação à banca examinadora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, obteve conceito_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Luis Fernando Galvão
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Antônio Euzébios Filho
Universidade Paulista/Jundiaí (SP)
Faculdade Paulista de Serviço Social

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos: Ana Cláudia, Amanda e João Pedro. Vocês são a luz e a alegria em minha vida, o que me move e me anima.

Ao meu irmão Caio (*in memoriam*), que sempre me apoiou na continuação dos estudos e vibrou muito quando ingressei no curso de psicologia, que infelizmente não me viu concluir.

A ti irmão que sempre soube o valor da educação e que partilhou isso conosco dedico esse trabalho com todo o amor.

Ao meu irmão Lauro, sem o seu apoio eu não teria realizado esse sonho. Obrigada por se alegrar com as minhas alegrias, por sofrer com minhas dificuldades e sempre me encorajar e incentivar em nossas conversas virtuais.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é o resultado de uma construção coletiva. Afirmo isso porque ele só foi possível pelo apoio de muitas pessoas, todas elas muito queridas e significativas para mim. Sei que não conseguirei citar todos os nomes e peço desculpas por isso. Mas quero que todos aqueles que me auxiliaram sintam-se agradecidos. Vocês foram meus tutores de resiliência, me deram o suporte social que eu necessitava para tentar, e, principalmente, para continuar firme no mestrado.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por renovar minhas forças nos momentos de exaustão, pela proteção e especialmente por ter me dado a uma família maravilhosa e que me apóia sempre, sem ela eu não teria conseguido nada e sequer voltaria a estudar.

Aos meus filhos queridos, todo amor e carinho. Amanda, minha Fofinha, meu Raio de Luar, obrigada pelas revisões, pesquisas, citações de livros, por digitar para mim quando eu já não tinha mais forças, por tudo. Vou sentir saudades das madrugadas de trabalho, das discussões teóricas, das “confabulações”, vamos retomar isso no seu mestrado, ok? Aninha, minha *Nena*, meu Raio de Sol, obrigada pelos lanchinhos maravilhosos e por escolher sempre os melhores cliques (especialmente do Bon Jovi) para eu assistir nas pausas para descanso. João Pedro, meu Pretinho, obrigada pelas “duras” para eu não faltar às aulas e para deixar minhas leituras sempre em dia e principalmente pela compreensão por não ter a minha atenção na medida do seu merecimento. Vocês três são os meus tutores de resiliência preferidos!

Ao Ricardo, que à sua maneira, compreendeu o que os estudos significam para mim e pelo apoio nos momentos de apuros, que foram muitos!

À minha mãe pelas palavras de incentivo durante todo o mestrado.

Aos meus irmãos Caio (*in memoriam*) Vera Lúcia, Vera Maria, Amarildo, Lauro e Givanildo pelo apoio, pelas palavras de conforto e de confiança e pela alegria que sempre demonstraram pelas minhas conquistas.

Ao Hajime por aceitar me orientar com o mestrado em andamento. Obrigada por ter acreditado em mim, por ter compartilhado comigo o seu saber de forma completamente desapegada, por ter vibrado com as minhas pequenas conquistas e pela dedicação excepcional.

À professora Mônica Kassar por todo o apoio no decorrer do mestrado, pelas contribuições no Exame de Qualificação e na Banca de Defesa.

Ao professor Luis Fernando, que me apresentou o tema da resiliência, me incentivou a estudar o ato infracional e me ajudou a concretizar o sonho de fazer o mestrado. Obrigada pelas colaborações no Exame de Qualificação e na Banca de Defesa.

Ao professor Antônio Euzébios pela gentileza de se comunicar comigo via e-mail, por me incentivar a continuar estudando a resiliência utilizando o materialismo histórico e dialético e por ter aceitado participar da Banca de Defesa. Suas contribuições foram muito importantes para a minha dissertação e serão determinantes para futuros trabalhos.

À professora Iliane Esnarriaga Sampaio, por ter me proporcionado os primeiros estudos e ações voltados para os adolescentes em conflito com a lei, por todo o apoio oferecido em inúmeros momentos durante o curso de psicologia e depois do seu término.

À professora Vanessa Catherine Newman Figueiredo, que me proporcionou uma incursão mais profunda no tema do ato infracional e a primeira aproximação efetiva com a resiliência.

À professora Nadir Zago, que com sua simplicidade conquistou a todos nós do mestrado e nos auxiliou sem medir esforços.

A todas as demais professoras do Programa de Mestrado, que me acolheram, me apoiaram e me auxiliaram em todos os momentos.

À professora Anecy o meu carinho e admiração.

Às professoras Eliene, Maria Eulina e Elis Regina e aos demais colegas da Secretaria Municipal de Educação de Ladário – MS, pelo apoio e pela torcida. Começar a trabalhar na fase final do mestrado foi um desafio, o apoio de vocês foi determinante para a conclusão dos trabalhos.

Cleide minha amiga muito querida e secretária do Programa de Mestrado, sempre disposta a auxiliar a mim e aos meus colegas, obrigada por nos “socorrer” nos momentos de dificuldades e por se alegrar com nossas conquistas.

Ao meu querido colega Luiz Carlos, pelo companheirismo não só comigo, mas com todas as minhas colegas.

Aos demais colegas de mestrado, amigos queridos que sempre terão um lugar de honra em meu coração. O apoio de vocês foi fundamental para que eu continuasse firme diante das dificuldades que apareceram, e foram tantas... Nunca vou esquecer nossas conversas, os eventos em que fomos juntos, o companheirismo que todos demonstraram. Essa turma é realmente muito especial e será sempre lembrada com muito carinho por mim.

Minha entrada no mestrado deu-se em meio a adversidades para minha família, nós vivíamos um momento de dificuldades financeiras, eu havia acabado de me formar e optei por priorizar o mestrado. Retomei minha profissão de artesã, o que me permitia organizar meus horários, meus colegas foram meus primeiros e mais fiéis clientes.

Nesse contexto, o apoio financeiro da CAPES foi determinante para que eu pudesse me dedicar mais aos estudos.

EPÍGRAFE

*Nós pedimos com insistência:
Não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão.
Em que corre o sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza,
Não digam nunca: isso é natural!*

Bertoldt Brecht

RESUMO

Este trabalho teve os seguintes objetivos: montar um quadro teórico sobre a resiliência e analisar a materialidade do ato infracional e do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, procurando compreender as mediações presentes entre tais aspectos. O método utilizado foi o materialismo histórico e dialético, tendo como estratégia de pesquisa a revisão de literatura, por meio de livros, artigos e documentos da legislação brasileira. O ato infracional é o fenômeno cuja essência situa-se no modo de produção capitalista e nas suas determinações históricas que conferem materialidades diferentes para adolescentes da classe dominante e da classe dominada no contexto socioeducativo. Nesse âmbito, o viés repressivo ainda influencia práticas e concepções e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) representa um novo paradigma, uma vez que evidencia o enfoque pedagógico das medidas socioeducativas. A promoção da resiliência nesse contexto pode ocorrer se políticas públicas específicas forem concretizadas juntamente com a melhoria das condições objetivas de trabalho dos profissionais. Os estudos sobre a resiliência tendem a situá-la no campo da metafísica e da abstração. Procurando conferir-lhe materialidade desenvolvemos uma separação teórica em três tendências: abstratas e acríticas, interacionistas, e críticas e materialistas históricas. Conclui-se que mais estudos embasados pela terceira classificação poderão fortalecer o materialismo histórico e dialético no campo da resiliência e também o conceito ao lhe atribuir concreticidade. O ato infracional não pode ser naturalizado, pois é uma construção histórica e social, uma síntese dialética de múltiplas determinações.

Palavras chave: resiliência, medidas socioeducativas, ato infracional, educação.

ABSTRACT

This project had the following objectives: Build a theoretical diagram about resilience to analyze the materialization of an act of infraction and the treatment to teenagers in conflict with the law, thus trying to understand the mediation which is present between the mentioned aspects. The method applied was the historical and dialectical materialism. Our research strategy was the revision of literature material, through books, articles and Brazilian legislation documents. The infraction act is the phenomena whose existence is placed on the capitalist production system and on its historical determinations which confirm different materialization processes to teenagers of the dominant class and of the dominated one on a social-educational context. In this scenery, the repressive bias still influences actions and conceptions, thus the National System of the Social-Educational Care (SINASE) represents a new paradigm, since it brings to evidence the pedagogical focus of the social-educational means. The promotion of the resilience in this context can happen if specific public politics were to be implemented along with the improvement of the objective conditions of the professionals' work. The studies about resilience tend to place it on the metaphysics and abstraction field. Seeking to give it materiality we have developed a theoretical separation with three tendencies: abstracts and uncritical, interactionist, and critic and historical materialistic. It is concluded that more studies grounded on the third classification will strengthen the historical and dialectic materialism on the resilience field, as well as the concept giving itself concreteness. The infraction act cannot be naturalized, for it is an historical and social structure, a dialectical synthesis of multiple determinations.

Key words: resilience, social-educational means, infraction act, education.

RESUMEN

Este trabajo tuvo los siguientes objetivos: montar un cuadro teórico sobre la resiliencia y analizar la materialidad del acto infraccional y del atendimento a los adolescentes en conflicto con la ley, buscando entender las mediaciones presentes entre tales aspectos. El método utilizado fue el materialismo histórico y dialéctico, teniendo como estrategia de pesquisa la revisión de literatura, por medio de libros, artículos y documentos de la legislación brasileña. El acto infraccional es el fenómeno cuya esencia se sitúa en el modo de producción capitalista y en sus determinaciones históricas que dan materialidades diferentes para adolescentes de la clase dominante y de la clase dominada en el contexto socioeducativo. En ese ámbito, o bien represivo todavía influencia prácticas y concepciones y el Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) representa un nuevo paradigma, una vez que evidencia el enfoque pedagógico de las medidas socioeducativas. La promoción de la resiliencia en ese contexto puede ocurrir si las políticas públicas específicas fueren concretizadas juntamente con la mejoría de las condiciones objetivas de trabajo de los profesionales. Los estudios sobre la resiliencia tienden a situarla en el campo de la metafísica y de la abstracción. Buscando darle materialidad desarrollamos una separación teórica en tres tendencias: abstractas y no críticas interaccionistas, críticas y materialistas históricas. Se concluye que más estudios basados en la tercera clasificación podrán fortalecer el materialismo histórico y dialéctico en el campo de la resiliencia y también el concepto al atribuirle concreticidad. El acto infraccional no puede ser naturalizado, pues es una construcción histórica y social, una síntesis dialéctica de múltiples determinaciones.

Palabras clave: resiliencia, medidas socioeducativas, acto infraccional, educación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

American Psychological Association (APA)
Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP)
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)
Banco Mundial (BM)
Benefício de Prestação Continuada (BPC)
Centro de Defesa dos Direitos Humanos -MS (CDDH-MS)
Centro de Referência Especial de Assistência Social (CREAS)
Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)
Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)
Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)
Conselho Nacional de Justiça (CNJ)
Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF)
Escola Superior de Guerra (ESG)
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD)
Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM)
Fundação Getúlio Vargas (FGV)
Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM)
Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF)
Fundo Monetário Internacional (FMI)
Fundo Municipal do Investimento Social (FMIS)
Índice de Pobreza Humana (IPH)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)
Instituto Interamericano Del Niño (IIN)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Ministério do Desenvolvimento social e Combate à Fome (MDS).
Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

O Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD)

Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (OREALC)

Organização das Nações Unidas (ONU)

Organização dos Estados Americanos (OEA)

Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP)

Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE)

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)

Plano Individual de Atendimento (PIA)

Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM)

População Economicamente Ativa (PEA)

Presidência da República (PR)

Rede Nacional de Defesa do Adolescente em Conflito com a Lei (Renade)

Secretaria de Direitos Humanos (SDH)

Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH)

Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH)

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI),

Serviço Nacional de Atendimento ao Menor (SAM)

Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD)

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

Subsecretaria Especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA)

Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
1. BUSCANDO A SUPERAÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE RESILIÊNCIA	28
1.1. O surgimento do método materialista histórico e dialético: breve histórico.....	28
1.2. Materialismo histórico e dialético: pressupostos, <i>détour</i> e categorias.....	34
2. CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E BUSCANDO A ESSÊNCIA DO FENÔMENO: A SOCIEDADE CAPITALISTA E AS INFLUÊNCIAS DAS TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO E NO MUNDO DO TRABALHO.....	53
2.1. A reestruturação produtiva: o mundo do trabalho frente às estratégias do capital	53
2.2. A crise dos anos de 1970 e os arranjos do capital: o surgimento do toyotismo e o fortalecimento do neoliberalismo.....	62
2.3. Mudanças no mundo do trabalho: emprego/desemprego e as influências da globalização	73
2.4. A Educação diante das mudanças no campo econômico: as influências e determinações do modo de produção capitalista	84
3. O SIGNIFICADO DO ATO INFRACIONAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA: BUSCANDO A ESSÊNCIA DO FENÔMENO	96
3.1. O adolescente em conflito com a lei: situando o objeto através de dados e estatísticas	97
3.2. A institucionalização e a segregação dos “menores” no Brasil: assistência e atendimento à infância e adolescência pobres da Casa dos Expostos ao SAM.....	103
3.3. O atendimento à criança e ao adolescente durante a Ditadura Militar: ideologia da segurança nacional e modelo repressivo – a FEBEM e seu histórico de segregação e estigmatização.....	115
3.4. Mudanças no cenário político e mobilização popular: a constituição de 1988 e seus desdobramentos na assistência à criança e ao adolescente – ECA e SINASE	121
3.5. A contextualização da adolescência em conflito com a lei: concepções de adolescência e construção da marginalidade no capitalismo contemporâneo.....	139

3.6. O adolescente em conflito com a lei e a educação: o que há de errado nesta relação?.....	150
4. A RESILIÊNCIA COMO SÍNTESE DIALÉTICA DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: EM BUSCA DA MATERIALIDADE DO CONCEITO E DA SUPERAÇÃO DA SUA ABSTRATIVIDADE.....	159
4.1. A visão de resiliência como um traço inato de personalidade: as tendências acríticas e a abstração do conceito	159
4.2. A resiliência como processo resultante de atributos individuais e do aporte social recebido: tendências interacionistas	168
4.3. A resiliência e sua aproximação com a materialidade: tendências críticas e materialistas históricas	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	206

APRESENTAÇÃO

A compreensão do significado deste trabalho para mim e os motivos que fizeram com que eu me dedicasse sobre o tema de pesquisa exigem algumas colocações. Sou formada em psicologia e durante o curso tive a oportunidade de participar de muitas atividades práticas, entre elas a que me direcionou para o estudo do ato infracional. Tratava-se de um trabalho em grupo sobre a vulnerabilidade social na infância e adolescência e as instituições, os programas e os projetos que atuavam na prevenção e na intervenção no município de Corumbá – MS. Ao final das atividades os seus resultados deveriam ser apresentados para o restante da classe por meio de um seminário. O andamento do trabalho nos levou a conhecer uma realidade de exclusão e de violência.

Quando percebemos que teríamos que ter contato com adolescentes envolvidos com gangues e com atos infracionais ficamos com receio, propositalmente essa intervenção ficou para o final das atividades. Estabelecer contato com adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado e com seus familiares era uma experiência completamente nova para mim e me assustava, pois tememos o novo, o desconhecido.

A primeira intervenção na instituição se deu por meio de entrevistas com adolescentes internados, o que foi realizado por outra integrante do grupo. O meu primeiro contato concreto com esse mundo foi para entrevistar os pais de alguns adolescentes e observar um dia de visita. Pensei em desistir, construía imagens na minha cabeça que me assustavam, temia uma rebelião... Conhecia muito pouco sobre os “menores infratores”, e esse pouco assimilei principalmente da mídia. Mas, contrariamente às minhas expectativas, naquele momento senti que não conseguiria mais me desvencilhar do tema. Foi fascinante ver os internos interagindo com suas mães e seus pais, trocando carinhos, se emocionando, tomando tereré como qualquer adolescente da região pantaneira. Da mesma forma, ouvir os pais falando de seus filhos queridos, os planos para o futuro, os lamentos pela privação de liberdade e os relatos de exclusão foram marcantes. Fiquei profundamente emocionada e tocada por tudo o que vivenciei naquele domingo.

A partir de então nosso grupo ficou motivado para dar seqüência às intervenções e iniciamos atividades práticas semanais com alguns adolescentes. Novamente tivemos alguns problemas com os mitos e os estigmas que tínhamos criado, porém, tão logo iniciamos o contato direto eles foram se desfazendo. Gradualmente percebemos que eles se preocupavam

muito com nossos julgamentos e críticas, mas assim eles compreenderam como seria a nossa intervenção, os trabalhos ganharam outra direção.

Conhecer aqueles garotos, suas angústias, expectativas (ou falta delas...) foi surpreendente. Fechamos as atividades elaborando um vocabulário com gírias utilizadas por eles no contexto socioeducativo, o qual foi introduzido na nossa apresentação para a turma.

No ano seguinte realizamos na instituição um projeto de extensão que constituía em encontros semanais com um grupo de adolescentes. A partir desse trabalho foi possível adentrar ainda mais no mundo deles. Alguns nos conheciam das atividades do ano anterior, fato que ajudou a diminuir as desconfianças e resistências dos demais.

No último ano do curso de psicologia realizei um dos estágios obrigatórios na mesma Unidade. Foi uma oportunidade ímpar para atuar com os adolescentes, um ano intenso... Fiz observações em sala de aula e em dia de visitas, entrevistei adolescentes, professores, agentes de ações socioeducativas. No entanto, dois eventos interferiram no andamento dos trabalhos: um motim e uma rebelião. Quando retornei com as atividades percebi que a maioria dos internos estava fragilizada com o que havia acontecido. Logo depois iniciei a intervenção direta com eles, tendo a promoção da resiliência como foco. A cada encontro conversávamos sobre um tema diferente, eles contribuía com as discussões, me falavam sobre suas experiências. Trabalhamos no sentido de construir projetos de vida, senti dificuldade para fazê-los acreditar que seriam capazes de construir algo bom.

Nessa intervenção muitos aspectos da vida dos adolescentes me chamaram a atenção, mas os referentes à vivência escolar merecem destaque. Todos os alunos apresentavam defasagem idade-série e a maioria me relatou históricos de conflito e exclusão no contexto escolar. Não foi fácil encerrar os encontros, eles queriam que eu continuasse e eu também queria, mas as coisas são assim...

Nos três anos em que atuei na Unidade percebi uma contradição: alguns internos consideravam o fato de estar cumprindo medida socioeducativa como algo positivo, o que contrariava minhas expectativas. Relatavam que representava um momento de reflexão, de afastamento com o que os impulsionava ao ato infracional e também de diálogo com profissionais que os orientavam. Notei que poderia haver algum mecanismo que eu não conhecia e que permeava as relações dos adolescentes com os técnicos que os atendiam. Por outro lado, alguns deles relatavam conflitos, críticas, julgamentos, criação de rótulos e estigmas no contexto socioeducativo e também fora dele que os afetavam negativamente.

Muitas questões ficaram sem respostas e me conduziram à continuação dos trabalhos, ao mesmo tempo em que o ato infracional ganhava outro sentido e o estudo da resiliência

passava a configurar-se uma realidade para mim, por representar uma possibilidade de superação de adversidades. O mestrado foi então uma busca, uma seqüência natural às minhas vivências e experiências no curso de psicologia.

Ouvi de um professor certa vez que os caminhos que trilhamos em nossas pesquisas têm um pouco de nossa história, concordo com ele... Assim, os estudos sobre a resiliência ganharam ênfase, comprei livros sobre o tema, me debrucei em pesquisas, fiz muitas leituras. Mas a minha compreensão abstrata do conceito, embasada principalmente pela psicologia positiva, teve que ser repensada durante o andamento das pesquisas, mais especificamente a partir do início do segundo ano do curso, quando houve uma mudança de orientador. Ter um referencial teórico metodológico e me apropriar dele foi um grande desafio. Significou buscar a compreensão do mesmo objeto de pesquisa por outro prisma e fazer a crítica do material produzido até então.

As mudanças na pesquisa ocorreram também quanto ao seu formato. O projeto inicial contemplava uma pesquisa de campo com adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas de internação. Porém, isso foi impossibilitado pela permanência prolongada dos internos em um local provisório no qual houve uma séria rebelião no início do ano de 2010. Houve então uma reconfiguração do trabalho, a pesquisa seria realizada com adolescentes em liberdade assistida. No entanto, quando os trabalhos estavam prestes a serem iniciados houve uma reorganização institucional no Programa de Execução de Medidas Socioeducativas e para que a pesquisa empírica fosse realizada seria necessário aguardar até que a instituição efetivasse as mudanças pretendidas. Isso representaria um atraso significativo na conclusão do mestrado e um risco à qualidade dos trabalhos. Assim nos vimos diante de um dilema: realizar a pesquisa empírica nessas condições ou não realizá-la? A “escolha de Sofia” foi o encerramento dos trabalhos no nível teórico.

Esse trabalho implicou grandes desafios, em especial quanto ao referencial, já que foi minha primeira incursão pelo materialismo histórico e dialético. Representa o resultado de encontros e desencontros, uma construção tecida a partir de arranjos e rearranjos, talvez por isso tenha sido tão significativo para mim.

Concluir o mestrado também tem outro significado: celebra o meu reencontro com os estudos e mais do que isso, me dá a certeza de que não mais nos afastaremos.

INTRODUÇÃO

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, [19--], p. 203). Essa formulação de Marx nos ajuda a compreender que nem sempre os sujeitos são donos de suas próprias histórias, que elas são escritas com muitos elementos alheios à sua vontade e delineadas por limitações históricas. Nessa perspectiva, nos interessa discutir a questão dos adolescentes em conflito com a lei como produtos sociais que resultam da omissão, da exclusão e da negligência de quem deveria protegê-los.

Uma parcela da infância e da adolescência brasileira tem sido vítima constante de violência, de abandono e de exclusão que se concretizam quando a família não tem as mínimas condições de dignidade garantidas, quando o desemprego e a desqualificação para o trabalho passam a assombrá-la, quando o acesso à saúde básica é precário ou mesmo inexistente, quando a escola não consegue manter seus alunos e oferecer ensino igualitário.

Como consequência desse quadro de abandono, infância e a adolescência pobres estão expostas a fatores que podem fazê-las atuar ora como vítimas, ora como agressoras. Essas condições expressam a impotência das políticas públicas específicas a esse público e a necessidade de se repensar as políticas de alívio à pobreza e de incentivo ao protagonismo juvenil. Ressaltamos que o cometimento de atos infracionais não se restringe aos filhos da classe trabalhadora, aos pobres. No entanto, são eles que, na maioria dos casos, são encaminhados para o Poder Judiciário e que têm medidas socioeducativas impostas, refletindo as contradições e a luta de classe presentes na nossa sociedade.

Conforme Kosik (2010), ao analisarmos o fenômeno, precisamos ultrapassar a pseudoconcreticidade em que ele se mostra para chegarmos à realidade concreta e assim alcançarmos sua essência, compreendida na sua totalidade e historicidade. É neste aspecto que o ato infracional foi estudado neste trabalho, mediado pelo sistema capitalista, em sua etapa contemporânea.

Buscando a compreensão da realidade concreta, discutiremos alguns dados relativos à realidade econômica e social do Brasil. Garschagen (2007) analisou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2006 e argumenta que mais de 12 milhões de pessoas saíram da extrema pobreza no Brasil nos cinco anos anteriores, assim categorizadas as que fazem parte de famílias com renda *per capita* inferior a um quarto do salário mínimo, mas ainda há quase 22 milhões de brasileiros vivendo nessas condições.

Cruzando esses dados com informações sobre o número total da população brasileira em 2006 (IBGE, 2006a), 187 milhões de habitantes, fica perceptível que um grande número de pessoas ainda permanecem em situação de pobreza, pois, ainda que 12 milhões (6,41%) tenham saído dela, restam nessa situação 22 milhões, ou 11,76% da população.

Ainda que os programas sociais implantados pelo governo Lula da Silva a partir do ano de 2002 tenham diminuído o quadro de miserabilidade existente no Brasil, eles não conseguiram alterar significativamente o quadro. Tais evidências parecem demonstrar que muito ainda tem que ser feito no sentido de promover a distribuição de renda e assim diminuir as desigualdades sociais.

A Síntese de Indicadores Sociais de 2009 (IBGE, 2009) apontou que no ano de 2008, 22,6% das famílias do Brasil apresentavam rendimento familiar *per capita* de até meio salário mínimo e mais de 50% das famílias renda *per capita* inferior a R\$ 415,00. Entre as crianças e adolescentes de até 17 anos, 44,7% viviam em famílias com renda *per capita* de meio salário mínimo e 18,5% em famílias com renda *per capita* de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. Nas famílias chefiadas por mulheres com filhos menores de 16 anos, mais da metade apresentou renda *per capita* de R\$ 249,00.

De acordo com esses dados, cerca de $\frac{1}{4}$ das famílias brasileiras vivenciavam situação econômica precária no ano de 2009, a despeito das políticas de alívio à pobreza implantadas, o que não pode ser explicado somente pela distribuição de renda, outros aspectos devem ser analisados.

Segundo Barros, Carvalho e Franco (2006), a pobreza é um fenômeno multidimensional e tratá-la apenas pelo aspecto da insuficiência de renda tem sido uma tendência histórica, que fornece uma visão limitada das suas dimensões. A partir dos anos de 1970 foi possível perceber a construção de medidas escalares que consideram outras dimensões da pobreza, tal como o Índice de Pobreza Humana (IPH), desenvolvido em 1997. Visando a superação de índices como o do Banco Mundial (BM), que caracteriza abaixo da linha da pobreza o indivíduo que vive com menos de 1 dólar por dia e as limitações apresentadas pelo IPH, os referidos autores (ibid.) realizaram uma pesquisa em 2006 utilizando informações da Pnad dos anos de 1993 a 2003, na qual foi possível fazer uma estimativa da pobreza de cada família brasileira. A pesquisa teve por base as dimensões contempladas pelo IPH, a saber: vulnerabilidade, acesso ao conhecimento, acesso ao trabalho, escassez de recursos, desenvolvimento infantil e carências habitacionais organizados na forma de 48 questões, sendo que quanto maior o número de respostas positivas, menor o percentual de pobreza. Suas conclusões apontaram que no Brasil 7% das famílias apresentam grau de

pobreza humana superior a 50% e que cerca de 30% das famílias apresenta pobreza superior a 33% com relação às 48 questões. O diferencial dessa medida é que ela permite uma análise mais detalhada da pobreza, a avaliação dos impactos das políticas públicas e a focalização de programas sociais.

Conseqüentemente, ao considerarmos que a distribuição de renda é um dos aspectos que deve ser levado em conta para uma análise da situação da pobreza, mas não o único, percebemos que o quadro de marginalização pode ser muito maior do que os dados nos mostram. Assim, outros aspectos, tais como educação, saúde, habitação devem ser levados em conta para que se possa perceber com mais clareza o alcance das conseqüências do neoliberalismo, proporcionando uma aproximação mais fidedigna com a realidade.

Com relação à educação, em 2007, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008a), entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, havia 14,1 milhões de analfabetos, ou seja, 10% da população dessa faixa etária. Na faixa etária de 10 a 14 anos, 2,8% da população era analfabeta. A estimativa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo completos era de 21% em relação ao restante da população na mesma faixa etária.

Embora esses números sejam muito significativos, as políticas educacionais concretizadas especialmente a partir dos anos de 1990 com o objetivo de promover a sua universalização diminuíram consideravelmente o analfabetismo e elevaram os níveis de escolaridade dos brasileiros. Entretanto, isso se deu em condições precárias que refletem os antagonismos da nossa sociedade e respondem aos interesses do capital. A lógica neoliberal implica proporcionar o acesso marginal à educação por parte da classe dominada, para que os postos de trabalho mais elementares do mercado sejam ocupados pela sua mão-de-obra barata e desqualificada.

Já a adolescência brasileira historicamente tem sido alvo de políticas públicas mal elaboradas ou mesmo de completa exclusão das mesmas, principalmente as que se referem à educação, que tem se caracterizado cada vez mais como uma forma de difusão da hegemonia da classe dominante. Isto reflete as condições vivenciadas em um país marcado pela desigualdade social e pela divisão de classes. Diante desse quadro alguns adolescentes se vêem em situações que lhes impulsionam ao cometimento de atos infracionais. No Brasil (IBGE, 2008b), o número total de adolescentes, entre 12 e 18 anos, nos anos de 2005/2006 era de 24.461.666, sendo que desse total, 34.870 (0,14%) eram adolescentes em conflito com a lei cumprido medidas socioeducativas.

Sobre o tipo de medida socioeducativa a ser cumprida, dados do Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo realizado em 2006, nos mostram que 55% dos adolescentes em conflito com a lei estavam cumprindo medida em meio aberto (prestação de serviços comunitários, liberdade assistida ou ambas), 41% em meio fechado, com déficit de 725 vagas e 4% em Semiliberdade, sendo que 96% eram do sexo masculino (SPDCA; SEDH; PR, 2006).

Esses dados indicam reminiscências da tendência à institucionalização que perdurou durante praticamente todo o século XX e que foi concretizada através de instituições como o Serviço Nacional de Atendimento ao Menor (SAM), da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). Ao contrário do que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2006), as medidas socioeducativas em meio fechado ainda são uma tendência muito forte. O problema da superlotação e da falta de vagas ainda é um fator relevante, o que poderia ser amenizado se a medida de internação atendesse aos preceitos de brevidade e excepcionalidade constantes no ECA e reiteradas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Ao discutir a questão do adolescente em conflito com a lei, Violante (1985, p. 15) afirma que

Nas formações sociais capitalistas as necessidades de concentração, acumulação e exploração são vitais à existência e desenvolvimento do sistema. A fim de que tais necessidades sejam atendidas, o sistema, necessariamente, produz uma população trabalhadora supérflua, reservando a ponderáveis segmentos dessa população um tipo de inserção marginal no mercado de trabalho, caracterizado pelo subemprego, desemprego, emprego intermitente.

A autora (ibid.) pontua que a marginalidade é um produto do modo de produção capitalista e que, ao nascer, o indivíduo já encontra condições objetivas, que têm um caráter histórico, e que serão apreendidas por ele no seu processo de desenvolvimento como ser social. Dessa forma, de acordo com Violante (ibid., p. 22), compreender o adolescente em conflito com a lei

[...] como síntese de múltiplas determinações implica considerá-lo não como uma entidade única, peculiar e fechada em si mesma, mas como ser social, no contexto das condições marginais de sua existência, condições essas que refletem as contradições básicas da sociedade.

Portanto, a compreensão de Violante (ibid.) sobre a produção da marginalidade e o seu caráter histórico está de acordo com as formulações de Marx (op. cit.) de que, na construção da história dos homens, eles encontram limitações concretas já delineadas em uma sociedade

marcada pela luta de classes e pela exploração de uns pelos outros e que são determinantes nas suas vidas. Dessa forma, os adolescentes em conflito com a lei irão encontrar situações dadas ao nascer que poderão interferir na construção de suas vidas ou mesmo propiciar o envolvimento com atos infracionais.

Rizzini, Zamora e Klein (2007) chamam a atenção para o fato de que na sociedade capitalista há uma tendência a associar a adolescência de baixa renda e não branca com periculosidade e violência, o que tem como resultado a marginalização dessa população do mercado de trabalho, do ensino formal e do exercício da sua cidadania. Os referidos autores afirmam também que a juventude empobrecida é um dos grupos sociais mais afetados pelo neoliberalismo. Zamora (2005, p. 85) alerta que “na atualidade, o jovem pobre é visto mesmo como bandido merecedor de prisão – aliás, quanto mais cedo melhor; quanto mais punitiva a prisão, melhor; quanto mais tempo ficarem lá, melhor.”

Uma vez cometido o ato infracional, o adolescente estará sujeito às medidas socioeducativas ou às medidas de proteção¹ previstas pelo ECA, a serem impostas pela autoridade competente, conforme a sua natureza e gravidade. Segundo Gonçalves (2005, p. 50) a associação dessas duas formas de medidas, objetiva “[...] minimizar os efeitos de uma cultura jurídica que cerceava a liberdade sem acusação nem processo [...]”, acreditando que a ordem social poderia ser restaurada através da internação. A autora (ibid., p. 51) conclui que “a privação de liberdade responde historicamente a necessidades de controle social, ou seja, de proteção da ordem contra o ato que a ameaça”. Na prática o que se percebe é que os adolescentes, por força das circunstâncias, podem transitar de uma medida à outra, principalmente entre internação, semiliberdade e liberdade assistida.

Estamos presenciando a transição do modelo de atendimento repressivo para o modelo que se ancora nas concepções do ECA. Nesse sentido, argumenta Moreira (2007) que o SINASE foi criado em 2006, como alternativa à ineficiência na execução das medidas socioeducativas. Configura-se em um “[...] conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução da medida socioeducativa.” (p. 11).

O SINASE pauta-se na efetivação dos direitos humanos e na doutrina da proteção integral e objetiva a integração com os sistemas de saúde, educação, assistência social, justiça

¹ Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei foram ameaçados ou violados.

I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III – em razão de sua conduta (ECA, 2006, p. 33).

e segurança pública. Outro ponto de destaque é a prevalência da proposta pedagógica na execução das medidas socioeducativas (ibid.).

Mas essa política não pode ser vista como algo completamente novo, ela ancora-se nos preceitos do ECA, nem como a tábua de salvação para a execução de medidas socioeducativas, pois, como política neoliberal, já nasceu comprometida com os interesses do capital.

Aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, fica assegurado o direito à escolarização. No art. 119 do ECA (BRASIL, op. cit., p. 39) que estipula as diretrizes para a medida de liberdade assistida, encontramos no inciso II que cabe ao orientador da medida “[...] supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, a sua matrícula.”

A educação dos adolescentes internados deve ser oferecida por meio de escolas - extensões de outras instituições na maioria dos casos - instaladas no interior das instituições responsáveis pela execução de medidas socioeducativas em meio fechado.

Assim sendo, a imposição da medida socioeducativa traz implícita uma nova realidade para muitos adolescentes que se encontram em conflito com a lei: a obrigatoriedade da frequência à escola. Este retorno nem sempre ocorre de forma tranqüila, pois não basta que haja uma lei que o regulamente, ela deve ser ancorada em políticas específicas. A evasão desses adolescentes denota que a escola, como política instituída, falhou na sua relação com esse aluno em algum momento da sua vivência escolar.

Não obstante a legislação vigente que assegura o direito à escolarização, as escolas podem representar mais um elemento de exclusão ao adolescente em conflito com a lei. De acordo com Gallo e Williams (2008, p. 51), a despeito dos esforços dos educadores das medidas socioeducativas para a efetivação dos preceitos do ECA, muitas escolas não aceitam as matrículas dos adolescentes que cumprem medidas, argumentando que

[...] tais jovens quando estavam na escola causaram problemas, devendo, portanto, ser encaminhados para outras escolas. Estas, por sua vez, rejeitam esses alunos por seu histórico de conflito e pelo estigma de estarem em conflito com a lei e assim o ciclo de exclusão se repete.

Galo (2006, p. 195) esclarece que no Brasil os professores não recebem a qualificação necessária para lidar com alunos agressivos e que

[...] não é surpreendente que os professores tenham maior dificuldade quando o aluno se encontra em um nível de problema mais grave, ou seja, está em conflito com a lei, cumprindo alguma medida socioeducativa. A situação é gravíssima, pois o que resta a esse aluno para o sistema de ensino é a expulsão.

Pensar em mudança no atendimento implica também nos questionarmos até que ponto os profissionais que estão diretamente envolvidos com os adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas estão preparados para fazê-lo. Campos (2005, p. 117) alerta para o fato de que, nas medidas em meio fechado como o agente de ações socioeducativas “[...] é o profissional que mantém o mais freqüente relacionamento com os adolescentes acautelados por determinação judicial pode-se acreditar que ele seja o elemento que exerce maior influência sobre os internos”. O autor (ibid.) salienta a influência pode ser direta, principalmente por intermédio de conselhos, que geralmente são benéficos; ou indireta, refletida pelo seu próprio comportamento, o que nem sempre condiz com seu papel de educador. Ambas determinam comportamentos nos adolescentes, tanto no contexto socioeducativo quanto na vida em liberdade.

No entender de Zamora (op. cit., p. 108), não pode haver negligência com a equipe de atendimento, portanto, é necessário “[...] que os governos estaduais estabeleçam projetos de capacitação e formação de recursos humanos das unidades, que valorizem seu trabalho com remuneração adequada, que evitem seu estresse, abolindo jornadas de trabalho de plantões e horas extras exaustivos [...]”.

Não basta que haja mudança de paradigma de atendimento sem que concomitantemente seja feito um trabalho de capacitação desses profissionais no sentido de modificar a sua postura frente aos adolescentes tutelados. Isto implica, como afirma Zamora (ibid., p. 90) ao citar Bertolt Brecht, um convite a “[...] desnaturalizar o mundo, as coisas como são, a nossa forma de ver as pessoas, o nosso trabalho...”

O trabalho com adolescentes em conflito com a lei exige treinamento adequado para que a ação educativa seja enfatizada em detrimento da ação punitiva. A vivência da medida socioeducativa pode vir a ser um momento privilegiado para a mudança de postura dos internos e para o estabelecimento de objetivos que lhes proporcionem perspectivas futuras. Para tanto precisam encontrar apoio social que vise ao enfrentamento e superação de adversidades e elaboração de um projeto de vida, o que deve ancorar-se em políticas públicas e sociais.

Dentro dessa perspectiva insere-se o tema da resiliência, entendida nesse estudo como um processo historicamente construído sobre as bases materiais de vida e que se efetiva por meio das relações sociais, auxiliando o sujeito a enfrentar adversidades e sair delas fortalecido. Isso implica conhecer a dinâmica da rede de atendimento, os fatores de risco e de proteção que envolvem a execução da medida socioeducativa, a conduta dos profissionais

responsáveis pela sua execução que, conforme sua atuação poderão constituir-se em tutores de resiliência dos adolescentes na superação de adversidades. Mas, para que essa compreensão seja possível, torna-se necessário estudar a resiliência no nível teórico, procurando sistematizar os estudos disponíveis.

Buscando a origem do conceito, percebe-se que na física e na engenharia a noção de resiliência é utilizada há muito mais tempo do que nas ciências sociais e humanas. Thomas Young, cientista inglês, foi um dos primeiros a utilizá-la relacionando-a com a tensão e com a compressão, introduzindo a noção de módulo de elasticidade, em 1807. Young também foi um dos pioneiros na análise dos estresses causados pelo impacto. Neste âmbito, a resiliência pode ser compreendida como “a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente.” (YUNES, 2003, p. 77).

De acordo com Euzébios Filho e Guzzo (2006), os fatores de risco e de proteção não podem ser estudados de forma mecânica, descontextualizada, a-histórica e individualizada. Assim, deve-se levar em conta a percepção que o indivíduo tem acerca desses fatores, a sua especificidade conforme o contexto em que estão sendo investigados e a necessidade de uma compreensão sobre os elementos constitutivos da realidade do grupo social estudado, além da compreensão de que fatores de risco e de proteção relacionam-se em um movimento dialético, através das relações sociais.

No estudo sobre os fatores de risco e de proteção que permeiam a execução de medidas socioeducativas, eles precisam ser contextualizados, o que exige a compreensão de como o adolescente percebe a medida socioeducativa que lhe foi imposta, as ações previstas na legislação e as efetuadas concretamente, as contradições vivenciadas na sociedade capitalista, dividida em classes, a apreensão da realidade concreta. A mediação desses fatores, que se relacionam dialeticamente, poderá determinar a promoção da resiliência nesse contexto. Nesse sentido, para uma compreensão dialética dessas mediações, denominaremos os fatores de risco como mecanismos mediadores de risco e os fatores de proteção como mecanismos mediadores de proteção, com o que, espera-se, seja possível evitarmos uma visão estanque dos mesmos, contemplando, assim, seu caráter histórico e dialético.

Costa e Assis (2006, p. 75) salientam que a execução das medidas socioeducativas precisa assumir o paradigma da promoção em oposição à punição e, para tal, torna-se necessário “[...] refletir acerca do contexto socioeducativo como potencialmente capaz de promover fatores de proteção, como condição de saúde que favorece ao desenvolvimento integral do adolescente autor de ato infracional [...]”. As autoras (ibid.) concluem que “[...] mesmo reconhecendo as adversidades que o próprio sistema socioeducativo vivencia, é

necessário que as medidas passem da virtualidade à realidade em sua proposta de atenção integral.” (p. 75).

As autoras (ibid.) salientam que o sistema socioeducativo poderia constituir-se em promotor de saúde e de direitos aos adolescentes em conflito com a lei ao promover os principais componentes da resiliência: a capacidade de resistência e a capacidade de reconstrução. No entanto, há algumas questões que podem limitar o “[...] potencial de transformação de alguns aspectos na vida destes jovens, em especial os de ordem econômica.” (p. 80). Por isso se explica a necessidade de estudos que contemplem a realidade como ela se apresenta na sociedade capitalista, para assim compreendermos o que está na essência do fenômeno da infração. Por outro lado, essa realidade concreta não inviabiliza a construção de políticas de atendimento que visem o desenvolvimento dos adolescentes que se encontrem em conflito com a lei, ainda na sociedade capitalista.

Nesse sentido, Guzzo (2006, p. 16), ao apresentar o compromisso da psicologia frente aos estudos sobre resiliência, enfatiza que “não devemos entender aqui que todo esse conhecimento deva ser aplicado para a construção de sociedades, comunidades e pessoas conformadas e satisfeitas com as injustiças, com as adversidades provenientes de exploração de uns pelos outros”. A autora (ibid.) complementa argumentando que mesmo que os estudos sobre resiliência enfatizem os aspectos saudáveis em detrimento das patologias, não devemos utilizá-los “[...] como mais um instrumento de legitimação da desigualdade e do ajustamento servil à ordem social dominante.” (p. 16).

Os processos de resiliência devem ser compreendidos dentro da realidade concreta em que ocorrem de modo a considerarmos as mediações e as determinações envolvidas.

Em levantamento de pesquisas realizadas no campo da psicologia entre 2001 e 2007 no Brasil sobre a temática do adolescente em conflito com a lei, Zamora (2008) encontrou a recorrência de certos temas, tais como: perfil do adolescente, as motivações para o ato infracional, relacionamentos com família e comunidade, ligação com aspectos que os deixavam mais expostos ao ato infracional – como o envolvimento com drogas – e também sobre a situação do sistema socioeducativo. Procurou enfatizar as produções que considerou mais interessantes pela possibilidade de inovação que apresentaram. Os referenciais teóricos não são os mesmos, mas os trabalhos têm “[...] em comum a recusa a uma posição essencialista, a não patologização, e uma proposta de discussão histórica e política deste universo já ‘naturalizado’ e tantas vezes reduzido à questão moral da marginalidade.” (p. 10, grifo da autora). A autora (ibid.) finaliza suas ponderações com uma reflexão sobre determinados estudos sobre o perfil do adolescente em conflito com a lei e sobre tendências

que “[...] nunca pensam as potencialidades dos meninos e meninas e nunca apontam novas soluções.” (p. 10).

Ao falar de prevenção ao ato infracional, Assis e Souza (1999, p. 144) citam as orientações do *Developmental Research and Programs* publicadas em 1993 que enfatiza que devemos, em primeiro lugar “[...] identificar os fatores que tendem a aumentar a probabilidade ou risco do problema emergir; e, em segundo lugar, encontrar métodos para reduzir os riscos, aumentando os fatores protetores ou de resiliência.”

Segundo Assis, Pesce e Avanci (2006), essa capacidade de superar adversidades pode ser incentivada em qualquer instituição ou grupo social. A qualidade de vida individual e coletiva pode ser promovida, visando a prevenção aos agravos, especialmente durante a infância e a adolescência, promovendo, conseqüentemente, elevação dos níveis de resiliência.

Justifica-se esse estudo na perspectiva de compreender essa problemática na totalidade, historicidade e concreticidade dentro do sistema capitalista, considerando-se as suas contradições e a luta de classes que lhe são inerentes. No Brasil, o desenvolvimento dos estudos sobre resiliência tem se mostrado crescente, embora seja um conceito ainda pouco explorado. A maioria dos estudos disponíveis são assistemáticos e divergem na interpretação do fenômeno, por isso fizemos uma tentativa de sistematização dos mesmos através da separação teórica em três caracterizações bem distintas: a) abstratas e acríticas; b) interacionistas e c) críticas e materialistas históricas.

Destaca-se a importância de mais estudos sobre a resiliência que apresentem um recorte epistemológico e que se fundamentem no materialismo histórico e dialético e a sua relação com as medidas socioeducativas pela possibilidade de criação de políticas públicas com objetivo de promovê-la. Pressupõe-se que, uma vez evidenciados os mecanismos mediadores de risco e de proteção envolvidos no contexto, possa haver promoção dos últimos, o que poderia reduzir os agravos e auxiliar no enfrentamento das adversidades vivenciadas na realidade concreta dos adolescentes em conflito com a lei.

Portanto, esse estudo teve como objetivos montar um quadro teórico sobre a resiliência e analisar a materialidade do ato infracional e do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, procurando compreender as mediações presentes entre tais aspectos.

Pelo exposto, salientamos que esse estudo procurou pistas para algumas questões que são relevantes para a compreensão da problemática abordada: Como se forma e quais são as bases da consciência humana? É possível estabelecer alguma relação entre a categoria da práxis e o conceito de resiliência? Que mediações podem ocorrer entre as condições sociais e econômicas mais amplas da sociedade e o ato infracional? De que forma os processos de

reestruturação produtiva podem afetar a subjetividade dos indivíduos e o campo da educação? Como se materializam as políticas voltadas para o adolescente em conflito com a lei no Brasil e como essa população pode ser caracterizada? Qual a configuração atual dos estudos sobre resiliência?

Os dados resultantes desse trabalho foram analisados tendo como base o método materialista histórico e dialético.

Esse estudo teve como estratégia de pesquisa a revisão de literatura e procurou explorar as categorias: totalidade, contradição e mediação, buscando fazer uma interface entre o contexto de execução de medidas socioeducativas e o conceito de resiliência.

Quanto aos procedimentos, foram realizadas pesquisas em livros, artigos, e documentos da legislação brasileira referente ao atendimento ao adolescente em conflito com a lei: Constituição Federal de 1988, ECA e SINASE. Para a classificação do conceito de resiliência optou-se pela utilização de autores que realizaram o seu estado da arte com base na literatura internacional, também foram feitas consultas a obras nacionais de pesquisadores que se dedicam ao tema.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo foi feita a explicitação do método de trabalho utilizado. O segundo capítulo consistiu na discussão sobre questões econômicas e sociais, as influências das tendências neoliberais na construção das políticas públicas, na reestruturação produtiva e nas políticas de alívio à pobreza no capitalismo contemporâneo.

No terceiro capítulo o ato infracional e suas determinações foram abordados. As discussões procuraram compreender o fenômeno de forma contextualizada para que fosse possível alcançar concreticidade e ultrapassar a aparência, procurando chegar à sua essência.

No quarto capítulo a resiliência foi conceituada e analisada dialeticamente e para lhe conferir materialidade foi montado um quadro teórico dividido em tendências.

1. BUSCANDO A SUPERAÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE RESILIÊNCIA

Este capítulo teve como objetivo realizar a exposição do referencial teórico-metodológico que norteia o estudo: o materialismo histórico e dialético.

Para tanto, foi dividido em duas partes. Na primeira parte faremos um breve histórico a respeito do método materialista histórico e dialético e na segunda parte discutiremos os seus pressupostos epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos, o método e as categorias de totalidade, contradição, mediação e práxis.

1.1. O surgimento do método materialista histórico e dialético: breve histórico

Engels (2008, p. 273) comenta que “a Economia Política é a análise teórica da moderna sociedade burguesa e pressupõe, portanto, condições burguesas desenvolvidas [...]” o que não havia acontecido na Alemanha até o início dos anos de 1840 devido às guerras camponesas e às guerras da Reforma e também pela separação da Holanda do Império Alemão. Estes fatores fizeram com que o desenvolvimento industrial da Alemanha fosse insipiente e não ocorresse de forma semelhante ao vivenciado na Holanda, na França e na Inglaterra, impossibilitando a criação de uma Economia Política alemã até aquele momento.

De início, a economia política foi importada da França e da Inglaterra e os intelectuais burocratas alemães deram-lhe aspectos teóricos e científicos, que lhe conferiam um caráter alemão, embora de forma dissociada da realidade do país, pois se tratava de uma cópia da economia de países economicamente desenvolvidos. O surgimento do partido proletário alemão ocorreu sobre as bases da Economia Política anglo-francesa, o que propiciou o surgimento da Economia Política alemã como ciência independente, tendo como premissa fundamental a concepção materialista da história (ibid.).

Para Gorender (1983), o materialismo histórico surge como crítica às ideologias predominantes na Alemanha em um período que precedeu uma revolução democrática burguesa. Dirigiam-se a Hegel, Stirner e Feuerbach e ao caráter abstrato do seu pensamento. No caso de Feuerbach referiam-se também ao caráter contemplativo do seu entendimento do materialismo, que visava à interpretação filosófica do mundo ao invés da sua transformação.

A ideologia presente nos teóricos alemães anteriores à Marx e Engels fornece uma visão equivocada de mundo na qual a vida material é compreendida como resultado de idéias, ao passo que

Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. Não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. (ibid., p. XIV).

Diante da concepção materialista que se apresentava, mostrava-se a necessidade da reformulação do socialismo visando à superação da utopia, o que implicava mudança de postura das massas. Elas deixariam de ser passivas para se transformarem em agentes de transformação, o que proporcionaria a criação de um novo socialismo pelo proletariado. “Ou seja, se surgisse o movimento histórico real de que participa o proletariado na condição de classe objetivamente portadora dos interesses mais revolucionários da sociedade.” (ibid., p. 14).

A transformação da utopia em ciência implicava ter a ciência social como base. “Ora, conforme a tese ontológica fundamental do materialismo histórico, a base sobre a qual se ergueria o edifício teria de ser a ciência das relações materiais de vida – a Economia Política.” (ibid., p. 14).

A partir de 1844, Marx e Engels estudaram a Economia Política que havia sido forjada pelo pensamento burguês, tendo em Ricardo o seu maior expoente. No entanto a rejeitaram, pois, para ambos, ela representava a ideologia dos interesses capitalistas. Vale destacar que a teoria do valor-trabalho de Ricardo foi aceita por eles, com a influência dos ricardianos de esquerda. Embora eles tivessem uma visão utópica do socialismo e fossem inferiores teoricamente a Ricardo, compreendiam que o eixo do sistema econômico e da sociedade burguesa era a exploração do proletariado (ibid.).

Durante o período de arrefecimento das lutas operárias que ocorreu na Europa e teve início nos anos de 1847-1848, impulsionado pela reação burguesa e aristocrática, Marx,

Com uma paixão obsessiva, entregou-se à tarefa que se tornaria a mais absorvente de sua vida: a de elaborar a crítica da Economia Política enquanto ciência mediada pela ideologia burguesa e apresentar uma teoria econômica alternativa, a partir das conquistas científicas dos economistas clássicos. (ibid., p. 17).

No Manifesto do Partido Comunista, publicado em 1848, Marx e Engels, através de um estilo vigoroso e conciso, mostraram alguns resultados do seu trabalho teórico de estratégia e tática política. O envolvimento com a Liga dos Comunistas, que encomendou o trabalho, comprova a prática revolucionária de ambos (ibid.).

A aproximação efetiva de Marx e Engels com o movimento socialista europeu ocorreu a partir de 1847, quando o seu viés utópico foi sendo substituído por novas bases que se solidificaram com a realização do I e do II Congresso da Liga dos Comunistas, no mesmo ano, em Londres. Dentro dessa nova configuração lhes foi delegada a tarefa de escrever o Manifesto Comunista (NETTO, 1998).

Com a revolução de 1848 a burguesia concretizou o projeto da sua hegemonia, mas no plano prático político essa revolução influenciou no desenvolvimento da auto-percepção classista do proletariado, pois

A burguesia, enquanto classe, perde o interesse e a capacidade de fazer avançar a socialidade para além dos limites da lógica de acumulação e valorização do capital, em razão da qual se operou a emancipação política e se estabeleceu originalmente a figura do cidadão. A dimensão essencial da emancipação humana só terá sentido para um outro sujeito histórico, cuja emersão primeira verifica-se em 1848: o proletariado. (ibid., p. 7).

O Manifesto representou um plano sócio-político alicerçado nas premissas do proletariado e a ele dirigido, tendo, portanto, importante papel nessa tomada de consciência emancipatória (ibid.).

No texto *Miséria da Filosofia*, escrito como resposta à *Filosofia da Miséria* de Proudhon, Marx (2001) critica a metafísica utilizada e trava um debate entre o concreto e o abstrato. Enfatiza que as análises da sociedade devem ser feitas de forma concreta e histórica, que todas as categorias são históricas e que as relações sociais são produzidas pelos homens através do movimento da história.

O método de Proudhon foi chamado de método econômico-metafísico por Marx (ibid.). Partindo da abstração os metafísicos reduziam as coisas a categorias lógicas e, acreditando realizarem uma análise profunda da realidade, faziam abstrações.

Afirma Marx (ibid., p. 94) que “o sr. Proudhon, que tem diante de si essas categorias fixas, já formadas, quer explicar-nos o ato de formação, a geração dessas categorias, princípios, idéias, pensamentos.” Ou seja, Proudhon pretendia explicar o que já existe, baseando-se nos dogmas dos economistas,

[...] mas quando não se visa o movimento histórico das relações de produção, de que as categorias mais não são do que a expressão teórica, quando nessas categorias apenas se pretende ver idéias, pensamentos espontâneos, independentes das relações reais, somos, sem dúvida obrigados a indicar como origem destes pensamentos o movimento da razão pura. (p. 94).

O movimento que permite esta compreensão provém da filosofia grega: tese, antítese e síntese, tendo sido explorado por Hegel e compreendido como: afirmação, negação, negação da negação (ibid.).

Proudhon, no entanto, não conseguiu chegar ao estágio de síntese, pois não compreendeu que “as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, mudam todas as suas relações sociais” (ibid., p. 98). Ele acreditava, ao contrário, que através do pensamento pode construir o mundo quando, na verdade, “os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais.” (ibid., p. 98).

Proudhon entendia que as categorias econômicas têm dois lados: o bom e o mau, uma vantagem e uma desvantagem, o que constitui a sua contradição, cuja solução seria conservar o lado bom e eliminar o lado mau. Este é o movimento dialético para Proudhon, a coexistência de dois lados contraditórios e a criação de uma categoria nova através da sua luta e da sua fusão, o que não corresponde à dialética de Hegel. Desta sobreposição e sucessão de categorias, em que uma categoria surge como antídoto para as outras ao invés de antítese, e a tese é apresentada como hipótese, resulta não a história dos homens, mas sim a história das contradições de Proudhon, envolta em uma nova razão, que nada tem de pura e que não representa o movimento real (ibid.).

O entendimento de Marx (ibid.) era contrário ao de Proudhon, pois este tomava as categorias de forma a-histórica compreendendo-as como imutáveis, fixas e eternas, dividindo os fatos em bons ou maus, entretanto isso não constitui uma síntese e sim uma descrição de pontos positivos e negativos.

Com a deflagração de uma crise econômica, em 1857, suas investigações foram colocadas no papel de forma acelerada no formato de rascunho no qual Marx trabalhou aspectos metodológicos. Tal esforço resultou nos *Grundrisse*, cujo título original era *Esboços dos Fundamentos da Crítica da Economia Política* (GORENDER, op.cit.).

Os *Grundrisse* são o resultado de 15 anos de estudos, nos quais Marx analisou os problemas da economia política com o que objetivava alicerçar a construção teórica que vinha

desenvolvendo nessa área, conferindo amadurecimento ao seu trabalho (ROSDOLSKY, 2001).

Em 1859, a referida crise ainda não havia surtido os efeitos esperados por Marx e a ordem política europeia seguiu sem grandes alterações. Isso, no entanto, não reduziu sua produtividade, tanto que, no mesmo ano ele lançou *Para a Crítica da Economia Política* e, em 1867, o Livro Primeiro de *O Capital*, sendo que as teses que serviram de base para os três livros já haviam sido registradas em rascunho até janeiro de 1866 (GORENDER, op. cit.).

Carcanholo (2008), levanta alguns questionamentos sobre a sobrevivência ou não do capitalismo, tempo que ainda lhe resta, sua possível substituição por uma nova era e conseqüente organização da humanidade em outra forma de sociedade e o que isso poderia representar para a mesma, principalmente para os países periféricos e acentua que

[...] a teoria de Marx é intrinsecamente revolucionária, anticapitalista e humanista. Ela é uma teoria que sustenta a esperança e nos entrega instrumentos para a ação transformadora. Ela, estudada em toda a sua profundidade, estabelece bases sólidas para que construamos de maneira sistemática e científica, sem concessões à metafísica, respostas àquelas perguntas e a muitas outras importantes. (p. 11).

De acordo com Fernandes (2008, p. 24), o materialismo histórico compreende que “[...] o próprio movimento da realidade estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio da qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo.” Esse método permite o estudo tanto do que é geral quanto do que é singular nas coisas. Como conseqüências de seu surgimento destacamos: as noções de que a generalização só pode ser legítima respeitando-se o período histórico e as conseqüentes formas sociais deste período; os fenômenos sociais ocorrem dentro de uma certa regularidade, no entanto, a ação humana pode interferir nos acontecimentos e alterá-los; os fatos sociais são interdependentes vistos dentro da totalidade, mantendo-se a especificidade de cada um, sendo que alguns fatores exercem dominância sobre outros.

Gorender (op. cit.) assinala que na teoria de Marx as categorias econômicas, ainda que em níveis elevados de abstração, permanecem em interação constante com fatores extra-econômicos, tais como a: legislação civil e penal, família, organização, comportamento e conflitos das classes sociais, ideologias, tradições, psicologia social. “Assim, ao contrário do que pretendem críticas tão reiteradas, o enfoque marxiano da instância econômica não é economicista, uma vez que não a isola da trama variada do tecido social.” (p. 24). Esses aspectos podem ser percebidos nas obras *A Luta de Classes em França*, lançada em 1850 e em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, publicada em 1852, nas quais os eventos foram

analisados no calor dos acontecimentos, à luz da tese sociológica da luta de classes, caracterizando uma análise historiográfica do período. Em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, Marx colocou o método que acabava de criar à prova e

Em particular, essas obras desmentem a freqüente acusação ao *economicismo* marxiano. Nelas, são realçados não só fatores econômicos, mas também fatores políticos, ideológicos, institucionais e até estritamente concernentes às pessoas dos protagonistas dos eventos históricos. (ibid., p. 16, grifo do autor).

Ainda em relação às categorias simples e complexas, Marx (2008), ao se propor estudar a sociedade burguesa, acentua que ela representa uma forma mais avançada de desenvolvimento da produção e que, ao estudá-la, poderia ser possível compreender a organização e as relações de produção das sociedades que a precederam. Pois, “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior.” (p. 264). Portanto, o estudo da economia burguesa facilita o entendimento de outras formas de economia, como, por exemplo, a antiga, desde que sejam respeitadas as diferenças históricas.

A realidade vivenciada na Europa no século XIX exigia uma nova configuração social na qual as massas apresentassem uma postura ativa, revolucionária, participando do movimento histórico, transformando-se em classe: o proletariado. Tais mudanças permitiriam a criação do socialismo científico, identificado com os interesses do proletariado e ancorado na ciência social, fundamentado pela concepção materialista da história.

Segundo Gamboa (2006) foi nos anos de 1977 e 1980 que as primeiras dissertações com viés crítico surgiram no Brasil, tendo como referencial teórico-metodológico o marxismo. Essa mudança foi uma demanda trazida por questionamentos sobre a realidade da educação no país, que versavam sobre o fazer profissional, a ideologia presente na escola, a vinculação do poder do Estado à escola, entre outros. As pesquisas de cunho dialético apresentaram-se como uma possível alternativa de síntese dos elementos conflitantes encontrados na pesquisa e se desenvolveram conforme os assimilava. São “[...] esses elementos geralmente surgidos do confronto de tendências teóricas que revelam o conflito de interesses cognitivos que comandam a produção científica nas ciências humanas e sociais.” (p. 114).

1.2. Materialismo histórico e dialético: pressupostos, *détour* e categorias

Nossa compreensão da dialética materialista histórica se baseará nas afirmações de Frigotto (2006a) que a entende

[...] enquanto uma postura, ou visão de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (p. 73).

Segundo Gamboa (op. cit.), é necessário que uma pesquisa, para sua melhor compreensão, explicita os pressupostos gnosiológicos e ontológicos.

Os pressupostos ontológicos referem-se às noções de sujeito e a postura deste diante do objeto. As pesquisas dialéticas concebem o homem como ser social e histórico vivendo sob influências econômicas, políticas e culturais, através das quais cria a sua realidade e transforma esses contextos. Já a educação pode ser vista sob dois prismas diferenciados; como “[...] uma prática nas relações sociais que resulta das suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante” (p. 103-104) ou como um “[...] espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.” (ibid., p. 104).

Esse estudo compreende o homem como construído historicamente por meio de suas relações sociais, sofrendo as determinações do sistema capitalista. São, portanto, as vivências concretas e as condições sociais - que constroem a subjetividade - que promoverão ou não a resiliência e colocarão o adolescente em situação de conflito com a lei, não algo estabelecido *a priori* em sua personalidade.

O ato infracional, desse ponto de vista, pode ser compreendido como uma estratégia de sobrevivência, de tentativa de transformação de uma realidade concreta sentida com estranhamento e inconformismo, o que não se restringe aos adolescentes da classe dominada. Os adolescentes da classe dominante também cometem atos infracionais, porém, em outra materialidade.

Segundo Marx (1983a) na produção de valores de uso pelo trabalhador, este modifica a natureza e a si próprio em um movimento dialético, e através do trabalho se apropria da natureza com o objetivo de torná-la útil da mesma forma que outros animais o fazem.

Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. (ibid., p. 149-150).

O homem se diferencia dos outros animais, portanto, pela capacidade de criar primeiro em sua mente os processos utilizados no seu trabalho (ibid.).

Essa capacidade teleológica não pode ser confundida com a produção do homem a partir das idéias, o que está no campo metafísico.

Por objeto de trabalho, Marx (ibid.) compreende os elementos encontrados na natureza que, depois de mediados pelo trabalho, tornam-se matérias-primas. “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre este objeto.” (p. 150). Seu uso e criação são exclusivos do trabalho humano, embora outros animais possam esboçar alguma forma rudimentar. As épocas econômicas são diferenciadas por como e com que meios se faz e não pelo que se faz, portanto, os meios de trabalho são medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho e das condições sociais nas quais essa força está inserida. Entre os meios de trabalho encontram-se, também, as condições objetivas que viabilizam a sua realização.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do meio de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. (ibid., p. 151).

Portanto, o processo de trabalho, para Marx (ibid., p. 153), englobando tanto

[...] elementos simples como elementos abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

A promoção da resiliência no contexto socioeducativo irá depender, em certo grau, da atuação dos profissionais, o que envolve dois aspectos determinantes: o modo como compreendem o seu trabalho e as condições objetivas de trabalho que eles encontram, na

maioria das vezes precárias. Compreendemos a educação como um espaço que reproduz as contradições existentes na sociedade, por seu intermédio podem ser pensadas estratégias para a contra-hegemonia. A execução da medida deve ser também um espaço privilegiado de conscientização dos adolescentes para a luta contra-hegemônica e para a construção de novos projetos de vida. Tais projetos devem neutralizar o olhar dominante – amparado em determinismos biológicos, sociais e culturais - e a conseqüente naturalização do ato infracional que responsabiliza a classe dominada pela insegurança pública presente no Brasil, promovendo e disseminando a idéia de impossibilidade de recuperação de adolescentes que tenham vivenciado conflitos com a lei.

Para Marx (2008), a produção material, assim como a produção em geral, é socialmente determinada, ou seja, os indivíduos produzem e são produzidos por meio das relações sociais. Essa produção será determinada historicamente e representa consumo, assim como consumo representa produção e também uma determinada necessidade. A produção representa a apropriação da natureza pelo homem e produz também, além do objeto, o modo de consumo criando, assim, os consumidores.

A produção engendra, portanto, o consumo: 1º - fornecendo-lhe os materiais; 2º - determinando seu modo de consumo; 3º - excitando no consumidor a necessidade dos produtos que a produção estabeleceu como objeto. Produz, pois, o objeto do consumo, o instinto do consumo. O consumo (produz) também a disposição do produtor, colocando-o como finalidade e solicitando sua necessidade. (p. 249).

A distribuição é determinada pela organização da produção e está vinculada ao modo² de produção correspondente ao desenvolvimento das relações de produção vigentes no período histórico. Produção, distribuição, troca e consumo não são idênticos e sim, membros de uma totalidade na qual a unidade de cada um é preservada, sendo o início do processo sempre a partir da produção (ibid.).

Portanto, “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais.” (ibid. p. 47).

² Fernandes (2008) destaca a importância de fazermos a distinção dos termos produção e modo de produção, pois o primeiro traz uma conotação positivista e foi utilizado pelos clássicos ao analisar determinados aspectos da economia de maneira geral e a-histórica. Já o segundo “[...] implica todo um complexo sociocultural, extremamente típico e variável; compreende as noções de forma social e de conteúdo material em sua correspondência efetiva.” (p. 34).

A estrutura econômica da sociedade será, então, a totalidade dessas relações de produção e sobre ela elevar-se-á a superestrutura jurídica e política, na qual estão presentes as formas sociais determinadas de consciência. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.” (ibid., p. 47).

Os processos que geram a exclusão e as desigualdades sociais e que expõem os adolescentes aos mecanismos mediadores de risco e ao ato infracional estão na estrutura da sociedade capitalista e por causa disso determinam a ideologia dominante na superestrutura - a da classe dominante - na qual estão as instâncias encarregadas pela imposição das medidas socioeducativas. Nessa relação dialética se criam também os juízos de valor acerca do que seja o ato infracional e das estratégias para a sua prevenção e intervenção junto aos adolescentes.

A atuação dos profissionais socioeducadores³ no contexto das medidas socioeducativas visa atender às demandas por responsabilização dos adolescentes, o que ocorre pela institucionalização. A forma como esses profissionais compreendem as medidas socioeducativas e o seu enfoque na educação ou na repressão será mediada pelas construções sociais que os mesmos têm sobre adolescência, criminalidade, desigualdades sociais, exclusão e educação. Sua atuação também estará condicionada às suas condições de trabalho, à criação de políticas públicas que os amparem no seu fazer e principalmente à abertura de espaços para debates sobre o ato infracional que questionem a sua naturalização e a criminalização da pobreza.

De acordo com Gamboa (op. cit.), os pressupostos gnosiológicos dizem respeito às concepções de objeto e de sujeito presentes nos estudos e a relação que estes estabelecem no processo do conhecimento. A dialética compreende que há uma relação dinâmica entre sujeito e objeto que confere concreticidade aos estudos, o que “[...] se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer.” (p. 103).

Para Marx e Engels (2007) a filosofia alemã teve como pressuposto o domínio da religião, pois se ancorava em um sistema filosófico previamente definido e determinado, o hegeliano, ao invés de investigar seus pressupostos filosóficos. As relações dominantes passaram a ser vistas sob a ótica religiosa que, por sua vez, as transformava em culto. Nem

³ Foi com o advento do ECA e com a implementação das medidas socioeducativas que surgiu o conceito de socioeducativo. O de socioeducador surgiu a partir da necessidade de formação e contratação de profissionais que tivessem suas atividades voltadas especificamente para a educação dos adolescentes que cumprissem medidas. Salvo alterações entre os estados da federação, são eles: agentes educadores, psicólogos, assistentes sociais, professores, pedagogos, enfermeiras, advogados entre outros profissionais que tem seu trabalho relacionado à execução de medidas socioeducativas (PAES, 2008a).

mesmo as críticas proferidas pelos jovens hegelianos aos velhos hegelianos foram capazes de suplantar o domínio da consciência como promotora e determinante da vida dos homens. “A nenhum desses filósofos ocorreu a idéia de perguntar sobre a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, sobre a conexão de sua crítica com seu próprio meio material.” (p. 84).

Afirmam então que os pressupostos de que partem não são arbitrários ou dogmáticos, são reais e só podem ser abstraídos na imaginação. Assim, os pressupostos do materialismo histórico dialético somente podem ser constatados empiricamente, uma vez que consideram “[...] os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação.” (ibid., p. 86-87). Marx (1983a) afirma que o seu método não se resume a uma crítica ao método hegeliano, somente diferindo dele, e sim que é a sua antítese direta.

O método materialista histórico e dialético surgiu para se contrapor à metafísica, à pseudoconcreticidade. Compreende que a vida material determina as idéias, que as transformações sociais se devem ao desenvolvimento das forças produtivas e às relações sociais que os homens estabelecem a partir das mesmas, que no interior da sociedade capitalista classe dominante e classe dominada travam uma luta na qual são expostas as suas contradições e antagonismos. Visa transformar o mundo e não contemplá-lo filosoficamente.

Dialogando com o nosso estudo, podemos depreender que, ao analisar a promoção da resiliência no contexto socioeducativo, é necessário considerar tanto as condições materiais que levam os adolescentes a cometer atos infracionais quanto o formato e a abrangência das políticas voltadas ao seu atendimento. A compreensão de que não é a consciência que determina a vida, nesse caso o ato infracional e a conduta dos profissionais socioeducadores, é imprescindível para superarmos a pseudoconcreticidade e não cometermos reducionismos ao aceitar concepções naturalizantes.

Nessa perspectiva, temos que: “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza.” Esses aspectos, que são os fundamentos naturais da vida dos homens, assim como a sua modificação através da ação humana, devem ser considerados pela historiografia (MARX; ENGELS, op. cit., p. 87).

Os homens se distinguem dos animais pela produção dos meios de vida, o que está submetido à constituição do organismo, produzindo, assim, sua própria vida material. Essa produção dos meios de vida depende, sobretudo, dos meios de vida que serão encontrados

pelos homens e que deverão ser reproduzidos por eles, o que configura um modo de produção. Mas esse modo de produção não se refere somente à reprodução física dos homens,

Ele é muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produz e como também com *o modo* como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (ibid., p. 87, grifos dos autores).

O aumento da população aparece como resultado inicial dessa produção, pressupondo intercâmbio, ou seja, relações entre os indivíduos, o que será determinado pela produção, e assim o ciclo de produção material dos homens sobre bases reais recomeça. O desenvolvimento das forças produtivas das nações, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno determinam historicamente as nações. No entanto, esse desenvolvimento pressupõe uma estrutura interna nas nações que torne possível o desenvolvimento da produção e o intercâmbio não somente externo, como interno (ibid.).

O grau de desenvolvimento da divisão do trabalho reflete o desenvolvimento das forças produtivas de determinada nação, promovendo a subdivisão entre os indivíduos de acordo como as diferentes formas de trabalho são executadas, de maneira que “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.” (ibid., p. 89).

Diante da constatação de que os indivíduos estão inseridos em determinadas relações de produção e dentro delas relacionam-se social e politicamente também de forma determinada, a conexão entre estrutura social e política e produção deve ser analisada empiricamente, sem especulações e mistificações. Isso implica afirmar que esses indivíduos deverão ser compreendidos no modo como atuam e produzem materialmente, ou seja, como são na realidade, “[...] como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio” e não como aparecem na imaginação de si mesmos ou dos outros (ibid., p. 93).

De forma imbricada com a atividade e o intercâmbio materiais e com a linguagem da vida real encontramos a produção de idéias, representações e da consciência que são resultados diretos do comportamento material dos homens. Os homens reais e ativos, vivenciando determinado contexto e determinadas forças produtivas, produzem, portanto, as suas representações e idéias, formando a consciência, mas não abstratamente, uma vez que ela refere-se ao ser consciente, que por sua vez é o processo de vida material dos homens (ibid.).

Para situarmos nosso estudo, convém salientarmos que os profissionais socioeducadores serão inseridos em um sistema previamente construído com idéias e representações já estabelecidas, o que será reproduzido por eles na sua atuação. Também é imprescindível considerarmos que a promoção da resiliência nesse contexto estará dialeticamente relacionada à estrutura de Estado vigente e a outros aspectos, tais como o ambiente físico, a disponibilidade de atividades físicas e educacionais, o envolvimento ou não da família e da comunidade nos programas. No entanto, esses profissionais encontrarão limitações concretas nas condições materiais de trabalho que poderão interferir diretamente na sua atuação, prejudicando o estabelecimento de vínculos com os adolescentes.

Marx e Engels (ibid.) comentam que a concepção de homem do idealismo hegeliano fazia com que ele fosse visto de forma inversa. Para exemplificar, fazem uma analogia com a retina, que inverte as imagens. E completam:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, ao partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (p. 94).

Percebe-se que as ideologias também não são autônomas e sim reflexos da vida material, pois, “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (ibid., p. 94).

Essa concepção implica alguns pressupostos reais: os homens em seu processo de desenvolvimento real, em determinadas condições, observados empiricamente. Assim despojada de abstrações e especulações, a ciência real e sua exposição real tornam-se possíveis, tomando o lugar das fraseologias sobre a consciência e o saber (ibid.).

Por condições materiais compreendemos as condições objetivas de vida, a realidade dos indivíduos tal como elas se apresentam, construindo a sua subjetividade e determinando suas vidas. Com o objetivo de conferir materialidade ao nosso estudo destacamos que o adolescente em conflito com a lei de que falamos faz parte da classe dominada. Essa caracterização não visa estigmatizar ou rotular tal população. Antes, trata-se da convicção de que o ato infracional é vivenciado de formas diferentes por adolescentes da classe dominada e da classe dominante, o que lhes conferem responsabilizações também diferenciadas.

O nível epistemológico de um estudo é o que irá lhe conferir os critérios de cientificidade. “As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria e prática (razão transformadora).” (p. 98). A ação é a categoria epistemológica fundamental da dialética, pois não há uma relação causal linear entre causa e efeito e sim uma inter-relação entre fenômeno e essência. Nessa perspectiva, a ciência é compreendida como uma categoria histórica que representa uma forma avançada de relação entre o sujeito e o objeto e que fará a mediação entre o homem e a natureza (GAMBOA, op. cit.).

A história, para as pesquisas dialéticas, é percebida como uma categoria gnosiológica inseparável dos pressupostos mais gerais e que se aproximam da concepção ontológica de realidade. A concepção de história nessas abordagens tem caráter diacrônico - a compreensão científica se origina da história, que representa um eixo de explicação e de compreensão -, ou seja, elas “[...] se preocupam com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos.” (ibid., p. 105).

A concepção de realidade, ou visão de mundo, é uma categoria geral e abrangente que ajuda na compreensão da lógica implícita nas diferentes abordagens. Na produção científica, a visão de mundo como categoria gnosiológica permite a reconstrução do nexo entre o lógico e o histórico e como pressuposto ontológico, está relacionada às concepções de história, homem, sujeito, objeto, ciência, construção lógica, entre outras. No âmbito das pesquisas científicas é possível perceber que duas visões antagônicas se destacam: a visão dinâmica e conflitiva da realidade, que se edifica sobre as categorias materialistas de conflito e movimento e a visão fixista, que se baseia na funcionalidade, predefinição e predeterminação da realidade (ibid.).

Logo, “as pesquisas com preocupação diacrônica são coerentes com a visão de dinâmica da realidade e as noções ontológicas de ‘mundo inacabado’ e ‘universo em construção’ e estão preocupadas em perceber os fenômenos no seu devir e na sua história.” (p. 106, grifos do autor). Assim sendo, as pesquisas de cunho dialético tem uma preocupação com o dinamismo dos fenômenos, com o devir da natureza e com a história do homem, utilizando, para tal, categorias originárias da lógica dialética e dos princípios do movimento e da luta dos contrários (ibid.).

Gamboa (ibid.) ao caracterizar a dialética como tendência nas pesquisas no campo da educação procurou evidenciar as relações entre o lógico e o histórico nas obras analisadas. Tal análise se explica, segundo o autor, porque

[...] ao pretender contextualizar a dialética na pesquisa em educação, é importante conhecer também as especificações das outras opções, dada a sua pretensão de síntese. A síntese não é ecletismo, nem soma de partes ou tópicos vindos de outras abordagens; é uma nova maneira de ver, conceber e organizar categorias, muitas delas originadas dentro de outras visões, mas recriadas em novas condições e sob outros interesses cognitivos. (p. 94-95).

Suas análises permitiram a identificação de aspectos comuns às pesquisas crítico-dialéticas e também das diferenças mais significativas entre essa tendência e outras duas propostas pelo autor: empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas. Foram analisadas as articulações lógicas e os pressupostos das diferentes abordagens estudadas (ibid.). Desse modo, nossas análises sobre o conceito de resiliência procuraram situá-lo em uma classificação heurística que permitisse a elaboração de um quadro teórico mais amplo e bem delimitado.

Frigotto (2006a) aponta alguns aspectos envolvidos na pesquisa dialética, entre eles o resgate crítico da produção teórica existente sobre o tema, a passagem do plano pseudoconcreto para o concreto na análise dos dados e da discussão para ação na síntese da investigação. Assim, devemos empreender um esforço para o estabelecimento de contradições, conexões e mediações entre os fatos constitutivos da problemática, considerando as múltiplas determinações envolvidas, o que nos auxiliará a completar o ciclo da práxis.

O autor (ibid.) destaca ainda que a dialética materialista significa uma “[...] ruptura entre a ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real – que vão do empiricismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo.” Entretanto, o autor assinala que “as visões pseudoconcretas, metafísicas, ou empiricistas da realidade são determinadas leituras desta realidade”, não se configurando em epistemologias radicais e assim “[...] não atingem as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais.” (p. 72).

Aprofundando um pouco mais essa questão, o autor (ibid.) pontua que na visão da dialética materialista enquanto postura ou concepção é possível perceber duas perspectivas filosóficas: a metafísica e a materialista histórica. Para Vieira Pinto (1979 apud ibid.), a metafísica norteia metodologias de estudo lineares, a-históricas, lógicas e harmônicas, ou seja, as abordagens que dela se servem estabelecem representações sobre a realidade sem, no entanto, atingir os meios que permitam transformá-la. Nesta perspectiva, para que a objetividade seja alcançada, os estudos pressupõem a separação entre fatos e valores,

ideologia e ciência, sujeito e objeto, pois partem do pressuposto de que os fenômenos sociais possuem leis que os regem, o que proporciona a observação neutra e objetiva dos mesmos.

A perspectiva materialista histórica entende que a realidade objetiva existe de forma independente aos pensamentos e às idéias e é apreendida através da subjetividade. “A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma de uma trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis em construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” (ibid., p. 75).

Desse modo, o desafio do pensamento, que se move no plano abstrato, é fazer com que essa dialética do real seja trazida para o plano do conhecimento, uma vez que a existência é socialmente construída e

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (ibid. p. 77).

Portanto, a instauração desse método de investigação tem como condição *sine qua non* a ruptura com o modo dominante de pensar, ou seja, com a ideologia dominante. É necessário fazermos a distinção entre o movimento do real e o movimento do pensamento. No último, há um esforço para uma compreensão, da melhor maneira possível, do primeiro (ibid.).

Para que possamos romper com a ideologia dominante - que tem entre os seus reflexos a culpabilização dos pobres, a individualização dos fenômenos sociais e a psicologização - e apreendermos o movimento do real, devemos compreender que o ato infracional é o fenômeno e que sua essência encontra-se nas determinações do capitalismo. O olhar dominante confere abstratividade à questão, pois a naturaliza, centralizando no adolescente o *locus* da problemática, este deve encontrar em si os meios que lhe permitam mudar de conduta, o que dependeria da sua disposição para a mudança, exclusivamente.

No método da Economia Política, segundo Marx (2008), as categorias simples pressupõem outras mais complexas, o que deve ser compreendido dentro de determinado período histórico. Afirma ainda que “a população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre as quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, a divisão do trabalho, os preços, etc.” (p. 258).

Marx e Engels, ao fazer o movimento de crítica à economia política alemã que os precedeu conseguiram superar a sua ideologia, proporcionando as bases para a criação de uma

economia política em consonância com a realidade do país e que contemplasse a sua realidade concreta. Na análise da sociedade é necessário levar em conta a sua historicidade e o aspecto histórico das categorias que a compõem. Tais categorias expressam as suas relações de produção e, portanto, não podem ser tomadas independentemente das relações sociais nas quais também são criados os princípios e as idéias.

Portanto, a investigação que não comece pelos determinantes mais gerais irá alcançar somente uma representação caótica do todo. Ao contrário, a investigação que procure as bases concretas, históricas e reais complementarará essa investigação com uma viagem inversa a partir do elemento abstrato em questão, até chegar a ele novamente “[...] não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.” (ibid., p. 258).

Ainda segundo Marx (ibid.), a elevação do abstrato ao concreto ocorre no pensamento por meio da apropriação desse concreto e sua conseqüente reprodução mental. Esse processo não origina o concreto, embora a consciência compreenda que homem e mundo real sejam representados pelo pensamento. Logo,

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, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do concreto ao abstrato não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como uma coisa concreta. (ibid., p. 258-259).

Para Kosik (op. cit.), o objeto da dialética é a coisa em si, mas esta não se manifesta ao homem de forma imediata, ele terá que fazer, além de certo esforço, um *détour*, ou um desvio, que poderá lhe permitir a apreensão do pensamento dialético, que faz a distinção entre representação da coisa e conceito da coisa. Para tal, o homem – ser histórico que desenvolve sua atividade prática na relação com a natureza e com outros homens, conforme seus interesses – diante da realidade e em determinado conjunto de relações sociais deve assumir posturas práticas e objetivas, o que configura a sua práxis revolucionária. Esse esforço é necessário porque a realidade não pode ser apreendida de forma imediata pelos indivíduos, que acabam por criar representações das coisas, o que se mostra neste momento é o fenômeno (ibid.).

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. (ibid., p. 15, grifo do autor).

O fenômeno é a representação da essência, ou seja, a essência se manifesta por meio dele, a sua compreensão significa atingi-la. Entretanto, captar a essência não é uma tarefa fácil, pois, na pseudoconcreticidade, essência e fenômeno se movimentam de tal forma que se mostram e se escondem. O resultado da unidade da essência e do fenômeno é a realidade. Esse esforço pela compreensão da realidade tem implícita a certeza do homem de que há uma essência da coisa, uma estrutura da coisa que a defina como coisa em si e que se difere do seu aspecto fenomênico (ibid.).

O conhecimento da coisa implica conhecer a sua estrutura, através da decomposição do todo que, para a dialética, é o próprio conhecimento, o que ocorre pela dissociação entre fenômeno e essência em que se busca o caráter específico da coisa, que pode ser comprovado quando se mostra a sua coerência interna. A decomposição é imprescindível para o conhecimento, pois “a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*.” (ibid., p. 19, grifo do autor).

A dialética busca compreender a coisa em si. É, portanto, um pensamento crítico que também objetiva compreender a realidade e destruir a pseudoconcreticidade. Esse pensamento “[...] é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.” (p. 20). O que se procura, na verdade, é a destruição da pretensa independência que fenômenos adquirem, mostrar mediato e derivado. “A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza.” (ibid., p. 23).

O fenômeno é imprescindível na busca pela essência, uma vez que é por meio da aparência - do que se mostra - que podemos ir mais profundamente até chegarmos à essência. Neste estudo pobreza e ato infracional são fenômenos que nos dão o indicativo do percurso a ser seguido na investigação, na nossa busca pela superação da pseudoconcreticidade. Os fenômenos não têm existência própria, não são independentes, obedecem a uma lógica de movimento dialético do real no qual a essência se esconde através deles, mas também se mostra, permitindo a compreensão da realidade.

Se o homem não fizer um esforço na busca pelo conhecimento, se optar por observar o fenômeno diretamente conseguirá captar somente a obviedade, pois, para conhecer as coisas, precisa antes submetê-las à práxis, para poder conhecê-las independentemente de si. Para criar e conhecer a realidade humana o seu comportamento deve ter um sentido prático, conectado com a materialidade, uma vez que conhecimento não é sinônimo de contemplação. Nesse movimento, o homem transforma coisas em si em coisas para si. O homem tem acesso ao todo, porém de forma caótica e obscura, portanto não tem a imediata percepção do todo ainda que possa senti-lo através da representação da opinião e da experiência. “Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.” (ibid., p. 31).

A busca pela concreticidade, segundo Kosik (ibid.) permite a compreensão dos fenômenos. Para tanto, ponto de partida e resultado devem ser idênticos. O ponto de partida deve ter a sua identidade preservada durante o processo de raciocínio, que garante retorno ao ponto de partida. O movimento em espiral proporcionado por essa análise permitirá que se chegue a um resultado diferente do que se tinha no ponto de partida, a algo novo e diverso.

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; dessa vez, porém, não mais como ao vivo mais incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade. (ibid., p. 36, grifos do autor).

Assim sendo, o autor (ibid.) conclui que esse movimento, esse *détour*, busca a compreensão do todo, explicando-o e tornando-o claro, pois “o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da parte.” (p. 36).

Desse modo nossa investigação sobre a promoção da resiliência no contexto socioeducativo parte do plano abstrato. Procuramos investigar a realidade concreta do trabalho e da educação na sociedade capitalista, as determinações envolvidas no ato infracional e as políticas específicas. Depois abordamos o conceito de resiliência, procurando classificá-lo e compreendê-lo dentro da materialidade, para retornar ao ponto de partida com concepções amparadas no concreto, buscando a essência do fenômeno.

Depois dessa explanação sobre o método materialista histórico e dialético, discutiremos algumas categorias utilizadas em nosso estudo.

Segundo Cury (1995, p. 23) “o fenômeno ao indicar algo, que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica.” Esse movimento pode ser melhor compreendido por meio das categorias do método materialista histórico e dialético, que, segundo o autor “[...] são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade.” (p. 21).

Para Kuenzer (2008) as categorias do método materialista histórico dialético são os critérios de seleção e de organização do corpo teórico e dos dados a serem levantados. É a partir do uso das categorias práxis, totalidade, contradição e mediação que a pesquisa que se utiliza deste método pode ser sistematizada, ganhando, assim, o caráter e o rigor científico.

A autora (ibid.) esclarece também que na produção do conhecimento, reflexão teórica e inserção empírica devem estar articuladas de forma a atribuir-lhe um caráter prático, sendo também necessário acrescentar à lógica formal a lógica dialética

[...] que permita abranger o objeto em todos os seus aspectos, todas as relações e mediações, em seu desenvolvimento, automovimento, incorporando a prática humana quer como critério de verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita. Certamente, não é possível atingir todas estas dimensões plenamente, posto que não há verdade abstrata que se deixe conhecer totalmente; mas a multilateralidade da análise certamente previne contra os erros. (ibid., p. 56).

Esses movimentos são importantes para que possamos compreender e intervir na realidade produzida pelo modo de produção capitalista estabelecendo uma relação entre pensamento e realidade, o que confere materialidade ao pensamento, nos permitindo atuar em consonância com o método do materialismo histórico dialético. Nessa busca pela realidade concreta será necessária a utilização das categorias do referido método, que podem ser compreendidas como categorias metodológicas e categorias de conteúdo. Essas categorias devem ser utilizadas na realização da pesquisa e na análise dos dados, ou seja, é necessário incorporá-las ao desenvolvimento do trabalho e não somente no capítulo do método (ibid.).

Kuenzer (ibid.) diferencia categorias metodológicas de categorias de conteúdo. Assim classifica práxis, totalidade, contradição e mediação como categorias metodológicas, que são formas universais e objetivas de analisar quaisquer objetos e realidades. As categorias de conteúdo referem-se à “[...] investigação e o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade.” (p. 66).

A categoria da totalidade trata da relação do todo com as partes e das partes com o todo e do movimento dinâmico que ocorre nessa relação no plano da realidade compreendida como “[...] um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação [...]” (ibid., p. 64).

A cisão feita no todo para que se possa estudar as partes e dar-lhes relativa independência tem o objetivo de delimitar e analisar o campo de investigação. Não significa isolamento e sim a investigação das mediações existentes entre os fatos e assim “[...] cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade [...]” (ibid., p. 65).

Segundo Cury (op. cit.) se analisarmos somente a manifestação do fenômeno ele poderá ser tomado como o todo. Isso irá conduzir-nos a uma análise que tem apoio apenas na exterioridade, separando as partes e compreendendo-as como universos separados. “Esses *todos*, tomados como instâncias e níveis autônomos, sem que estabeleçam entre eles relações internas em uma totalidade contraditória, acabam sendo, na análise, privilegiados arbitrariamente, isto é, o *todo* julgado mais importante torna-se o *determinante*.” (p. 34, grifos do autor).

A categoria da totalidade permite ao homem uma compreensão dialética do particular com o todo e o estabelecimento de relações internas entre as diferentes esferas do real, ou seja, há uma relação entre as partes e o todo e também uma relação entre as partes que possibilita o estabelecimento de sínteses explicativas cada vez mais amplas (ibid.).

Kosik (op. cit.) analisa que a categoria da totalidade é um conceito dialético, não deve ser compreendida somente como uma relação das partes com o todo. Totalidade não significa todos os fatos nem o seu acúmulo, pois não tem essa pretensão, trata-se da tentativa de compreensão de um fato qualquer para que seja compreendido racionalmente. Um todo que não for assim analisado será abstrato e vazio.

A realidade é um todo que possui a sua própria estrutura, ela compreende a totalidade concreta, sempre mutável e em constante criação. A totalidade concreta é um princípio metodológico para a realização de investigações dialéticas da realidade social que implica a noção de que cada fenômeno pode ser compreendido como um momento do todo (ibid.).

Nosso estudo busca as determinações mais gerais para o ato infracional, compreendido na sua totalidade, classificando a resiliência para que seja possível compreendê-la em bases concretas e materiais. Buscamos nas manifestações do fenômeno as possibilidades de se chegar à essência. Trata-se de recortes da realidade social, que está sempre em movimento, mas que podem nos auxiliar a estabelecer as relações e as mediações existentes na realidade

estudada e que são necessárias para que possamos alcançar a compreensão da totalidade concreta.

A contradição é entendida por Kuenzer (op. cit.) como “[...] o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam [...]” (p. 65). Dessa forma, os dois pólos dialeticamente relacionados, subjetividade e objetividade, deverão ser investigados por intermédio do movimento do pensamento “[...] buscando não explicações lineares que ‘resolvam’ as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações.” (p. 65, grifo da autora).

A contradição não é somente uma categoria que nos auxilia na compreensão do real, é parte constituinte dele, está no seu movimento e expressa uma relação de conflito no seu vir a ser. É a tensão entre o já sido e o ainda-não que expressa a possibilidade do novo, através da sua superação. Os contrários são interdependentes, um é condição para a existência do outro e um se converte no outro, nesse movimento de luta buscam a superação da contradição e a sua própria superação, tendo como resultado uma síntese (ibid.).

Os adolescentes em conflito com a lei que constam nas estatísticas sobre o cumprimento de medidas socioeducativas, principalmente as restritivas de liberdade, pertencem à classe dominada. Na superfície, podemos ser levados a pensar que somente eles cometem atos infracionais, que há algo inerente à sua personalidade que os impele a essa conduta. Uma análise mais detalhada, no entanto, nos mostrou que as contradições existentes no interior da sociedade se refletem também nas instituições, nesse caso no Sistema Judiciário que é o responsável pela imposição das medidas socioeducativas. Em Lenin (2007), podemos encontrar subsídios para compreendermos esse caráter de classe do Estado, pois, nos diz ele que “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes.” (p. 25). Assim, não há como promover a conciliação das contradições de classes, uma vez que o Estado serve para a dominação de uma classe pela outra.

Percebe-se uma distância entre as políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei e a sua execução na prática, o que dificulta o trabalho dos profissionais e os resultados das mesmas. Há, portanto, uma discrepância entre o que é exigido desses profissionais e o que lhes é oferecido efetivamente para que atuem. Isso ocorre, entre outros fatores, pela dificuldade de efetivação de leis e de políticas no Estado neoliberal e pela falta de normatização do atendimento, dividido entre o viés repressivo e a proposta pedagógica.

Segundo Cury (op. cit., p. 43) “a categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo.” Nesse todo, há um movimento permanente e contraditório, não há passagens abruptas dele para as partes e vice-versa. Tal relação é feita pela mediação, já que os fenômenos não podem ser vistos de forma isolada sob o risco de perderem seu sentido e serem relacionados somente a fatores exteriores. A apreensão do todo será possibilitada pela historicização do fenômeno.

Assim depreendemos que é na relação dialética entre mecanismos mediadores de risco e mecanismos mediadores de proteção que a promoção da resiliência será determinada. O risco e a proteção não podem ser compreendidos de forma isolada e linear, muitas mediações estão envolvidas em seu processo. Por esse ponto de vista a superação das adversidades, ou melhor, o seu enfrentamento, ocorre através da oferta de mecanismos mediadores de proteção que irão suplantam os mecanismos mediadores de risco. Esse processo ocorre no âmbito do real e age diretamente na construção da subjetividade do adolescente, que é historicamente construída através das relações sociais.

Frigotto (op. cit.) sustenta que o processo dialético de conhecimento da realidade deve resultar em uma prática que tenha o objetivo de alterar e transformar a realidade, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social. É na e pela práxis que o conhecimento se efetiva, pois ela é a expressão da relação dialética entre a teoria e a ação.

Segundo Kuenzer (op. cit.) a práxis refere-se à interface teoria-prática efetuada através do movimento do pensamento que parte do abstrato e vai ao concreto na tentativa de superar a dimensão fenomênica do objeto e ultrapassar a pseudoconcreticidade.

Kosik (op. cit.) diferencia práxis revolucionária de práxis utilitária. A práxis utilitária e o senso comum dela derivado permitem ao homem as condições para orientar-se no mundo em que vive e com ele familiarizar-se. No entanto, não permite a compreensão da realidade e das coisas, por isso ela equivale à práxis fragmentária dos indivíduos e tem suas bases na divisão do trabalho e da sociedade. Essa práxis cotidiana tem como produto natural o aspecto fenomênico da coisa, pois ela cria somente o pensamento comum que rege a ação dos homens cotidianamente. O mundo refletido nesse processo não é o mundo real e sim o mundo da aparência no qual a coisa está representada através da projeção da consciência do sujeito, mas é tomada como a coisa em si (ibid.).

A mudança da realidade ocorre por intermédio da práxis revolucionária, que só se efetiva se os homens produzirem a sua realidade e se souberem que a produzem. “A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o

processo e criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade.” (ibid., p. 24, grifos do autor).

Para Kosik (ibid.), por meio do conceito de práxis⁴ a realidade humano-social se mostra como o contrário do ser dado, mostra a capacidade do homem de criar a realidade e de compreendê-la na sua totalidade, ela configura a própria esfera do ser humano, é ativa e produzida historicamente. Portanto, não se trata de uma determinação exterior ao homem, ele está implicado nesse movimento dialético. “A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.” (p. 222, grifos do autor).

Assim, a *praxis* compreende – além do momento *laborativo* – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da *praxis*. (ibid., p. 224, grifos do autor).

O momento existencial refere-se à luta dos homens pelo reconhecimento, a práxis engloba tanto o trabalho objetivado quanto a liberdade humana, logo, pode ser compreendida como uma via de libertação e de criação da realidade especificamente humana, pois “sendo o modo específico de ser do homem, a *praxis* com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. A *praxis* se articula com *todo* o homem e o determina na totalidade.” (ibid., p. 223, grifos do autor).

Ainda conforme Kosik (ibid.)

O homem não está emparedado na subjetividade da raça, da sociabilidade e dos projetos subjetivos nos quais, de diversas maneiras, sempre definiu a si mesmo; mas, com a sua existência – que é a sua *praxis* -, tem a capacidade de superar a própria subjetividade e de conhecer as coisas como realmente são. (p. 247, grifo do autor).

Pelo exposto, evidencia-se que a práxis é uma ação que visa à transformação da realidade e que se configura como uma via de libertação humana. Ao promover a superação da pseudoconcreticidade e instrumentalizar os homens para que atuem visando a transformação da realidade concreta, a práxis promove a autonomia e o enfrentamento de adversidades. Tais aspectos a aproximam da resiliência, pois “a consciência humana é

⁴ Doravante, para efeito de diferenciação, quando o conceito de práxis for citado isoladamente, estaremos nos referindo à práxis revolucionária, no sentido que lhe atribui Kosik (op. cit.).

atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade de existente e de significados, de realidade e de sentido.” (ibid., p. 241-242).

O ato infracional está no nível fenomênico da práxis utilitária dos adolescentes em conflito com a lei. As limitações do sistema capitalista, compreendidas na sua materialidade, impedem que esses adolescentes compreendam o mundo real, o que os impele a uma ação guiada pelo imediatismo e que tem por objetivo sanar suas necessidades mais imediatas.

Para que os profissionais envolvidos no atendimento ao adolescente em conflito com a lei – na escola, na área da saúde, nos programas e nas unidades de execução de medidas socioeducativas, na assistência ao adolescente e aos seus familiares – possam guiar-se pela práxis, precisam compreender o que, por que e para quem o fazem. Uma atuação assim amparada poderia auxiliá-los a superar concepções deterministas, passando de uma visão parcial de mundo, representado e abstrato da práxis utilitária, para uma visão de mundo real.

Contudo, salientamos que ainda que essa ação guiada pela práxis seja determinante para a condução da execução de medidas socioeducativas e para a promoção da resiliência nesse contexto, ela não deve ser compreendida como a responsável direta pelos seus resultados. Isso dependerá da estrutura e abrangência de tais políticas.

Procuramos, nesse capítulo, estabelecer algumas sínteses que possam amparar nossa investigação sobre a promoção da resiliência no contexto socioeducativo e sobre as multideterminações do real.

Continuando nosso esforço de passar do plano abstrato para o concreto, no próximo capítulo discutiremos o contexto social e as relações produtivas. Enfatizaremos a reestruturação produtiva e suas conseqüências para a educação e para o mundo do trabalho no capitalismo, com o que objetivamos compreender as causas reais do ato infracional e romper com o olhar dominante que o naturaliza.

2. CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E BUSCANDO A ESSÊNCIA DO FENÔMENO: A SOCIEDADE CAPITALISTA E AS INFLUÊNCIAS DAS TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO E NO MUNDO DO TRABALHO

Este capítulo teve por objetivo analisar o contexto social e as relações produtivas estabelecidas para que possamos pensar o ato infracional e a resiliência dialeticamente na totalidade da sociedade capitalista. Procurou-se abordar questões do capitalismo contemporâneo, os modelos de regulamentação, a construção e o desmantelamento do Estado do Bem-Estar, fazendo uma discussão sobre questões econômicas e sociais, as influências das tendências neoliberais e da globalização da economia na construção das políticas públicas, na reestruturação produtiva, no aumento do desemprego e as suas implicações para o trabalho e para a educação.

Para tanto, foi subdividido em quatro itens. Na primeira parte discutimos a reestruturação produtiva e os arranjos do capital para enfrentar as crises cíclicas. Na segunda parte foi discutida a crise dos anos de 1970, o esgotamento do modelo taylorista-fordista e os novos arranjos do capital para o seu controle. Na terceira parte foram abordadas as mudanças no mundo do trabalho e suas conseqüências para a realidade dos trabalhadores. Na quarta e última parte do capítulo abordamos a educação e as conseqüências da reestruturação produtiva para a classe trabalhadora.

2.1. A reestruturação produtiva: o mundo do trabalho frente às estratégias do capital

Para que se possa estudar a resiliência e o ato infracional conferindo-lhes concretude, devemos procurar conhecer a realidade concreta em que estão inseridos, contextualizando-os e situando-os nessa realidade, uma vez que ambos são produções socialmente determinadas e que nesse processo estabelecerão mediações com aspectos mais amplos do contexto capitalista. As mediações fazem a ligação das partes com o todo e vice-versa e através delas torna-se possível analisar por que sujeitos expostos aos mesmos mecanismos mediadores de risco desenvolvem condutas diferentes. Essas respostas devem ser buscadas na construção da subjetividade, na singularidade dos indivíduos, levando-se em conta as limitações presentes nas suas existências.

Antes de iniciarmos as discussões sobre os arranjos do capital e sobre a crise capitalista dos anos de 1970, convém recuperarmos as explicações de Marx sobre a produção e a circulação de mercadorias, o que nos propiciará maior entendimento da gênese dessa crise.

Em *O Capital*, Marx (1983a) afirma que o capital, como o conhecemos, surgiu no século XVI, impulsionado pelo comércio e mercado mundiais. O ponto de partida do capital é a circulação de mercadorias, seus pressupostos são a produção e a circulação desenvolvida de mercadorias e o comércio, que originam o dinheiro. No entanto, dinheiro e capital são diferenciados, principalmente pela forma de circulação.

A forma direta da circulação de mercadorias é $M - D - M$, transformação de mercadoria em dinheiro e retransformação de dinheiro em mercadoria, vender para comprar. Ao lado desta forma, encontramos, no entanto, a segunda, especificamente diferenciada, a forma $D - M - D$, transformação de dinheiro em mercadoria e retransformação de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. Dinheiro que em seu movimento descreve esta última circulação transforma-se em capital, torna-se capital e, de acordo com sua determinação, já é capital. (ibid., p. 125-126).

Na circulação $D - M - D$ ocorre duas fases antitéticas que envolvem compra e venda, ou seja: primeiro o dinheiro é transformado em mercadoria, através do processo de compra e depois a mercadoria é transformada novamente em dinheiro, através da venda. Quando esse processo chega à fase de troca de dinheiro por dinheiro, $D - D$, ocorre o seu fim. Na circulação simples de mercadorias, o ciclo inicia-se pela compra e encerra-se pela venda, ao passo que na circulação do dinheiro como capital, primeiro ocorre a compra e depois a venda, parte-se do dinheiro para chegar a ele novamente (ibid.).

No ciclo $M - D - M$ a mercadoria está nos dois extremos, ela sai de circulação e entra no consumo. Os objetivos desse ciclo são consumo e satisfação de necessidades, ou seja, valor de uso. Ao passo que o ciclo $D - M - D$ se inicia no dinheiro e a ele retorna, tendo como objetivo a criação de valor de troca. Esse processo de transformação de dinheiro em capital só poderá ocorrer no primeiro ato, $D - M$, e através do seu valor de uso, do seu consumo (ibid.).

A força de trabalho, ou capacidade de trabalho, é a mercadoria específica necessária para essa mudança. “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie (ibid., p. 139).

Essa mercadoria só pode ser posta à venda por seu possuidor, que precisa ser um cidadão livre, a um possuidor de dinheiro, em blocos e por um tempo determinado, caso contrário não venderá uma mercadoria e sim se transformará em uma, em escravo. A determinação do valor da força de trabalho é feita, como no caso das outras mercadorias, através do tempo de trabalho exigido para a sua produção e, neste caso específico, também à reprodução e subsistência (ibid.).

Os fatores necessários ao processo de trabalho, a saber: meios de produção e força de trabalho, são comprados pelo capitalista no mercado, com isso ele tenciona produzir valores de uso que tenham valor de troca, ou seja, mercadorias, cujo valor seja maior do que o necessário para a sua produção. O valor de uma mercadoria é determinado pelo *quantum* de trabalho, pelo tempo de trabalho socialmente necessário exigido para a sua produção, para a materialização do seu valor de uso. A mais valia origina-se nesse processo de trabalho excedente, que representa mais-trabalho, pois o capitalista não pagou por ele. O dinheiro torna-se capital, que se divide em capital constante ou meios de produção e em capital variável ou força de trabalho (ibid.).

O capitalista investe em capital constante para extrair lucro - forma fenomênica da mais-valia - do capital variável, através da exploração do trabalhador. Lucro é a mais-valia referida ao capital global, que é a soma do capital constante e do capital variável; taxa de lucro é a relação da mais-valia com o capital global; e taxa de mais-valia é a relação da mais-valia com o capital variável (ibid.).

O desenvolvimento de métodos de produção no sistema capitalista faz com que haja um progressivo decréscimo relativo do capital variável em relação ao capital constante, pois, um determinado capital variável irá processar e colocar em movimento um número cada vez maior de capital constante. (MARX, 1983b).

Contudo, essa lei não exclui o crescimento da massa absoluta de trabalho e também o aumento do mais-trabalho, ainda que o número de trabalhadores não aumente. Mas a tendência da base de produção capitalista é o aumento dos meios de produção e a sua conseqüente acumulação, que é um meio natural de elevação das forças produtivas. Assim sendo, é característica deste processo “[...] o crescimento da população trabalhadora, a criação de uma população correspondente ao capital excedente e que em linhas gerais sempre sobrepasse suas necessidades, portanto, uma superpopulação de trabalhadores.” (ibid., p. 167-168).

Esse crescimento da população trabalhadora faz com que surjam exércitos de trabalhadores cada vez maiores, controlados pelos capitalistas individuais. Essa mão-de-obra excedente não será absorvida pelo mercado, o aumento do capital constante fará com que a produção aumente com um número reduzido de trabalhadores. O capitalista lançará mão de expedientes que lhe proporcionem o aumento da mais-valia, tais como a diminuição de salários e a intensificação da jornada de trabalho (ibid.).

Para Marx (ibid.) a com a intensificação e o desenvolvimento das forças produtivas a concorrência entre os capitalistas aumenta, pois

O capitalista que emprega modos de produção mais aperfeiçoados, mas ainda não generalizados, vende abaixo do preço de mercado, mas acima de seu preço de produção individual; assim, a taxa de lucro sobe para ele até que a concorrência tenha equalizado isso: um período de equalização, durante cujo transcurso se dá o segundo requisito, o crescimento do capital desembolsado; conforme o alcance deste crescimento, o capitalista estará agora apto a ocupar, sob as novas condições, parte da massa trabalhadora antes ocupada, talvez até toda a massa trabalhadora ou uma maior, portanto de produzir a mesma massa de lucro ou uma maior. (p. 176).

Esse processo pode levar à superprodução de mercadorias e assim desencadear uma nova crise. Todavia, o capital sempre procura meios de enfrentar as crises cíclicas que o acometem, seja conquistando novos mercados ou segmentos seja implantando novas técnicas de produção ou impondo mudanças no mundo do trabalho que, de tão significativas alcançam outras esferas da sociedade, como apresentaremos a partir de agora.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi um engenheiro estadunidense que criou um conjunto de estudos que foram implantados em indústrias de todo o mundo, sendo determinantes na organização do processo de trabalho da contemporaneidade. Seu objetivo era descobrir um método científico que permitisse o aumento da produtividade e maior eficácia por parte dos trabalhadores (RAGO; MOREIRA, 2003).

Segundo Rago e Moreira (ibid.), o taylorismo representa uma forma de dominação da classe dominante sobre a classe dominada, pois se tornou uma ideologia⁵ de controle social habilmente construída, podendo ser resumido como um

Método de racionalizar a produção, logo, de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho 'economizando tempo', suprimindo gastos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo, o sistema Taylor aperfeiçoou a divisão social do trabalho introduzida pelo sistema de fábrica, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante. (ibid., p. 10, grifo dos autores).

A Administração Científica de Taylor foi edificada sobre quatro princípios: 1- desenvolvimento de uma ciência para substituir o empirismo no trabalho; 2- seleção científica do trabalhador; 3- controle dos operários e o arrefecimento das lutas de classes e 4- uma nova divisão do trabalho para que fosse possível suprimir as lutas operárias (ibid.).

Esses quatro princípios de Taylor foram aplicados em todo o mundo industrial da contemporaneidade, causando mudanças significativas no campo do trabalho. O poder de

⁵ Segundo Chauí (1984) a ideologia representa uma separação entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas. Consiste na dedução do real a partir das idéias desse real, é um instrumento de dominação de classe encarregado de ocultar as divisões sociais e visa transformar as idéias particulares da classe dominante em idéias universais, válidas para toda a sociedade.

decisão centralizou-se na direção, que determina as instruções a serem cumpridas. A vigilância e o controle dos operários foram facilitados pela estrutura hierárquica e despótica que se estabeleceu e que tinha por objetivo a análise, a classificação, o registro e a produção de conhecimento sobre os operários por parte de seus superiores, além de procurar impedir a comunicação e a articulação entre eles (ibid.).

Braverman (1987) acentua que, em uma época de rápida expansão nas empresas capitalistas, o taylorismo não tinha seu foco no desenvolvimento da tecnologia e sim de métodos de organização do trabalho. Investigava a adaptação do trabalho às necessidades do capital e não o trabalho em geral, buscando formas de melhor controlar o trabalho alienado. Os princípios da administração científica foram os pilares da gerência moderna que de construto teórico elevou-se à prática sistemática. Visava “[...] garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciado, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares, e à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência.” (p. 109).

Suas influências ultrapassaram o mundo do trabalho e passaram a fazer parte de outras esferas da vida do trabalhador “[...] fazendo com que cada atividade se torne cada vez mais rentável: em suma, *taylorizando* a produção de todas as atividades da vida social.” (RAGO; MOREIRA, p. 10, grifo dos autores). A área educacional também foi influenciada pela assimilação das idéias tayloristas, assim como a subjetividade do trabalhador.

Os preceitos do taylorismo se difundiram de forma muito rápida para fábricas do mundo todo, inclusive para a montadora de veículos Ford, na qual foram aprimorados e incorporados a novos aspectos, configurando o fordismo. Essa junção passou a ser chamada de binômio taylorismo/fordismo, dominou a produção capitalista durante quase todo o século XX e representou o aumento da exploração do trabalhador continuando a influenciar significativamente na sua subjetividade.

Segundo Harvey (2010), 1914 pode ser considerado o ano de surgimento do fordismo, quando foi implantado o dia com oito horas de trabalho e a recompensa de cinco dólares por dia trabalhado na linha de montagem automática de carros, o que havia sido estabelecido um ano antes por Henry Ford. Porém, sua implantação geral foi mais complicada. Ford utilizou-se dos preceitos da administração científica de Taylor e também de algumas tendências que já haviam sido estabelecidas, tais como a separação entre gerência, concepção, controle e execução e conseguiu aumentar significativamente a produtividade das linhas de montagem.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (p. 121).

Para Ford, a criação de um novo tipo de sociedade seria possível através da correta aplicação do poder corporativo na regulamentação da economia. Implantou equipes de assistentes sociais que tinham por missão visitar os trabalhadores, imigrantes na maioria, “[...] para ter certeza de que o ‘novo homem’ da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e ‘racional’ para corresponder às necessidades e expectativas da corporação.” (ibid., p. 122, grifos do autor).

Embora essa experiência não tenha durado muito tempo, foi uma demonstração da capacidade de influência desse modelo na vida dos trabalhadores, principalmente dos problemas que dele surgiriam. A crença de Ford no poder corporativo fez com que ele lançasse mão de estratégias que garantissem o consumo durante a Grande Depressão. Porém, somente o *New Deal* de Roosevelt foi capaz de salvar o capitalismo, coisa que Ford tentou sem sucesso, através da auto-ajuda como estratégia de combate à depressão econômica (ibid.).

A consolidação e a disseminação do fordismo ocorreram de forma lenta e complicada no decorrer de quase 50 anos. Sua maturidade como regime de acumulação ocorreu somente depois de 1945, servindo de base para a expansão almejada no período pós-guerra até o ano de 1973. Os países de capitalismo avançado vivenciaram crescimento econômico de taxas elevadas, mas estáveis, com o aumento do padrão de vida, a contenção de conflitos intercapitalistas e de tendências de crises e a preservação da democracia de massa. “O fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial, que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas.” (ibid., p. 125).

Antunes (2010) define o fordismo

[...] *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século [século XX], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produto mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronometro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-mas-sa* [sic], do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (p. 24-25, grifos do autor).

O autor (ibid.) acentua que o fordismo constitui-se em um processo de trabalho que predominou na indústria capitalista juntamente com o taylorismo, tendo atingido outras esferas da sociedade embora não se configurasse em um modelo de organização da mesma. A este respeito Harvey (op. cit.) acentua que o fordismo deve ser visto como um modo de vida total, não apenas como um sistema de produção em massa.

Segundo Harvey (ibid.) as conquistas econômicas demonstradas no período pós-guerra exigiram, por parte dos principais atores envolvidos - Estado, capital e trabalho organizado - compromissos e novas posições que permitiram o surgimento do fordismo, com conseqüente controle do trabalho e advento de novas relações de classe.

Nesse sentido, para Bihl (2010) o advento do fordismo representa um acordo entre a burguesia e o proletariado que resultou em um processo ilusório para ambas as partes. Considerado sob a ótica do proletariado, “[...] esse compromisso pode ser comparado a uma espécie de *imensa barganha*, pela qual o proletariado renunciou à ‘aventura histórica’ em troca da garantia de sua ‘seguridade social’.” (p. 37, grifos do autor).

Antunes (2009), ao apontar os limites do taylorismo/fordismo, ressalta que esse binômio se assentava na produção em massa, homogeneizada e verticalizada, tendo por base o trabalho parcelar e fragmentado, com redução de desperdícios e aumento do ritmo de trabalho, aumento na extração do sobretrabalho e intensificação da mais-valia.

Para Harvey (ibid.), a dinâmica do capitalismo é afetada pelas pressões, tanto diretas quanto indiretas, que o Estado exerce sobre outras instituições e também pelo domínio que as grandes corporações e as instituições poderosas adquirem sobre o mercado e que têm por objetivo moldar sua trajetória e o seu desenvolvimento.

Além disso, as propensões sociais e psicológicas, como o individualismo e o impulso de realização pessoal por meio da auto-expressão, a busca de segurança e identidade coletiva, a necessidade de adquirir respeito próprio, posição ou alguma outra marca de identidade individual, têm um papel na plasmação de modos de consumo e estilos de vida. (ibid., p. 118).

Por conseguinte, destaca o autor (ibid.), na proliferação da produção, da propriedade e do uso do automóvel houve a implicação de um complexo de forças que envolveram um conjunto de relações e arranjos, diretamente ligados ao fordismo ou à escola de regulamentação que lhe conferiram significados sociais, psicológicos e econômicos específicos. Dessa forma, “a socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais.” (p. 119).

Conforme Marx (2008), não há como dissociar tais aspectos, uma vez que a produção é socialmente determinada e nela ocorre um movimento dialético, no qual o homem transforma e é transformado. Ademais, a consciência dos indivíduos é determinada pela sua vida material (MARX; ENGELS, 2007). Assim, mudanças na produção significam alterações na vida dos trabalhadores, que podem ser sentidas de diferentes formas, principalmente quando têm por objetivo o cerceamento e o controle. Com o fordismo uma nova configuração se desenhava, o trabalhador não somente iria produzir, mas também consumiria o objeto produzido.

A esse respeito, afirma Harvey (ibid.) que concorda

[...] amplamente com a visão de que o longo período de extensão de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas e controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano. O colapso desse sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza. (p. 119).

A grande burguesia, aponta Saviani (2005), conseguiu criar mecanismos de controle para as crises cíclicas do capitalismo. O autor destaca que Marx acreditava que essas crises sucessivas do capitalismo permitiriam a revolução proletária e a crise geral consumiria o esgotamento do modo de produção capitalista. No entanto a realidade, a partir da grande depressão de 1929 foi diferente. Neste momento Keynes elaborou uma concepção econômica que centralizava as ações do Estado no planejamento racional da economia. Em 1936 publicou o livro *Teoria geral do emprego, juros e dinheiro*, cuja tese principal era a de que seria possível combinar a regulação da economia, feita pelo Estado, com o funcionamento da economia de mercado, que seria baseada na propriedade privada.

Segundo Schwartz (1984, apud ibid.), o esforço de Keynes se concentrava na direção de uma reforma no modelo capitalista através da apropriação das análises de Marx, contudo, ele não procurava a superação do capitalismo e sim descobrir antídotos para suas crises sucessivas, que ao menos as mantivessem sob controle, ainda que estes mecanismos não pudessem evitar o seu surgimento.

Entre os anos de 1933 e 1973, a dinâmica do capitalismo foi modificada radicalmente pelo keynesianismo e o Estado de bem-estar social. Esse período ficou conhecido como anos dourados. Tal modelo de regulamentação tinha por base o estruturalismo, que explica as desigualdades sociais como conseqüências dos processos econômicos e da economia de mercado, portanto há necessidade de redistribuição da renda tanto de forma direta quanto indireta. Assim, o governo pode interferir no mercado, criando demandas e ofertando

dinheiro, com o intuito de que as taxas decaíam e assim os investimentos privados sejam fomentados (SINGER, 2008).

Singer (ibid.) afirma que a responsabilidade pela manutenção e equilíbrio do pleno emprego deveria ser assumida pelos governos, por meio de adequadas políticas monetárias e fiscais. Isso, no entanto, não implicava a perda dos direitos conquistados pelos trabalhadores, com destaque para a legislação do salário mínimo, visto que havia compatibilidade com o pleno emprego. O governo deveria ser o administrador da economia cujas metas gerais seriam o crescimento econômico e a estabilidade dos preços.

Senna (2003) salienta que o Estado do Bem-Estar foi uma tentativa de conciliar capitalismo e democracia, foi originado das idéias keynesianas e se expandiu com relativo sucesso até os anos de 1960. O *Welfare State* foi criado como uma forma de enfrentamento da tensão instalada no período do pós-guerra, sendo uma forma de Estado na qual houve modificações na distribuição, no consumo e na circulação de bens e serviços. Ao discorrer sobre os países industrialmente avançados em que o Estado do Bem-Estar foi implantado – República Federal da Alemanha, França, Itália, Holanda, Bélgica, Dinamarca, Inglaterra e Estados Unidos da América - a autora (ibid.) comenta que nos mesmos foi verificado significativo aumento dos gastos sociais em educação, saúde, pensões entre outros programas propostos pelo modelo.

Todavia, mesmo o capitalismo sendo alimentado por essa nova forma de relação com a sociedade, houve, nesses países, *déficits* nas receitas estatais o que fez com que os Estados dessem prioridade para a reprodução do capital com concessão dos financiamentos necessários, em detrimento do atendimento das necessidades da força de trabalho. “O resultado é a crise da política social: o nível de vida deteriora-se, o consumo é restringido, a produção é controlada, ocorre o arrocho salarial, etc.” (ibid., p. 114).

Diante desse quadro, nos anos de 1970 os Estados lançaram mão das políticas antiestatistas visando conter os *déficits* apresentados. A solução seria o Estado manter-se afastado da economia, para que, assim, a acumulação do capital fosse realizada de forma dissociada das necessidades sociais. A crise do *Welfare State* revelou que essa forma de Estado, mesmo tendo sido concebida como uma alternativa de enfrentamento aos conflitos sociais no pós-guerra, que se pautava no compromisso não-mercantil, não foi capaz de eliminar as contradições sociais a que se propôs, tampouco, evitar as recessões econômicas. “A política keynesiana continuou defendendo o compromisso entre capitalismo e democracia, mesmo não tendo resolvido: 1. o problema da inflação; 2. o decréscimo da taxa de crescimento; 3. o aumento dos gastos sociais e 4. o endividamento do Estado.” (ibid., p. 117).

Ainda que o capital tenha empreendido esforços na tentativa de conter a crise econômica que se apresentava no pós-guerra, e que tenha alcançado certo êxito, os mesmos não foram capazes de garantir a manutenção da sua hegemonia, o que demandava novas configurações econômicas e sociais.

2.2. A crise dos anos de 1970 e os arranjos do capital: o surgimento do toyotismo e o fortalecimento do neoliberalismo

Antunes (op. cit.) salienta que no início dos anos de 1970 o capitalismo passou a figurar em um quadro de crise que tem sua gênese em elementos complexos

[...] uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, *econômicas, sociais, políticas, ideológicas*, com fortes repercussões no *ideário*, na *subjetividade* e nos valores constitutivos da *classe-que-vive-do-trabalho*, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram um forte impacto. (p. 37, grifos do autor).

Como conseqüências dessa crise, em meados dos anos de 1970 ocorreram mudanças significativas que transformaram o mundo do trabalho e tinham como objetivo fortalecer o sistema capitalista de produção e manter sua hegemonia; esse fato decorreu da crise do taylorismo e do fordismo, o que fez com que as empresas tivessem que modificar seu modo de operação, causando modificações no mundo do trabalho e também no modo de produção capitalista (ANTUNES, 2008).

Taylorismo e fordismo mantinham uma relação simbiótica com o *Welfare State*, que teve seu ápice entre os anos de 1940 e 1960, e neste momento dava sinais de declínio diante da “crise estrutural do sistema produtivo” (p. 42), instalada desde o início da década de 1970, e alavancada pela chamada crise do petróleo (ibid.).

Para Antunes (2009) a interrupção da vigência e da expansão do *Welfare State* e a crise do modelo de regulamentação fordista tiveram forte impacto no “[...] *ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho e o conseqüente transbordamento da luta de classes*” (p. 42, grifos do autor), o que ocorreu por causa das revoltas dos operários-massa, a partir do final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. Isso ocorreu porque se sentiam cada vez mais explorados, realizando atividades repetitivas que tornavam seu trabalho desprovido de sentido.

As lutas de classe desenvolvidas ameaçavam o domínio do capital e apontavam para a possibilidade do surgimento de um movimento contra-hegemônico que partisse do mundo do trabalho. Mas esse movimento não foi capaz de impedir uma contra-ofensiva do capital, que

lançou mão de artifícios que lhe possibilitaram a sua reorganização e a retomada do processo de reestruturação do capital. A partir de então foi gestado um projeto de recuperação da sua hegemonia com formato e objetivos diferenciados: visava também a dominação em diferentes esferas da sociedade, tinha forte cunho ideológico que cultuava o subjetivismo e o individualismo, o que fragmentava a solidariedade e as ações coletivas e sociais (ibid.).

Desse modo, taylorismo e fordismo não respondiam mais à demanda trazida pela nova forma de acumulação flexível que estava sendo gestada, o que resultou em uma reestruturação produtiva do capital já influenciada pelas idéias neoliberais provindas, principalmente, da Inglaterra e dos Estados Unidos (ANTUNES, 2008).

No Brasil as políticas keynesianas não foram efetivadas, entretanto, os efeitos da reestruturação produtiva foram sentidos, impondo ainda mais limitações para a classe dominada, pois, as exigências no mundo do trabalho não vieram acompanhadas das conquistas, ainda que oriundas de um acordo entre burguesia e proletariado, com prejuízos significativos para os últimos.

Para Bihl (op. cit.), a crise do final dos anos de 1970 fez com que um conjunto de movimentos que haviam sido desencadeados no início da década, principalmente a revolta de parte do proletariado e alguns movimentos sociais, fossem interrompidos.

Jamais será suficientemente denunciado o papel disciplinar dessa crise, com seus coletivos de trabalho e de vida dispersos ao sabor das reestruturações econômicas. Com seu fluxo crescente de desempregados, de trabalhadores perdendo a estabilidade, de 'novos pobres', sobretudo com suas seqüelas psicopolíticas: o medo do amanhã, o isolamento, a exacerbação da luta concorrencial entre os indivíduos, a intensificação dos processos de exclusão que atingem certas categorias da população, a tentação de soluções autoritárias, tudo para maior benefício do nosso maior soberano, o capital. (p. 10).

O autor (ibid.) salienta que, naquele momento configurou-se uma contra-revolução, que tinha como objetivo prevenir o avanço de tais movimentos, contando com o apoio até mesmo de alguns grupos de esquerda, tais como organizações sindicais e políticas. Esses acontecimentos fizeram com que os movimentos operários do Ocidente, principalmente europeus, fossem ainda mais enfraquecidos, o que perdura até o início do século XXI.

De acordo com Singer (op. cit.), a mobilidade do capital na segunda fase da globalização proporcionou o enfraquecimento sindical e o forçou a aceitar a precarização, uma vez que o capital multinacional, ao invés de enfrentá-lo, preferiu mudar-se para países nos quais os movimentos operários são débeis, lhe permitindo maior liberdade de ação e reformulação, conforme os seus interesses, que são sempre impostos.

Segundo Harvey (op. cit.), o fordismo dava indícios de enfraquecimento já nos anos de 1960, o que se deve principalmente à recuperação dos mercados internos do Japão e da Europa Ocidental, e sua conseqüente saturação, fato que gerou a necessidade de criação de mercados de exportação para os excedentes. Mudanças no cenário econômico mundial, como as ocorridas em conseqüência das políticas de substituição de importações e dos movimentos das multinacionais em direção aos países periféricos, fizeram com que muitos países em desenvolvimento passassem por um processo de industrialização, aumentando a competição internacional. Nesses países as multinacionais encontravam contratos de trabalho social que lhes permitiam maior exploração dos trabalhadores. “De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez.” (ibid., p. 135).

Essa rigidez surgiu como um problema e um entrave a ser enfrentado. Somente na política monetária havia flexibilidade, permitindo imprimir moeda na tentativa de estabilizar a economia. Entretanto, com isso foi desencadeada a onda inflacionária que comprometeu o desenvolvimento que vinha acontecendo desde o pós-guerra (ibid.).

Por trás de toda rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital. (ibid., p. 136).

Antunes (2009) classifica a crise do taylorismo e do fordismo como uma expressão fenomênica da crise estrutural do capital, que se evidenciou na década de 1970, de um quadro crítico mais completo que tornava evidente a tendência decrescente da taxa de lucro causada pelo excesso de produção.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo *de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ibid., p. 33, grifos do autor).

Nesse período em que foram marcantes a desregulamentação e a expansão de capitais, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego e do comércio também foi característica a

ofensiva generalizada da atuação conjunta do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra o que consideravam os benefícios conseguidos por ela durante a vigência do fordismo. Esse processo evidenciou seu caráter centralizador, destrutivo e discriminador o que foi guiado pelas novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho e pela inserção marginal dos países do Terceiro Mundo, que eram incorporados, em uma condição subalterna e em uma relação de subordinação e de dependência (ibid.).

Nos anos de 1990 dois fatores fizeram com que o Japão e outros países asiáticos fossem atingidos pela crise na metade da década: os Estados Unidos conseguiram recuperar seus níveis produtivos e expandir seus mercados e o capital já estava mundializado, o que elevou a crise também à escala mundial. Essa situação de crise se agravou ainda mais pelo avanço da competição intercapitalista, pelo desenvolvimento tecnológico e pelo avanço dos capitais financeiros dos países imperialistas, o que não pôde ser acompanhado pelos países subordinados, causando sua desestruturação e desmontagem (ibid.).

Essa exclusão, segundo Antunes (ibid.), fez com que os problemas internos se agravassem, elevando os níveis de desemprego e a precarização da força humana de trabalho.

Portanto, em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural. (ibid., p. 35).

Harvey (op. cit.) classifica este regime de acumulação flexível, por se tratar do enfrentamento direto à rigidez fordista. Essa flexibilidade atinge setores diversos da produção: processos de trabalho, mercados de trabalho e produtos e padrões de consumo. “Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.” (p. 140).

Outros pontos importantes a serem destacados são: maior movimentação nos empregos do setor de serviços, pólos industriais em lugares novos e em geral subdesenvolvidos; maior controle do trabalho por parte dos empregadores; aumento dos índices de desemprego estrutural; queda dos salários; destruição e reconstrução de habilidades, conforme as necessidades das empresas, e o enfraquecimento dos sindicatos (ibid.).

Antunes (op. cit.) salienta que o toyotismo é uma forma de organização do trabalho que foi criada no Japão por um engenheiro chamado Ohno, da Toyota, como uma alternativa à

crise que se instalou no país no período pós-guerra e que teve rápida expansão. São suas características básicas: produção individualizada e vinculada à demanda; trabalho em equipe com caráter multifuncional do operário; *just in time* que significa aproveitar ao máximo o tempo da produção; os estoques são mínimos e repostos através do sistema *kanban*; estrutura horizontalizada com a terceirização de parte da produção e a expansão dos seus princípios a toda a rede de fornecedores; organização dos Círculos de Controle de Qualidade; implantação do emprego vitalício (no Japão) e vinculação dos ganhos salariais aos níveis de produtividade.

As inspirações do toyotismo vieram principalmente do sistema dos supermercados dos Estados Unidos (*kanban*) e as fábricas têxteis. Com a sua implantação o Japão teve os níveis de elevação de produção e acumulação capitalista recuperados em um curto espaço de tempo, tendo como norte a racionalização e o disciplinamento da força de trabalho. Com isso houve intensificação da sua exploração tanto por operarem várias máquinas quanto pelo ritmo de trabalho exigido e pela velocidade da cadeia produtiva (ibid.).

Com relação ao toyotismo, Antunes (2008, p. 44, grifos do autor) afirma que:

Essa reestruturação produtiva fundamentou-se ainda no que o ideário dominante denominou como *empresa enxuta*. A empresa moderna, *lean production*, a empresa que constrange, restringe, coíbe, limita trabalho vivo, ampliando o maquinário tecnocientífico, que Marx denominou como *trabalho morto*. E redesenha cada vez mais a planta produtiva, reduzindo força de trabalho e ampliando a sua produtividade.

Segundo Antunes (ibid.), a difusão do toyotismo influenciou também o enfraquecimento dos movimentos sindicais. Os sindicatos japoneses eram muito atuantes, porém sucumbiram diante dessa ofensiva, visto que já estavam desestruturados, o que foi consequência da repressão infligida aos seus líderes, assim as empresas “[...] criaram o que se constituiu no *traço distintivo do sindicalismo japonês da era toyotista: o sindicalismo de empresa, o sindicato-casa, atado ao ideário e ao universo patronal.*” (p. 32, grifos do autor).

Esse modelo causou modificações no mundo do trabalho, “[...] acarretando metamorfoses no *ser* do trabalho. A crise atinge também intensamente, como se evidencia, o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação.” (ibid., p. 40, grifo do autor).

Como consequências dessa reestruturação podemos perceber, entre outras: aumento significativo do desemprego e das privatizações, precarização das relações de trabalho e flexibilização das legislações que o regulamentam com o advento da informalização do trabalho, rebaixamento dos salários, perda de direitos sociais, exigência de polivalência por

parte do trabalhador para dar conta do trabalho desespecializado e multifuncional, intensificação do trabalho imaterial e sua exploração juntamente com a crescente exploração do trabalho material, privatização e mercadorização dos serviços públicos, descentralização das empresas (ibid.).

As mudanças efetuadas no mundo do trabalho e na subjetividade dos trabalhadores nesse período foram profundas e trouxeram perdas significativas de direitos alcançados com lutas e impasses pela classe operária. Trouxeram também a instabilidade personificada através da flexibilização dos contratos e da precarização do trabalho, impedindo a organização do proletariado através do enfraquecimento dos sindicatos e aumentando os níveis de desemprego e extração da mais-valia relativa.

Para Lira (2008), a exploração do trabalho foi intensificada pela nova forma de acumulação capitalista, baseada na internacionalização da produção e cada vez mais relacionada com a financeirização da economia internacional. Esses fatores fizeram com que a instabilidade dos países aumentasse, assim como o contingente de trabalhadores na informalidade. A autora pontua que:

Novos meios de organização do trabalho, aliados à telemática, procuram ultrapassar o taylorismo e o fordismo e gerar novas formas de regulação, de envolvimento e de controle do trabalho. Assim, o capital busca aumentar a produtividade com custos menores, racionalizando e flexibilizando a produção, a ponto de adequá-la às necessidades momentâneas do mercado; a prioridade, então deixa de ser a produção em massa e passa a ser articulada com os momentos de expansão e retração do consumo. (ibid., p. 131).

Essas mudanças no campo do trabalho fizeram com que houvesse uma nova articulação entre Estado, sociedade e mercado, na qual o uso e o consumo da força de trabalho e a regulação entre capital e trabalho tiveram seus padrões alterados. As relações de trabalho informais também foram afetadas, aumentando ainda mais a insegurança do trabalhador e a competição pelos empregos. Nesse processo de racionalização do mercado em que a proteção social pública foi restringida, abriu-se espaço para a mercantilização dos serviços públicos com conseqüente repasse da responsabilidade da manutenção e reprodução do trabalhador e de sua família a ele mesmo. Dessa forma os serviços de proteção social universalizados pelo Estado são apenas os elementares e para a população dependente dos serviços públicos que, destaca-se, tem sempre maior demanda do que oferta (ibid.).

O compromisso fordista de pretensão amparo ao trabalhador encontrou nesse modelo a sua antítese, as conseqüências não poderiam ser piores: aumento do desemprego, da pobreza e maior dificuldade para a classe dominada ter acesso aos serviços básicos, como saúde,

educação, moradia, entre outros. Mas o toyotismo, da mesma forma que o fordismo, teve uma forma de Estado que o amparou e facilitou a assimilação das suas idéias: o neoliberalismo, que alteraria de forma negativa os rumos não só do mundo do trabalho, mas também da vida dos trabalhadores em todos os seus âmbitos, promovendo exclusão e aumentando os índices das desigualdades sociais. Tal quadro social tende a fragilizar e expor ainda mais a classe dominada ao abandono, à exploração, à violência e sua reprodução, tornando crítica a situação de crianças e adolescentes.

Segundo Anderson (2008), a teoria neoliberal surgiu nos anos de 1940 na Europa e na América do Norte como uma reação ao Estado do Bem-Estar. O livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944 serviu como seu texto de origem. Esse livro visava atacar o Partido Trabalhista Inglês que tinha chances de sair vitorioso nas eleições inglesas e que seria, de acordo com Hayek, uma nova ameaça de servidão moderna tal qual o fora o nazismo. Em 1947 reuniram-se, na Suíça, adversários do Estado do Bem-Estar e também do *New Deal* norte-americano. Seu objetivo era combater o keynesianismo e o solidarismo que estavam se destacando no contexto e promover a sustentação para uma nova forma de capitalismo, sem a intervenção do Estado e livre de regras rígidas.

No entanto, as idéias neoliberais, principalmente a defesa de que a desigualdade seria necessária e que o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar comprometeria a concorrência e também limitaria a liberdade dos indivíduos, só ganharam maior visibilidade e aceitação nos anos de 1970, após a crise do modelo econômico. Hayek defendia que a origem de tal crise estava no excesso de liberdade e de poder dos sindicatos e nos movimentos operários. O Estado deveria manter-se forte no sentido de controlar os sindicatos e o dinheiro e, ao contrário, se manter irrelevante com relação aos gastos sociais e intervenções econômicas (ibid.).

As idéias de Hayek, que ganhou o Nobel de Economia em 1974, não foram aceitas de início e sim em um momento em que o capital se mostrava vulnerável, em crise, nos anos de 1970, pois respondia às suas necessidades de controle das crises cíclicas, contando com o apoio de organismos internacionais, tal como OCDE, FMI e Banco Mundial (BM) (SAVIANI, op. cit.).

De acordo com Singer (op. cit.), o neoliberalismo se apóia na concepção individualista de desenvolvimento econômico que percebe as instituições voltadas para o bem-estar social dos trabalhadores como entraves e obstáculos que devem ser desmanteladas e o mercado desregulamentado. A inclusão social seria o resultado de ações individuais que deixariam o indivíduo qualificado e apto a competir no mercado e se pautariam na dedicação, na vontade e

na persistência já que a falta de capital e as limitações que ela implica não são consideradas nessa concepção. Essas ponderações de Singer (ibid.) podem nos auxiliar a perceber o caráter fenomênico do neoliberalismo, pois desconsidera as determinações econômicas e sociais.

Para alcançar a estabilidade monetária, objetivo primaz das idéias neoliberais, seria necessário que os governos diminuíssem seus gastos com bem-estar e promovessem a criação de mão-de-obra excedente, o que criaria taxas elevadas de desemprego, desestabilizando, assim, o poder dos sindicatos. Aliado a isso, os governos deveriam fazer reformas fiscais o que implicava, basicamente, reduzir os impostos sobre taxas mais altas e sobre as rendas, causando a desigualdade necessária para a manutenção do sistema capitalista (ANDERSON, op. cit.).

O neoliberalismo se ampara, então, na concepção de que os indivíduos são os únicos responsáveis pela manutenção de suas vidas - o que tem impacto na concepção dominante sobre o ato infracional -, que o desemprego é necessário dentro de certos níveis e que o Estado não deve intervir na economia. O que se percebe é o início de uma era de abandono da classe trabalhadora na qual as exigências pela sua qualificação são cada vez mais rígidas e os direitos trabalhistas cada vez mais flexíveis com o crescimento do capital financeiro e do setor de serviços. A terceirização surge nesse contexto como uma alternativa do mercado para o não estabelecimento de vínculos com os trabalhadores e maior facilidade para a sua substituição, sem maiores encargos.

Não obstante, seria necessário que houvesse uma oportunidade para as idéias neoliberais serem colocadas em prática, já que os países da Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) ainda procuravam resolver as crises econômicas através do keynesianismo. Ela ocorreu em 1979 na Inglaterra, com a eleição de Margareth Thatcher e em 1980 nos Estados Unidos, com Ronald Reagan. Outros países europeus viram governos de direita chegarem ao poder, o que estava relacionado não somente às questões econômicas, mas, principalmente, à questões políticas, pois

O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek - inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. (ibid., p. 12).

Aos poucos o neoliberalismo se concretizou como ideologia hegemônica. Entre os seus êxitos nos anos de 1970 e 1980, destacam-se: queda da inflação e geração de deflação

nos países da OCDE, derrota do movimento sindical, crescimento das taxas de desemprego, aumento do grau de desigualdade nos países da OCDE. Essas medidas visavam fortalecer o capitalismo avançado mundial e restaurar as taxas de crescimento nesses países. No entanto, nos países da OCDE as taxas de crescimento não se elevaram e os objetivos de alcançar os índices dos anos de 1950 e 1960 foram frustrados, de maneira que houve recuperação dos lucros, mas não recuperação dos investimentos (ibid.).

Apesar disso, o neoliberalismo continuou forte e obtendo êxitos eleitorais, aumentando seu ritmo de privatizações e se consolidando hegemonicamente, o que ocorreu com evidência depois da sua grande vitória: a queda do comunismo na Europa Ocidental e na União Soviética. No Leste Europeu o neoliberalismo triunfou de uma forma extrema e radical e com conseqüências avassaladoras para a população. Pode-se dizer que ele manteve sua influência através da ideologia que construiu com suas ações: de que é eficaz e necessário para os avanços do capitalismo (ibid.).

Para Frigotto (2003, p. 206):

O Estado do Bem-Estar Social como sistema de acumulação e regulação social concentrou riqueza, miséria e exclusão. Mas, no plano das lutas e contradições, também firmou direitos sociais para além dos políticos. São estes direitos sociais que o neoliberalismo procura zerar como forma de restaurar taxas de lucro do capital transnacional sob a égide do capital financeiro.

Borón (2008) ressalta que a implantação das idéias neoliberais trouxe consigo uma ambigüidade com relação ao Estado, ora visto como redentor dos seus males – inclusive com o perdão de suas culpas – ora visto como a causa das desgraças e infortúnios ocorridos nos países capitalistas. Os preceitos do neoliberalismo expressos no Consenso de Washington mostraram o Estado como algo a ser combatido para que o desenvolvimento possa se alcançado, entretanto, isso não se sustentou na prática, pois a economia capitalista não pôde prescindir dele. Mas assegura o autor (ibid.) que com a sua implantação ocorreu um enfraquecimento do Estado que renunciou a sua soberania em nome dos interesses das classes dominantes.

A ideologia de que o privado se destaca diante do estatal, que é visto como sinônimo de ineficiência, corrupção e desperdício se disseminava cada vez mais, fazendo com que o Estado fosse percebido como uma instância incapaz de fazer as regulações necessárias perante a burguesia, que se dedicou a esse empreendimento visando passar ao mercado o papel que até então era do Estado. Conseqüentemente, o setor privado ampliou a sua atuação através da privatização de empresas estatais e pela sua entrada em setores antes dominados e

centralizados pelo Estado, passando a vigorar uma correlação de forças entre Estado e mercado na qual aquele saiu enfraquecido e este fortalecido e mais atuante (ibid.).

Na América Latina, o neoliberalismo alcançou êxito em alguns países com regimes autoritários, como México, Argentina e Peru, além do Chile no regime de Pinochet, que foi o primeiro país a implantá-lo no mundo contemporâneo. Outra forma, porém não coercitiva de implantação e conseqüente aceitação do neoliberalismo pela população, é a existência de hiperinflação (ANDERSON, op. cit.).

Segundo Bóron (op. cit.) nessa região as políticas neoliberais tiveram como conseqüências a acentuação das desigualdades, a desintegração da sociedade e a exploração das classes subalternas; exacerbação do individualismo e problemas sociais de toda ordem, tais como: aumento da violência, anomia, fragmentação de partidos.

Oliveira (2008) salienta que o neoliberalismo no Brasil começou a ser implantado no governo de Fernando Collor de Mello, mas a dilapidação do Estado começou ainda na ditadura, fato que facilitou a sua eleição e a conseqüente aceitação da ideologia neoliberal por parte da população. Ela acreditava que daí surgiriam alternativas para a contenção de gastos estatais, para a má distribuição de renda e para a ineficiência das políticas sociais que não se mostravam capazes de atender às suas necessidades. Entretanto, o governo Collor de Mello foi cercado por escândalos e desvios de verbas, tendo como conseqüência o seu *impeachment*, em 1992.

O autor (ibid.) afirma também que nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso os processos de implantação do neoliberalismo continuaram, tendo como estratégia pedagógica a oferta à conta gotas da inflação, o que incute nas pessoas a idéia de que não há outra forma de controlá-la que não o neoliberalismo. A sua forma de agir possui duas etapas distintas: ataca os movimentos populares, influenciados pelo processo de redemocratização pelo qual o país havia passado recentemente e incute nas pessoas o medo da mudança, da reforma, da experimentação. Portanto,

Trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil. (ibid., p. 28).

Nos anos de 1990 as idéias neoliberais e o conseqüente aumento das desregulamentações, tanto do trabalho quanto da produção, e a reestruturação produtiva na indústria e no setor de serviços tiveram seu ápice no Brasil, intensificando-se os processos de

mundialização e financeirização do capital. Essas mudanças fizeram com que houvesse maior interpenetração entre os setores de indústria, serviços e agricultura, aumentando a sua interdependência, o que foi promovido pela lógica totalizante do capital global. A necessidade de aumento da produtividade nesse período fez com que o toyotismo fosse disseminado no país (ANTUNES, 2010).

Antunes (2008) sintetiza que o neoliberalismo surgiu como alternativa ao *Welfare State*, com conseqüente redução do papel do Estado no que tange às políticas sociais. “Regido pelo mundo do mercado, incentivaram-se as privatizações e as desregulamentações de todo tipo, da economia às relações trabalhistas, do mundo financeiro às leis fiscais. Foi assim que se expandiu o neoliberalismo.” (p. 43). O autor também chama atenção para o fato de que ao Governo Lula da Silva coube a continuidade das reformas neoliberais.

A esse respeito, de acordo com Boito Jr. (2006), no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso a hegemonia do grande capital financeiro causou crescentes déficits na balança comercial. No seu segundo mandato, mais especificamente depois da crise cambial de 1999, optou por algumas alternativas para contornar as dificuldades causadas pelo modelo neoliberal e é basicamente sobre as ampliações de tais aspectos que repousa o continuísmo do Governo Lula da Silva.

Durante o Governo Lula houve uma unidade burguesa em torno do neoliberalismo que foi reforçada pelas políticas fortemente comprometidas com o grande capital. Houve ascensão política da grande burguesia interna industrial, o que não comprometeu a hegemonia do capital financeiro. Nesse cenário, não podemos vislumbrar um modelo econômico em que os interesses dos trabalhadores sejam defendidos (ibid.).

Ainda para Boito Jr (ibid.), como estratégia de aceitação popular do modelo neoliberal, o Governo Lula praticou, de forma mais acertiva do que FHC, “[...] a política do *novo populismo conservador* – um tipo de populismo que explora eleitoralmente a população pobre desorganizada lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias e do discurso ideológico neoliberal que estigmatiza os direitos sociais como privilégios.” (p. 239, grifos do autor).

A implantação do neoliberalismo trouxe, de acordo com Therborn (2008), destruição econômica, desemprego em massa e consideráveis custos sociais, contudo, não podemos concebê-lo somente como um projeto arquitetado pela burguesia com o objetivo de fortalecer o capital, o neoliberalismo é mais do que isso: constitui-se em uma doutrina ancorada nos processos de transformação do capitalismo.

Os efeitos das políticas neoliberais para o Brasil foram devastadores, o que ocorre em um processo contínuo desde a sua implantação nos anos de 1990 até o início do século XXI. As desigualdades sociais se acentuaram e com isso também as injustiças sociais; as privatizações foram intensas e fizeram com que os serviços públicos passassem para a iniciativa privada, dificultado o seu acesso pela classe dominada; as taxas de desemprego, de pobreza e de exclusão aumentaram, assim como a oferta de trabalho precarizado. Tudo isso fez com que a rede de apoio social em torno dos indivíduos da classe dominada se afunilasse, com total inércia do Estado. Mas do ponto de vista do ideário neoliberal, esse afastamento é estratégico e necessário para que os indivíduos possam vivenciar sua liberdade, o que, na verdade, significa dizer que são entregues à sua própria sorte, expostos a um número cada vez maior de mecanismos mediadores de risco.

O neoliberalismo nos foi apresentado como a única perspectiva de melhoria das condições do país, que saía de um longo período de ditadura. Os mentores da sua implantação conclamaram a população a um engajamento que, no longo prazo, beneficiaria a todos. A diminuição da inflação exigiria esforços de cada um, mal sabíamos o preço que teríamos que pagar por tal empreitada.

Todavia, acentua Bóron (op. cit), há uma alternativa ao neoliberalismo dominante, que somente poderia ser realizada em uma perspectiva socialista na qual seja possível se pensar a reconstrução econômica e social ao lado dos ideais de justiça, liberdade, democracia e igualdade.

2.3. Mudanças no mundo do trabalho: emprego/desemprego e as influências da globalização

Segundo Pochmann (2008), o pleno emprego não faz parte da realidade de todos os países capitalistas, apenas os países cêntricos apresentaram altos níveis entre os anos de 1930 e 1960. Neste período, o desempenho econômico desses países propiciou o aumento das taxas de crescimento do produto nacional, redução dos níveis de pobreza, estabilidade monetária e distribuição da renda. A geração de empregos não foi prejudicada pelos adicionais de produtividade nem pelos progressos técnicos, época essa que ficou conhecida como anos de ouro do capitalismo.

As transformações contemporâneas na divisão do trabalho no mundo e a tendência à desigualdade econômica mundial, acirrada ainda mais pelo modelo de racionalidade

econômica vigente, polarizaram a economia e aumentaram as assimetrias produzidas pelo capitalismo nos últimos séculos. Não é somente o grau de expansão de cada país que condiciona a capacidade de absorver determinadas quantidades de trabalhadores, essa absorção está intimamente relacionada aos padrões de desenvolvimento do país e à forma como ele se insere na economia mundial (POCHMANN, 2001).

O Brasil presenciou na década de 1990, devido ao baixo crescimento econômico, a maior crise de emprego desde 1930, o que causou mudanças no mercado de trabalho, ampliando o desemprego e os postos de trabalho informal. Esse quadro foi agravado pelos baixos investimentos privados e públicos na economia. A partir de 1990 houve um avanço rápido e considerável com relação ao desemprego, a maioria das contratações dos trabalhadores que conseguiam uma ocupação ocorria de forma irregular, verificando-se também o aumento das ocupações não-assalariadas (informais), da terceirização, da flexibilização e a conseqüente redução do rendimento pago (POCHMANN, 2008).

O desemprego pode revelar-se de duas formas distintas: conjuntural, que se associa às atividades econômicas e necessita de que o ritmo de crescimento produtivo se eleve para que o quadro se reverta, e o estrutural, que se refere à inserção do país na esfera mundial, sua reversão só pode acontecer se houver novos paradigmas de relacionamento com os países na economia globalizada (ibid.).

Segundo Pochmann (2001), as indústrias tendem a fazer a escolha geográfica de sua localização a partir de dois itens básicos: mão-de-obra e transportes com preços mais baixos e pela possibilidade de maximização dos lucros, de maneira que a economia mundial se estabelece através de relações entre países do centro e países da periferia.

O centro da economia mundial representa o *locus* do poder de comando, sendo predominante às atividades de controle de excedente das cadeias produtivas, bem como de produção e de difusão de novas tecnologias. A periferia assume um papel secundário na estrutura de poder mundial, sendo o *locus* subordinado às lógicas financeiras e creditícias, assim como na apropriação do excedente econômico e dependente na geração e absorção tecnológica. (ibid., p. 16, grifos do autor).

Recentemente introduziu-se o conceito de semi-periferia, que designa os países que mesmo estando fora do centro capitalista apresentam condições socioeconômicas intermediárias entre o centro e a periferia. O Brasil é um país periférico, mas apesar disso, entre os anos de 1930 e 1980 demonstrou níveis de desenvolvimento econômico, principalmente entre 1950 e 1980. Não obstante, enfrentou, nas duas últimas décadas do século XX, um retrocesso econômico de forma passiva e subordinada à economia mundial e o

aprofundamento da globalização agravou ainda mais esse quadro. A economia nacional estagnou, os postos de trabalho criados foram insuficientes e de baixa qualificação. “Os empregos qualificados foram reduzidos, em parte, pela ampliação das importações, pela ausência de novos investimentos e pela reformulação do setor público, além das baixas taxas de expansão do produto.” (ibid., p. 40).

Na atual configuração do capitalismo todos os países possuem um excedente de mão-de-obra, formado pela População Economicamente Ativa (PEA) e que vai além das suas exigências e necessidades. A parte mais visível desse processo refere-se ao desemprego aberto, relativo ao contingente de trabalhadores que estão em condições de exercer uma ocupação, a procuram ativamente, mas que não estão trabalhando. A parte menos visível desse excedente de mão-de-obra diz respeito ao subemprego e outras formas de trabalho precário (ibid.).

No Brasil a taxa de mão-de-obra excedente tem aumentado desde o ano de 1975, com aumento significativo nos anos de 1990, mantendo-se até o início do século XXI. Entretanto, a quantificação desse excedente é uma tarefa difícil e que deixa margens para dúvidas, isso ocorre por causa da diversificação das metodologias utilizadas e pelas discrepâncias percebidas nas mesmas quanto às medições do desemprego (ibid.).

Em vista disso, essa configuração com mais trabalhadores do que vagas no mercado de trabalho faz parte da estrutura do capitalismo, é necessária para a sua manutenção, de modo que grande parte dessa população pode estar inserida no trabalho precário, não aparecendo, portanto, nas estatísticas.

Segundo Pochmann (2006), a mais grave crise do emprego da história do Brasil está sendo vivenciada neste início de século XXI, o que ocorre principalmente em função de três aspectos que contribuem significativamente para a desestruturação do mercado de trabalho: desemprego em massa, desassalariamento e criação de ocupações precárias.

O autor (ibid.) destaca que o modelo econômico de passividade e subordinação assumido pelo Brasil na economia mundial a partir dos anos de 1990 é outro complicador para o aumento do desemprego visto que os elementos constitutivos desse modelo neoliberal tendem a gerar desemprego. O último aspecto citado pelo autor é o padrão de ajuste do setor público, o antiemprego público, gerado a partir do enxugamento do quadro de pessoal com vistas a atender aos objetivos das reformas previdenciárias e administrativas.

As conseqüências da submissão do Brasil à economia mundial são catastróficas, já que esse modelo perpassou diferentes governos, embora com enfoques também diferenciados. Dessa postura dependem investimentos internacionais no país, que se insere como emergente

na arena internacional, com alto custo para a população, apesar das políticas afirmativas do governo Lula da Silva.

Ao abordar o tema das políticas públicas de emprego, Pochmann (ibid.) salienta que elas precisam ser reformuladas e revisadas, levando-se em conta as suas diversas formas de manifestação nos diferentes grupos sociais, a sua dinâmica diferenciada de relação com o mercado de trabalho e o enfrentamento dos componentes estruturais do processo o que, de acordo com o autor, não ocorre com as atuais políticas voltadas para o emprego (ibid.).

Para podermos falar sobre desemprego, de acordo com Singer (op. cit.), em primeiro lugar é importante termos a compreensão de que ele faz parte do cotidiano dos pobres, que o aumento dos seus níveis deixa a situação desses indivíduos ainda mais precária, aumentando a pobreza e que emprego é diferente de ocupação. “Ocupação compreende toda atividade que proporciona sustento a quem a exerce. Emprego assalariado é um tipo de ocupação – nos países capitalistas o mais freqüente, mas não o único.” (p. 14). O emprego, ou melhor, o bom emprego, que oferece garantias, perspectivas, bom salário, embora seja compreendido e generalizado como universal, faz parte do universo, nos países cêntricos, apenas da camada média e, no Brasil, das camadas mais abastadas.

Também é importante a compreensão de que na relação patrão-empregado a força de trabalho ou a capacidade de produzir (mercadoria) do empregado é comprada pelo patrão que acredita estar fazendo-lhe um bem, uma caridade, quando na verdade é ele quem precisa do trabalhador que lhe oferece a sua capacidade de produzir, sem ele não há produção. Contudo, como em qualquer relação de compra e venda quem compra tem sempre razão e por isso o empregado precisa se adequar às normas e exigências do empregador, caso contrário, será substituído por outro trabalhador integrante do exército industrial de reserva, amplamente produzido nas estruturas capitalistas modernas, tendo suas condições cada vez mais agravadas (ibid.).

Um dos principais entraves ao entendimento desses aspectos está na generalização corrente de que falta de ocupação seja equivalente a desemprego. Isso eleva os índices e passa a noção de que a única forma de sobrevivência é a venda da força de trabalho ao capital, desconsiderando-se as atividades autônomas, que tem crescido substancialmente no mundo todo ao mesmo tempo em que o capital, lançando mão do seu ritmo de acumulação, reduz o emprego da força de trabalho paulatinamente (ibid.).

Esse quadro é cada vez mais acentuado pela globalização, que teve o primeiro auge na metade do século XIX com a livre movimentação de mercadorias e de capitais. No entanto, com o advento da Primeira Guerra Mundial, em 1914, houve um retrocesso que foi agravado

significativamente pela deflagração da Segunda Guerra Mundial em 1939. Neste período os países procuraram proteger os seus mercados internos, os níveis de importação e exportação caíram absurdamente. Através da Conferência de Bretton Woods, realizada em 1944, e tendo os Estados Unidos à frente, foram criadas instituições que visavam a retomada dos processos de globalização (ibid.).

A globalização, ainda segundo Singer (ibid.) pode ser dividida em duas etapas, sendo que a primeira teve vigência do fim da 2ª Grande Guerra ao final dos anos de 1960, principalmente nos países desenvolvidos e a segunda etapa iniciou-se no início dos anos de 1970, incorporando uma parte significativa dos países do Terceiro Mundo. Ela refere-se “[...] a um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho, acionado, em parte, pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países.” (p. 21).

Na vigência da globalização há uma troca entre os países envolvidos no processo que se efetiva pela importação e pela exportação, inclusive entre os países cênicos e periféricos, o que cria novos empregos em ambos. Porém, na dinâmica do capital, se não houver um equilíbrio entre exportação e importação, poderá ocorrer a criação de novos postos de trabalho em alguns países e a diminuição em outros, assim como o desemprego estrutural nos países que passam a importar o que antes produziam. Isso não equivale a afirmar que mais pessoas ficarão sem emprego e sim que encontrarão um mercado de trabalho no qual precisam vender a sua força de trabalho mais deteriorada, mais precária. Por isso a substituição do conceito de desemprego para precarização do trabalho talvez seja mais adequado, pois implica a exclusão de uma significativa massa de trabalhadores do acesso aos direitos legais e a criação do excedente de mão-de-obra (ibid.).

Segundo Paiva (2002), mesmo diante da crise do trabalho assalariado o trabalho continua a ter uma importância central para os indivíduos. No entanto, frente à estruturação da produção e das relações econômicas, age de forma diferenciada sobre eles e na produção de suas identidades, imprimindo novos conteúdos, novas formas e novas culturas. Contudo, essa crise, ao descentralizar o trabalho, desencadeia a instabilidade e ameaça a linearidade de outras esferas relacionadas diretamente a ele, como os lares, para onde, em muitos casos, se desloca. Dessa maneira, ele atua diretamente na dinâmica do funcionamento do trabalhador e na estruturação dos seus relacionamentos familiares, de gêneros e de gerações.

Não ter um emprego pode significar, portanto, muito mais do que a perda do poder aquisitivo, trás consigo medo, desamparo, insegurança, baixa auto-estima e sentimento de impotência diante da realidade, atua diretamente na subjetividade, alterando-a. Somando-se

todos esses fatores, entre muitos outros envolvidos, tem-se uma situação que pode causar conflitos tanto no âmbito familiar como no contexto social mais amplo.

A experiência do desemprego certamente será sentida conforme as condições materiais de vida do trabalhador, mas independente da sua capacidade de enfrentamento dessa situação, ela lhe deixará o medo da repetição, determinando a sua postura diante do mercado de trabalho, submetendo-se às suas exigências para que consiga uma nova vaga e, posteriormente, para mantê-la, já que a lógica é a de que o sujeito deve investir na sua qualificação.

De acordo com Vasapollo (2006), a nova organização capitalista do trabalho se caracteriza pela flexibilização, pela precariedade e pela desregulamentação sem precedentes para os assalariados o que gera neles o que o autor chamou de mal-estar do trabalho:

[...] o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais. É o processo que precariza a totalidade do viver social. (ibid., p. 45).

A flexibilidade no trabalho pode ser considerada como uma opção ao desemprego, mas é necessário o entendimento do seu real significado, entre tantas definições correntes. De uma forma geral, pressupõe liberdade de agir para a empresa de acordo com seus interesses. É, portanto, uma imposição aos trabalhadores forçando-os a aceitarem salários mais baixos, em piores condições. Não se configura, em hipótese alguma, em uma alternativa para aumentar os índices de ocupação, além de fazer aumentar as ofertas de trabalho do mercado ilegal, no qual o trabalho é irregular, precário e sem garantias. O mercado ilegal tem sido alavancado pela mundialização econômico-produtiva e o conseqüente deslocamento das empresas, principalmente para países com leis trabalhistas mínimas (ibid.).

Nesse mesmo sentido, no entender de Santos (2006) a elevação do desemprego é uma estratégia do capital em resposta à sua crise. Ainda que tenha variações de um país a outro, alguns problemas são universalizados, tais como o próprio desemprego e os efeitos negativos da flexibilização, principalmente para o enfraquecimento do sindicalismo, que não encontra a segurança necessária para atuar contra o aumento da flexibilização da força de trabalho.

As inovações tecnológicas, segundo Saviani (op. cit.) maximizam a exploração da força de trabalho e ampliam a marginalização social com o aumento do desemprego mantido sob controle, de acordo com os interesses do capital. Dessa forma, o desemprego já não representa mais um fator de crise e sim “[...] um dos elementos do processo de controle das

crises que aciona o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional.” (p. 22). Essa realidade mostra a face mais cruel do capitalismo: a pobreza e a sua manutenção, o que perpetua as desigualdades sociais.

Segundo Singer (op.cit.), no Brasil as desigualdades são acentuadas, o que ocorre porque os excluídos obtêm menos recursos em decorrência do acúmulo por parte dos que obtêm mais. Na gênese dessa exclusão está a pobreza que, em face das desigualdades regionais, se apresentará de formas diferentes ao longo do território nacional, sendo a região sudeste a mais industrializada e a nordeste a região mais atrasada e mais pobre. A exclusão social pode ocorrer por cor, gênero, região; ser devida à falta de escolaridade ou pela entrada na informalidade.

No final do século XX o Brasil passou a contar com medidas que proporcionaram a análise da pobreza com maior sofisticação ao contemplar as diferenças regionais quanto ao desenvolvimento e adotar dois níveis mínimos de renda *per capita*, a saber: Linha de Indigência, que se refere às condições para suprir necessidades alimentares do indivíduo e Linha da Pobreza, na qual há a satisfação das suas necessidades básicas (ibid.).

O capitalismo produz desigualdade social, marginalização e miséria. Ao aceitar a miséria o neoliberalismo age de acordo com a sua lógica, uma vez que sem ela não pode haver proletariado e isso impossibilitaria a existência da burguesia. A economia de mercado seria extinta já que os antagonismos que o sustentam não existiriam mais (DEL PINO, 2002).

Essa questão é histórica. Na obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* Marx ([19--], p. 243) caracterizava o *lumpem* proletariado, como uma “[...] massa indefinida e desintegrada [...]” que, desprovida de organização, se aliou a quem melhor atendeu às suas necessidades imediatas. As políticas fundiárias de Napoleão Bonaparte priorizavam a pequena propriedade, mas no decorrer do século XIX o capital avançou sobre elas, causando a expulsão para zonas urbanas de um grande contingente de trabalhadores rurais, que ali passaram a viver precariamente. Muitos se envolveram em conflitos, vícios, golpes e até mesmo com a criminalidade. Luís Bonaparte soube tirar proveito dessa massa, colocando-a a seu serviço.

Diante de tais afirmações e com base nas reflexões já desenvolvidas ao longo do trabalho, podemos afirmar que as políticas de alívio à pobreza desenvolvidas pelo governo Lula da Silva são de cunho assistencialista e não têm por objetivo a erradicação da mesma, tampouco a promoção de autonomia nos beneficiários. Pelo contrário, visa fazer a sua manutenção, tornando-os cada vez mais dependentes e controlados, sem perspectivas de desenvolvimento, uma vez que concomitantemente não são desenvolvidas políticas que

possam promover o seu acesso ao mercado de trabalho e aos demais programas sociais já universalizados. Para discutirmos a questão com maior propriedade analisaremos alguns dados.

Os programas assistenciais governamentais nas três esferas têm por objetivos transferir dinheiro para as famílias de menor poder aquisitivo, entre eles destacamos o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o Bolsa-Família. O BPC é um programa assistencial com valor fixado em um salário mínimo, podendo ser destinado a idosos ou portadores de necessidades especiais. O Bolsa-Família foi criado com o objetivo de unificar os programas governamentais sociais já existentes, entre eles o Bolsa-Escola, o Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás. Foi sancionado pela Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004. Suas ações são focadas para que a cobertura e a regularização dos benefícios possam ser ampliadas (IBGE, 2006b).

Em 2004, os dados da PNAD indicaram que em 15,6% dos domicílios pesquisados, algum morador recebia dinheiro de programa governamental, concentrando-se no Nordeste os maiores percentuais: 32,0% e no Sudeste os menores: 7,9%. Em moradias com menor renda familiar *per capita* foi percebido maior número de recebimentos de auxílios, chegando a 50,3% na faixa de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo e a 0,7% na faixa de mais de dois salários mínimos, o que não mostrou muitas variações regionais. 91% dos domicílios em que um morador recebeu dinheiro de programas sociais tinham renda domiciliar *per capita* de até 1 salário e 1,1% de mais de 2 salários mínimos, esses domicílios apresentavam maior número de moradores, em média 4,8 ao passo que nas moradias em que não havia recebimento a média de moradores foi de 3,3. Com relação à cor, o maior número de benefícios se concentrou nas moradias em que os moradores se declararam pardos ou pretos⁶, 66,6% (ibid.).

No mesmo ano 20,1% dos adolescentes de 15 a 17 anos que não estavam estudando o faziam para ajudar nos afazeres domésticos, trabalhar ou procurar um trabalho. Essa faixa etária também representou os maiores índices de abandono da escola por vontade própria ou dos pais ou responsáveis ou por terem concluído a série ou curso desejado: 45,6% (ibid.).

Os dados da PNAD 2008 (IBGE, 2008a) indicam que de 1997 para 2007 houve significativas melhoras na educação no Brasil, porém, ela apresenta ainda muitos problemas, principalmente com relação a indivíduos que se declararam pretos ou pardos que somam juntos 9 milhões dos 14,1 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, sendo 52% residentes no Nordeste. A pesquisa revelou que o aumento nos índices de matrículas não significou,

⁶ Categoria utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

necessariamente, aumento da qualidade do ensino, uma vez que 2,1 milhões das crianças de 7 a 14 anos que estavam estudando não sabiam ler. O analfabetismo pode ser melhor explicado se levarmos em conta que, em 2007, entre as famílias com rendimento *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo os índices de analfabetismo foram de 18%. Nas famílias com renda mensal *per capita* de até dois salários mínimos o percentual apresentado foi de 1,4%. A taxa de frequência líquida, que faz a correlação idade/série, apontou que somente 48% dos adolescentes (de 15 a 17 anos) estavam no ensino médio, mas apresentou melhoras comparando-se com o ano de 1997, com percentual de 26%. No ensino fundamental esta defasagem era de 43% em 1997 diminuindo para 25,7% em 2007 (ibid.).

Em 2007, 23,5% das famílias brasileiras tinham rendimento mensal *per capita* de $\frac{1}{2}$ salário mínimo, nas residências com crianças e adolescentes os índices representavam 46%. Houve um decréscimo em comparação com o ano de 1997 em que o percentual foi de 31,6%. Na Região Nordeste essa queda foi de mais de 10 pontos percentuais, os índices caíram de 53,9% para 43,1% entre os anos de 2002 e 2007, o que pode ser reflexo das políticas públicas de alívio à pobreza. No entanto, nessa região 39,2% das crianças com menos de 6 anos viviam em famílias com rendimento mensal de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo e 68,1% da população total de 0 a 17 anos vive com rendimento de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*, sendo que destes, 36,9% apresentavam renda de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. No outro extremo estão os idosos que, em 53% dos seus domicílios, são responsáveis por mais da metade da renda familiar total, seja com sua aposentadoria, seja com pensão, ou mesmo auxílio social (ibid.).

Em 2008, segundo dados da Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2009), 22,6% das famílias viviam com rendimento *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo e metade das famílias brasileiras tinham renda *per capita* de menos de R\$ 415,00. Nas famílias chefiadas por mulheres e com filhos com idade até 16 anos a renda *per capita* apresentou queda para R\$ 249,00. Tal fato demonstra maior vulnerabilidade. As famílias chefiadas por mulheres subiram de 25,9% em 1998 para 34,9% em 2008.

A situação das crianças e dos adolescentes se mostrou bastante delicada no ano de 2008, pois 44,7% das crianças (0 a 14 anos) e dos adolescentes (15 a 17 anos) viviam em famílias com renda *per capita* de meio salário mínimo e 18,5% com $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. Dessa forma, a infância e a adolescência vivenciam índices de pobreza muito elevados, estando 44,7% nesta situação. Na Região Nordeste, estes índices chegam a 66,7% (ibid.).

As desigualdades regionais quanto à distribuição de renda ficam evidentes, enquanto o rendimento mediano no Nordeste é de R\$ 250,00, no Sudeste é de R\$ 500,00. Essas

disparidades podem ser comprovadas pela quantidade de migrantes, 19,7 milhões, sendo 10,5 milhões (53,4%) de nordestinos, o Sudeste é o destino de 66,9% dessa população (ibid.).

A Síntese dos Indicadores Sociais de 2010 (IBGE, 2010) apontou que as taxas de fecundidade são menores entre as mulheres com maior escolaridade (1,68 filhos para mulheres com oito anos ou mais de estudo), que também tendem a serem mães mais tarde, com 27,8 anos contra 25,2 das mais pobres, que apresentam taxas de 3,19 filhos e escolaridade de até sete anos. As mulheres ocupadas recebem salários menores do que os homens ocupados, em média 70,7% do salário deles, trabalham menos horas semanais (36,5 contra 43,9 dos homens), mas em compensação dedicam em média 22 horas por semana para os afazeres domésticos, contra 9,5 horas dos homens ocupados.

Quanto ao acesso à educação a mesma fonte nos revela que o rendimento familiar *per capita* ainda é um limitador, principalmente nos níveis não obrigatórios: infantil, médio e superior, embora tenha ocorrido evolução com relação ao ano de 1999 nos números de pessoas que freqüentam instituições de ensino. O acesso à escola está sendo cada vez mais facilitado pela sua democratização, 85,2% dos adolescentes que estão entre os 15 e os 17 anos estão na escola. Em contrapartida, se percebe que a adequação idade/nível educacional ainda está longe de ser o ideal, principalmente nesta faixa etária, o que se comprova com os índices de que somente 50,9% desta população se encontram nos níveis adequados, ou seja, no ensino médio, contra 39,1% em 1999. As desigualdades sociais se mostram nesses dados, pois, dos 20% mais ricos nesta faixa etária 93,9% estavam estudando e 77,9% apresentavam adequação idade/série. Já nos 20% mais pobres, 81,0% estavam estudando e apenas 32,0% apresenta equivalência idade/série (ibid.).

As taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais que era de 13,3% em 1999 baixaram para 9,7% em 2009. A cor é outro fator de exclusão quanto à escolarização. As taxas de analfabetismo para as pessoas pretas (13,3%) e pardas (13,4%) se mostraram muito maiores do que as dos brancos, de 5,9%. As taxas de analfabetismo funcional entre as pessoas de 15 anos ou mais com menos de quatro anos completos de estudo foram de 15% para os brancos, 25,4% para os pardos e 25,7% para os pretos. Com relação à média de estudo e ao ingresso no estudo superior, em 2009, os pretos e pardos não haviam alcançado os números que os brancos apresentavam em 1999. Essas diferenças se exprimem também pelas diferenças dos rendimentos entre brancos, pardos e pretos. O rendimento-hora de pardos e pretos representa 57,4% do rendimento dos brancos, dados que diminuem com o aumento do estudo, mas continuam evidentes (ibid.).

Quanto à renda familiar, em 2009, 19% dos domicílios urbanos apresentaram rendimento de $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*, com as regiões Norte e Nordeste tendo os maiores percentuais e regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste os menores. A razão entre a renda familiar *per capita* dos 20% mais ricos e a dos 20% mais pobres mostra que aqueles, os 20% mais ricos, apresentam rendimentos 17,8 vezes maior do que os mais pobres. Somente 62,6% dos domicílios urbanos são atendidos simultaneamente por coleta de lixo direta, rede de abastecimento de água e rede coletora de esgoto (ibid.).

Os índices de pobreza no Brasil ainda são muito elevados, apesar da implementação do programa do governo federal Bolsa-Família ter amenizado sazonalmente essa situação. As desigualdades sociais se refletem também entre as regiões que apresentam disparidades relevantes no que se refere ao desenvolvimento industrial e a pobreza. Os indivíduos que se declaram pardos e pretos constituem a maior parte da população de excluídos, o recebimento do SBPC é maior entre eles e o abandono da escola também, essa situação reflete uma questão histórica ainda não resolvida no país. A renda dos idosos representa um aspecto importante para muitas famílias. Se compararmos tais constatações com o total da população brasileira em 2010 (IBGE, 2010), que é de 190.732,694 milhões, chegaremos a um contingente imenso de marginalizados.

Questões de gênero também são preocupantes, as mulheres ainda recebem salários menores do que os homens, as que possuem menos escolarização têm taxas de fecundidade maiores, outro dado que chama a atenção é que a renda *per capita* das famílias chefiadas por elas é mais baixa, levando-se em conta que essas configurações familiares têm aumentado substancialmente.

Tendo em vista o fato de que a pobreza aumenta as chances de evasão e defasagem escolar, as crianças e adolescentes estão cada vez mais expostos ao ingresso precoce no mundo do trabalho, quase sempre em situação precária. Há outro complicador, os dados parecem indicar ainda que, embora o número de crianças e adolescentes matriculados tenha aumentado, isso não significa progressos efetivos, pois um grande contingente de alunos não domina os códigos de leitura e escrita.

Diante da realidade em que se encontra a classe dominada, podemos depreender que muitos adolescentes estão em uma situação limiar que pode lhes expor ao ato infracional, todavia isso não decorre da situação de pobreza dos mesmos e sim da ineficácia do alcance das políticas públicas, já que as idéias neoliberais encontraram continuidade mesmo com a troca de governos. No mundo fenomênico da pseudoconcreticidade, a culpabilização pela

situação de pobreza e de marginalidade recai sobre os excluídos, vistos como homens abstratos, dissociados de sua realidade concreta.

Como vimos, a pobreza constitui um mecanismo mediador de risco, mas essa avaliação deve ser criteriosa para que não a naturalizemos. O contexto sempre deve ser considerado, bem como as mediações entre o sujeito e a sociedade. As conseqüências dos aspectos inerentes à pobreza e que lhes são atribuídos socialmente podem ser mais deletérias os sujeitos do que ela própria, uma vez que lhe impõem limitações que, na maioria das vezes, fogem ao seu controle, entre elas destacamos: preconceitos, rótulos, estigmatizações.

2.4. A Educação diante das mudanças no campo econômico: as influências e determinações do modo de produção capitalista

Souza (2007), ao fazer o estado da arte da pesquisa em políticas públicas salienta que nas últimas décadas esse campo tem despertado maior interesse. Esse fato se deve principalmente a três fatores: a agenda da maioria dos países passou a contemplar políticas restritivas de gasto; as políticas keynesianas foram substituídas por políticas restritivas de gasto e os países em desenvolvimento ou que implantaram a democracia recentemente apresentam dificuldades para criar alianças políticas que proporcionem possíveis propostas para o esboço de políticas públicas. A soma desses fatores proporcionou maior volume de trabalhos acadêmicos e técnicos na área de políticas públicas, que se transformou em área do conhecimento e disciplina acadêmica nos Estados Unidos.

As políticas restritivas de gasto surgiram com maior fôlego com a consolidação das idéias neoliberais e a substituição do *Welfare State* por um Estado não intervencionista nos campos econômico e social.

A autora (ibid.) evidencia que nos Estados Unidos e na Europa os estudos tiveram focos diferentes. Enquanto nesta os estudos eram voltados para explicações sobre o papel do Estado e, principalmente, sobre o governo, naqueles a ênfase ocorria na ação do governo em detrimento do papel do Estado na efetivação das políticas públicas. A constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas foram regidas pelo pressuposto de que as ações e mesmo as omissões do governo podem ser formuladas com bases científicas e analisadas de forma independente por pesquisadores.

H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton (1936, apud ibid.) podem ser considerados os fundadores da área de políticas públicas, que foi construída a partir da

contribuição de cada um. Contudo, não há uma única definição para políticas públicas que seja considerada melhor do que as demais. O que existe é uma complementaridade em que se privilegia uma visão holística em torno das ações dos governos, o que é feito através de campos multidisciplinares.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar 'o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, op. cit., p. 69).

O fato de não haver uma única definição para políticas públicas não inviabiliza a sua compreensão, através delas pode-se tanto impulsionar ações dos governos quanto fiscalizá-las e analisá-las, em conformidade com o que se objetiva alterar na realidade.

A educação é uma política pública que, segundo Sanfelice (2008), sofreu os impactos das transformações ocorridas nos Estados-nação. O autor chama a atenção para alguns sinalizadores que caracterizam a atualidade: estamos vivenciando uma transição histórica na qual o modo de produção capitalista seria mantido, porém, a modernidade estaria próxima de seu fim; Marx e Engels já percebiam aspectos que mudariam para sempre o rumo da humanidade, viam na modernidade um projeto histórico da burguesia que representava a sua vitória; a burguesia contou com o apoio dos Estados-nação tanto na elaboração como na efetivação do seu projeto econômico, político e social, tendo o Estado como um forte aliado; o liberalismo econômico foi o pano de fundo para a efetivação do Estado-nação, no entanto o que se seguiu foi um período de forte intervenção estatal e a divisão entre Estados-nação fortes e Estados-nação dependentes e subordinados; o século XX foi marcado pela modernidade capitalista burguesa e um período tenso e conflituoso que teve sua gênese no seu modo de produção capitalista burguês.

Nos anos de 1960 efetivou-se o processo de transnacionalização da economia e de alargamento das fronteiras dos Estados-nação para o capital, com crescente presença das empresas multinacionais em países periféricos em busca de mão-de-obra barata, principalmente de mulheres e jovens. Essa mudança na divisão internacional do trabalho teve consequências diretas para a educação, pois as ocupações que surgiam exigiam níveis de escolaridade mais elevados. A educação básica foi reconhecida como indispensável neste processo, até mesmo por Estados-nação que ainda não a haviam universalizado (ibid.).

Entretanto, nas últimas décadas do século XX com o desenvolvimento de novas tecnologias um novo quadro se desenhou, as máquinas substituíam cada vez mais o trabalho humano, isso fez surgir o desemprego estrutural que foi sentido de formas diferentes pelos países, conforme o seu nível de desenvolvimento econômico (ibid.).

O Estado-nação, antes instituição central da política, com o monopólio do poder público e da lei, foi erodido de duas formas: perdeu poder e função para entidades supranacionais e o fim de grandes Estados e impérios gerou Estados menores, fracos. Perderam também poder e privilégios dentro de suas fronteiras, com a privatização de serviços de segurança, serviços postais, de saúde, da previdência e Educação. (ibid., p. 74).

O desenvolvimento da economia mundial interferiu no campo da educação, uma vez que havia novas demandas por trabalhadores com maior qualificação ainda que as políticas tenham se pautado no oferecimento da educação básica e dualista. Os países davam sinais de enfraquecimento da sua soberania diante dos organismos internacionais, o que se agravou ainda mais com a intensificação da globalização econômica.

Sader (2008) argumenta que “o objetivo dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana.” (p. 15). O autor complementa que a educação poderia efetivar essa emancipação, no entanto, ao invés disso, tornou-se instrumento do capital na reprodução do sistema de classes e na sua perpetuação ao mercantilizar-se.

Segundo Mészáros (2008), a educação e os processos sociais de reprodução estão relacionados de forma direta, por isso não há possibilidade de se pensar em transformações na educação sem que o quadro social também seja transformado. Se pensarmos apenas em reformas limitadas que mantenham as atuais estruturas fundamentais da sociedade o que teremos como resultados serão apenas alterações superficiais e ajustes de acordo com os interesses do capital e da continuidade da sua hegemonia. A solução não pode ser procurada dentro da lógica capitalista, somente uma ruptura seria capaz de promover as transformações necessárias, tanto no campo educacional quanto no mundo do trabalho.

Na compreensão de Mészáros (ibid.), nos últimos 150 anos, com a sua institucionalização, a educação tem transmitido não apenas o conhecimento necessário para a formação dos trabalhadores para que o capital mantenha-se em expansão, mas também valores que o legitimem e perpetuem, fato que vem internalizando esses valores. Essa ordem passa a ser difundida como se fosse natural, algo que não pode ser modificado e enfrentado, essa ideologia passa então a ser dominante e servir para o controle da classe dominada e manutenção da ordem estabelecida.

A educação formal e suas instituições são importantes instrumentos no processo de internalização e manutenção da ordem estabelecida, mas não os únicos. Outros instrumentos estão presentes na sociedade global mercantilizada e igualmente pressionam os indivíduos a aceitarem a lógica do capital. As transformações somente podem ocorrer se esse sistema de internalização for confrontado como um todo, em todas as suas dimensões (ibid.).

A mercantilização da educação se alia à ideologia dominante de que os serviços privados têm qualidade superior aos públicos e faz com que o quadro em que se encontra a educação pública no país seja visto como imutável. Mas a internalização desse conformismo vai ao encontro dos interesses da classe dominante. Um deles é o de que a educação apenas reproduza a sua ideologia e proporcione o mínimo de educação para a classe dominada, que lhe permita executar os serviços mais simples no mercado de trabalho. Isso tudo sem que haja uma movimentação de contra-hegemonia.

Para Frigotto (op. cit.), a reação do capitalismo à crise dos anos de 1970 provocou o seu colapso e a sua reação pautou-se na violência, na exclusão e na barbárie, tendo o mercado como regulador das relações humanas. Nesse contexto

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – ‘capital humano’. (p. 18, grifo do autor).

A educação passa, então, a ter o objetivo de preparar recursos humanos para a produção, sendo compreendida como um fator econômico, fato que lhe confere um fetiche, “[...] um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.” (ibid., p. 18, grifo do autor).

Segundo Frigotto (2008), essa vinculação entre escola e produção teve influência direta do fordismo, pois

O modo de regulação fordista, que transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural, centra-se nas idéias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Estas idéias firmam-se no pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e na idéia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. (p. 37).

Nos anos de 1970 a teoria do capital humano de Theodoro Schultz fez com que a educação passasse a ser entendida no âmbito das relações de produção, podendo ser considerada uma busca por respostas às contradições e crises presentes no capitalismo no

período histórico em que foi concebida. Sua lógica é de que quanto mais investimentos, tanto sociais quanto individuais em educação, maior seria a sua produtividade, promovendo o desenvolvimento mundial e a ascensão social dos indivíduos. Os indivíduos, como donos do capital humano, seriam os responsáveis pelo modo de produção de suas existências e pela sua ascensão social e não das relações sociais, de poder e de dominação (FRIGOTTO, 2006b).

O modelo fordista de regulação pressupunha a generalização da industrialização e do consumo de massa. A teoria do capital humano surge como uma tentativa de explicação para a não generalização do fordismo, que promoveu desenvolvimento significativo somente nos países do G7: Estados Unidos, Alemanha, Japão, França, Canadá, Inglaterra e Itália. “O investimento em ‘capital humano’ passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais.” (FRIGOTTO, 2008, p. 37).

A educação, deslocada e dissociada do quadro social e econômico mais amplo poderia modificar o sujeito pelo simples fato de pertencer-lhe enquanto capital humano. A escola é vista como um lugar privilegiado para a sua aquisição, passando a vincular o conteúdo pedagógico às exigências do mercado de trabalho, desconsiderando também as contradições da sociedade capitalista. Percebe-se uma ligação linear de causa e efeito entre a educação e a produção, sem que as mediações envolvidas sejam levadas em conta.

Frigotto (ibid.) acentua que as análises críticas dessa teoria têm se pautado em demonstrar o seu caráter ideológico e o que ela representa para a educação, porém, tais análises tendem a estabelecer vinculações diretas ou dissociações completas entre educação e capitalismo, o que torna a compreensão da relação entre educação e capital enviesada. É necessário compreender que a prática educacional se origina nas relações sociais de produção de existência, mas é de outra natureza, pois se trata de uma prática mediadora que revela antagonismos de classe, por isso não se pode pensar em vínculo direto, desvinculo ou reduzi-la a uma prática do campo ideológico.

Ao analisarmos o tipo de mediação desenvolvida pela educação no modo de produção capitalista percebemos que há desqualificação crescente do trabalho escolar que leva, contraditoriamente, à desqualificação profissional, ao desemprego e ao subemprego, logo, as desigualdades são explicadas pela não-qualificação do indivíduo. Isso ocorre porque a teoria do capital humano objetiva uma produtividade específica, que tende a degradar tanto o trabalho quanto o trabalhador, oferecendo formas distintas de saberes para as diferentes classes sociais (ibid.).

O autor (ibid.) completa sua análise afirmando que pode haver um resgate da escola enquanto instrumento de luta da classe trabalhadora em torno dos seus interesses, ou seja, para o desenvolvimento da contra-hegemonia e afirma que compreende o trabalho “[...] enquanto uma relação social que expressa a forma pela qual os homens produzem a sua existência, como unidade do técnico e do político, do teórico e do prático, no processo educativo.” (p. 28). Esse processo educativo é efetivado nas relações sociais de produção da existência como um todo, que não se circunscrevem somente ao ambiente escolar.

A teoria do capital humano encerra em si uma contradição, ao mesmo tempo em que fetichiza a educação ao relacioná-la diretamente à produção postula uma educação dualista, que reflete as contradições e a luta de classes no interior da sociedade capitalista, o que inviabilizaria mudanças concretas na realidade.

Sobre os efeitos da teoria do capital humano na educação brasileira, Frigotto (2003, p. 19, grifo do autor) enfatiza que

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como ‘negócio’; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam.

Os resultados da teoria do capital humano, porém, não foram os esperados, a despeito das investidas dos organismos internacionais que a disseminaram na América Latina. O Brasil, sob influência da ditadura militar e no ápice do tecnicismo teve nessa época, assim como outros países da América Latina, o início das políticas educacionais, ainda que fragmentadas. A possível explicação para este fracasso pode ser o fato de que “o que a teoria do capital humano evade e esconde são as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão.” (FRIGOTTO, op. cit., p. 8).

Sobre esse fracasso Frigotto (2008, p. 38) conclui que

O balanço não é nada auspicioso. Trinta anos depois da disseminação da teoria do capital humano, nada daquilo que postulava se efetivou – a possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, conseqüentemente, em termos das nações, maior competitividade e equilíbrio e, entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e conseqüente diminuição das desigualdades.

A teoria do capital humano, todavia, não foi esquecida e sim metamorfoseada, modificada de forma que suas categorias continuam presentes, porém, com nomes diferentes, tais como: sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade. A subordinação da educação ao modo de produção capitalista ocorre de forma potencializada, mas sutil e velada. “Esta subordinação vem hoje sobredeterminada pela avassaladora onda neoliberal que estatui o mercado como o *deus* regulador das relações sociais transformando direitos como os da saúde, da educação, da habilitação, etc., em mercadoria.” (FRIGOTTO, op. cit., p. 10, grifo do autor).

Diante da crise do capitalismo, entre os anos de 1970 e 1990 e da crise do modelo fordista, trabalho e educação estabeleceram uma nova relação que permitiu a reprodução da força de trabalho, com conseqüente um rejuvenescimento da teoria do capital humano e a afirmação dos homens de negócio no campo educacional. Novas bases sustentaram essa teoria e apontaram seus limites, definindo as novas demandas da educação e da formação profissional, amparadas por documentos de organismos reguladores, como: FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e *Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe* (OREALC), mas não são capazes de ultrapassar as suas limitações, pois o caráter excludente se mantém nas relações sociais (FRIGOTTO, 2003).

Novas exigências se apresentam ao trabalhador, que deve ter qualificação diferenciada na qual estejam presentes a capacidade para abstração, a flexibilidade e níveis elevados de participação, pressupostos das categorias de: qualidade total, formação abstrata e formação polivalente, que agora passam a ditar as demandas da educação e do trabalho. Esse processo de qualificação do trabalhador mais preparado intelectualmente deixa claro processos que acirram a exclusão, através da forma diferenciada de apropriação do conhecimento e do seu monopólio por parte da classe dominante (ibid.).

Os arranjos do capital na busca pela sua hegemonia que proporcionaram o surgimento e a expansão do toyotismo também fizeram com que seus pressupostos ultrapassassem o campo do trabalho, uma vez que o perfil de trabalhador exigido trouxe demandas para a educação.

Esse movimento de subordinar a educação aos interesses do mercado não conseguiu dirimir os dilemas e as contradições causados pelo capitalismo. Entretanto, há alternativas a estas idéias e a estas categorias, que expressam demandas da classe trabalhadora e dos grupos sociais que a compõem. São elas: escola unitária, educação e formação humana omnilateral,

tecnológica ou politécnica, bem como a democratização do Estado, por meio da ação orgânica da sociedade civil, ou seja, do embate contra-hegemônico (ibid.).

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (p. 31-32).

De maneira que o trabalho é princípio educativo criador da realidade humana. A subordinação da educação aos imperativos do capital implica uma cisão, uma diferenciação entre a educação oferecida às diferentes classes sociais, ocorrendo, então, uma universalização dualista em que fica evidente que os processos educativos são oferecidos de forma diferenciada para as classes sociais antagônicas. Essa dualidade fica mais evidente conforme o capitalismo se solidifica e ocorre uma estruturação dos sistemas de ensino (ibid.).

Nesse sentido,

A luta primeira e fundamental é garantir a escola básica unitária e pública (primeiro e segundo graus) – dentro de uma perspectiva político-pedagógica que *parta* da diversidade cultural e social das crianças e jovens – a todos como a mais adequada formação político-profissional. Isto, todavia, não elimina a necessidade de formação técnico-profissional mais específica. (ibid., p. 204, grifo do autor).

Portanto, para que a luta contra-hegemônica ocorra, necessária se faz a disputa pelo controle hegemônico do progresso técnico, do conhecimento e da qualificação, que devem passar da esfera privada à pública, fazendo com que sejam controlados democraticamente, potencializando a satisfação de necessidades humanas e diminuindo cada vez mais a exclusão. Nesse quadro, valoriza-se a solidariedade, a igualdade e a democracia para a construção de uma escola unitária universal que proporcione uma formação que tenha como objetivo primaz a busca pela emancipação humana (ibid.).

Diante das mudanças nas relações de produção e também da visão economicista da educação, acentuou-se a discussão sobre os vínculos entre trabalho e educação. Arroyo (2008) assegura que vivenciamos uma necessidade de alargamento do objeto da teoria pedagógica. “Passamos a aceitar que o ser humano é histórico, mutável, diverso, e que a teoria pedagógica que trata de seus processos de formação é, também, histórica e mutável, resultado de mudanças que afetam a estrutura das relações humanas.” (p. 146).

Da mesma forma, quando falamos em políticas educacionais não podemos perder de vista que elas devem ter por objetivo precípua a garantia do acesso à educação, conhecimento e pleno desenvolvimento, e também que “[...] esses direitos não são estáticos, se concretizam na dinâmica social, são direitos de cidadãos concretos, históricos, diversos em classe, gênero e raça.” (p. 146). Conseqüentemente, garantia à educação não pode se resumir à garantia de uma vaga na escola e domínio do instrumental necessário para a aprendizagem das primeiras letras e ao domínio de competências e habilidades primárias que tenham por objetivo a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A vinculação das políticas e das práticas educacionais com as transformações ocorridas no mundo do trabalho e o entendimento dos indivíduos como sujeitos sócio-culturais implica uma visão mais alargada e dinâmica do que seja o direito à educação, o que já está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (ibid.).

A nova face da teoria do capital humano, amparada pelo neoliberalismo e pelos pressupostos do toyotismo aumentou ainda mais a distância entre a educação oferecida para as diferentes classes sociais. Ao trabalhador resta uma condição de marginalidade ainda mais acentuada, dele é exigido um perfil cada vez mais refinado, ao passo que a educação oferecida não lhe permite os meios para desenvolver as competências exigidas. Ainda que a sua formação seja voltada para as necessidades do mercado de trabalho, ela visa preencher somente os cargos menos qualificados. Mesmo assim as exigências recaem sobre ele e o fazem procurar permanentemente por qualificação, na ilusão de que assim conseguirá ascender socialmente.

Um ponto que deve ser enfatizado, mas nem sempre é considerado, diz respeito à relação que se desenvolve entre trabalho e educação. Não podemos fazer reducionismos, pois, nos processos educativos, todas as dimensões formadoras ou deformadoras devem ser consideradas no tocante ao aprendizado, à socialização e à cultura. Os saberes escolares precisam ser vinculados com o que ocorre fora dos seus muros, como outros tempos e espaços educativos mais globais, em uma relação de interdependência e não de separação e isolamento, como se cada dimensão fosse auto-suficiente e independente das demais (ibid.).

Cada grupo ou área pode cair nessa territorialização do educativo, ignorando ou marginalizando outros espaços sociais e culturais, outros tempos e outras práticas humanas onde nos construímos como humanos, onde construímos saberes, valores, cultura, conhecimentos e representações da natureza, da sociedade e de nós mesmos. (ibid., p. 148).

Essas mudanças de paradigmas implicam a construção de uma nova concepção que seja balizada por uma prática moderna de educação básica universal. “Universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano.” (p. 155). Essa concepção de caráter desinteressado deve se contrapor à concepção propedêutica que visa preparar o aluno para o mercado de trabalho, o que a torna reducionista e utilitarista (ibid.).

Ao analisar a desintegração da promessa da escola como entidade integradora que a pressupunha como capaz de promover a integração social dos indivíduos no plano econômico e também no político, Gentili (2008) afirma que a sua desarticulação começou nos anos de 1970 com a crise estrutural do capitalismo em sua era de ouro e com as rupturas e transformações estruturais que causou. A conseqüência mais evidente desse quadro de alterações foi a mudança da função econômica da escola, as políticas educacionais tiveram, tanto o seu rumo quanto a sua natureza, modificados desde então, pois,

[...] na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego. (p. 78).

Para o autor (ibid.), diante dessas rupturas a escola não perdeu a compreensão da sua função econômica, isso apenas foi modificado. O enfoque passou a ser nas capacidades individuais e não mais coletivas. A promessa do pleno emprego já não faz parte do cenário, Estado, instâncias superiores e empresas já não são as figuras centrais neste processo e sim os indivíduos que passam a ser responsáveis por fazer as melhores escolhas e por adquirir as habilidades necessárias à sua entrada e permanência no mercado de trabalho, que lhe garantam a empregabilidade.

Foi a partir dos anos de 1990 que a empregabilidade ganhou espaço e centralidade, “[...] sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século [XX]: o desemprego.” (p. 52). Para os defensores das idéias neoliberais, isso seria possível através da sua atuação em três frentes, que poderiam dinamizar o mercado de trabalho: redução dos encargos dos patrões, flexibilização trabalhista e formação profissional permanente (GENTILI, 2005).

A empregabilidade ajuda a construir e legitimar um novo senso comum sobre trabalho, educação, emprego e também sobre a própria individualidade; seu surgimento deve ser pensado a partir da crise da promessa integradora. Portanto,

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: *a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.* (ibid., p. 52, grifos do autor).

Por conseguinte, uma parcela significativa da população não conseguirá se servir dessa integração entre escola e mercado de trabalho, já que não há empregos para todos e alguns fracassarão neste processo. Resta para eles o desemprego ou os empregos precários. Já foram chamados de inempregáveis em determinado momento por um presidente da República, ou seja, são indivíduos que não conseguem se inserir no mundo do trabalho porque fracassaram nas suas tentativas, uma vez que essa inserção agora depende do esforço de cada um ou mesmo porque o mercado não tem condições de absorvê-los (ibid.).

Para Ianni (2005) a inserção na educação, na religião, na família, na política e no trabalho propicia ao indivíduo o norte pelo qual ele deve orientar-se no grupo e na classe social a que pertence. Essas esferas se articulam a outras e transformam o indivíduo em ser social, afetando seu modo de pensar, ser, sentir, agir, compreender, explicar, imaginar. “Todo indivíduo, tomado em sua singularidade ou como membro de coletividade, se forma, socializa, situa e move desde estas articulações.” (p. 32). O autor destaca a importância da educação formal nesses processos, como formadora do cabedal cultural do indivíduo e da coletividade, capaz de promover a transformação da população em povo, que compreende uma coletividade de cidadãos, “[...] todos seres sociais em condições de se inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade e nos mais diversos jogos de forças sociais.” (p. 32).

Assim, a educação universal, fruto do movimento contra-hegemônico, aparece como uma via de libertação humana que se efetiva através da práxis revolucionária, o que poderá permitir os processos necessários para a promoção da resiliência, mesmo sob as determinações do capitalismo.

Sabemos então, que na luta pela sobrevivência do capitalismo, algumas estratégias são pensadas para manter sua hegemonia, entre elas a manutenção de uma parcela da população desempregada, à margem dos serviços sociais básicos e com acesso à escola das primeiras letras, a escola básica, em que não há igualdade de condições para todos os alunos. Por isso, não podemos pensar em universalização da educação, já que somente o acesso à política não

garante a sua efetivação, é necessário uma escola igualitária, que seja capaz de manter seus alunos e lhes auxiliar nos processos de socialização e de apropriação do conhecimento historicamente construído.

Ao se estudar o ato infracional, é importante contextualizar em que sociedade ele ocorre e as determinações dessa sociedade para o seu cometimento. Assim, compreendemos que na sociedade capitalista ele representa a aparência, o fenômeno, a pseudoconcreticidade, não a coisa em si. A busca pelo real implica situar a essência do ato infracional no modo de produção capitalista e no delineamento que o neoliberalismo imprime às políticas públicas e à luta de classes, alimentada por esse sistema. A exploração e a opressão de uma classe sobre a outra podem ser demonstradas através dos índices de desigualdades sociais, analfabetismo e de analfabetismo funcional no País. O que também indica que as políticas de alívio à pobreza e de prevenção ao ato infracional precisam ser elaboradas e implantadas de forma mais efetiva.

No próximo capítulo discutiremos essa questão com maior profundidade, procurando contextualizar esses adolescentes para quem o desemprego, a pobreza, a violência entre outros flagelos, fazem parte do cotidiano, que são marginalizados, rotulados, estigmatizados, como se pudessem ter escolhido o rumo que suas vidas tomaram. Tentaremos agora refletir sobre os adolescentes em conflito com a lei, levando em conta as determinações que eles já encontram ao nascer e a constante produção da marginalidade, compreendidas na totalidade da sociedade capitalista.

3. O SIGNIFICADO DO ATO INFRACIONAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA: BUSCANDO A ESSÊNCIA DO FENÔMENO

Este capítulo teve como objetivo analisar o ato infracional de forma contextualizada e dialética, na totalidade da sociedade capitalista, assim como as políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei e a legislação pertinente, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Buscou-se discutir sobre a construção histórica da adolescência e sobre as concepções que têm orientado os estudos voltados ao tema, assim como o lugar que a adolescência ocupa na sociedade capitalista no início do século XXI, a situação da adolescência pobre no Brasil e a produção da marginalidade.

Também foi enfatizada a precariedade das políticas públicas voltadas para esse público no modo de produção capitalista e as influências exercidas pelas políticas econômicas na sua construção, principalmente na educação do adolescente em conflito com a lei e na criação de instituições e legislações que surgiram como demandas do capital para a contenção desses adolescentes marginalizados.

O capítulo foi dividido em seis partes. Inicialmente foi feita uma descrição do objeto de estudo através de dados que poderiam lhe fornecer uma materialidade e também uma visão geral do sistema socioeducativo, sobre as quais as nossas discussões se centralizaram. Na segunda parte foi feita uma contextualização sobre o atendimento à infância e à adolescência no Brasil nas fases: caritativa, filantrópica e menorista. Na terceira parte o foco foi o atendimento à criança e ao adolescente durante a Ditadura Militar e as influências da ideologia da segurança nacional no modelo repressivo que se materializou na FEBEM. A quarta parte foi dedicada à construção do ECA, enquanto resultado da mobilização nacional principalmente dos movimentos sociais, assim como do SINASE, como política pública que surgiu para responder a determinadas demandas sociais. Na quinta parte foram feitas discussões acerca da construção social da adolescência e a contextualização do adolescente em conflito com a lei como síntese de múltiplas determinações do capitalismo contemporâneo. Por último, na sexta parte, alguns dados referentes à baixa escolaridade dos adolescentes em conflito com a lei foram analisados, assim como a sua inserção na escola durante a execução da medida socioeducativa em meio aberto e as dificuldades encontradas, tanto pela escola quanto pelo adolescente.

3.1. O adolescente em conflito com a lei: situando o objeto através de dados e estatísticas

Antes de estudarmos o fenômeno do ato infracional, faremos uma análise de diferentes pesquisas quantitativas sobre adolescentes em conflito com a lei para que possamos, a partir dos dados estatísticos das mesmas, conhecer os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Brasil e algumas características do sistema de atendimento, na tentativa de ultrapassar a pseudoconcreticidade e de fugir da naturalização do fenômeno. As análises terão como foco estudos atuais e buscam consubstanciar o nosso estudo. Para uma caracterização do adolescente em conflito com a lei mais fiel à realidade será necessário que estudos mais aprofundados sejam realizados.

Volpi (2005) realizou uma pesquisa de abrangência nacional nos anos de 1995 e 1996, na qual recolheu dados de 4.245 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de privação de liberdade através do preenchimento de um questionário por técnicos das instituições. Do total de adolescentes pesquisados, 95% eram do sexo masculino, 52% usuários de drogas, 62% tinham procedência das capitais e regiões metropolitanas e as idades se concentravam entre 14 (320), 15 (590), 16 (886), 17 (1.242) e 18 anos (793). Sobre a renda mensal das famílias, 326 não tinham renda mensal familiar, 261 tinham renda mensal familiar de menos de um salário mínimo, 826 de um a dois, 247 de dois a três, 66 de quatro a cinco, 100 mais de 5 salários mínimos e de 2.419 adolescentes não foi possível colher informações. O trabalho informal estava presente na vida de 849 adolescentes e o trabalho formal, com carteira assinada, foi percebido em 62 adolescentes, sendo que 1.013 não trabalhavam e de 2.321 não houve informação.

Os motivos da internação se concentraram principalmente entre roubo (1.415), furto (1.008), seguidos de homicídio (564), de latrocínio (224) e de tráfico de drogas (168). Sobre a frequência escolar, 2.498 adolescentes não estavam estudando no momento da apreensão, 1.582 estudavam e de 165 não há informações. Sobre o grau de instrução, 641 adolescentes eram analfabetos, 2.236 haviam estudado até a 4ª série, 1.137 da 5ª à 8ª, 103 tinham o Ensino Fundamental completo, 25 o Ensino Médio incompleto e 7 completo; 4 estavam cursando a faculdade e de 92 adolescentes não foi possível levantar esta informação (ibid.).

Essa abrangente pesquisa nos ajuda a compreender a realidade dos adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida em meio fechado, o que ainda se mostra uma tendência nas pesquisas sobre o tema do ato infracional. Também demonstra-nos a que

adolescentes o Poder Judiciário está impondo medidas restritivas de liberdade e suscita questionamentos sobre os efeitos das desigualdades sociais e a luta de classes existentes no Brasil. A maioria é do sexo masculino, tem entre 16 e 18 anos, renda mensal familiar inferior a três salários mínimos, fora o contingente de quem não foi possível colher informações (2.519); dos que trabalhavam a maioria estava no mercado informal; mais da metade é usuária de drogas; as infrações mais cometidas foram roubo e furto. Sobre a escolarização os dados são ainda mais alarmantes, pois comprovam que mais da metade desta população estava excluída do processo escolar e dos que estavam estudando, praticamente todos apresentavam defasagem idade/série, inclusive analfabetismo.

Ficou evidenciado o quadro de exclusão em que os adolescentes que cometem ato infracional e cumprem medida de privação de liberdade se encontravam à época da pesquisa, o que não se mostra muito diferente em pesquisas dos anos 2000. Trabalho precário, pobreza, baixa escolaridade e evasão escolar ainda são características presentes na vida desses adolescentes, como veremos a seguir.

Uma pesquisa realizada com 2100 adolescentes acusados de prática de ato infracional e que ainda não tinham a medida socioeducativa imposta no período de junho de 2000 a abril de 2001, na cidade de São Paulo comprovou que apenas 1,4% dos adolescentes eram acusados de homicídios. Pesquisando adolescentes não-sentenciados foi possível verificar que 48,7% dos adolescentes eram acusados de crimes patrimoniais (34% roubo e 14,7% furto), o que proporcionou um novo paradigma de investigação, imprimindo mais realismo ao perfil do adolescente em conflito com a lei (ILANUD, 2004).

As pesquisas sobre adolescentes em conflito com a lei normalmente centralizam-se nas medidas em meio fechado e assim os motivos para a imposição da medida tendem a se mostrar mais graves: roubo, homicídio e furto. Esse aspecto pode gerar uma visão parcial do ato infracional e aumentar a estigmatização dos adolescentes, uma vez que potencializam a severidade dos atos, gerando distorções no entendimento do quadro. Porém, tais pesquisas são fundamentais, pois nos permitem conhecer a realidade dos adolescentes marginalizados que recebem as medidas socioeducativas mais severas.

Segundo dados do Mapeamento Nacional do Sistema de Atendimento Socioeducativo⁷ (IPEA, 2003), dos 10 mil adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas de internação no Brasil em 2002, 90% eram do sexo masculino, 76% tinham idade entre 16 e 18

⁷ Os estudos mais aprofundados sobre o sistema socioeducativo brasileiro iniciaram-se com esse mapeamento realizado pelo IPEA e tiveram continuidade em 2006, 2008 e 2009 com a elaboração dos Levantamentos Nacionais do Sistema Socioeducativo de iniciativa do poder público. A dificuldade de análise reside no fato de que a maioria dos estudos prioriza as medidas em meio fechado, com exceção da pesquisa de 2006.

anos, mais de 60% eram negros, 51% trabalhavam, 81% estavam vivendo com as suas famílias, 85,6% eram usuários de drogas, 51% não estavam freqüentando a escola e quase 90% não havia completado o Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental estava sendo oferecido por 99% das unidades e o Ensino Médio por 63% das unidades, o que ocorre, em sua maioria, através de escolas públicas inseridas dentro das instituições. Essas escolas apresentam muitas dificuldades, dentre as quais: inadequação quanto às especificidades da população atendida, falta de articulação com outras atividades desenvolvidas na instituição, salas de aula inadequadas e/ou insuficientes, falta de professores e capacitação insuficiente para os mesmos. Os atos infracionais mais cometidos foram: roubo (29,5%), homicídio (18,6%), furto (14,8%) e tráfico de drogas (8,7). Comparativamente para cada 10 mil adolescentes existia 3,3 em conflito com a lei.

Percebe-se a necessidade de modificação de alguns discursos para desnaturalizar a forma de compreender esses adolescentes, com destaque para a vivência familiar, pois, a maioria dos adolescentes estava vivendo com suas famílias⁸. Também devemos atentar para o consumo de drogas e para a baixa escolaridade, o que exige políticas específicas de atendimento.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE; 2005), a população brasileira de adolescentes de 12 a 18 anos constituía, em 2005, 13% da população total de 184.388.620.

Em 2006 o total de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado era de 15.426, sendo 10.446 em internação, 3.446 em internação provisória e 1.234 em semiliberdade. Quanto ao sexo, 96% desses adolescentes eram meninos. Entre os anos de 2002 e 2006 o número de internações de meninos aumentou 32,2% e o de meninas diminuiu 2,3%. O Brasil contava com 366 unidades de atendimento socioeducativo em meio fechado, mas somente 252 estavam de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo SINASE, havia 1,2 funcionários por adolescente internado, porém, essa razão se divide desigualmente entre os estados (PR; SEDH; SPDCA, 2006). 55% dos adolescentes em conflito com a lei estavam cumprindo medida em meio aberto (Prestação de Serviços Comunitários, Liberdade Assistida ou ambas), 41% em meio fechado e 4% em Semiliberdade, sendo que 96% eram do sexo masculino, um total de 10.061 adolescentes. O déficit de vagas se mostrou acentuado, com destaque para a região Sudeste, que apresentou déficit de 250 vagas, no Nordeste o déficit foi

⁸ É necessário contemplar o conceito de família extensa e segundo o SINASE (SEDH, CONANDA, 2006.) “ampliar o conceito de família para aquele grupo ou pessoa com as quais os adolescentes possuam vínculos afetivos, respeitando os diferentes arranjos familiares.” (p. 74).

de 502 e no sul, faltavam 292 vagas para a adequação capacidade/lotação (SPDCA; SEDH; PR, 2006).

Essa pesquisa nos permite analisar o contexto do sistema socioeducativo por um prisma mais amplo, uma vez que contempla as medidas em meio aberto. Percebemos então, que mais da metade dos adolescentes estão incluídos nessas medidas, no entanto, não há especificação quanto ao tipo da medida, se liberdade assistida ou prestação de serviços à comunidade. Ainda assim nos permite inferir que, se mais dados fossem produzidos nesse sentido, seria possível desmistificar a periculosidade dos adolescentes, uma vez que as medidas em meio aberto são impostas nos casos de atos infracionais mais leves.

No Brasil, o número total de adolescentes, entre 12 e 18 anos, nos anos de 2005/2006 era de 24.461.666, sendo que desse total, 34.870 (0,14%) eram adolescentes em conflito com a lei cumprindo medidas socioeducativas (IBGE, 2008b). Esses números nos permitem crer que uma pequena parcela da população de adolescentes brasileiros está em conflito com a lei, ao contrário do que nos querem fazer crer os meios de comunicação de massa, que cada vez mais enfatizam a severidade dos atos, incitando os debates sobre a redução da maioridade penal.

A tendência à institucionalização ainda se faz presente, como podemos analisar através dos dados, mesmo com o advento do ECA e do SINASE, que expressam o caráter de brevidade e excepcionalidade de medidas em meio fechado. O déficit de vagas apontado faz crescer a superlotação e por conseqüência, as chances de rebeliões nas Unidades.

Na PNAD realizada em 2007 os critérios das faixas etárias foram alterados e os dados nos mostram que a população de 15 a 17 anos compreendia 5% (10,2 mi) de um total de quase 190 milhões de pessoas (IBGE; 2007). Como já foi possível perceber pelas análises, a maioria dos adolescentes em conflito com a lei concentra-se na faixa etária dos 16 aos 18 anos, no entanto nos faltam dados referentes à população total nessa faixa etária para o estabelecimento de comparativos.

Em 2008 havia 16.868 adolescentes cumprindo medidas em meio fechado, 95% meninos, sendo 11.734 em internação, 3.715 em internação provisória e 1.419 em semiliberdade. O número de internações aumentou nos anos de 2006 para 2008 em 1.255 adolescentes (PR; SDH; SNPDC; PRÓ-SINASE, 2008).

Em 2009, 16.940 adolescentes cumpriam medidas em meio fechado no País (internação provisória, internação e semiliberdade); sendo 15.208 (96%) do sexo masculino, distribuídos da seguinte forma: 11.454 cumpriam internação, 3.278 internação provisória e 1.476 semiliberdade. Em relação a 2008 houve tendência de crescimento de 0,43%, embora

com diferenças entre os estados. O estado de São Paulo concentra 37% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado do País, configurando-se no seu maior sistema socioeducativo. No biênio 2007-2008, houve aumento de 16,89% nos casos de semiliberdade e no biênio 2008-2009, de 10,5% (PR; SDH; SNPDC, 2009).

Aqui percebemos que houve aumento no número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de internação e uma queda no número de internações provisórias, já as medidas de semiliberdade apresentaram aumento. Das três formas de medidas restritivas de liberdade, a semiliberdade é a menos imposta e a que mais permite ao adolescente retomar sua vida, continuar estudando e convivendo com a comunidade.

O Levantamento realizado em 2009 (ibid) teve um diferencial: considerou o quantitativo de adolescentes que estavam nas unidades de atendimento socioeducativo, porém não cumpriam medidas socioeducativas especificamente, no sentido estrito, 916 adolescentes se encontravam nessa situação. Percebe-se ainda a forte presença da cultura da institucionalização o que nem sempre se ampara em bases legais.

A cultura da inclinação ao encarceramento juvenil se revela posicionamento recorrente na jurisprudência brasileira, fundamentada (não na lei, mas) numa suposta periculosidade atribuída aos antecedentes dos adolescentes, à falta de respaldo familiar, ao desajuste social, ao uso/abuso de drogas, no que se reconhece na medida de internação uma forma de segregação e uma estratégia de ressocialização, ou ainda, a coloca em meio ao discurso do 'benefício' ou da 'correção' atribuído como justificativa à aplicação de medida de internação: 'isolar para tratar'. (p. 09, ibid., grifos dos autores).

A despeito dos esforços por mudanças na execução das medidas socioeducativas, o atendimento ainda é comprometido pela herança das instituições totais. Conforme denúncias recebidas pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), foram registradas 13 mortes no ano de 2009 em sistemas socioeducativos, além de denúncias de maus-tratos, violência e segregação em unidades (ibid.).

Alguns estados ainda não possuem Defensoria Pública, como Goiás e Santa Catarina, e em outros esta instituição tem uma atuação incipiente na infância e juventude, carecendo de autonomia e regulamentação, como no estado do Paraná. Em seis Defensorias não há um núcleo especializado nesta população, o que dificulta a formação prática do defensor. Estes aspectos enfraquecem substancialmente as articulações e iniciativas no tocante à defesa do adolescente em conflito com a lei (RENADE, 2009).

No contexto socioeducativo, deste início de século XXI ainda é possível perceber quadros de violação dos direitos dos adolescentes e irregularidades em instituições

responsáveis pela execução de medidas socioeducativas, que inviabilizam o processo socioeducativo entre elas: unidades em condições precárias, inexistência de políticas públicas, negligência com a saúde dos adolescentes, insalubridade, acesso dos adolescentes à justiça comprometido ou dificultado, ameaças de agressões físicas, violência psicológica, tortura, maus-tratos praticados pelos profissionais diretamente envolvidos com a execução da medida e muitas vezes naturalizado pela instituição (ibid.).

Através da análise desses estudos torna-se possível conferir maior concretude ao objeto de nosso estudo, a saber: o adolescente em conflito com a lei de que falamos é do sexo masculino, filho da classe trabalhadora, pobre, com pouca ou nenhuma instrução, com inserção precoce e precária no mercado de trabalho informal, na maioria dos casos cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado, o que comprova que a tendência à institucionalização ainda é muito forte no Brasil.

Merece destaque o fato de que a semiliberdade, entre as medidas restritivas de liberdade, é a menos imposta. A sua execução é responsabilidade das unidades socioeducativas, os adolescentes continuam estudando, realizando atividades extra-muros, mas com supervisão e acompanhamento, por isso poderia constituir-se em uma alternativa.

Salientamos que essa caracterização não reflete, de modo algum, o olhar dominante que se refere ao adolescente pobre como potencial transgressor de normas e leis, pelo contrário, destacamos aqui os adolescentes que aparecem nas estatísticas, e a quem as medidas socioeducativas são impostas como reflexo da criminalização dos adolescentes pobres. Os filhos das elites têm em torno de si uma rede de proteção social e política que impede ou abranda a sua responsabilização. Essa realidade comprova os efeitos das políticas neoliberais e da produção da marginalidade como necessidades do capitalismo contemporâneo, com o acirramento das lutas de classes.

Retomemos aqui as considerações de Marx ([19--]) sobre o *lumpem* proletariado. No contexto analisado por ele, o golpe de Estado proferido por Luís Bonaparte na França efetivado em 1851, essa massa foi utilizada para que o sucesso de tal empreitada fosse possível, portanto, eles foram necessários para os interesses das elites. No início do século XXI a realidade não se mostra muito diferente, além da produção da marginalidade, percebe-se a sua manutenção, uma vez que ela é necessária à existência do capitalismo. Outrossim, também são necessárias as conseqüências que tal quadro causa na população que vivencia situação de miserabilidade, ainda que amainada por políticas afirmativas, dada a realidade das políticas neoliberais em nível mundial.

3.2. A institucionalização e a segregação dos “menores” no Brasil: assistência e atendimento à infância e adolescência pobres da Casa dos Expostos ao SAM

A assistência e o atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil⁹ passaram por diferentes fases e contextos que refletiam a realidade social vivenciada e auxiliaram na formação de políticas específicas aos adolescentes em conflito com a lei. Antes de passarmos à especificação dessas políticas faremos um breve histórico do atendimento à criança e ao adolescente pobres desde a fase caritativa, passando pela fase da filantropia até o período menorista, procurando pela especificação do atendimento aos então denominados menores delinquentes. No período da filantropia, em que a ciência médica se inseriu nos assuntos da proteção da infância desvalida, houve uma fetichização da medicina no combate às doenças e no trato com pobres e com excluídos de toda ordem, processo que se iniciou na Europa e foi disseminado pelo mundo. Mas há outra face do movimento higienista à qual pretendemos dirigir nossas discussões: a sua influência na institucionalização de crianças e adolescentes pobres, com o objetivo de retirá-los das ruas. Analisaremos também as implicações das suas concepções e ideologias no desenho das políticas ao longo do século XX.

Marcílio (1998) salienta que do período colonial até meados do século XIX a assistência institucionalizada ao menor abandonado esteve relacionada de forma direta às Casas de Misericórdias, que tiveram atuação caritativa baseada no assistencialismo e no paternalismo, sem objetivo de promover mudanças sociais.

De acordo com Merisse (1997), os serviços oferecidos nessas instituições objetivavam reduzir a mortalidade infantil que apresentava altos índices, acolhendo as crianças expostas, na maioria frutos de relacionamentos ilegítimos e da exploração sexual dos senhores sobre suas escravas. O destino dessas crianças certamente seria o abandono ou a morte.

Outra forma de assistência foi a informal em que famílias adotavam ou pegavam para criar crianças abandonadas, geralmente deixadas nas portas das suas casas. Essa modalidade teve grande abrangência na assistência à criança abandonada, principalmente durante o período colonial (MARCÍLIO, op. cit.).

⁹ Que se inicia em 1549 com a chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas, a catequese foi utilizada como principal estratégia de ação sobre as crianças, com objetivo de atingir os adultos e converter a tribo (SAVIANI, 2008). Na catequização foi utilizada a pedagogia do medo atuando sobre as crianças, que seriam o papel branco sem a maldade do adulto, no qual eles poderiam escrever uma nova cultura (DEL PRIORE, 1991). Nesse período, de acordo com Faleiros e Faleiros (2007), igreja e Estado atuavam conjuntamente, atrelando conquista armada e religião.

Em 1738 foi criada por Romão Mattos Duarte, no Rio de Janeiro, a Casa dos Expostos (Casa dos Enjeitados, Casa da Roda) motivada pelo crescente abandono de bebês. Havia um mecanismo giratório oco de madeira que permitia que a criança fosse colocada do lado de fora da instituição sem que o depositante fosse identificado. O atendimento limitava-se a um pequeno número das crianças, até os três anos ficavam na casa das amas-de-leite, depois retornavam à instituição e lá ficavam até os sete anos. A partir de então se procurava encaminhá-las para casas de famílias. No entanto, se isso não fosse possível elas ficavam na instituição, onde meninos e meninas recebiam atendimentos diferenciados. Para as meninas o foco era a defesa da honra e da virtude e a preparação para o casamento ou para a atuação profissional (ibid.).

Os meninos tinham um destino mais problemático, o que se explica, em parte, pelo fato de não serem alvos das mesmas preocupações com a honra e com a virtude. Antes de meados do século XIX poucas instituições foram criadas para protegê-los, recebendo um número limitado de meninos das Casas dos Expostos. Dos muitos meninos nessa situação, uma pequena parcela foi devolvida à família, outros ficaram com suas amas-de-leite, porém, a maioria teve sorte mais cruel. Para a maioria dos meninos expostos nas Rodas “[...] poucas eram as saídas que se apresentavam em suas vidas, além da rua, do desamparo ou da morte” (ibid., p. 179).

Ao analisarmos o cometimento dos atos infracionais por gênero ficou evidente a preponderância dos meninos. Se relacionarmos esse aspecto da realidade atual à questão histórica do abandono de crianças - negras na maioria dos casos - do sexo masculino e à precariedade do atendimento a elas destinado torna-se possível uma relação não linear através da qual o atual quadro reflete problemas históricos mais amplos. Não temos bases teóricas para afirmarmos os motivos da hegemonia dos meninos no sistema socioeducativo, mas sabe-se que, em um contexto de pobreza e de miserabilidade eles são impelidos muito cedo ao mercado de trabalho, para que possam contribuir para a manutenção da família, e quase sempre de forma precária, como percebemos na pesquisa de Volpi (2005), o que pode lhes expor a mecanismos mediadores de risco.

De acordo com Costa (1983 apud MERISSE, op. cit.), em pouco tempo viu-se que a Casa dos Expostos, não conseguia realizar a função de proteger a criança. Das 8.086 crianças entregues a ela entre 1861 e 1874, 3.545 morreram. Por forte influência da religião essas mortes ganharam outro sentido: as crianças eram vistas como anjos “[...] cujo póstumo destino celeste compensaria largamente sua curta e trágica passagem terrena” (p. 28).

As políticas sociais adotadas no final do Império limitavam-se apenas a transpor para o Brasil modelos europeus e norte-americanos de atendimento. Os primeiros ensaios para uma fase de filantropia tiveram início nos anos de 1830 com a intervenção nas Misericórdias com o intuito de que se transformassem em institutos de proteção à infância abandonada a serviço do poder público, esvaziando-se assim o caráter caritativo de sua assistência (MARCÍLIO, op. cit.).

Em meados do século XIX, diante do fracasso da Casa dos Expostos, surgiram tentativas de estabelecer um projeto de assistência à infância desamparada, embora de caráter assistencialista e caritativo, com a fundação de Casas de Educandos Artífices e com a criação das primeiras Companhias de Aprendizes Marinheiros, tais instituições fundamentavam-se pela instrução elementar, formação cívica e capacitação profissional, visando inculcar nos educandos o valor do trabalho, inserindo-os em obras públicas (ibid.).

Em 1872, um novo Regulamento para as Companhias de Aprendizes foi elaborado pelo Exército. A disciplina ficou ainda mais dura e

Muitos dos meninos, ditos incorrigíveis, com sérios problemas de disciplina e de conduta eram enviados [...], pois se acreditava que nelas eles se recuperariam, graças aos fortes castigos e à rígida disciplina. Alguns meninos problemáticos foram a elas levados pelos próprios pais ou tutores, outros apreendidos na rua, vagando, sem ocupação, nem abrigo. (ibid., p. 187).

Nessas instituições as crianças conviviam com condições de vida adversas, castigos físicos freqüentes, alimentação pobre e insuficiente, condições de higiene precárias e o surgimento de muitas doenças. A disciplina era rígida, nos moldes militares (ibid.).

Segundo Rizzini e Rizzini (2004) as Companhias de Aprendizes Marinheiros eram escolas do tipo internato para onde eram encaminhados meninos retirados das ruas pela polícia nas capitais do país. O contingente de meninos que foram enviados aos navios de guerra durante o Império é superior ao de homens recrutados e voluntários. Nascimento (apud ibid. p. 25, grifo do autor) afirma que as companhias “[...] tiveram importante papel na ‘limpeza’ das ruas das capitais brasileiras.”

Tais iniciativas nos mostram um direcionamento no atendimento às crianças que se desviavam da norma aceita através da sua segregação em asilos e internatos e a inserção no mundo do trabalho, o que ficaria cada vez mais evidente nas políticas posteriores, conforme as alterações na realidade do país.

A partir do último quartel do século XIX o país passou a receber enorme contingente de imigrantes. A industrialização proporcionou a formação de novas categorias sociais e

fomentou o setor terciário da economia. Houve uma grande movimentação interna da população, que se dirigia de regiões pobres para áreas urbanas, provocando o aparecimento de megacidades. O país presenciou uma explosão demográfica o que, aliada à urbanização intensa e à construção de indústrias, foi determinante para uma nova configuração econômica e social no país: desenvolvimento econômico e aumento da pobreza. Nos centros urbanos especialmente, aumentaram as favelas, os cortiços e as habitações precárias, fazendo com que a mão-de-obra urbana e despreparada, principalmente a feminina e a infantil, fosse explorada. Mas o Brasil também passou por transformações sociais profundas no campo das políticas públicas sociais voltadas à infância desvalida. Entre os fatores que constituem a gênese dessas mudanças destacam-se: fim da escravidão, queda da Monarquia, separação da Igreja e do Estado, fim do monopólio religioso da assistência social (MARCÍLIO, 1998).

Diante de tal realidade, de acordo com Marcílio (op. cit.), a medicina preventiva assumia a centralidade científica para as lideranças médicas e impulsionava e dinamizava os serviços sociais que se esboçavam, fazendo com que a fase caritativa da assistência à infância e adolescência desvalida fosse substituída, gradualmente, pela filantropia científica.

No quadro de caos social que se desenhou a medicina foi conseguindo a sua hegemonia, pois naquele momento a sua atuação respondia demandas de um período singular e de extremas mudanças. Embora a industrialização no Brasil tenha se efetivado completamente nos anos de 1930, nesse período já foi possível perceber que as mudanças no campo econômico trariam desenvolvimento, mas também agravariam as questões sociais. Esse quadro se agravou ainda mais com a questão da escravidão, especificamente em dois aspectos: falta de atendimento às crianças negras nascidas depois da Lei do Ventre Livre, em 1870, e de políticas de atenção aos negros depois da Abolição da Escravidão, em 1888.

Conforme Maestri (2004) não havia atenção especial para as crianças negras no Brasil escravocrata. Até os sete anos elas ficavam soltas à própria sorte, enquanto a mãe trabalhava, e depois dessa idade passavam a ser iniciadas no trabalho pesado – e que não requeria especialização – pois os escravocratas acreditavam que os escravos eram intelectualmente inferiores. As escolas urbanas não aceitavam negros, nem mesmo os libertos. O castigo físico era utilizado como recurso pedagógico necessário ao aprendizado, o que ficou enraizado na cultura do país, principalmente nas pedagogias informais. Outra herança maldita, segundo o autor (ibid., p. 207) que

[...] fortalece a ainda muito ampla percepção pedagógica de dificuldade quase natural ao aprendizado das classes populares, sobretudo se afro-descendentes e se expressando nos padrões lingüísticos populares divergentes da norma culta praticada e ditada pelos segmentos dominantes.

Rizzini e Rizzini (op. cit.) afirmam que não foi descoberta a existência de instituições que tivessem atendido com exclusividade filhos de escravas ou ingênuos – os nascidos depois da promulgação da Lei do Ventre Livre. Para Lima e Venâncio (1991), as crianças negras que nasceram depois da aprovação dessa lei sofreram dois efeitos perversos: reescravização e aumento do abandono, principalmente no Rio de Janeiro.

Saviani (op. cit.) destaca que a educação esteve presente nos debates que gravitaram em torno da transição da mão-de-obra escrava para a mão-de-obra assalariada nas fazendas de café devido à ligação estipulada pela classe dominante entre emancipação e instrução. Esse projeto seria efetivado através da criação de fazendas escolas, com o que se objetivava transformar a infância abandonada, filhos de escravos nascidos livres em especial, em trabalhadores úteis.

Entretanto, conforme Schelbauer (1998 apud *ibid.*) com a Abolição definitiva da Escravidão, estes debates arrefeceram e as escolas agrícolas que seriam voltadas para esse fim não foram concretizadas. A explicação para tal fato pode ser a chegada de trabalhadores imigrantes provenientes da Europa que, desde 1870, já vinham ocupando o lugar que seria dos escravos libertos. Uma vez assumida por eles a produção nas fazendas de café, a necessidade da criação das escolas agrícolas perdeu o sentido a que se propunha inicialmente, inviabilizando tal projeto (*ibid.*).

Esse aspecto das conseqüências da escravidão e do abandono dos negros à sua própria sorte quando da libertação deixou suas marcas no quadro socioeconômico do país. Dentro de uma realidade de extrema desigualdade social, os negros e os pardos são ainda mais sacrificados, constituem a maioria dos pobres, têm mais dificuldades de acesso e permanência na educação, sofrem preconceitos de toda ordem, ainda que quase sempre velados. A pesquisa do IPEA (IPEA, 2003) evidenciou que mais de 60% dos adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em meio fechado no ano de 2002 eram negros. Esse dado não pode ser utilizado para a naturalização de uma suposta periculosidade da raça ou algo do gênero e sim para que se possa questionar a realidade de discriminação e de pobreza da raça negra e a sua criminalização.

Rizzini (1993) argumenta que no início do século XX com o crescimento das indústrias e a conseqüente expansão das cidades, a massa de “deserdados da fortuna” passou a

constituir aproximadamente 70% da população, sendo constituída de: operários, camponeses, prostitutas, marginais, mendigos, artistas, doentes, andarilhos, menores viciosos e alguns setores da baixa classe média pauperizados. Esse pauperismo urbano se propagava conforme as relações capitalistas de produção avançavam.

A situação da mulher migrante era especialmente delicada, ao sair do campo ela perdia seu referencial cultural e o apoio familiar. Suas alternativas de trabalho reduziam-se a fábrica, serviços domésticos ou a prostituição. Muitas mães solteiras vivenciando esta realidade contribuíram para o aumento dos bebês abandonados do século XX. “Legiões de crianças maltrapilhas, desamparadas tornaram-se uma constante nas grandes cidades. Surgia a chamada ‘questão do menor’, que exigia políticas públicas renovadas” (MARCÍLIO, op. cit., p. 193, grifo do autor).

Esse processo de urbanização acelerado e sem planejamento deu suporte para a atuação da medicina social, pois o número de crianças e de desocupados nas ruas aumentava consideravelmente representando um problema para as autoridades e fazendo com que conflitos e tensões sociais se evidenciassem. Isso configurou as cidades como espaço privilegiado para a intervenção da medicina, que se baseava na higiene pública em que “tudo o que é desordenado, contaminador, e que foge ao controle do poder político representado pela burguesia” deve sofrer intervenção (ibid., p. 20). A medicina consolidava, assim, o movimento higienista, transformando-se na sua protagonista.

Portanto, a medicina, através da higiene pública, se firmou como um saber capaz de dar respostas e soluções a tais problemas, de forma que ela representava um poder político e técnico esquadrihando a população foco da sua intervenção, os pobres, indo além de aspectos relacionados à saúde, reorganizando o espaço urbano para melhor vigiar e controlar esta população, dentro de um projeto de normalização da sociedade que tinha por objetivo eliminar as desordens sociais, físicas e morais existentes principalmente nos centros urbanos. Para tanto, foram criadas instituições para o oferecimento de serviços sanitários e assistenciais, prevalecendo na sua atuação a função de polícia sanitária (RIZZINI, 1993).

Entre suas ações estavam o

[...] combate à mortalidade infantil; cuidados com o corpo (estímulo à educação física, aos esportes, à amamentação e à alimentação corretas); estudos; importação de conhecimentos e campanhas de combate à doenças infantis; educação das mães; introdução da Pediatria e Puericultura, com novas áreas de conhecimento; campanhas de higiene e de saúde pública; etc. (MARCÍLIO, op. cit.)

No período republicano foi possível ver uma especialização dos serviços. Justiça e assistência buscavam identificar e estudar as categorias que necessitavam de proteção e reforma. Nesse período muitos debates foram realizados com os temas: assistência social, médico higienista e jurídica e também sobre a categoria dos menores, já consolidada. (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

No seu projeto de normalização da sociedade, a medicina social focou suas estratégias na prevenção, embasando-se na teoria da eugenia de Francis Galton e na teoria da degenerescência de Morel. Segundo Costa (1976 apud RIZZINI, op. cit.) o movimento eugênico preocupava-se com os efeitos da miscigenação das raças, suscitando no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, preocupações sobre a constituição étnica da população. “A prevenção se fundamentava na eugenia, isto é, na idéia de que purificando-se a raça, evitava-se os caracteres psíquicos, físicos e culturais nocivos presentes nas ‘raças inferiores’ (p. 22, grifos do autor).

As idéias eugênicas foram assimiladas pela medicina social, mas foi a teoria da degenerescência que mais influenciou as suas atividades, principalmente na prevenção da delinqüência juvenil. As degenerescências seriam os desvios patológicos dos pais, adquiridos pela sua conduta desviante, por doenças adquiridas ou congênitas, por vícios e que seriam transmitidos hereditariamente aos filhos, comprometendo o seu desenvolvimento. As ações focavam-se nas famílias pobres na tentativa de impedir que tais males se manifestassem. “Quando a família não mais existir, o alvo será o menor abandonado. A ele estará reservada a internação em instituições de prevenção, onde o meio ambiente salutar, evitará que sua herança patológica emerja.” (ibid., p. 23).

Na educação, o ideário higienista foi introduzido no Brasil a partir do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que ficou conhecido como a Reforma Leôncio de Carvalho, ao falar da necessidade de inspeções para averiguação das condições de moralidade e de higiene nos estabelecimentos educacionais, além de especificar condições e sanções para que as mesmas fossem realizadas. O discurso pedagógico dos educadores assume o ideário médico-higienista, que também passa a ser assimilado e difundido por políticos e intelectuais e no qual os problemas sociais passam a ser vistos como doenças que precisam ser erradicadas da sociedade, o que deveria ser realizado através da instrução e da educação (SAVIANI, op. cit).

Marcílio (op. cit., p. 191) especifica como as mudanças no atendimento à infância e à adolescência refletiam um contexto mais amplo, pois, “aos poucos a sociedade ia rompendo a velha ordem oligárquica e implementando a ordem social burguesa, a ordem econômica industrial capitalista.”

No início do século XX, as discussões e preocupações sobre a infância pobre gravitavam em torno de ela estar sendo maltratada e mais do que isso, ela não só estava em perigo, como também poderia ser perigosa, de forma que “ao menor abandonado ou delinqüente estava reservado o espaço do asilo: preventório e reformatório.” (RIZZINI, 1993, p. 25).

Essas discussões foram influenciadas pela entrada dos juristas no setor da infância desvalida e delinqüente, o que ocorreu no final do século XX. Suas práticas também eram influenciadas pelas “[...] idéias positivistas de Augusto Comte (da Ordem e do Progresso) que propunham a separação da infância problemática, desvalida, delinqüente em grandes instituições totais, de regeneração ou correção dos defeitos antes de devolvê-la ao convívio da sociedade estabelecida.” (p. 194). As instituições coloniais se mostravam insuficientes e impossibilitadas de responder às demandas e exigências da nova sociedade liberal, pois careciam de método de trabalho e ordem e passaram a ser questionadas (MARCÍLIO, op. cit.).

A criminalidade infantil tornou-se um ponto de preocupação. Macedo (1916, apud *ibid.*) enumerou alguns fatores que poderiam explicá-la, que são aceitos ainda hoje por alguns estudiosos:

- 1) Hereditariedade patológica; 2) alcoolismo; 3) desorganização familiar; 4) influência dissolvente do industrialismo moderno; 5) má orientação dada à instrução primária e a insuficiência da instrução profissional; 6) exagero de publicidade policial e judiciária; 7) a imprestabilidade de quase todos os métodos atuais de repressão e preservação. (RIZZINI, op. cit., p. 34).

A classe dominante apropriou-se desse olhar para naturalizar o fenômeno do ato infracional, situando no indivíduo as características que incitariam a conduta desviante. Essa naturalização que vinculava a criminalidade à pobreza, sem que fossem levadas em conta as mediações que ocorriam com o capitalismo, foi aceita amplamente na época e ainda continua influenciando concepções que criminalizam a marginalidade.

Londoño (1991), afirma que a palavra criança a partir do final do século XIX e início do século XX foi substituída por “menor”, principalmente em textos jurídicos. “A partir de 1920 até hoje em dia a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem” (p. 129).

A distinção entre o “menor moralmente abandonado” e o “menor criminoso”, surgiu nessa época, sendo que as duas formas mantinham uma forte relação de causa e efeito.

Segundo Moraes (1921 apud *ibid.*) os menores delinquentes ou viciosos eram encaminhados para instituições nas quais permaneciam juntamente com adultos. Os motivos para a solicitação da internação eram os mais diversos: pequenos furtos, falta de condições materiais da família ou estar na rua. A partir dessas constatações, intensificou-se o projeto de classificação do menor e de esquadramento da sociedade com o objetivo claro de conhecer para melhor controlar; o que passou a ser feito pelos médicos, pelos juristas e posteriormente pelos assistentes sociais (RIZZINI, *op. cit.*).

Com a sua ação, os juristas, utilizando como modelo as legislações européia e americana, objetivavam implementar instituições no Brasil que tornassem possível a reclusão e o disciplinamento dos “menores”: crianças e adolescentes pobres que são chamadas de abandonadas por não terem a proteção de pais e tutores, quando praticavam pequenos delitos passavam a ser chamados de menores criminosos tendo como destino a cadeia onde conviviam com adultos. Os juristas sentiam a necessidade de maior atuação do Estado, solicitando a criação de leis específicas de atenção ao menor, visto não mais como caso de polícia e sim como alvo de assistência e de proteção (LONDOÑO, *op. cit.*).

A exploração do trabalho era outro problema relacionado à infância o que ocorria principalmente no setor têxtil. As condições de trabalho eram péssimas, castigos físicos, ameaças, coações, disciplina rígida, ambiente de baixa moralidade e falta de higiene faziam parte do seu cotidiano. Médicos, advogados e políticos se uniram para cobrar uma legislação que regulamentasse o trabalho da criança, porém, sem questioná-lo, uma vez que tinham por objetivo torná-la mais apta, através da criação de institutos e escolas profissionais. Conforme Renault (1930 apud *ibid.*) a legislação específica para o trabalho do menor iria regularizá-lo perante a sociedade e o Estado, além de prevenir o desvio e fomentar a economia (RIZZINI, *op. cit.*).

Quanto a este aspecto, Faleiros e Faleiros (*op. cit.*) acentuam que a exploração do trabalho infanto-juvenil alavancada pela intensificação do processo de industrialização do século XX provocou mudanças nas famílias, problemas sociais, problemas de saúde coletiva, mas também proporcionou o surgimento de políticas de proteção para crianças e adolescentes.

Essa intensificação da exploração da mão-de-obra infantil refletia o avanço do capitalismo, porém, ela não começou nessa fase. Isso já havia acontecido nas instituições que abrigavam crianças abandonadas ou órfãs desde o Império. A realidade de expansão da economia fazia essa mão-de-obra ser necessária, por isso ela não foi questionada naquele momento, sendo apenas regulamentada pela legislação.

A associação da assistência privada com a assistência estatal era um dos objetivos da filantropia, que denunciava a participação do Estado na assistência como insignificante e cobrava uma participação mais efetiva tanto na promulgação de leis quanto na ação de assistência ao menor (RIZZINI, op. cit.).

Nesse sentido, Rizzini e Rizzini (op. cit.) salientam que a assistência oferecida pelo poder público era acusada pela filantropia de não ser unificada e não estar nos modos científicos, havia também uma cobrança com relação à elaboração de leis para a proteção e assistência à infância, o que fez com que fosse criado no Rio de Janeiro o primeiro Juízo de Menores do país, em 1924 e que fosse aprovado o Código de Menores, idealizado por Mello Mattos em 1927. Mello Mattos foi o primeiro juiz de menores do país e o que permaneceu por mais tempo no cargo, de 1924 a 1934, quando faleceu.

O Código de Menores de 1927 fazia referência à higiene, à delinqüência e à vigilância pública da infância, agregava sob o mesmo estigma de marginal tanto quem infligisse a lei como os abandonados (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

O modelo estruturado por Mello Mattos foi referência na assistência pública até meados da década de 1980 atuando como órgão centralizador do atendimento oficial ao menor. Mesmo tendo atuação abrangente no tocante à vigilância, regulamentação e intervenção, o juízo tinha como ênfase a internação de menores abandonados e delinqüentes (RIZZINI; RIZZINI, op. cit.).

Vianna (1999, apud *ibid.*) enfatiza que o modelo de classificação e intervenção adotado pelo Juizado foi baseado na ação policial, que utilizava as delegacias para identificar, encaminhar, transferir e desligar os menores das instituições. Este modelo aos poucos foi se desgastando. Se de início ele focava a instalação de colônias correccionais para adultos e menores, posteriormente houve uma tentativa de distanciamento com o enfoque policial criando-se as escolas de reforma especialmente para menores delinqüentes. Quanto a este aspecto, Rizzini (2005) cita a importância da aprovação do Decreto nº 16.272 de 1923 que regulamentou a assistência e a proteção de menores abandonados e delinqüentes determinando a separação entre os mesmos.

A intervenção visava, portanto, a institucionalização de crianças e adolescentes, não se levando em conta os motivos para tal, o que comprova que os objetivos da filantropia centralizavam-se em retirar da sociedade os indivíduos que poderiam ameaçar o avanço da ordem burguesa. Somente nos anos de 1920 se pensou na separação entre crianças abandonadas e crianças que haviam cometido delitos, ainda que essa tendência tenha se mantido arraigada no sistema judiciário por muito tempo.

O período menorista da assistência à infância foi marcado pela investigação e pela pesquisa, sobre os menores e suas famílias, bem como pela sua divulgação por órgãos municipais, estaduais e federais através de revistas, relatórios e folhetos. Com o objetivo de construir conhecimentos que explicassem as causas da delinquência e do abandono de crianças, o comportamento dos menores e de suas famílias e buscando justificar a necessidade de intervenção junto a este grupo, as referidas instituições em suas publicações esquadriavam, classificavam, mediam e interpretavam os menores atendidos pela justiça e pela assistência (RIZZINI; RIZZINI, op. cit.).

Com a instauração da justiça de menores, foi possível perceber a incorporação da cientificidade no atendimento ao menor, o que ocorreu através do inquérito médico-psicológico e social do menor. Este inquérito tinha inspiração policiaesca, mas recebeu influências teóricas da psiquiatria, da psicologia, das ciências sociais e da medicina higienista (ibid.).

Havia uma diferença de qualificação quanto aos delinquentes e os desvalidos. O maior interesse investigativo repousava sobre os menores tidos como delinquentes, que eram internados contra a sua vontade. A partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, cresceu a preocupação com a defesa nacional contra a ameaça do comunismo e começava a se esboçar um projeto de atuação que se consolidou com a criação de um novo órgão (ibid.).

Rizzini e Rizzini (op. cit.) argumentam que o SAM foi criado durante o período do governo ditatorial de Getúlio Vargas, que ao implantá-lo centralizou as políticas de assistência. No entanto, somente em 1944 tornou-se de âmbito nacional, o que não foi alcançado com êxito, sendo subordinado ao Juizado de Menores.

O SAM era vinculado ao Ministério Nacional da Justiça e Negócios Interiores e constituiu-se em um elemento de controle estatal da infância. “Nesse período, a questão da infância pobre, abandonada ou delinvente esteve vinculada à área da justiça pelo viés da possibilidade de controle, tutela e penalização” (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, op. cit., p. 15).

De acordo com Rizzini (2005), para a efetivação do SAM foram aproveitados prédios de instituições de reclusão já existentes, nos quais não havia critérios de separação das crianças e dos adolescentes, para onde eram levadas tanto crianças que vagavam pela cidade, quanto assassinos e assaltantes. Essas instituições correcionais tiveram um histórico de turbulências. Nogueira Filho (1956 apud ibid.) diretor do SAM de 1955 a 1956, afirmou que “[...] encontrou todo tipo de transgressão: corrupção, exploração de menores para fins ilícitos

como roubo e prostituição (feminina e masculina), castigos corporais e suplícios os mais diversos.” (p. 20).

Sobre a estigmatização, rotulação e classificação de crianças, adolescentes e de suas famílias, Rizzini e Rizzini (op. cit.) enfatizam que “a produção discursiva de todo o período da forte presença do Estado no internamento de menores é fascinante, pelo grau de certeza científica com que as famílias populares e seus filhos eram rotulados de *incapazes, insensíveis* e uma infinidade de rótulos [...]” (ibid., p. 31, grifos das autoras).

O SAM vinha recebendo críticas devido à forma como os menores internados eram tratados, o que levou, desde meados dos anos de 1950, a união de esforços entre autoridades públicas, políticos e diretores do SAM, visando à proposta de um novo órgão, que deveria “[...] instituir o ‘Anti-SAM’, com diretrizes que se opunham àquelas criticadas no SAM”. (ibid., p. 35, grifos das autoras). O novo órgão teria autonomia financeira e administrativa. No entanto, um dos primeiros empecilhos enfrentados pela nova Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) foi como lidar com a estrutura já existente – internatos e instituições financiadas – e também com práticas consolidadas neste sistema, tais como o excessivo internamento (ibid.). Assim,

A segurança nacional tornou-se o sustentáculo ideológico do novo órgão de proteção aos menores – o ‘Anti-SAM’, que resgatara a defesa nacional contra a ameaça comunista, vislumbrada pela ditadura Vargas. A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) teve suas diretrizes fixadas pelo governo Castelo Branco (Lei n. 4.513 de 01/12/1964). A tônica era a da valorização da vida familiar e da integração do menor na comunidade. (ibid., p. 36).

As instalações deixadas pelo SAM no Rio de Janeiro transformaram-se em um laboratório de experimentos no atendimento de menores, o Centro-Piloto. Houve melhora na qualidade de vida dos internos das “escolas” de Quintino e da Ilha do Governador. Os 13 estabelecimentos oficiais continuaram oferecendo atendimento, com o argumento de que estavam experimentando modelos que pudessem ser colocados em prática nos demais estados. O próximo passo foi a implantação da PNBEM nas outras regiões do país, o que foi realizado pela FUNABEM. Muitas famílias, devido a dificuldades econômicas, procuravam meios de internar seus filhos, em alguns casos, todos os filhos, em idade escolar acreditando que ali eles teriam as devidas condições para se desenvolver (ibid.).

O SAM foi a efetivação do ideário filantrópico de segregação de crianças e adolescentes. Não havia critérios de separação e suas instituições podem ser comparadas a depósitos para onde eles eram enviados. A sua produção científica endossou a naturalização

do desvio de conduta na classe dominada. Essa patologização das crianças e dos adolescentes para lá encaminhados e de suas famílias, agora com o aval da ciência, disseminou a crença de que havia neles algo inato que lhes conferia o *status* de inferioridade, e por isso vivenciavam tais situações, sem nada fazerem para modificá-la. Essa criação de rótulos e de estigmas que culpabilizava as famílias e justificava as internações permanece em muitas concepções sobre o ato infracional, tamanha a sua força e capacidade de explicação simplória, fenomênica.

3.3. O atendimento à criança e ao adolescente durante a Ditadura Militar: ideologia da segurança nacional e modelo repressivo – a FEBEM e seu histórico de segregação e estigmatização

De acordo com Merisse (1997), no Brasil, os anos de 1960 foram marcantes pela crise política que refletiu internamente a conjuntura internacional do conflito entre capitalismo e comunismo. “A conseqüência será o golpe militar de 1964 que, entre muitas outras coisas, irá produzir uma profunda mudança na ação governamental dirigida à infância e à adolescência”. (p. 45). O modelo de atendimento implantado pelo regime militar, segundo Ferrarezi (1995, apud *ibid.*), pode ser classificado como assistencialista e repressor. O novo governo extinguiu o SAM e criou a FUNABEM, que estava vinculada à Presidência da República. Em contrapartida, nos estados foram criadas as FEBEM’s. “O campo de atuação destes novos órgãos extrapolava a faixa pré-escolar e sua ação se concentrava sobre os menores ‘abandonados’, ‘infratores’, de ‘conduta anti-social’ e em situação de risco.” (p. 45, grifos do autor).

A autoridade judicial, a disciplina e a correção são as tônicas desse modelo. Os menores marginalizados passam a ser vistos pelo Estado de duas formas distintas: como causadores de desordem social ou como desassistidos. Dessa forma, o Estado criou mecanismos para combatê-los, através da pedagogia do controle e da contenção disciplinar. Sendo assim, priorizaria a segregação institucional, na qual esses menores seriam tratados pelas autoridades e posteriormente devolvidos à sociedade, supostamente são (*ibid.*).

Nesse sentido, Ferrarezi (1995, apud *ibid.*, p. 46), afirma que “à noção de periculosidade é acrescentado o conceito de privação, através do qual as crianças e jovens marginalizados passam a ser compreendidos como carentes”. A aplicação desse conceito trouxe implícita a idéia de deficiência ou inferioridade das crianças a ele relacionadas, em relação a um padrão pré-determinado (*ibid.*).

A noção de periculosidade teve profundo impacto na produção de rotulações de crianças e adolescentes atendidos nas FEBEM's, uma vez que os encaixava em um padrão de funcionamento que, supostamente, não poderia ser mudado, especialmente se fossem oriundas de famílias pobres, o que acabaria expondo-as a carências que dificilmente poderiam ser sanadas.

A FUNABEM foi normatizada pelo Decreto de 14/07/1965, através do qual as políticas de atendimento e de assistência à infância passam a ter influências diretas do Estado do Bem-Estar europeu. Dessa forma, através do estudo da questão do menor e do planejamento de possíveis soluções, a FUNABEM pretendia formular e implantar políticas que promovessem o bem-estar do menor. Visava também a fiscalização, a coordenação e a orientação das entidades conveniadas (MARCÍLIO, op. cit.).

Silva (2005) assinala que as influências do modelo europeu do Estado de bem-estar no Brasil fizeram com que o Código de Menores de 1927 fosse reformado em 1979 com a introdução do paradigma da situação irregular que é, portanto, o resultado da confluência de idéias do Estado de bem-estar com a filosofia do Código de Menores e PNBEM/FUNABEM, com acentuado aumento da institucionalização de crianças e adolescentes. “O Código de Menores de 1979 reproduziu a legislação menorista conservadora, acentuando a filosofia menorista e antigarantista e o caráter assistencial, preventivo e curativo, de modo a introduzir claramente o paradigma da situação irregular.” (p. 64). Esse paradigma ajudava a consolidar a judicialização e a conseqüente discriminação entre crianças e menores.

No Brasil o Estado de bem-estar não foi efetivado, ainda assim o país sentiu as suas influências. O discurso que legitimava a introdução da situação irregular pautava-se no fato de que menores que estivessem em situação de abandono moral ou material por negligência dos pais poderiam ser deles retirados - através da perda do pátrio-poder - e entregues às instituições estatais, que se encarregariam da sua “educação” e preparação para o trabalho em nome do seu bem-estar. Entretanto, a sua influência centrou-se no campo da ideologia, pois não presenciamos os avanços sociais e o pleno emprego, ainda que durante a Ditadura tenha ocorrido certo nível de desenvolvimento econômico.

Diante dessa influência, segundo Silva (ibid.), o regime militar passou a reformular o modelo de assistência às crianças e adolescentes, eles já não seriam mais considerados como ameaça e sim como desviados, desajustados, desregrados e marginais. De acordo com Costa (2001 apud ibid.), começou a ocorrer a substituição do modelo de criminologia positivista do século XIX pelas idéias do organismo especializado da Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano Del Niño (IIN). A autora (ibid.) argumenta ainda que:

O ‘delinquente nato’, ‘indivíduo de conduta anti-social’, ‘propenso ao delito’ e ‘dotado de alto grau de periculosidade’ da criminologia positivista (SAM), começa a ser ‘substituído no discurso institucional funcionalista da FUNABEM/FEBEN’s, pelo ‘menor’ privado de condições mínimas de desenvolvimento. (p. 65, grifos da autora).

A carência e o desajuste passam a explicar a marginalidade, o que se deve às teorias forjadas pela PNBEM. A sua implantação, de acordo com Pessoti (1985, apud *ibid.*) sofreu influências teóricas e metodológicas da Escola Superior de Guerra (ESG), que acreditava na harmonia da sociedade através da adequação dos menores aos valores vigentes.

A Doutrina da Segurança Nacional, com o apoio da ESG delineou o atendimento e a assistência à criança e ao adolescente e de certa forma, continua a exercer algumas influências, no início do século XXI, principalmente do seu caráter repressivo. Segundo Saviani (2008), no pós-guerra, com a conseqüente divisão bipolar do mundo, houve intensificação da “[...] corrida armamentista associada à preparação bélica.” (p. 352).

No Brasil, sob influência do *National War College* dos Estados Unidos, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG) em 1949. O General Golbery foi o membro de maior destaque e influência, tanto na ESG como nos postos que formaram posteriormente a Doutrina da Segurança Nacional, ou Doutrina da Interdependência. Teve uma atuação ativa na vida política do Brasil, sempre seguindo as bases desta doutrina, em alguns momentos ganhou evidência, em outros atuou nos bastidores, “com o que se transformou em eminência parda do regime militar instaurado em 1964” (*ibid.*, p. 354).

O Livro *Geopolítica do Brasil*, publicado em 1966, reunia seus principais textos sobre a Doutrina da Segurança Nacional. Entendendo a geopolítica como a política em função de condições geográficas e tendo por objetivo a segurança nacional, Golbery traçou 36 esquemas (28 mapas), tendo o Brasil na posição central (*ibid.*).

Saviani (*op.cit.*, p. 359) faz uma síntese das principais premissas da Doutrina da Segurança Nacional:

1- O mundo está em guerra (guerra fria que pode se transformar em guerra quente a qualquer momento); 2- Esta guerra trava-se em dois blocos: ocidental (democrático e cristão) e oriental (comunista e ateu); 3- O líder do bloco ocidental são os EUA e do lado oriental a URSS; 4- Por ser uma guerra geopolítica: países ocidentais integram bloco ocidental e países orientais o bloco oriental; 5- Não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado ou se está de outro; a neutralidade enfraquece o bloco; 6- Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco.

Golbery através de uma cadeia de premissas conclui que: “O Ocidente precisa do Brasil [...] o Brasil depende do Ocidente [...]”. Portanto, a doutrina da interdependência

constituiu-se em uma ideologia que justificou “a adoção do modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente.” (ibid., p. 361).

Coimbra e Nascimento (2005, p. 349) afirmam que:

A Doutrina da Segurança Nacional passou a exercer grande influência e penetrou nos mais variados espaços, apontando para o combate do ‘inimigo interno’, aquele que poderia colocar em perigo a segurança do regime. Esses ‘inimigos’ não eram somente os que se opunham politicamente ao governo de força instalado, no Brasil, com o golpe militar de 1964. Eram também todos aqueles que não se ajustavam aos modelos, padrões e normas vigentes; em especial, os pobres.

Nesse contexto buscava-se a disciplina e a ordem para os que eram - e para os que poderiam se tornar - desviados. Um conjunto de medidas de proteção era acionado para estas crianças e adolescentes: a reeducação, a internação e a preparação para o trabalho. Para Bulcão (2002, apud ibid.), o intuito era separá-los da rua, considerada como perniciososa. O modelo de salvação do país através da salvação da criança foi incorporado pela ditadura militar nos anos de 1960 e 1970, através da Doutrina da Segurança Nacional.

Silva (op. cit.) afirma que o governo militar, de forma semelhante ao governo de Vargas, “assumiu plenamente seu papel de ditador, interventor e controlador da assistência social, de modo a endurecer o tratamento e a institucionalização dados à infância brasileira.” (p. 63). Assim, foram criadas a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM) e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) que, “dada a gravidade do problema” nasceu vinculada diretamente à Presidência da República.

A implantação da PNBEM argumenta Pessoti (1985, apud ibid., p. 63-64)

[...] teve como base as concepções teóricas e metodológicas da Escola Superior de Guerra (ESG). Esta escola se respaldava na concepção harmônica da sociedade, que acreditava na solução da centralidade dos conflitos tendo por base a adequação de valores ao comportamento dos menores.

Os menores marginalizados passam a ser vistos pelo Estado de duas formas distintas: como causadores de desordem social ou como desassistidos. Dessa forma, o Estado criou mecanismos para combatê-los, através da pedagogia do controle e da contenção disciplinar. Sendo assim, priorizará a segregação institucional, onde esses menores seriam tratados pelas autoridades e posteriormente devolvidos à sociedade, supostamente são (MERISSE, op. cit.).

De acordo com Motti e Silva (2001) a FUNABEM representou um novo paradigma de atendimento, o qual era concretizado pelas FEBEM's. Tratava-se da união do público e do privado, o que evitava a fragmentação das ações, comuns anteriormente. As entidades eram

sustentadas pelos convênios e pagamentos *per capita* realizados pelo Estado. Cavallieri (1984, p. 85 apud *ibid.*, p. 26) afirma que “as unidades de atendimento eram verdadeiras penitenciárias para menores e viam as crianças e os adolescentes segundo a doutrina da situação irregular, segundo a qual os menores são sujeitos de direitos quando se encontram em estado de patologia social, definida legalmente.”

Henriques, Fialho e Chamusca (op. cit.), chamam a atenção para o fato de que a FUNABEM foi criada com o objetivo de abrigar crianças com desvios de conduta, porém, na prática além da internação de menores infratores, internavam também crianças e adolescentes vítimas de maus tratos, agressões, abusos, exploração e órfãos.

Essa postura no atendimento às crianças e adolescentes começou a sofrer pressões, que, entre outros fatores, se devem à difusão da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela “[...] presença ativa de organizações não-governamentais, nacionais e internacionais” e pelo fato de que “estava sendo gestada uma nova postura, que passou a considerar a proteção e o bem-estar das crianças como direito de todas elas e um dever do Estado.” (MARCÍLIO, op. cit., p. 226).

Como consequência dessa nova configuração o Código de Menores de 1979 foi elaborado. O papel da FUNABEM foi oficializado e seu campo de atuação foi ampliado também para a prevenção, passando a atuar na correção das causas dos possíveis desajustamentos. No entanto, frustradas as tentativas de maiores reformas, o referido código era fundamentado na doutrina da situação irregular, na qual a pobreza, situações de maus tratos, desvios de conduta, infração, ausência dos pais ou de representantes legais eram tratados como doença (*ibid.*).

Motti e Silva (2001, p. 25) elaboraram uma síntese do Código de Menores de 1927 que nos ajudará a compreender as questões apontadas:

Controle da infância abandonada e delinqüente através da garantia da ordem e da moral; visão higienista e repressora; facilitação da inserção da criança no trabalho; abrigo e internamento como forma corretiva básica; visão da infância como incapaz e perversa; poder absoluto do juiz sobre a família e a criança; implementação do menorismo com a garantia de medidas especiais para os menores de 18 anos [...]; estímulo ao trabalho e combate ao vício como forma de reabilitação.

Da mesma forma, os autores (*ibid.*, p. 26), nos mostram uma síntese do Código de Menores de 1979:

Visão autoritária da política; poder centralizador do executivo e do juiz; repressão dos marginais, como anti-sociais; internamento e tratamento dos marginalizados ou periferizados não integrados; visão da família e da criança como responsáveis pelas irregularidades; controle do comportamento anti-social; controle da assistência pela tecnocracia e pelos convênios; arbítrio e arbitrariedade do juiz; ausência de direitos do menor na sua defesa; prisão cautelar de menores (Art. 99§ 4º) para apurar infração penal de natureza grave; internamento por condições de pobreza; abrigamento de crianças; centralização executiva.

A despeito das mudanças propostas, o sistema FUNAMBEM/FEBEM continuou sem alterações no atendimento aos internos, como fica evidente nos relatos de Herzer (1991) que assim define a sua entrada na instituição “FEBEM... Um encontro direto com a marginalização!” (p. 36). As constantes agressões físicas e psicológicas, a abandono, a indiferença e a construção de uma carreira de infratora, foi isto que Herzer encontrou na FEBEM, de onde saiu para a morte, sem perspectivas de reconstruir sua vida e denunciou no livro que escreveu mostrando a realidade da FEBEM. Encontrou eco na sociedade que já se organizava para modificar esta situação que, pelo processo de redemocratização e maior abertura política, começava a se tornar pública.

Suplicy (1991), ao prefaciar o livro de Herzer (op. cit.), destacou que ela não precisava mais estar na instituição, no entanto não podia sair porque seria necessário que alguém se responsabilizasse pela sua pessoa, o que foi feito pelo então Deputado, engajado no Movimento pela Defesa do Menor. A institucionalização de crianças, os menores a que Suplicy (ibid.) se refere, constituía-se, segundo ele, um dos problemas mais sérios da realidade brasileira naquele momento, podendo ser até mesmo mais difícil do que se elas ficassem na rua. Herzer não conseguiu mais se adaptar à vida fora da FEBEM, depois de ter ficado lá dos 14 aos 17 anos e meio, tendo passado por diversas unidades. Tentou ter uma vida normal, mas já não conseguia encontrar o seu lugar no mundo, sua morte não foi esclarecida, mas suspeita-se de suicídio.

Nos anos de 1980 entrou na pauta política do Brasil a violência sofrida por crianças e adolescentes, em diferente âmbitos, seja familiar, social ou estatal. Também ficou evidente um debate em torno das práticas punitivas e disciplinadoras da legislação e das instituições voltadas à assistência de crianças e adolescentes (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, op. cit.).

As mudanças no cenário mundial, principalmente a luta do capitalismo pela sua hegemonia frente à ameaça do comunismo e diante das crises cíclicas alteraram sobremaneira a condução das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. Nos períodos dos governos autoritários as influências se mostraram mais fortes, principalmente quando se

tratava da segurança nacional. Ser pobre e andar pelas ruas poderia representar uma ameaça ao Estado, de modo que as institucionalizações se acentuaram, fazendo com que uma legião de crianças e adolescentes fossem internadas em unidades da FEBEM. As conseqüências não poderiam ser piores: muitas delas acabaram entrando realmente para o mundo dos delitos e dos crimes, separando-se das suas famílias, o que não ocorreu por alguma característica que lhes configurasse determinado nível de periculosidade e sim por uma construção social e histórica embasada nas suas condições materiais de vida.

3.4. Mudanças no cenário político e mobilização popular: a constituição de 1988 e seus desdobramentos na assistência à criança e ao adolescente – ECA e SINASE

Rizzini e Rizzini (op. cit.) argumentam que, em meados da década de 1980, começam a surgir questionamentos sobre a forma institucionalizada de atendimento às crianças e aos adolescentes, na qual órfãos, crianças carentes e delinqüentes eram mantidas no mesmo local, os internatos para menores.

A Ditadura Militar, mantinha a reclusão como medida repressiva, tendo o auxílio do silêncio e da censura para manter a população sem a real dimensão desta política de internação e das condições em que se encontravam os internos. Ficava evidente o movimento que se engendrava em busca de alternativas à internação, o que era influenciado pelo momento de transição política que encaminhava o Brasil para a redemocratização. Os anos de 1980 viram surgir vários fatores que estavam na gênese deste processo de conscientização, com especial destaque para o papel dos movimentos sociais (ibid.).

Nesta fase de debates e articulações, conforme as mesmas autoras, outro significativo progresso foi o entendimento de que muitos mitos cercavam o tema e que precisavam ser superados: os menores eram abandonados, se encontravam em situação irregular e em sua maioria eram delinqüentes. “E tomava corpo a compreensão de que o foco deveria recair sobre causas estruturais ligadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico no país, tais como a má distribuição de renda e a desigualdade social.” (ibid., p. 47).

Havia forte pressão pelo fechamento dos grandes internatos, ainda que com certo atraso em relação ao panorama internacional quanto às críticas às políticas de atendimento que se baseavam em instituições totais. A postura de silêncio assumida durante a ditadura militar não encontrava mais eco na sociedade civil, que, organizada, encontrava espaço para

os questionamentos, juntamente com os próprios internos o que obrigou a FUNABEM a passar por um processo de reestruturação (ibid.).

A primeira metade da década de 1980 foi marcada por iniciativas de trabalho com menores no país inteiro e também com o surgimento de críticas ao modelo de intervenção adotado pelo Estado. Ocorreram também publicações independentes de teses, pesquisas e documentação jornalística sobre o tema. Estes aspectos se constituíram na base para a formação de um novo discurso com novos atores, os quais foram os responsáveis pelos avanços alcançados no processo Constituinte em que a criança passou a ser definida como prioridade absoluta (BAZÍLIO, 2003).

Gonçalves (2005) destaca que, na efervescência dos debates, surgiam vozes que buscavam mudar o atendimento ao adolescente em conflito com a lei e enfatiza a importância da Comissão Parlamentar de Inquérito do Menor em 1976. “A CPI deu o pontapé inicial nas denúncias sobre a dura realidade dos internatos e foi o motor dos muitos estudos que buscaram a voz dos excluídos, na tentativa de compreender a natureza de uma questão até então pouco estudada.” (p. 36). Muitos trabalhos foram produzidos a partir das revelações da CPI, o que ajudou a desconstruir o modelo assistencial-repressivo, baseando-se em movimentos internacionais que objetivavam um tratamento mais humanizado para a infância, o que demonstrava a necessidade de mudanças radicais na assistência e conseqüentemente uma nova legislação. Assim,

A mudança apontava para o mundo jurídico e requeria exame, sobretudo no que dizia respeito aos métodos de tratamento dos jovens envolvidos com o ato infracional, destinatários da exclusão em unidades de atendimento onde a “recuperação” e a “reeducação” eram objetivos de papel que contrastavam com freqüentes violações de direito, punições e práticas de violência. (ibid., p. 36)

A autora (ibid.) continua seu raciocínio ponderando que as correntes progressistas alcançaram êxito e conseguiram aprovar três artigos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): 204, 227, 228, que se constituíram nas bases para as mudanças que se efetivaram na legislação específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pelo Congresso Nacional em 1990. No entanto, depois da aprovação, o Estatuto foi alvo de muitas críticas e esteve no centro de debates entre a frente favorável e a contrária à sua aprovação. Estes debates continuam e se baseiam, principalmente, em torno de três doutrinas: doutrina do direito penal do menor, da situação irregular e da proteção integral.

Nesse sentido, Bazílio (op. cit.) postula que a Constituição de 1988 foi construída por meio de embates e negociações e apresenta transformações significativas, pelo envolvimento

de setores populares. Este processo que garantiu direitos também provocou uma “[...] contra-ofensiva de grupos conservadores ou identificados com o capital que, imediatamente após sua promulgação, desfecharam intensa campanha na imprensa pela imediata reforma da Carta.” (p. 22). Tais eventos ocorreram porque, uma vez que o texto aprovado foi inspirado nos princípios da social – democracia da Europa – o que caracterizou o processo como “Constituinte Cidadã”, como a nomeou o Deputado Ulisses Guimarães – a Constituição seria executada por governos comprometidos com os ideais neoliberais.

O neoliberalismo se destacava no mundo capitalista, já havia sido implementado nos Estados Unidos e na Inglaterra e o Brasil já esboçava sinais de que sua implantação iria ocorrer. Por isso houve a contra-ofensiva de alguns setores em relação à Constituição, pois ela modificava a configuração das políticas no país, colocando o Estado como mantenedor da educação, da saúde, entre outros benefícios, em um momento em que havia uma tendência de “neutralidade” e não intervencionismo estatal. O contexto de redemocratização permitiu a redação da Constituição de 1988 com a participação de movimentos sociais, representando os anseios e as necessidades da população, no entanto, já se podia perceber as dificuldades envolvidas na sua execução, o que se intensificou ainda mais com a adesão das idéias neoliberais por parte dos governos brasileiros.

Bazílio (ibid.), afirma ainda que dois aspectos representam as diferenças mais significativas e originais do ECA em relação às legislações anteriores: a “ampla participação de setores da sociedade civil na mobilização e redação da nova lei” (p. 20), caracterizando-o como um movimento social, que compreendia a criança como portadora de direitos, e a mudança conceitual que adotou o princípio da proteção integral à infância, em lugar do paradigma da situação irregular.

O ECA, lei complementar nº 8.069/90 foi, de acordo com BAZÍLIO (ibid.), debatido, escrito e promulgado logo após o término dos trabalhos da Assembléia Constituinte e sua forma de organização foi semelhante a ela, baseada na organização popular, que novamente lutou contra setores conservadores e saiu vitorioso. Teve influências de documentos internacionais, tais como:

A Declaração dos Direitos da Criança [...], as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude; Regras de Beijing; Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil; Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; Diretrizes de Riad, e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças em 1989 (ibid., p. 24).

Motti e Silva (op. cit.) também enfatizam a influência de normas e princípios internacionais e nacionais na implementação do ECA, que regulamentou o artigo 227 da Constituição de 1988 e que colocou o Brasil em conformidade com a Convenção sobre os direitos da Criança e do Adolescente, que havia sido aprovada em 1989, pela Assembléia Geral das Nações Unidas e que propunha uma concepção de infância e adolescência em que estes eram vistos como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento, em detrimento da visão de menores e incapazes que vigorara até então.

A institucionalização do ECA se caracteriza, segundo os referidos autores (ibid.), por: descentralização dentro do federalismo cooperativo; gestão participativa e compartilhada de interesses, com a presença de conselhos e do controle social; direito a ter direitos e suas garantias, que constituem as bases da cidadania; respeito e equidade, que garantem a redistribuição; transparência de orçamentos; construção do espaço público, com visibilidade de conflitos, o que constitui o Estado de Direito.

O ECA seguramente trouxe muitos avanços, no entanto, alguns problemas continuaram evidentes, desencadeando uma grave crise nos anos de 1990, o que demonstra as dificuldades de operacionalização desta política setorial. Bazílio (op.cit., p. 26) acredita que os impasses que imobilizaram esta década podem ser explicados por quatro argumentos:

O primeiro tem natureza política e diz respeito ao avanço dos setores conservadores e ao ataque que os defensores dos direitos humanos vêm sofrendo [...] o segundo argumento é o da ausência de uma política de financiamento [...] o terceiro argumento é decorrência da própria crise de financiamento [...] as organizações não-governamentais passaram a competir [...] por prestígio e verbas [...] e o último argumento vai ao encontro da crise de gestão e muitas vezes do amadorismo daqueles encarregados de tocar a coisa pública.

É importante destacar as conseqüências da ausência de uma política de financiamento para explicar os problemas enfrentados nos anos de 1990. O Estado reduziu os recursos e saiu de cena. Em meados da década os recursos repassados para os estados, fundações e entidades privadas foram sendo diminuídos progressivamente. Após a queda do Muro de Berlim, as organizações européias que estiveram muito presentes na elaboração do Estatuto, passam a apoiar o Leste do seu continente. O Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF) atravessava uma crise aguda com significativo corte de recursos. Os fundos previstos pelo ECA não tinham fontes fixas, alíquotas de arrecadação ou taxas de impostos e sim teriam por origem contribuições como doações ou recursos oriundos dos orçamentos estaduais e municipais. Os programas e projetos passaram a ser descontínuos e provisórios (ibid.).

Os freqüentes cortes no “orçamento social” ficavam evidentes. Algumas entidades passaram a atuar de forma ativa no controle do “Orçamento da Criança” a partir de 1995, movidas contra o desmonte indiscriminado que o Estado realizava na área de assistência e proteção à infância e adolescência (ibid.).

Mais uma vez se percebe as influências do neoliberalismo na política brasileira. A sua implantação ocorreu de forma intensa nos anos de 1990, iniciando-se com Fernando Collor de Mello – o primeiro governo eleito de forma direta depois da redemocratização do país – tendo seqüência nos governos Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva. O corte com gastos sociais fazia parte dos ajustes necessários para a sua efetivação, uma vez que o Estado deveria ser neutro, não interventor. O almejado distanciamento do Estado, apregoadado pelos neoliberais fez com que as políticas sociais, frágeis e insipientes, fossem cada vez mais abandonadas pelo governo, intensificando a produção da marginalidade e influenciando de forma determinante na sua criminalização. A partir de então teve início um processo que cada vez ficou mais acentuado: o distanciamento do Estado das questões sociais, com o conseqüente aumento das desigualdades, do desemprego e da exclusão. Em suma: houve um grande progresso com a elaboração do ECA, mas a sua efetivação esbarrou nas idéias neoliberais e na ausência de planejamento sobre o seu financiamento, causando prejuízos no atendimento à infância e à adolescência.

Agora passaremos a fazer um panorama da atenção ao adolescente em conflito com a lei no período pós Estatuto, em que se efetiva o atendimento a essa população. O ECA (BRASIL, 2006, p. 35), trata do ato infracional, no Livro II, do art. 103 ao art. 128. Nas disposições gerais encontramos que:

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se a idade do adolescente à data do fato.

Art. 105. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão às medidas previstas no art. 101.

As medidas socioeducativas estão previstas no art. 112 (ibid., p. 37):

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semi-liberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

De acordo com Gonçalves (op. cit.), o ECA trouxe progressos importantes neste aspecto, entre eles: privação de liberdade somente se houver flagrante de ato infracional ou ordem escrita de autoridade competente; introdução do contraditório, o adolescente tem direito de defesa; exigência da comprovação da materialidade e autoria, o adolescente é considerado inocente até prova em contrário, o que limita o poder do judiciário; a internação não pode exceder o prazo máximo de três anos, ao contrário das legislações anteriores em que este prazo era indeterminado.

Volpi (2001) afirma que a “medida socioeducativa é ao mesmo tempo, a sanção e a oportunidade de ressocialização, [...] contendo a dimensão coercitiva [...] e a dimensão educativa, uma vez que seu objetivo não se reduz a punir o adolescente, mas prepará-lo para o convívio social.” (p. 66).

As medidas socioeducativas são atribuídas conforme a natureza do ato infracional, com prioridade para as medidas em meio aberto e respeitando-se os princípios de brevidade e excepcionalidade da privação de liberdade. A liberdade assistida é considerada a medida mais indicada no sentido de orientar, auxiliar e acompanhar o adolescente. Um orientador deverá promover a sua matrícula em escola regular e controlar a sua frequência escolar, além de incluir sua família em programas oficiais ou comunitários e providenciar a sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho, devendo expedir relatórios periódicos em que estejam os resultados destas e de outras atividades realizadas pelo Programa de Execução de Medidas Socioeducativas, o que poderá determinar inclusive a sua revogação, prorrogação ou substituição por outra medida (BRASIL, op. cit.).

Na medida de internação, além do respeito aos preceitos supracitados, o prazo máximo é de três anos, após esse período, outra medida socioeducativa deverá ser imposta, sendo que a idade máxima para o seu cumprimento é de 21 anos. Nessa medida, o adolescente poderá realizar atividades externas, receber visitas de familiares, acompanhar o seu processo, receber escolarização e profissionalização, participar de atividades culturais, esportivas e de lazer, receber assistência religiosa e ter acesso aos meios de comunicação (ibid.).

A assistência aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas é realizada no âmbito da Proteção Social Especial, que se subdivide em dois níveis: Serviços de Média Complexidade, responsáveis pelo atendimento de famílias e indivíduos que sofreram graves violações de seus direitos, mas que preservam os vínculos familiares e comunitários e atende aos adolescentes que cumprem medidas em meio aberto; Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, que visam garantir proteção integral para famílias e indivíduos que

estão sem referências ou em situação de ameaça, atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas restritivas de liberdade. Os serviços de média e alta complexidade são de competência dos Centros de Referência Especializados da Assistência (CREAS), que são unidades de prestação de serviços especializados e continuados, oferecem apoio e serviços individualizados com uma ação multidisciplinar e interdisciplinar (MDS, 2005).

A centralização do atendimento da assistência a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto nos CREAS foi determinado em novembro de 2008, através da implantação do Serviço de Proteção Social aos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de liberdade assistida e prestação de serviços a comunidade. Os CREAS são co-financiados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (MEDIDAS..., 2008).

As medidas socioeducativas colocam o adolescente autor de infração penal ao alcance da intervenção jurídica. Já as medidas protetivas visam a restabelecer direitos violados. Estas duas formas de medidas podem ser aplicadas concomitantemente, o que visa diminuir os efeitos negativos da cultura da institucionalização (GONÇALVES, op. cit.).

Com relação a este aspecto, Volpi (op. cit., p. 35) afirma que o ECA caracteriza-se pela “[...] introdução do adolescente no Estado Democrático de Direito”, e inaugurou a etapa da responsabilização em que “o cometimento de delito pelo adolescente deve ser encarado como fato jurídico a ser analisado assegurando-se todas as garantias processuais [...]”, o que se configurou em uma ruptura com a arbitrariedade das legislações anteriores, que de acordo com Garcia Mendez (1999 apud *ibid.*, p. 35) eram apenas “variações da mesma melodia”, ou seja, passavam apenas por reformas.

Sobre a elaboração e aprovação do ECA, Arantes (2005) afirma que não foi um processo tranqüilo pois em 1989 havia diversos projetos no Congresso Nacional de deputados e senadores, alguns favoráveis ao Código de Menores e outros ao ECA, que visavam a regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal. Este debate se polarizava então entre os menoristas e os estatutistas.

No entanto, nos anos finais do século XX e neste início de século XXI os debates gravitam em torno da questão de ser ou não a doutrina da proteção integral sinônimo de direito penal juvenil. Tal discussão se embasa em duas visões contraditórias. De um lado estão os defensores do caráter sancionatório das medidas, para quem elas teriam sempre caráter penal por serem restritivas de direitos, inclusive liberdade e, sendo assim, deveriam ter o seu caráter penal reconhecido, ainda que o ECA privilegie os seus aspectos socioeducativos. Para os defensores deste ponto de vista, o adolescente é inimputável perante o direito penal e

imputável diante da lei especial, o ECA. Assim, os problemas e dificuldades presentes na execução das medidas socioeducativas seriam decorrentes do não reconhecimento da característica penal de tais medidas (ibid.).

Essa visão é defendida por Saraiva (2005) ao argumentar sobre o fato de que ainda que os adolescentes sejam inimputáveis e estejam insusceptíveis às penas que são aplicadas aos adultos, eles são responsabilizados pelos seus atos, através da sua submissão às sanções das medidas socioeducativas.

Saraiva (ibid.), também discute que “não se pode ignorar que o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu no país um sistema que pode ser definido como de Direito Penal Juvenil.” (p. 84). Este princípio, presente no ECA desde a sua elaboração e caracterizado pelos mecanismos sancionatórios e de caráter retributivo, estaria pautado nos princípios do Direito Penal Mínimo,

[...] que reconhece a necessidade da prisão para determinadas situações, que propõe a construção de penas alternativas, reservando a privação de liberdade para os casos que representem um risco social efetivo. Busca nortear a privação de liberdade por princípios como o da brevidade e o da excepcionalidade, havendo clareza que existem circunstâncias em que a prisão se constitui em uma necessidade de retribuição e educação que o Estado deve impor a seus cidadãos que infringirem certas regras de conduta.” (p. 84-85).

Assim, “a não-admissão de um sistema penal juvenil, de natureza sancionatória, significa o apego aos antigos dogmas do menorismo, que não reconhecia no ‘menor’ a condição de sujeito. Ou significa um discurso de abolicionismo penal.” (p. 88, grifo do autor). Os argumentos de que as medidas socioeducativas não representam uma pena acabam por privar os adolescentes os direitos de defesa pertinentes ao seu processo, que aos adultos são assegurados. A criação de uma lei de execução de medidas socioeducativas ajudaria a normatizar estes procedimentos (ibid.).

Outro ponto muito discutido e utilizado pelos defensores da lei de execução de medidas socioeducativas como argumento para a sua elaboração diz respeito aos debates em torno da alteração da idade penal do adolescente. Segundo Saraiva (2008), tal alteração é inconstitucional e os seus defensores percebem nela uma solução no combate à criminalidade, pautando-se basicamente em dois argumentos para fazê-lo: os adultos estariam utilizando os adolescentes para cometer crimes em seu lugar e os jovens deste início de século XXI têm maior capacidade de discernimento, além da possibilidade de voto aos 16 anos.

O autor (ibid.) acredita que, para evitar a utilização de adolescentes pelo crime organizado, a justiça tem de chegar a todos, pois “[...] reprimindo o mandante se exclui a

demanda.” (p. 162); o voto aos 16 anos é uma decisão política; sobre o discernimento, não basta que o adolescente tenha consciência da natureza ilícita de determinados atos, outras questões devem ser levadas em conta, uma vez que as noções de certo e errado são inculcadas nas crianças muito cedo.

No mesmo sentido, Amaral e Silva [200-a], Desembargador do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina, destaca que os resultados apresentados até os anos 2000 pelas ações voltadas à execução das medidas socioeducativas são desanimadores. Entre os motivos para este quadro estão: ausência ou oferta irregular de propostas pedagógicas; instalações inadequadas; falta de equipes técnicas completas; deficiências nos processos educativos e profissionalizantes; ausência de programas de desligamento do adolescente do sistema e de acompanhamento aos egressos, utilização do paradigma da Doutrina da Situação Irregular. Além disso, há lacunas na legislação vigente e os adolescentes não têm asseguradas as garantias constitucionais e processuais.

Amaral e Silva (ibid.) acentua que somente uma lei de execução de medidas socioeducativas que regulamente estas ações poderá apontar soluções para tais lacunas e conclui que: a eficácia da sentença depende da execução; as medidas socioeducativas têm caráter punitivo e retributivo; reeducação e ressocialização são mitos que apenas servem de legitimação do controle social da pobreza; a Doutrina da Proteção Integral deve ser a base da atuação; em muitos casos os adolescentes são tratados com maior rigor do que os adultos durante seus processos; a eficácia da execução está intimamente relacionada à proposta pedagógica.

Em outro momento, Amaral e Silva [200-b] enfatiza que, no que tange à execução das medidas socioeducativas, não há limites claros e precisos e muitos eufemismos estão presentes, o que acaba por dificultar o entendimento do verdadeiro sentido das mesmas: retributivas, pedagógicas e repressivas. A insistência no discurso paternalista e assistencialista da pretensa proteção causa ambigüidades e abre caminho para o subjetivismo e para a arbitrariedade, causando prejuízos à defesa dos adolescentes. O sistema de ensino diferenciado imposto aos adolescentes em conflito com a lei protege apenas a sociedade, tirando-os de seu convívio, uma vez que a proteção só pode ser realizada através das medidas protetivas, e não das medidas socioeducativas.

Percebendo a necessidade de uma lei que regulamentasse as medidas socioeducativas, o Desembargador Amaral e Silva (AMARAL E SILVA, 2000), encaminhou à Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça uma proposta de anteprojeto de lei de execução de medidas socioeducativas, na qual evidenciou que a referida lei tinha por base o ECA e a

legislação da Costa Rica. As mudanças sugeridas seriam apenas no tocante à individualização das medidas socioeducativas, que promoveria uma equiparação com a Legislação Penal. Trata-se da organização e da sistematização de deveres, garantias e direitos, preenchendo lacunas abertas pela falta de normas na sua execução e promovendo a sua regulamentação, o que aumentaria a eficácia da sentença. O autor (ibid.) ressaltou tratar-se de um esboço, através do qual, intentava fomentar os debates em torno da prevenção da delinquência juvenil, propondo regras claras e precisas para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Do outro lado estão os autores que acreditam que a doutrina da proteção integral e o direito penal juvenil não são sinônimos. Para eles as dificuldades encontradas na execução das medidas socioeducativas poderiam ser minimizadas se houvesse maior conhecimento do ECA por parte de promotores de justiça, magistrados e advogados (ARANTES, op. cit.).

Gomes Neto (2000) ao debater sobre o anteprojeto de Lei de execução de medidas socioeducativas e mostrar-se contrário a ele, inicia seus argumentos pontuando que essa demanda surgiu do Ministério da Justiça, que, através da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, formou um grupo de trabalho através da Portaria Ministerial 406, de 19 de maio de 1997, a quem solicitou sugestões de soluções para a questão do ato infracional. Esse grupo de trabalho era composto por representantes do ILANUD, Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP), UNICEF e Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD). A partir de então os debates em torno da possibilidade ou não de relação entre as medidas socioeducativas e o direito penal se intensificaram, surgindo os primeiros esboços de anteprojeto de lei, que, mesmo contando com o apoio da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) e de dirigentes do FONACRIAD, não lograram êxito na sua aprovação nas assembléias da entidade, em 1998. O objetivo era promover o seu encaminhamento para o Congresso Nacional, em pleno ano eleitoral, e assim atender aos anseios e pressões das elites que clamavam por maior controle do fenômeno do ato infracional. Diante deste fracasso na aprovação de um esboço de anteprojeto de lei, novas estratégias foram pensadas, tendo como protagonistas o UNICEF, que organizou oficinas com pessoas cuidadosamente escolhidas e a ABMP, que propõem a discussão e votação nos estados, para posterior encaminhamento ao Congresso nacional da entidade em 1999 e para a Conferência do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), no mesmo ano.

O autor (ibid.) debate todos os argumentos utilizados pelos defensores do Direito Penal Juvenil e afirma que o ECA tem repostas para todas as questões, que tem as soluções para as aparentes lacunas, que a lei processual está incorporada em seu texto. As medidas

socioeducativas não são retributivas nem de exemplificação, caracterizam-se por um compromisso responsabilizante e pedagógico e seu caráter sancionatório se deve apenas ao fato de serem impostas ao adolescente, o que não implica natureza penal (ibid.).

O ECA, segundo Gomes Neto (ibid.) não intenta a uniformidade na execução das medidas socioeducativas e sim a sua construção dialética, seguindo-se as diretrizes do CONANDA e dos Conselhos, tanto estaduais quanto municipais, liberdade esta que seria retirada se aprovado o esboço defendido pela ABMP, do Desembargador Amaral e Silva. Tal lei imobilizaria o sistema, pois se baseia em um país menor do que o Estado de Santa Catarina, a Costa Rica. Além de conter inconstitucionalidades, aumentar a criação de estigmas, afrontar o ECA e desrespeitar normativas internacionais da ONU, das quais o Brasil é signatário, o esboço é autoritário e penalizante, distribui sanções e proibições. Dessa forma, não objetiva o resgate da cidadania dos adolescentes em conflito com a lei e sim a sua segregação e controle social, atendendo aos movimentos de lei e ordem solicitados pelas elites como meio de conter os avanços da violência e da criminalidade.

Uma lei de execução das medidas socioeducativas, portanto, aumentaria a sensação de repressão nos adolescentes e a proposta pedagógica ficaria como pano de fundo. Poderia vir a legitimar a prática repressora do aparelho estatal, constituindo-se em um instrumento de manipulação sobre a sociedade civil, os operadores do direito e sobre as entidades de atendimento, instituindo o direito penal juvenil (ibid.).

Gomes Neto (ibid.) afirma que os artigos 227 e 228 da Constituição Federal, garantem a prioridade absoluta de crianças e adolescentes no seu atendimento e a inimizabilidade aos menores de 18 anos, e ressalta que ambos os artigos são cláusulas pétreas. No artigo 228, que estipula a inimizabilidade do adolescente encontramos que eles estarão sujeitos à legislação especial, não penal, portanto, está garantida a esta população a não-responsabilização criminal e a não aplicação do direito penal. O autor se apóia em outros direitos e garantias constantes no referido documento para afirmar que qualquer tentativa de alteração e redução da maioria penal será inconstitucional.

Segundo Arantes (op. cit.), ainda que a elaboração do ECA possa suscitar tais discussões e que haja diferentes formas de compreensão do Estatuto, a doutrina da proteção integral não é sinônimo de direito penal. Destaca o autor (ibid.) que, aliada à luta pela implementação do estatuto deve haver uma luta pela sua correta interpretação, o que poderia auxiliar também no enfrentamento dos debates sobre a redução da maioria penal.

Gonçalves (op. cit.) salienta a necessidade de atentarmos para dois aspectos que ainda obscurecem o entendimento dos verdadeiros objetivos das medidas socioeducativas: em

muitas unidades de atendimento a internação restringe-se à privação de liberdade e a crença de que a inimputabilidade do adolescente seja equivalente à impunidade. Outra questão premente seria a efetivação do reordenamento institucional, que prevê o artigo 259 do ECA. Trata-se de um “[...] conjunto de transformações que visavam a adequar as organizações aos parâmetros administrativos e conceituais do Estatuto.” (p. 52). O fracasso na efetivação deste artigo poderia significar a volta do padrão assistencial e repressivo.

Quanto ao panorama do quadro institucional, a despeito do investimento de profissionais, autoridades e organizações, o atendimento ao adolescente em conflito com a lei não tem demonstrado consonância com os preceitos do ECA. Isto ocorre porque o modelo tutelar ainda vigora, fazendo com que haja uma coexistência de práticas. Como conclui Brito (2000, apud *ibid.*), alguns programas e projetos são ilhas de implantação do modelo de proteção integral.

Para Gonçalves (*op.cit.*), é importante que analisemos criticamente as afirmações sobre o pretense aumento do cometimento de atos infracionais, já que elas estão presentes no discurso desde as primeiras estatísticas, o que poderia ser indício de que não há neutralidade nessas investigações. Volpi (*op. cit.*) também faz argumentações no mesmo sentido enfatizando que alguns mitos interferem na compreensão da prática de ato infracional, são eles: hiperdimensionamento do problema, refletido através de afirmações do aumento da violência juvenil, sem que haja estudos históricos confiáveis que atestem tal hipótese; a periculosidade dos adolescentes, que estariam cometendo delitos mais graves e o mito da irresponsabilidade do adolescente, que agiria na certeza de que não seria punido.

Silva (2007) enumera alguns aspectos que poderiam explicar a persistência do modelo repressivo no final do século XX e início do século XXI em algumas instituições: percepção por parte da sociedade de que os adolescentes causam a violência; a existência de uma “[...] intensa e invisível rede de interesses em torno das unidades de internação, em sua maioria equiparadas aos piores presídios.” (p. 14). A atuação do sistema ainda é orientada pela doutrina da situação irregular, priorizando a internação.

A despeito das conquistas advindas do ECA, o atendimento ao adolescente em conflito com a lei vinha, segundo Moreira (*op. cit.*), apresentando muitas falhas e problemas. Em vista da situação problemática de inadequação das instituições na execução de medidas socioeducativas houve uma intensa pressão social sobre o tema que envolveu o Estado, a sociedade civil, especialistas e atores sociais do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) em todas as regiões do Brasil, resultando na elaboração do SINASE, em 2006 (*ibid.*).

Ainda de acordo com a autora (ibid.), o SINASE visa efetivar os direitos humanos e a doutrina de proteção integral de crianças e adolescentes, privilegiando o aspecto pedagógico, e estabelecer a responsabilização com dignidade, o que deve acontecer através de uma atuação integrada com o sistema de educação, saúde, assistência social, justiça e segurança pública. Entre as características do SINASE estão: municipalização das medidas em meio aberto, participação ativa dos adolescentes e de suas famílias nas ações; a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA); respeito à diversidade; adequação arquitetônica através de parâmetros, entre outras.

O anteprojeto de lei (SEDH; PR, 2007) que dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo e regulamenta a execução das medidas socioeducativas, instituindo o SINASE, o caracteriza como um

[...] conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolvem o processo de apuração de ato infracional e de execução de medida socioeducativa, incluindo-se nele, por adesão, o sistema nos níveis estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei. (p. 1).

Ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) cabem as funções normativas, deliberativas e de controle referentes à organização e funcionamento do SINASE e à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) as funções executivas (ibid.).

O documento (ibid.) ainda enfatiza que o ECA representou grande avanço para a construção da cidadania e para o respeito aos direitos humanos de crianças e adolescentes,

[...] embora não trate, de forma satisfatória, das questões atinentes à aplicação das medidas socioeducativas, traçando somente diretrizes genéricas acerca da matéria, o que provoca a disparidade na execução das medidas socioeducativas pelos diversos órgãos federados, ficando a efetividade das medidas de proteção a mercê de cada componente da federação e de seu grau de responsabilidade com os direitos ligados ao adolescente. (p. 15).

Pelo exposto, o SINASE tornaria possível a uniformidade das políticas de atendimento socioeducativo, preenchendo as lacunas normativas com princípios, regras e critérios que devem ser observados tanto na apuração do ato infracional quanto na execução da medida socioeducativa. Trata-se de uma proposta que teve construção coletiva e, devido à sua relevância foi requerida urgência na tramitação do anteprojeto no Congresso Nacional, tendo sido enviado diretamente ao gabinete do Presidente da República (ibid.).

O CONANDA é o órgão responsável por deliberar sobre as políticas de atendimento à criança e ao adolescente, e, com base na democracia participativa, procura normatizar, articular e ampliar os debates e sua agenda com os demais integrantes do SGD (SEDH; CONANDA, 2006).

No ano de 2002 foi articulada, juntamente com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), com a ABMP e com o FONACRIAD a elaboração do SINASE. Sua sistematização ocorreu em 2004, em uma ação conjunta pela SEDH, através da Subsecretaria Especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) e pelo próprio CONANDA, contando com o apoio do UNICEF. Em novembro do mesmo ano foram realizados debates nacionais que envolveram cerca de 160 integrantes do SGD, com o objetivo de amearhar contribuições para a construção do documento que se configuraria como um guia na implementação das medidas socioeducativas (ibid.).

Esses encontros tiveram por objetivo discutir e avaliar a proposta de lei de execução de medidas socioeducativas apresentada pela ABMP e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Unidades socioeducativas para que assim fosse possível elaborar parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas (ibid.). Percebe-se que essa política teve um direcionamento na sua concepção, uma vez que foi idealizada por representantes do poder público e a participação popular no processo da sua construção foi mínimo, não se comparando ao ECA.

Vannuchi e Silva (2006) ao fazerem a apresentação do SINASE, salientam que ele foi elaborado a partir de uma demanda social em torno de um tema que tem cada vez mais mobilizado a opinião pública, a mídia e a sociedade. Trata-se de formas de enfrentamento às situações de violência, que envolvem adolescentes que tenham cometido ato infracional, bem como a violação dos seus direitos no cumprimento de medida socioeducativa. A sua elaboração também responde à necessidade de construção de um pacto social que viabilize a sua implantação enquanto política pública em que estejam articulados os diferentes níveis de governo e a co-responsabilidade da família, da sociedade e do Estado.

Essa afirmação de que o SINASE representa o resultado de um pacto social supõe que tenha ocorrido um acordo entre as diferentes classes sociais para a sua construção, quando, na verdade, ele foi gestado pela classe dominante. Seu caráter ideológico fica ainda mais evidente se atentarmos para o fato de que a política do pacto social serve ao ocultamento das relações de classe.

Entretanto, o atendimento ao adolescente em conflito com a lei precisa de mudanças significativas para que a realidade em que se encontra possa ser revertida, entre elas:

[...] reordenamento institucional das Unidades de Internação; ampliação do sistema em meio aberto; organização em rede de atendimento; pleno funcionamento do sistema de defesa do adolescente em conflito com a lei; regionalização do atendimento; municipalização do meio aberto; capacitação dos atores socioeducativos; elaboração de uma política estadual e municipal de atendimento integrada com as demais políticas; ação mais efetiva dos conselhos estaduais e municipais; ampliação de varas especializadas e plantão institucional; maior entendimento da lei e suas especificidades; integração dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, na operacionalização do atendimento inicial ao adolescente em conflito com a lei, e atendimento estruturado e qualificado aos egressos. (SEDH; CONANDA, op. cit., p. 22).

Com esses apontamentos, o SINASE, como política que contempla a efetivação dos direitos humanos, procura mudar o cenário atual de execução das medidas socioeducativas, com avanços na discussão do tema e possível transformação da realidade, que ora se apresenta como problemática, em potencial oportunidade de mudança, tendo por base princípios de normativas internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e nacionais: o ECA e a Constituição de 1988, em seu artigo 227 (ibid.).

São princípios do SINASE: respeito aos direitos humanos; responsabilidade solidária da família, da sociedade e do Estado na promoção e defesa dos direitos da infância e da adolescência; visão do adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e de responsabilidades; crianças e adolescentes devem ter prioridade absoluta na execução de políticas públicas; legalidade; respeito ao devido processo legal; excepcionalidade e brevidade da medida socioeducativa e respeito à condição peculiar de desenvolvimento; incolumidade, integridade física e segurança; respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida imposta, às circunstâncias, à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas na imposição do tipo de medida, privilegiando-se o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; incompletude institucional; atendimento diferenciado a adolescentes com deficiência; municipalização do atendimento; descentralização político-administrativa; gestão democrática e participativa na elaboração de políticas e controle das ações; co-responsabilidade no financiamento; mobilização da opinião pública visando a participação da sociedade nas ações e programas (ibid.).

As competências e atribuições dividem-se entre União, Estados e o Distrito Federal e municípios, sendo pré-definidas, assim como o financiamento, que será proveniente de recursos da Seguridade Social, prioritariamente. À União cabe a coordenação e a edição de normas gerais sobre o atendimento à infância e adolescência (ibid.).

A comunidade socioeducativa é concretizada pelos seguintes dispositivos: gestão participativa, diagnóstico situacional dinâmico e permanente, assembléias, comissões temáticas ou grupos de trabalho, avaliação participativa, rede interna institucional, rede externa, equipes técnicas multidisciplinares, projeto pedagógico, rotina da Unidade e/ou programa de atendimento (ibid.).

No ano de 2007 foi formada a Comissão Intersetorial de Acompanhamento da Implementação do SINASE, da qual fazem parte 12 Ministérios e dois Conselhos, e um Grupo de Trabalho que tem por objetivo estudar o financiamento do sistema. O orçamento previsto para os primeiros quatro anos de implementação foi de R\$ 533.840.000,00 (ibid.).

Nesse sentido, Silva (op. cit.) enfatiza que o SINASE é apoiado pelo governo federal e que este “[...] tem dado provas da adequação de suas estruturas para agilizar os procedimentos necessários para a sua implementação” (p. 15) e que entre as principais dificuldades encontradas estão principalmente: orçamento insuficiente, dificuldade na articulação das diversas áreas envolvidas “[...] e o estabelecimento de qual órgão coordenará nacionalmente este Sistema.” (p. 15).

Sabemos que a Constituição de 1988 e as legislações que visavam instituir o atendimento à criança e ao adolescente, a saber: o ECA e o SINASE, que se seguiram, são conquistas dos movimentos populares e representam grandes progressos no atendimento a esta população. No entanto, em uma sociedade dividida em classes, os interesses antagônicos aparecem até mesmo nas conquistas democráticas. O processo de redemocratização pelo qual o Brasil passou nos anos de 1980 foi determinante para que esse quadro se desenhasse, mas não forte o suficiente para integrá-los e mantê-los. Isso fica perceptível ao analisarmos a construção do SINASE, compreendido como um pacto social por quem o idealizou, mas que na prática não tem se revelado capaz de promover as alterações necessárias no sistema socioeducativo. Isso se deve à forma como essa política vem sendo implementada e revela a contradição da sociedade capitalista e os limites impostos pela sua materialidade.

Torna-se importante retomar que o SINASE não nasceu da luta dos movimentos sociais, como muitos artigos da Constituição Federal e o próprio ECA, foi pensado por magistrados e promotores, em trabalho articulado com o CONANDA e aprovado na Assembléia Geral como medida provisória, passando a vigorar desde 2006, ano do seu lançamento. Destaca-se que o Senado Federal ainda não votou favoravelmente à sua implantação. Pela forma como foi construído e implantado, nos parece que os seus objetivos poderiam ir além de proporcionar aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas um

ambiente propício, com seus direitos assegurados e acesso à escolarização e à profissionalização, entre outros pontos importantes.

Parece-nos que o objetivo central seja atingir a esfera do controle social, o que responderia a demandas da sociedade que cobra por ações concretas de punição aos adolescentes em conflito com a lei, principalmente depois que algum caso chega à mídia. A construção de uma política que reúne as três esferas do governo: federal, estadual e municipal e que normatiza e regulamenta as práticas quanto à execução e cumprimento de medidas socioeducativas poderia responder frontalmente aos argumentos de que o ECA seria um instrumento de impunidade, já que as políticas não estavam integradas, o que mobiliza setores da sociedade na busca pela diminuição da maioria penal.

O SINASE também responde a algumas questões e demandas surgidas no âmbito do Poder Judiciário, acalmando o debate sobre o ECA e a lei de execução de medidas socioeducativas, que, da forma como estava sendo pensada inicialmente, formalizaria o Direito Penal Juvenil. Ao se optar pelo SINASE e a sua ênfase na proposta pedagógica, a normatização da execução das medidas não foi abandonada, apenas foi incorporada ao escopo da referida lei, o que lhe retirou o caráter penal, sem, no entanto, regulamentar a sua execução.

Com relação à promoção da resiliência no contexto socioeducativo, o SINASE poderia significar um facilitador, já que visa o estabelecimento de vínculos entre a comunidade socioeducativa, a promoção da autonomia nos adolescentes e a sua participação nas decisões do programa ou da unidade; o estabelecimento de metas e objetivos a serem seguidos pelo adolescente e sua família, o que pode representar a elaboração de um projeto de vida. Mas sabemos que muitas mediações estão presentes, a maioria delas, inclusive, não dependem da atuação dos adolescentes nem dos profissionais que com eles convivem e sim de esferas mais amplas do poder público e da luta de classes.

Outrossim, nossa análise não se pauta somente nos preceitos do SINASE, pois o ECA já contemplava muitos dos seus aspectos, ainda que de forma não tão explícita. Se levarmos em conta que o ECA completou 20 anos e que ainda podemos encontrar situações de violação de direitos humanos como as descritas no início desse capítulo e que, seguramente, representam mecanismos mediadores de risco para os adolescentes, somos levados a questionar a possibilidade da efetivação do SINASE tal como ele se apresenta na sua elaboração.

As medidas em meio aberto, por preservarem o convívio do adolescente com sua família e a participação em diferentes atividades, tais como qualificação profissional e escola

e o acompanhamento e supervisão nas mesmas, apresentam maior probabilidade de promoção da resiliência, mas envolvem diferentes contextos e atores, o que pode se revelar uma dificuldade se não houver a devida preparação dos mesmos. Infelizmente tais medidas são impostas de forma reduzida em comparação às de meio fechado.

Segundo Arantes (op. cit.) o equilíbrio fiscal pelo qual o Brasil tem passado para cumprir as metas determinadas pelos organismos internacionais tem inviabilizado a efetivação na prática do ECA, devido aos cortes de gastos com políticas sociais básicas. Esse quadro político de crise se deve a mudanças mais gerais que tendem a elevar os níveis de desemprego e a combiná-lo com desesperança e violência, sacrificando os jovens pobres do sexo masculino, que são as maiores vítimas de mortes por acidentes e assassinatos. Diante desse contexto - em que as exigências do controle social são priorizadas a despeito da garantia dos direitos sociais - um segmento da sociedade defende que haja revisão da legislação como forma de enfrentamento da violência, entre elas: maior rigidez, rebaixamento da maioridade penal e aumento dos anos de internação.

Essas pressões da classe dominante se refletem na criação de políticas públicas e evidenciam o caráter de classe do Estado. Sobre isso, nos lembra Rossat (2009) que em dezembro de 2009 a Lei nº 12.016 foi sancionada, criando o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF), no âmbito do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

As ações do DMF são voltadas para as medidas socioeducativas em meio fechado, visando: monitorar e fiscalizar o cumprimento de recomendações e resoluções do CNJ, planejar, organizar e coordenar mutirões de reavaliação de internações, acompanhar o sistema de execução das medidas e propor soluções para as irregularidades encontradas, desenvolver atividades que fomentem a implementação das medidas protetivas, paralelamente às socioeducativas, principalmente com os egressos de internação; propor ao CNJ a uniformização dos procedimentos e estudos que possam aperfeiçoar a legislação, suprindo a carência de legislação específica, uma vez que o ECA não trata dos procedimentos da execução das medidas socioeducativas¹⁰; acompanhamento e monitoramento de projetos sobre a abertura de novas vagas e o cumprimento da legislação, em especial o SINASE; coordenar a instalação de unidades de assistência jurídica voluntária, levando-se em conta que os adolescentes tem o direito à defesa realizada pelas Defensorias Públicas Estaduais (ibid.).

¹⁰ No art. 152 do ECA encontramos que “Aos procedimentos regulados nesta Lei aplicam-se subsidiariamente as normas previstas na legislação processual pertinente.” (p. 50).

Com essa ação, percebe-se a aproximação da execução das medidas socioeducativas em meio fechado com a Justiça, afastando-se cada vez mais do âmbito da assistência e provavelmente da proposta pedagógica, revelando a tendência contraditória das políticas públicas neoliberais.

3.5. A contextualização da adolescência em conflito com a lei: concepções de adolescência e construção da marginalidade no capitalismo contemporâneo

A adolescência é uma criação cultural que responde a necessidades históricas da sociedade capitalista e que foi naturalizada como um período conturbado e de crises. O mundo adulto tende a rejeitar os adolescentes, ao mesmo tempo em que idealiza a adolescência. Essa contradição gera conflitos significativos.

Segundo Calligaris (2000) os adultos têm sentimentos contraditórios em relação à adolescência, tais como inveja e medo, admiração e ojeriza, gerando desconfiança e repressão preventiva ao mesmo tempo em que é utilizada como uma forte ferramenta de *marketing* ela é percebida de forma idealizada, como um período de felicidade. O adolescente passa, então, por um período de moratória imposto pelos adultos. Nesse período ele poderia assumir responsabilidades do mundo adulto, no entanto, não tem permissão para fazê-lo. Deverá se preparar por longos anos antes de ter a permissão de almejar conquistas da vida adulta, de competir, ou então, fazê-lo de forma marginal durante a adolescência.

Cabe aqui uma ressalva, pois essa inserção marginal pode tornar-se a realidade de muitos adolescentes da classe dominada que, sob as determinações do capitalismo, precisam auxiliar os pais na sua sobrevivência, inserindo-se em atividades laborais informais e precárias. Para eles a moratória imposta é a exceção e não a regra, uma vez que precisam assumir responsabilidades do mundo adulto. Portanto, falamos de diferentes adolescências com diferentes materialidades.

Algumas definições se fazem necessárias, para que possamos discutir a concepção de adolescência de que compactuamos: um período criado historicamente e que tem diferentes significações, conforme a cultura e a tradição analisada.

Para o ECA (BRASIL, op. cit.) é considerado adolescente o indivíduo que tem entre 12 e 18 anos de idade. Volpi (op. cit.) entende o adolescente como “[...] sujeito de direitos; pessoa em desenvolvimento cujas garantias devem ser asseguradas com prioridade absoluta” (p. 21).

Papalia e Olds (2000) definem a adolescência como um período relativamente longo, cerca de dez anos, que tem seu início por volta dos doze ou treze anos e pode se estender até aproximadamente os vinte anos. É o período mais intenso do processo evolutivo, marcado por mudanças físicas, psicológicas e sociais e pela aquisição de competências. Essa definição de adolescência tem cunho funcionalista e demonstra como o Brasil ainda importa teorias sobre o desenvolvimento humano que refletem singularidades de outras culturas, não fornecendo os subsídios necessários para o estudo contextualizado da infância e da adolescência brasileiras. Tal fato, de acordo com Guzzo et. al. (2007), ocorre principalmente devido à tendência de uma formação reprodutora, acrítica e despotilizada dos profissionais psicólogos, gerando despreparo e desconhecimento do tema no contexto brasileiro e dificultando o conhecimento da realidade brasileira e, conseqüentemente, o planejamento de ações e intervenções.

Para Amorim (2008), a adolescência emergiu no século XIX como realidade histórica, sendo uma conseqüência das transformações na família e na sociedade causadas pela Revolução Industrial. A exigência de maior qualificação para o trabalho, tanto intelectual quanto técnica, da industrialização acelerada fez com que os adolescentes permanecessem mais tempo junto de suas famílias.

Faleiros e Faleiros (op.cit.), ao traçarem um panorama internacional da infância e da adolescência enfatizam que “[...] no século XIX, a adolescência passa a ser delimitada, identificada, esquadrihada e controlada” (p. 18). Já nessa época percebia-se uma clara dicotomia entre as ações voltadas para os filhos dos ricos e os filhos dos pobre.

Mauad (2008) lembra-nos que, embora não fosse muito conhecido, o conceito de adolescência já existia no século XIX. Neste período houve a especificação da infância e da adolescência e os termos adolescente, criança e menino já constavam dos dicionários na década de 1830.

No início do século XX, a psicologia teve um desenvolvimento significativo de teóricos como Freud, Piaget, Vygostky, Makarenko, Walon e Watson e de diferentes correntes teóricas, mas com contribuições para o entendimento do desenvolvimento humano e da concepção da construção de criança e adolescente (FALEIROS; FALEIROS, op. cit.).

Amorim (op. cit.) enfatiza a diferença entre puberdade e adolescência. A puberdade inicia-se por volta dos 9 anos e termina por volta dos 14, diz respeito ao processo biológico de amadurecimento dos caracteres sexuais secundários, desencadeado pelo surgimento da atividade dos hormônios, origina-se da palavra latina *pubertate*, que significa pêlos, barba. A palavra adolescência deriva do latim *adolescere*, que significa crescer e refere-se basicamente

a um processo psicossocial, caracterizando-se de diferentes formas, conforme o contexto social, econômico e cultural no qual o adolescente esteja inserido.

Segundo Ozella (2002), algumas correntes da psicologia foram determinantes para que estereótipos e estigmas fossem incorporados ao conceito de adolescência, que emerge a partir daí como um período de crises, tormentos e conturbações relacionados à sexualidade. Neste aspecto, destacam-se os trabalhos de Stanley Hall e de Erick Erikson, que influenciaram as abordagens psicanalíticas e o seu entendimento sobre o período da adolescência, com concepções naturalistas e universais. Tais influências ocorreram especialmente com Aberastury e Knobel, para os quais os aspectos biopsicossociais ocorrem a partir de circunstâncias interiores, o que deixa o contexto social em segundo plano. Essa visão atingiu também a cultura ocidental, disseminando-se para o senso comum, principalmente através dos meios de comunicação. Essas concepções compreendem que o desenvolvimento ocorre a partir de estruturas internas inerentes aos adolescentes.

Para Knobel (1981a), são os fatores intrínsecos da personalidade do indivíduo que determinam os comportamentos durante a adolescência e a caracterizam como um período de desequilíbrios e instabilidades extremados. “Em virtude da crise essencial da adolescência, esta idade é a mais apta para sofrer os impactos de uma realidade frustrante” (p. 10). O adolescente é compreendido no seu contexto social, no entanto, há uma centralidade para os processos intrapsíquicos e a existência de um determinismo que o levará, invariavelmente, para conflitos que tendem a se agravar, conforme os adultos utilizem formas coercitivas e severas de contenção para os comportamentos anormais apresentados.

No entendimento de Knobel (1981b, p. 28), o desenvolvimento do adolescente pode ser permeado por comportamentos anormais, sem que fique comprometido. A isso ele chamou de Síndrome Normal da Adolescência, que pode compreender períodos de “[...] elação, de introversão, alternando com audácia, timidez, descoordenação, urgência, desinteresse ou apatia, [...] conflitos afetivos, crises religiosas [...]; intelectualizações e postulações filosóficas, ascetismo [...]”

Knobel (ibid.) complementa que a busca pela identidade está na base dessa síndrome, sendo que múltiplas identidades constituem o processo normal da adolescência, elas podem ser: transitórias, ocasionais ou circunstanciais. Essas identidades podem se alternar ou mesmo coexistir no mesmo período. A experimentação de modelos virtuais é que proporcionará ao adolescente progressivamente o papel de adulto.

Em uma concepção crítica, compreendemos que o desenvolvimento físico ocorre durante toda a vida do indivíduo e não deve ser compreendido como fator desencadeador de

crises e perturbações que levem o jovem a apresentar distúrbios de comportamento, tais como rebeldia. As mudanças psíquicas que ocorrem concomitantemente são, em primeiro lugar, influenciadas pelo meio e não pelas mudanças corporais, que, concordamos, auxiliam nesse processo, mas não o desencadeiam.

Nesse sentido Ozella (op. cit.) afirma que a adolescência foi criada historicamente, como representação e como fato social e psicológico, através das relações sociais, sofrendo as influências culturais que irão atribuir diferentes significados para os fatos sociais e para as suas representações. A adolescência não é um período natural do desenvolvimento e sim um momento que o homem criou e deu significado, priorizando e destacando algumas marcas, tais como mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo. Outras marcas, no entanto, não são destacadas, mas ocorrem igualmente, assim como em outros períodos da vida ocorrem mudanças significativas sem que ganhem destaque, como o processo de envelhecimento do corpo, por exemplo.

O autor (ibid.) enfatiza que devemos considerar que as mudanças corporais ocorrem de forma particular para cada indivíduo, porém, “[...] nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e recebem significados dos adultos da sociedade.” (p. 21). Exemplo disso é o desenvolvimento dos seios nas meninas e da musculatura nos meninos, antes vistos como possibilidade de amamentação e de trabalho, agora representam aspectos como beleza, sensualidade e sedução.

Nas relações sociais, portanto, é que surgirão as características que configuram a identidade do adolescente e que serão interpretadas também em relações sociais estabelecidas, das quais ele irá retirar modelos de construção pessoal (ibid.).

É importante frisar que o subjetivo não é igual ao social. Há um trabalho de construção realizado pelo indivíduo e há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo. Os elementos deste mundo psíquico vêm do mundo social (atividade do homem e linguagem), mas não são idênticos a ele. (p. 22).

A psicologia, como vimos, ajudou a naturalizar a adolescência. No entanto, se analisarmos sua construção social, chegaremos a uma contradição na vida dos adolescentes: as suas necessidades e as condições pessoais com que podem contar e as possibilidades sociais que possuem para satisfazê-las. A adolescência foi construída socialmente para atender a demandas sociais e econômicas e nesse processo contraditório, deu significado a

alguns aspectos que a compõem e que passaram a caracterizá-la, com destaque para: rebeldia, moratória, instabilidade, busca da identidade e conflitos (ibid.).

Para Ozella (ibid.), portanto

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico e da necessidade de justificar o distanciamento do trabalho de um determinado grupo social (p. 22).

Desta forma, a definição do conceito naturalizante de adolescência e a sua difusão massificada serve aos interesses do capital. No entendimento que temos, entretanto, de adolescência como uma construção histórica, cabe ressaltar a importância da mídia neste processo, uma vez que “[...] um modelo de adolescente está sendo passado pelos meios de comunicação que permite ao adolescente a constituição de uma identidade *própria*, bem como contribui para um posicionamento dos pais na mesma direção.” (ibid., grifo do autor).

A este respeito, gostaríamos de destacar que os meios de comunicação estão ajudando a moldar uma adolescência consumista e cada vez mais alargada, visto que ela começa cada vez mais cedo e tende a se estender até mais tarde. Em outras palavras, crianças estão sendo incitadas a agirem como adolescentes, ao passo que jovens que, muitas vezes já ultrapassaram os 20 anos, também o são. Acreditamos que esta manobra serve a alguns interesses, no que concordamos com Ozella (ibid.).

Outro ponto que consideramos deva ser destacado é a concepção vigente de adolescência como período de conflitos e crises, pois a literatura ainda trata o tema de forma abstrata e naturalizada, não especificando a que adolescente está se referindo. Porém, acreditamos seja aos filhos das elites, pois, os filhos dos trabalhadores, que precisam ajudar seus pais desde cedo, muitas vezes desde a infância e lutar pela sua sobrevivência, constroem, a partir das relações sociais estabelecidas, diferentes concepções sobre a sua realidade concreta, em que outra materialidade é configurada. Aceitamos que, na adolescência ocorrem problemas, assim como em outras etapas do processo evolutivo, mas não concordamos com as afirmações de que isso ocorra de forma universalizada, naturalizada e que se manifesta igualmente entre as diferentes classes sociais.

Teixeira (2002) salienta que há uma demanda crescente por parte dos adultos, sejam eles pais ou professores, para que os profissionais que trabalham com saúde mental enquadrem os comportamentos de crianças e adolescentes em alguma patologia, muitas vezes,

solicitando o seu encaminhamento para escolas com atendimento especializado. Esses aspectos parecem

[...] denotar, no mínimo, uma certa impaciência social com a infância e com a adolescência, um 'aborrecimento' social com essa etapa da vida. Concordar com isso e 'psicologizar' o que pode ser considerado próprio à idade pode ser também uma forma de incluir os serviços de saúde mental numa lógica de contenção de liberdades e, mais que isso, uma forma de normatizar a vida na tentativa de produzir padrões cada dia mais estandardizados, cada dia mais empobrecidos. (p. 55, grifos da autora).

A psicologia tem um histórico de serviços prestados neste sentido, porém, é chegado o momento desta realidade passar a ser percebida de outra forma, em que a multiplicidade, a diferença e a procura por caminhos diferentes não sejam sumariamente percebidos como comportamentos desviantes. Para tanto, a psicologia deve atuar criticamente e refletir a quem o seu fazer está servindo, quais são os seus resultados e se não está atuando de forma a compactuar com a patologização da adolescência. Isso torna-se necessário principalmente quando se percebe um afrouxamento dos limites e uma sensação de impotência de algumas famílias e escolas, que podem preferir o encaminhamento a um profissional supostamente habilitado na busca por uma solução para o quadro e que, na verdade, pode torná-lo ainda mais sombrio.

Outeiral (1998), como psiquiatra de crianças e adolescentes e psicanalista faz uma reflexão crítica sobre os estudos na área da adolescência, salientando a importância da compreensão de que existem duas adolescências: aquela que é objeto de estudo e que se aproxima da realidade dos pesquisadores e a outra, que é composta pelos adolescentes excluídos, não somente excluídos social, econômica e culturalmente, mas, principalmente, excluídos dos estudos e das discussões. São os adolescentes pobres, dos quais, pouco sabemos. Para o autor (ibid.), desenvolvemos sentimentos contraditórios em relação aos adolescentes excluídos, tais como medo, irritação, culpa, repulsa e vergonha. Na realidade, preferimos não tomar conhecimento da sua existência, não percebê-los.

Esses adolescentes, chamados de excluídos pelo autor (ibid.), são compreendidos nesse estudo como os adolescentes marginalizados, que podem ou não cometer atos infracionais, mas que sempre serão estigmatizados e rotulados, uma vez que não são úteis à manutenção do capitalismo, a não ser na sua condição marginal, como veremos adiante.

A punição da pobreza é um aspecto histórico, como vimos no caso do atendimento e assistência à infância e adolescência no Brasil, que muito se agravou com o avanço do capitalismo e com o enfraquecimento das políticas keynesianas, que, no Brasil, não chegaram

a ser concretizadas. Wacquant (2008) defende a tese de que nas sociedades ocidentais avançadas do capitalismo que implantaram as políticas neoliberais, a priorização da administração penal dos indivíduos rejeitados da sociedade de mercado, em detrimento do desenvolvimento da regulamentação do bem-estar social, permitiu a emergência de um regime diferenciado de marginalidade utilizado como estratégia governamental, que atende aos interesses do capital: a punição da pobreza. Assim, por um lado se produz a marginalidade e de outro se pune a pobreza, através de um encarceramento em massa que representa uma política de antipobreza e de controle social, criando e confinando os párias das metrópoles do século XXI.

Nesse contexto, o estudo do conceito de gueto – compreendido como uma violência coletiva infligida no espaço urbano e imposta a determinadas categorias étnicas na modernidade -, nos permite uma compreensão maior acerca da pobreza, da segregação, da exclusão, exercendo um papel de motor cultural na produção de uma identidade diferenciada e ambivalente, devendo ser estudado analogamente a outras instituições que confinam forçosamente categorias dominadas e estigmatizadas, entre elas as prisões (ibid.).

Convém destacar que as políticas neoliberais de penalização da pobreza, oriundas da doutrina de “tolerância zero” administradas nos Estados Unidos e disseminadas pelo mundo, influenciam de forma significativa no aumento das populações carcerárias nas sociedades avançadas o que se deve “[...] ao uso crescente do sistema penal como instrumento de administração da insegurança social e de contenção dos deslocamentos, que as políticas de desregulamentação econômica e de retração do Estado de bem-estar social criaram na base da estrutura de classes.” (ibid., p. 13).

Tal doutrina, adotada inicialmente pela polícia de Nova Iorque, teria suas bases na “teoria das janelas quebradas”, que se apóia na crença de que infrações e desentendimentos menores na via pública devem ser imediatamente reprimidos de forma severa, como forma de prevenção de delitos e infrações mais graves, diminuindo os índices de criminalidade. No entanto, ficou comprovado que essa teoria não tinha bases científicas e sim empíricas e que os seus efeitos, tomados como positivos, na verdade se devem à acentuação da ação e do contingente policial e da repressão penal somados ao assédio policial sobre os pobres nas ruas de Nova Iorque, e não ao mecanismo moral implícito em tal teoria. (WACQUANT, 2007).

Nos Estados Unidos as políticas de alívio à pobreza adotadas pelo Estado penal não visam reduzi-la e sim diminuir a sua visibilidade, impondo o que Wacquant (ibid.) chamou de *workfare*, atividades organizadas pelo serviço social e que servem de instrumentos de vigilância e controle aos beneficiários que devem aceitar os empregos ou atividades propostas

e nas condições oferecidas, sejam elas quais forem, para não perderem o seu direito à assistência. “O confinamento é outra técnica a partir da qual o incômodo problema da marginalidade persistente, enraizada no desemprego, no subemprego e no trabalho precário, tornou-se menos visível – se não desapareceu – da cena pública.” (p. 113).

A instauração do toque de recolher para adolescentes em determinadas áreas das cidades, nos guetos e nas suas redondezas e em bairros pobres é uma prova de que há uma seletividade na distribuição deste rigor penal e que ela se concentra nos locais de abandono por parte do Estado social, nos quais se intensifica a atuação do Estado penal (ibid.).

A exportação das políticas punitivas dos Estados Unidos supre as necessidades dos países que as importam, havendo sempre algumas alterações que as adaptem às diferentes realidades, mas, via de regra, este modelo de criminalização e de encarceramento em massa não visa primordialmente impedir o crime e sim deflagrar uma guerra contra os pobres e contra os marginalizados pelo neoliberalismo, com o fortalecimento do Estado penal. No Brasil e na Argentina, que recentemente passaram por processos de redemocratização, a aplicação deste modelo representa o restabelecimento da ditadura sobre os pobres (WACQUANT, 2008).

O autor (ibid.) argumenta ainda que nos países em que a ideologia neoliberal foi implantada é possível perceber uma contradição do capitalismo: os índices de pessoas presas aumentaram “[...] enquanto o Estado depende cada vez mais da polícia e das instituições penais para conter a desordem produzida pelo desemprego em massa, a imposição do trabalho precário e o encolhimento da proteção social.” (p. 96).

Não há dúvidas de que essa tendência de punição da pobreza e de confinamento, seja em áreas geograficamente determinadas, seja em estabelecimentos prisionais ou em unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei tenha influenciado as estratégias políticas em nosso país, principalmente por ser impulsionada pelo neoliberalismo. Isso pode ser percebido, a título de exemplo, pela predominância das medidas socioeducativas em meio fechado, que tem gerado superlotação nesses contextos. No entanto, essa prática não é nova e sim histórica.

A importação de idéias de forma acrítica e descontextualizada e a sua adequação à realidade brasileira já demonstrou sua capacidade de aumentar significativamente a produção da marginalidade.

De acordo com Violante (1985), no Brasil a produção da marginalidade também ocorre em consonância com os objetivos do capital. A autora, através de um estudo pioneiro com internos da FEBEM/SP realizado em 1979 e publicado em 1981, analisou a construção

da identidade de alguns internos. Afirma que seu trabalho teve o objetivo de fazer com que a ciência servisse de instrumento de libertação histórica dos oprimidos e destaca a responsabilidade social dos pesquisadores frente à temática do ato infracional. Para que o tema seja estudado com maior êxito, devemos compreender o adolescente em conflito com a lei como uma síntese de múltiplas determinações, alguém que vive um paradoxo produzido pelo modo de produção capitalista, no qual determinações históricas lhe impõem condições de existência marginais, ao mesmo tempo em que instituições são criadas para promover a sua reinserção no sistema, como se ele já não estivesse inserido, ainda que marginalmente. Os objetivos finais dessas ações visam adaptar esses jovens a tais condições marginais de existência, através da institucionalização.

A marginalidade deve ser compreendida como resultado dos processos de acumulação capitalistas e da forma como uma grande parcela da classe trabalhadora encontra-se na divisão social do trabalho: em situação de subemprego, empregos intermitentes ou mesmo desemprego. Na interpretação da marginalidade não podemos compactuar com a visão dominante que tende a culpar as vítimas pela sua condição, ou seja, os pobres estariam produzindo a sua pobreza e a marginalidade, através dos seus comportamentos, frutos de desvios psicológicos.

Compreendemos a marginalidade como fruto de uma construção histórica pela classe dominante da sociedade, com a subjugação da classe dominada, pois conforme Violante (ibid.) “a realidade social não é um dado natural, mas uma construção humana. Ao produzir sua realidade social o homem produz-se a si mesmo como ser histórico e social.” (ibid., p. 19).

Compactuamos com a autora (ibid.) que afirma que “‘marginal’ não é o indivíduo que produz sua condição marginal de sobrevivência ao emitir determinados comportamentos, ao não se submeter passivamente à sua condição insólita de vida. Marginal é a condição de sobrevivência que lhe está socialmente reservada.” (p. 186). O adolescente em conflito com a lei denuncia as condições de existência precárias e marginais nas quais ele e sua família estão inseridos e as intervenções ocorrem na tentativa de adaptá-lo a elas, sem que haja mudanças nos fatores estruturais, que os colocam efetivamente e os mantêm neste lugar. “Seus comportamentos não podem ser considerados contestadores e nem revolucionários da ordem social vigente, mas denunciadores dessa desordem. São comportamentos de não submissão às condições que lhe são impostas, às quais se espera que ele se adapte pela sujeição” (p. 190).

Como vimos, a produção da marginalidade e a sua criminalização são históricos e sofreram alterações conforme as necessidades do capital também foram sendo modificadas,

uma vez que são fundamentais para a sua existência. Com a implantação das idéias neoliberais houve um agravamento dessa realidade, o que aumentou ainda mais as contradições no seu interior, expondo crianças e adolescentes a uma realidade concreta de exclusão e exposição a riscos.

Convém iniciarmos nossas reflexões sobre o ato infracional fazendo algumas distinções referentes aos termos utilizados para designar o adolescente que comete infração, entendida pelo ECA (BRASIL, op. cit.) como a conduta do adolescente que equivale a crime ou contravenção penal para o adulto. Segundo Volpi (2005) não há consenso com relação à denominação desses adolescentes, os meios de comunicação social quase sempre utilizam formas estigmatizantes quando se referem a eles, ora importando alguns termos, ora cunhando outros, o que passa a ser reproduzido pela opinião pública, entre os mais usuais: infratores, delinquentes, pivetes, pequenos predadores, bandidos, trombadinhas, menores infratores.

Volpi (2001) afirma que prefere “[...] as expressões adolescente em conflito com a lei; adolescente privado de liberdade e adolescente autor de ato infracional por apresentarem uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa.” (p. 21). Da mesma forma, Pereira e Mestriner (1999, apud GALLO; WILLIAMS, 2008) afirmam que o termo adolescente em conflito com a lei implica uma condição temporária, em conflito. Já o termo menor infrator indica um condição permanente. Volpi (op. cit.) ressalta que o termo adolescente infrator tende a ser reduzido a infrator, “[...] tornando o adjetivo mais importante que o substantivo, imprimindo um estigma irremovível.” (p. 21). Por essa razão utilizaremos o termo adolescente em conflito com a lei.

Com relação à definição de ato infracional, para Volpi (2005) também há dissenso, ainda que haja uma definição no ECA, outras tipificações presentes no Código Penal e que embasavam o Código de Menores ainda são utilizadas, servindo inclusive de motivo para a privação de liberdade, tal como: vadiagem e perambulação.

O estudo sobre o ato infracional e seus autores ainda encontra outros entraves. O maior deles talvez seja o preconceito que reina sobre esses adolescentes por parte da sociedade, que sente dificuldades em compreendê-los como cidadãos, uma vez que são vistos como agressores. A concepção de defender o agressor e não a vítima parece uma realidade difícil de ser aceita, predomina ainda a idéia de que eles devam ser afastados do convívio social por se tratarem de desajustados sociais que precisam ser recuperados. “Os adolescentes em conflito com a lei, embora sejam componentes do mesmo quadro supracitado, não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, pela condição de terem praticado um ato infracional são desqualificados enquanto adolescentes.” (ibid., p. 9).

Embora os adolescentes em conflito com a lei também sejam vítimas, essa compreensão ainda demanda algum tempo para ser aceita. Um passo importante para a mudança deste quadro é a discussão da produção e da reprodução da violência. Neste sentido Paes (2008b) afirma que “a violência expressa pelos adolescentes é uma forma de reprodução da violência social e historicamente produzida e não uma forma de violência determinada por causas biológicas ou gerada no próprio indivíduo.” (p. 48). A violência tem determinantes históricos e atinge diretamente os indivíduos mais fragilizados, que, não raro, são criminalizados, tal como ocorre com os adolescentes em conflito com a lei.

O ser humano é criado culturalmente pela humanidade, conforme as suas demandas históricas, ele não pode ser entendido como um ser natural, biologizado. Se universalizarmos os conceitos de criança e de adolescente teremos apenas uma visão parcial da realidade, pois, “os grupos sociais dominantes são determinantes na produção do sentido dado às crianças e aos adolescentes de cada época, assim como o comportamento comum das crianças e dos adolescentes.” (ibid., p. 49).

A reprodução da violência ocorre em todas as camadas sociais, uma vez que sua origem é histórica e não interna aos indivíduos. No entanto as políticas de segurança acabam agindo de maneira repressiva, reproduzindo a violência sobre a população pobre e, assim, criminalizando a pobreza, o que acirra os conflitos e a intolerância entre os diferentes setores sociais, aumentando ainda mais a reprodução da violência. “A violência é então um produto sócio-histórico que o indivíduo internaliza dependendo de suas vivências e primordialmente de sua formação e educação proporcionada no meio cultural que viveu.” (ibid. p. 53).

Entre as formas de violência mais comumente cometidas contra crianças e adolescentes destacam-se: abandono ou ausência de afeto, violência física ou psíquica; discriminação, causada entre outros, pela sociedade do consumo e pela sociedade de classes que resulta em prestação de serviços, tais como saúde, educação, justiça de forma não universalizada e de acordo com os interesses do mercado, o que implica baixa qualidade dos mesmos para populações menos favorecidas economicamente. Essas formas de violência podem ser veladas ou explícitas, há grandes probabilidades de serem reproduzidas por eles em suas relações sociais (ibid.).

A respeito das influências da mídia nas transformações éticas e sociais operadas na sociedade, entre elas a banalização da violência e da miséria, Levisky (1998) utilizando-se da perspectiva psicanalítica alerta para a importância das influências dos meios de comunicação de massa e da sua difusão, não só na formação da opinião pública, mas e principalmente, na estruturação e funcionalidade do pensamento e da mentalidade social, interferindo

diretamente na formação do aparelho psíquico. Assim, os comportamentos dos jovens estariam sendo fortemente influenciados pela televisão e os abusos crescentes cometidos pelas emissoras na busca por maior audiência e também pelo sistema de propaganda e *marketing*, que incentiva o consumismo desmedido. A publicidade gera e impõe necessidades no público e os meios de comunicação atuam sem a existência de critérios, o que pode ter conseqüências educacionais, éticas e morais que ainda desconhecemos de forma mais ampla.

A violência é um elemento presente de forma acentuada nos meios de comunicação, podendo desencadear a sua reprodução. No entanto, há, por parte de muitas emissoras de televisão, descaso, despreocupação e até mesmo a intenção de induzir, seduzir e persuadir os telespectadores ao consumo dos seus produtos, tanto materiais quanto ideológicos. Tais aspectos se somam a pressões do poder econômico, pois o que se procura é o lucro, ainda que para isso seja necessário vender a ilusão de liberação de alguns aspectos até então recalcados culturalmente (ibid.).

Os motivos para o ato infracional não podem ser pensados em termos de causa e efeito, mas algumas ponderações podem ser feitas através das discussões já realizadas. A adolescência é uma construção social, a realidade brasileira contempla adolescências com diferentes materialidades que sentirão a moratória imposta pelo mundo adulto de formas diferentes; o adolescente vivencia uma realidade de violência, explícita ou velada, e pode reproduzi-la; uma grande parcela da população jovem está exposta à pobreza e mais do que isso, às conseqüências da sua criminalização; o mundo adulto ao mesmo tempo em que idealiza a adolescência repele e inveja o adolescente; a mídia atua diretamente na subjetividade do adolescente visando imprimir nele concepções e padrões.

3.6. O adolescente em conflito com a lei e a educação: o que há de errado nesta relação?

Passaremos agora a discutir alguns pontos relativos à escolaridade do adolescente em conflito com a lei, ou melhor, à sua baixa escolaridade. Retomaremos alguns apontamentos já discutidos na caracterização do adolescente em conflito com a lei para essas discussões. Ressaltamos que essa exclusão ocorre com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio fechado e também em meio aberto e, que, por conseguinte, freqüentam a escola regular. Aliado a isso, tentaremos compreender o que representa o espaço escolar para os adolescentes em conflito com a lei, buscando indicativos para tal quadro.

A baixa escolaridade do adolescente em conflito com a lei não deve ser explicada de forma determinista ou naturalizante, devemos levar sempre em conta a totalidade na qual está inserida e as mediações envolvidas. Pensamos seja importante iniciarmos nossas discussões com o tema da evasão escolar.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2009) realizou uma pesquisa em 2006 em que foi estudada a evasão escolar com foco em adolescentes com idade entre 15 e 17 anos. Foi detectado que nessa faixa etária a evasão escolar é de 17,8%, sendo o principal motivo a falta de interesse intrínseco, com 43,3%. Segundo Neri (2009) a estatística de cobertura escolar distingue os alunos matriculados dos evadidos, pois considera as faltas e a jornada escolar insuficiente, o que, no seu entender, possibilita a existência de outro tipo de evasão: entre os matriculados. Assim, o autor enfatiza que para analisar a cobertura escolar é necessário analisar não somente se a criança ou o adolescente frequenta ou não a escola e sim “[...] a extensão do tempo na escola e seus determinantes próximos.” (p. 69).

As razões que levam à evasão escolar são complexas e exigem muito cuidado na sua investigação. A compreensão de que o número de matrículas não reflete a realidade é um indicador importante das suas determinações, aliada à compreensão de que a experiência escolar é individual e será sentida conforme a subjetividade de cada um e enfrentada de diferentes formas, como veremos a seguir.

Para Tejadas (2005) a reincidência é uma construção social. Sua pesquisa revelou que ela foi construída gradualmente na vida dos jovens pesquisados, envolvendo aspectos variados, sendo que a escola desempenha um importante papel na efetivação da trajetória de infração que pode ocorrer com o adolescente, uma vez que, nesse ambiente, muitos conflitos acontecem, podendo até mesmo ajudar a concretizar uma identidade que está sendo construída socialmente.

Na pesquisa que realizou com o objetivo de investigar a reincidência, a autora (ibid.) percebeu que nos discursos da maioria dos adolescentes havia indícios de sentimentos de inadequação, auto-imagem negativa e desqualificação. Também foi possível evidenciar a construção de uma trajetória de infração, um processo que começa com pequenas transgressões, segue para o possível abandono da escola e, na maioria dos casos, inserção em um grupo de amigos que os leva para a rua e/ou para as drogas e daí, para infrações mais graves. Isto tudo interage na formação da identidade social na qual “a identidade de ‘infrator’ ou ‘drogado’ se cristaliza frente ao olhar alheio, de modo que qualquer atitude será sempre colocada em suspeição.” (ibid., p. 185, grifos da autora).

Percebe-se a importância de aprofundarmos o tema da escolarização do adolescente em conflito com a lei e da sua inserção neste contexto quando em cumprimento de medidas socioeducativas, na busca pela essência do ato infracional e da sua dimensão, tanto para o adolescente quanto para sua família.

Oliveira e Assis (1999) traçaram o perfil dos adolescentes em conflito com a lei de três instituições do Rio de Janeiro e constataram que, dos 537 entrevistados, 72,6% não estavam estudando no momento da internação e, destes, 108 adolescentes, ou 27,8%, eram analfabetos. Os dados evidenciaram que das meninas pesquisadas, somente 17% estavam estudando e que o índice de analfabetismo entre elas era mais significativo. A baixa escolaridade também foi apontada. Somente 9% dos adolescentes haviam ultrapassado a sexta série e a maioria dos que estavam estudando encontravam-se entre a primeira e a quarta série. Para essa análise deve-se levar em conta que a maioria dos adolescentes estava na faixa etária dos 16 aos 18 anos.

Um estudo conduzido por Gallo e Williams (op. cit.) envolvendo adolescentes em conflito com a lei cumprindo medidas socioeducativas de liberdade assistida (LA) e prestação de serviço à comunidade (PSC), no qual foram analisados 123 prontuários, indicou que a média de idade destes adolescentes era de 15,9 anos, sendo que 60,2% não estavam freqüentando a escola. O motivo mais apontado foi “desinteresse”, com 43,2%, porém, se somarem-se a isto: abandono (13,5%), conflitos (13,5%), fracasso escolar (5,4%) e suspensão das aulas (1,3%). Tem-se que um total de 76,9% dos adolescentes podem ter deixado a escola devido a dificuldades apresentadas pelas mesmas para manterem os alunos em sala de aula. Ainda de acordo com estes autores, os participantes da pesquisa apresentaram baixa escolaridade: 61,8% de 5ª a 8ª série; 27,6% até a 4ª série e 10,6% encontravam-se no ensino médio.

Assis e Souza (1999) estudaram adolescentes em conflito com a lei e seus irmãos e primos que não tinham o mesmo histórico, nas cidades do Rio de Janeiro e do Recife. Nesses estudos as autoras procuraram conhecer os fatores que faziam com que esses adolescentes tivessem histórias de vidas diferentes. Os dados da pesquisa apontaram a baixa escolaridade dos adolescentes que estavam em conflito com a lei, quase a metade tinha até a 4ª série e nenhum havia chegado ao ensino médio. Seus irmãos e primos também apresentaram baixa escolaridade, no entanto, em níveis mais elevados, sendo que cinco haviam alcançado o ensino médio e 20 estavam entre a 5ª e a 8ª séries. De todos os jovens entrevistados, mais de 70% já haviam abandonado a escola. Dentre os motivos: necessidade de trabalhar e dificuldade de conciliar o trabalho e a escola e conflitos com professores e colegas.

Tejadas (op. cit.) constatou que 50% dos adolescentes reincidentes pesquisados tinham idade entre 16 e 17 anos; 30,77% entre 18 e 19 anos e uma minoria, 19,23%, entre 13 e 15 anos. Os dados da sua pesquisa também demonstram que 73,06% dos adolescentes estavam entre o analfabetismo e a 5ª série; 28,85% estavam estudando e 71,15% não estavam; 44,23% haviam reprovado apenas um adolescente relatava bom desempenho escolar e de 53,85% não havia informações.

Silvia e Salles (2008) pesquisaram a inclusão escolar do adolescente em conflito com a lei na cidade de São Paulo, em 2007. De todos os adolescentes que haviam deixado a unidade desde 2005 e que passaram da medida de internação para a medida de liberdade assistida, somente 32 voltaram para a escola e, destes, somente cinco freqüentavam as aulas regularmente e 21 estavam evadidos. Esses dados comprovam que houve falhas no acompanhamento da freqüência escolar desses adolescentes, fazendo com que ocorresse grande número de faltas às aulas e também evasão escolar.

Portanto, fica evidente que a inserção escolar do adolescente em conflito com a lei ocorre de forma conturbada, o que dificulta a sua permanência nesse ambiente. Ao levantar as vivências escolares dos adolescentes, Tejadas (op. cit., p. 169) percebeu que alguns aspectos foram marcantes: “[...] evasão, expulsão, brigas, problemas de comportamento, agressividade, assalto a professoras, dificuldades de aprendizagem, bom relacionamento, faltas, dispersão, advertência, desprazer em estudar, ingresso tardio.”

Suas conclusões sugerem todos os adolescentes pesquisados haviam tido acesso à política de educação sem que tivesse havido, no entanto, estratégias para mantê-los. A experiência escolar dos adolescentes foi marcada pela evasão e pelo insucesso e pela possibilidade de identificação de algumas dificuldades e fragilidades, que poderiam ser superadas, se o devido suporte lhes fosse oferecido.

Os relatos dos pais pesquisados por Tejadas (ibid., p. 168) demonstram que

[...] a escola é lugar concreto, palco onde se desenrolam as trajetórias, onde se evidenciam os ingredientes que atraem o adolescente para o convívio na rua, onde os limites são impostos pelo próprio grupo e possíveis dificuldades no processo de aprendizagem escolar dão lugar aos desafios das novas aprendizagens que se dão no contexto do grupo.

A despeito das dificuldades apresentadas no contexto escolar, a inteligência do filho foi enfatizada por muitos familiares, que atribuíram ao grupo de amigos o desinteresse pela escola e as brigas no ambiente escolar (ibid.). Percebe-se que para esses pais a escola é um

locus de afirmação do filho como alguém capaz de aprender, mas também a porta de entrada para problemas e conflitos.

Assis e Constantino (2005, p. 83), ao discorrerem sobre os fatores de risco para o ato infracional, citam os problemas escolares e afirmam que

Adolescentes em conflito com a lei tendem a ter poucos anos de estudo, com abandono escolar secundário dada a necessidade de trabalhar, dificuldade de conciliar escola com trabalho, desentendimento com professores e colegas, desestímulo quanto à competência escolar atestado por reprovações repetidas, baixa qualidade do ensino, pouca supervisão familiar no que se refere à frequência escolar do jovem.

Assis e Souza (op. cit., p. 143), através da sua pesquisa com adolescentes em conflito com a lei e seus irmãos e primos sem envolvimento com a lei, perceberam que a escola, para alguns adolescentes, não se mostrou como um ambiente atrativo. Em alguns casos, acabava favorecendo o encontro com amigos que influenciavam no uso de drogas e no cometimento de outras infrações. A escola e o seu entorno foram citados por alguns adolescentes como sendo palco de vivência e de prática de violência. Desta forma as autoras (ibid.) também afirmam que, pelos dados coletados em seu estudo, foi possível perceber uma criação de vínculos frágil e precária entre a escola, os educadores e os adolescentes. Também é falho seu papel na disseminação dos conteúdos educacionais formais e como formadora dos princípios éticos e morais. Para a maioria dos entrevistados ela fracassou como instituição de formação pra a vida cidadã.

Gallo e Williams (op. cit.) apontam as dificuldades de aprendizagem e a baixa escolaridade como fatores de risco para a conduta infracional, além de problemas de comportamento. A reação da escola diante de tais comportamentos ocorre geralmente na forma de disciplina coercitiva, o que, em muitos casos, faz o adolescente evadir-se. Para os autores o despreparo dos professores para atuarem com essa população é fato no Brasil, pois os mesmos não recebem a devida capacitação e os incentivos necessários. Esses alunos com dificuldades de comportamento certamente possuem necessidades educativas especiais e deveriam ser tratados como tal, mas o que se percebe no quadro educacional atual são negligência e exclusão.

Compreendemos que estes fatores não são intrínsecos aos alunos e sim resultado de construções subjetivas ao longo do seu desenvolvimento e também do processo marginal em que se encontram. Contudo, acreditamos que possam representar dificuldades objetivas na sua vida escolar pelos conflitos que desencadeiam e pelo afastamento do adolescente do contexto escolar que podem promover.

Gallo e Williams (2005) enfatizam que a escola, ao criar estigmas aos alunos com problemas de comportamento não está promovendo um ambiente instrucional favorável, pois utiliza métodos educacionais inadequados, que acabam por facilitar a exclusão social e a evasão escolar. Esses alunos não encontram na escola o acolhimento necessário, sendo em muitos casos expulsos ou convidados a se retirar.

A busca pela superação da pseudoconcreticidade nos obriga a uma investigação mais profunda sobre essa questão. Embora seja possível afirmar que a escola pode tornar-se um mecanismo mediador de risco para alguns alunos, não podemos culpabilizá-la por isso e lhe responsabilizar pelo quadro de exclusão aqui evidenciado. Nela reflete-se o quadro de fragilidade das políticas públicas e sociais da lógica neoliberal, determinantes para essa realidade concreta.

A maioria dos adolescentes em conflito com a lei que foram pesquisados por Pereira e Mestriner (1999 apud *ibid.*) abandonou os estudos muito cedo, o que se deve, acreditam as autoras, principalmente, ao despreparo dos profissionais de educação e dos métodos profissionais utilizados para lidar com estes alunos, para contornar conflitos que surgem entre estes e seus colegas. O rótulo de aluno problemático e agressivo faz com que, em muitos casos, estes adolescentes deixem a escola e assumam a identidade de bandido, que lhe conferem.

Sobre esse assunto, torna-se importante atentarmos para os riscos da profecia auto-realizadora, que diminui as expectativas que os professores têm de determinados alunos, fazendo com que seu desempenho acadêmico e suas oportunidades sejam prejudicadas. Ela pode lhes impor limitações se forem considerados problemáticos, destoantes da norma, se não se encaixarem nos padrões de aluno ideal alimentados por alguns professores. Esses alunos podem ter sua vivência escolar profundamente afetada e prejudicada pela falta de investimento da escola no seu desenvolvimento, uma vez que são considerados casos perdidos. Resta-lhes cumprir a profecia auto-realizadora e se comportarem da forma esperada e em conformidade com a identidade atribuída.

A pesquisa de Silva e Salles (*op. cit.*) que estudou a inserção escolar do adolescente em conflito com a lei cumprindo medida de liberdade assistida apontou que, para os professores pesquisados, não há distinção entre os alunos em liberdade assistida e os considerados alunos problemas, percebidos como violentos e indisciplinados. Os professores relataram que não sabem lidar com esses alunos, não sabem ao certo o papel da escola diante do adolescente em conflito com a lei, não foram preparados de forma satisfatória para lidar com a diversidade e ainda estão presos à imagem do aluno idealizado que se encaixaria em

padrões pré-definidos: o bom aluno. A maioria dos professores não possui conhecimento sobre o ECA, alguns defendem a “transferência compulsória [...] eufemismo usado para denominar o processo de expulsão do aluno, constituindo-se, portanto, num instrumento de exclusão social” (p. 581).

Galo (2006, p. 195) esclarece que no Brasil os professores não recebem a qualificação necessária para lidar com alunos agressivos e que

[...] não é surpreendente que os professores tenham maior dificuldade quando o aluno se encontra em um nível de problema mais grave, ou seja, está em conflito com a lei, cumprindo alguma medida socioeducativa. A situação é gravíssima, pois o que resta a esse aluno para o sistema de ensino é a expulsão.

O referido autor salienta a importância da criação de cursos de capacitação que possam preparar e auxiliar os professores para o trabalho com alunos agressivos, através de conhecimentos e metodologias de ensino específicos.

Dias (2005), em estudo que objetivou a investigação de procedimentos utilizados por professores e diretores ao se depararem com alunos envolvidos em atos infracionais apurou que 39% dos professores afirmaram já ter ocorrido alguma forma de infração dentro da escola. Dos alunos que cometeram infração nestas circunstâncias, 82% tinham histórico de comportamentos inadequados no ambiente escolar, tais como: indisciplina em sala, roubo de materiais, depredação do patrimônio e agressões físicas e/ou verbais.

Dos 28 professores pesquisados, 43% relataram que já deram aulas para adolescentes em conflito com a lei e 75% acreditam que os mesmos não concluiriam seus estudos. As causas para o ato infracional apontadas por eles foram: família desestruturada, más companhias, falta de apoio familiar; o abandono da escola foi apontado apenas por um professor. Ausência de informações e orientações foi apontada por 64% dos professores como principal causa para o despreparo da escola para lidar com adolescentes em conflito com a lei (ibid.).

Quanto aos diretores, apresentaram tendência a priorizar a punição dos comportamentos indesejados, sendo as estratégias mais comuns: bilhetes para os pais, suspensão e transferência; afirmaram ainda que a escola não está preparada e não conta com recursos para o atendimento a essa população (ibid.).

Sobre os comportamentos agressivos na escola e o seu possível desfecho Stelko-Pereira e Padovani (2008) afirmam que eles fazem parte do cotidiano escolar e que em alguns casos

[...] as escolas optam por transferir e/ou expulsar os alunos com tais comportamentos, ainda que oficialmente não se façam registros de transferências e expulsões por tais motivos e, legalmente, contrariarem os pressupostos da educação inclusiva dispostos pelo Ministério da Educação (2001) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90, capítulo IV, artigo 53, parágrafo primeiro e segundo que afirmam ‘igualdade de condições para o acesso a permanência na escola’ e ‘direito de ser respeitado por seus educadores’. (p. 12388, grifos dos autores).

Complementando, os autores (ibid.) salientam, ainda, que esse tema precisa ser mais discutido para que se possa explorar tal prática e conhecer a frequência com que é utilizada e em que circunstâncias ocorre, visando compreendê-la na perspectiva dos sujeitos implicados. A transferência e a expulsão podem ser desencadeadas por comportamentos agressivos dos alunos e a comunidade escolar pode ver nessas duas opções as soluções para o problema que afeta a todos, sem que se pense nas conseqüências de tal ato para o aluno. Nesse processo, a suspensão se configura, assim, como uma preparação para a transferência e/ou expulsão, medidas essas que conferem à escola o *status* de rigidez contra a violência escolar e a impressão de que atua firmemente no seu combate.

Para Stelko-Pereira e Padovani (ibid., p. 12392) “ao se expulsar o aluno, há uma grande chance de evasão permanente da escola, e conforme maior o número de expulsões a que o aluno está exposto, mais grave a situação se torna para o aluno agressivo”. O ambiente escolar pode se tornar desinteressante, assumindo características aversivas e punitivas, o que pode favorecer o fracasso e a evasão escolar.

O adolescente em conflito com a lei é uma produção histórica e cultural, reproduz a violência que presencia e que lhe é desferida e em muitos casos não aceita passivamente a condição marginal que lhe é imposta. Esses fatores podem fazer com que cometa atos infracionais, pelos quais irá responder judicialmente através de legislação específica. Sua vivência escolar, se estava interrompida, deverá ser retomada quando do cumprimento da medida socioeducativa.

Essa explicação simplista e limitada não encerra as multideterminações das quais o adolescente em conflito com a lei é a síntese, mas nos permite uma reflexão inicial sobre as conseqüências das políticas neoliberais, que cada vez mais se voltam aos interesses capitalistas, promovendo a exclusão, a segregação, a estigmatização e a marginalização de milhões de brasileiros, filhos da classe trabalhadora. Isso impede que escrevam suas histórias em conformidade com as suas aspirações e com as expectativas de suas famílias, impondo-lhes determinações as mais variadas antes mesmo de seu nascimento, limitando suas experiências, dando contornos nem sempre esperados às suas vidas.

Ribeiro (2009) analisa que a pós-modernidade e a globalização, sob influência das ideologias inerentes ao paradigma da acumulação flexível fazem com que tenhamos maior dificuldade de chegarmos ao fundo do real, ou mesmo que pensemos na impossibilidade de fazê-lo. A rapidez dos processos de produção de bens materiais e de conhecimento e a mobilidade acentuada da comunicação material e virtual nos dão apenas os meios para a contemplação da superfície do fenômeno, em meio ao discurso hegemônico.

Os dados analisados indicam que a baixa escolaridade do adolescente em conflito com a lei é fato, no entanto, o *locus* da problemática não pode ser procurado no adolescente, é preciso fugir desse olhar dominante. A realidade de conflitos e exclusão na escola pode fazer com que o adolescente passe a senti-la como um ambiente adverso e que ela passe a representar um mecanismo mediador de risco. Assim, a baixa escolaridade e a relação de conflito que pode ocorrer entre o adolescente em conflito com a lei e a escola são fenômenos, cuja essência encontra-se em determinações e limitações impostas pelo capitalismo.

Esses adolescentes, levando-se em conta a caracterização que fizemos no início desse capítulo, estão, segundo os interesses do capital, à margem da sociedade e assim devem ser mantidos. Cabe a eles, em tempos de neoliberalismo, a responsabilidade pela sua qualificação, ingresso e permanência no mercado de trabalho - através da empregabilidade - e a ascensão social, por meio do desenvolvimento do seu capital humano. Tudo isso recebendo uma educação dualista, desigual, destinada à classe trabalhadora, cujo resultado será uma formação mínima para o ingresso nos postos mais baixos do mercado do trabalho, quando conseguirem fazê-lo.

Recai sobre eles e suas famílias, segundo o olhar dominante, a culpabilização pela situação de pobreza e de exclusão em que se encontram. Quando se trata de investigar as motivações para os atos infracionais o caminho mais fácil e mais percorrido, infelizmente, ainda tem sido o de focar no adolescente, no seu contexto, em características pessoais inatas à sua gênese. Esse olhar, no entanto, reflete apenas a superfície.

Podemos inferir, por conseguinte, que as histórias dos adolescentes em conflito com a lei não são completamente escritas por eles, elas já possuem um começo, que são as determinações da sociedade capitalista, cabendo a eles, então, concluí-las dentro das possibilidades que lhe são apresentadas no decorrer de suas vidas.

No próximo capítulo apresentaremos o quadro teórico dos conceitos de resiliência, fruto da revisão de literatura.

4. A RESILIÊNCIA COMO SÍNTESE DIALÉTICA DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: EM BUSCA DA MATERIALIDADE DO CONCEITO E DA SUPERAÇÃO DA SUA ABSTRATIVIDADE

Nesta parte do trabalho fizemos uma revisão da literatura sobre resiliência. A visão desse conceito ainda encontra-se predominantemente no plano abstrato, necessitando de maior concretude. Ressaltamos, porém, que essa característica não diminui a importância desses estudos para o desenvolvimento do conceito que ainda está em construção.

Este capítulo foi dividido em três partes. Como uma tentativa de estabelecer um modelo heurístico para o conceito de resiliência e lhe conferir maior concreticidade, as mesmas foram divididas em tendências: a) abstratas e acríticas; b) interacionistas e; c) críticas e materialistas históricas. Em cada tendência foi feita uma discussão sobre a visão de resiliência e a concepção de fatores de risco e de proteção, compreendidos como mecanismos mediadores de risco e de proteção.

4.1. A visão de resiliência como um traço inato de personalidade: as tendências acríticas e a abstração do conceito

Esse grupo encerra as concepções acríticas e abstratas de resiliência que a naturalizam e a compreendem como traços herdados pelo indivíduo. A resiliência seria uma característica inerente a alguns indivíduos, os resilientes, ao passo que outros não a desenvolveriam, ou o fariam em graus variados conforme a sua capacidade subjetiva. Essa visão entende que determinados indivíduos desenvolvem, por questões ainda não muito bem explicadas, certas aptidões que lhes permitem enfrentar as dificuldades. O foco do fenômeno estaria no indivíduo, deslocado do meio em que vive. Tal concepção aproxima o conceito do idealismo, pois a consciência determinaria a vida.

De um modo geral, essa concepção foi mais forte no início dos estudos quando o construto começou a ser explorado. Alguns autores ao desenvolverem outros trabalhos mudaram sua concepção, percebendo que há uma participação significativa do meio no desenvolvimento da resiliência.

Destaca-se que os estudos sobre resiliência no Brasil apóiam-se na literatura internacional, principalmente dos Estados Unidos e Europa¹¹, o que implica uma leitura criteriosa dos mesmos.

Os estudos sobre resiliência em psicologia são recentes e somente nos últimos dez anos esse conceito tem sido discutido em encontros internacionais. A transposição do termo da física e da engenharia para as ciências sociais e humanas não ocorreu sem que houvesse alguns problemas conceituais: não há possibilidade de fazermos uma definição clara e precisa de resiliência nesses campos visto que os fenômenos humanos são muito complexos e com múltiplos fatores e variáveis. No entanto, a produção científica ainda se mostra muito orientada para a tendência inicial de relacionar resiliência à invulnerabilidade e de entendê-la como resistência às adversidades (ibid.).

Tavares (2002) relata que a psicologia e a psiquiatria passaram a estudar a resiliência com maior ênfase no final dos anos de 1970, referindo-se à capacidade de os indivíduos conseguirem passar por adversidades podendo voltar ao equilíbrio psicológico inicial, sentido este que remete à etimologia da palavra: re+*salio* que significa ser elástico. Assim, a resiliência proporcionaria acomodação e reequilíbrio diante de situações adversas.

Na mesma direção, de acordo com Barlach (2005, p. 27), “[...] originária do latim, a palavra *resilio* significa retornar a um estado anterior, sendo utilizado na engenharia e na física para definir a capacidade de um corpo físico voltar ao normal, depois de haver sofrido uma pressão sobre si”. Nas ciências humanas o termo resiliência alude à capacidade de indivíduos ou grupos que vivem ou viveram em ambientes desfavoráveis se construírem e reconstruírem de forma positiva diante de adversidades. Os estudos iniciais focavam-se na observação de formas positivas de conduta de indivíduos ou grupos com experiências de adversidades e foram se estendendo para o estudo de reações psicológicas diante de diferentes situações traumáticas individuais e coletivas.

No Brasil o uso do termo resiliência ainda é muito restrito e limitado à academia. Isso se deve ao fato de que nas ciências sociais e humanas ele vem sendo usado há pouco tempo. Muitos profissionais da psicologia, da sociologia e da educação apresentam dificuldades para compreendê-lo ou o desconhecem completamente. Essa situação é muito diferente na engenharia, na ecologia, na física e na odontologia, pois os profissionais dessas áreas estão mais familiarizados com o termo, relacionando-o à resistência dos materiais (YUNES, 2003).

¹¹ Utilizaremos principalmente os trabalhos de Barlach (2005), Silva, Elsen e Lacharité (2003), Yunes (2003) e de Junqueira e Deslandes (2003) que realizaram importantes discussões sobre a produção científica internacional referente ao conceito de resiliência.

Segundo Yunes (ibid.), como a resiliência é um conceito que vem sendo estudado há pouco tempo na psicologia, esse fato tem suscitado discussões na comunidade científica quanto aos seus aspectos teóricos e metodológicos. As opiniões sobre esse conceito tem se mostrado divergentes entre os estudiosos, alguns acreditam que a resiliência seja um fenômeno inerente ao desenvolvimento humano (MASTEN, 2001 apud ibid.), enquanto outros (MARTINEAU, 1999; YUNES, 2001, apud ibid.) defendem que devemos evitar a sua naturalização.

Assimakopoulos (2001 apud ibid., p. 29, grifo da autora) postula que

Ao longo da história humana, pessoas e populações têm sido expostas a eventos trágicos e têm sido capazes de lidar com eles e adaptar-se. Os estudos recentes se interessam pelos indivíduos e grupos que transcendem o âmbito do 'lidar com a situação' e conseguem crescer ou se desenvolver a partir dela, tirando proveito da vivência traumática ou adversa para seu desenvolvimento.

Na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, a palavra resiliência é mais frequentemente utilizada, tanto nas ciências sociais e humanas como na mídia, enquanto no Brasil o termo e seus significados são desconhecidos para a maior parte da população. Essa diferença cultural fica evidente quando fazemos uma consulta ao dicionário. Na língua portuguesa encontra-se com maior frequência e em primeiro lugar a referência do termo na física como resiliência de materiais e em segundo lugar o sentido figurado sem uma definição específica, como resiliência de caráter. Já nos dicionários de língua inglesa o termo é relacionado inicialmente com fenômenos humanos, dando ênfase a este sentido (YUNES; SZYMANSKI, 2002).

A resiliência, enquanto construto psicológico, tem se destacado nos últimos quarenta anos, porém, mesmo antes de receber esse *status*, ela já existia, pois “[...] existe desde que o homem é homem e precisa superar ou transformar as adversidades com que se depara. Ela é o elemento de desafio indissociável à história da humanidade e à trajetória de vida de cada ser humano.” (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 17).

Segundo Yunes (op. cit), a maioria dos estudos sobre resiliência são originários dos Estados Unidos e do Reino Unido e tem foco individualista ao estudar principalmente crianças e adolescentes, ou seja, enfatizam seus traços e disposições pessoais. Esse fator se evidencia em algumas pesquisas relevantes na área. Exemplo deste fato é a pesquisa coordenada por Edith Grotberg e intitulada “Projeto Internacional de Resiliência” para a qual a definição adotada é que esta se refere a uma “[...] capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das

adversidades.” (GROTBERG, 1985, p. 7 apud *ibid.*, p. 78). Grotberg (2005 apud BARLACH, *op. cit.*) ainda destaca que a transformação que ocorre pode ser explicada pela íntima relação entre resiliência e criatividade, pois a disponibilidade de recursos criativos pode transformar o enfrentamento e seu resultado, a solução criativa, pode ser transformado em resiliência (*ibid.*). Esta concepção de resiliência a naturaliza e desvincula da realidade concreta dos indivíduos.

Yunes (*op. cit.*) destaca que os estudos sobre resiliência foram fomentados pela emergência de uma nova forma de ver o desenvolvimento humano que envolve os processos positivos vivenciados, já que a psicologia tem construído historicamente o seu fazer no diagnóstico e tratamento de patologias. Neste sentido, a ciência psicológica tem dado ênfase aos aspectos patológicos dos indivíduos, em detrimento dos aspectos virtuosos. Na tentativa de mudança desse quadro teve início em 2001, com a publicação do periódico *American Psychologist*, o Movimento da Psicologia Positiva que objetiva modificar concepções dos psicólogos sobre potenciais, motivações e capacidades dos indivíduos. Paludo e Koller (2006) destacam o fundador do movimento, Martin Seligman, abordava temas como: criatividade, coragem, sabedoria, espiritualidade, felicidade e enfatizava a necessidade de mais estudos nesse campo.

Essa nova psicologia poderia, assim, abordar temas como: felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, alegria, satisfação entre outros que abordam o lado positivo da vida (YUNES, *op. cit.*). Tais aspectos seriam desenvolvidos internamente e depois exteriorizados pelo homem através de seus comportamentos, de forma desvinculada da realidade concreta vivenciada. Uma visão materialista histórica dialética de homem compreende, no entanto, que essa visão está relacionada ao idealismo, para quem as coisas acontecem inicialmente no campo das idéias e depois no plano material.

Paludo e Koller (2006) entendem que “emoções podem ser definidas como estados afetivos produzidos pelas respostas fisiológicas e avaliações cognitivas que motivam as ações” (p. 72). As emoções positivas auxiliam os indivíduos a enfrentarem os eventos estressantes presentes no cotidiano, alterando a forma deste enfrentamento. Isso ocorre porque “as emoções positivas podem funcionar como fator de proteção nas situações adversas e consideradas de risco, promovendo resultados saudáveis, conseqüentemente afetando os processos envolvidos na resiliência” (p. 80). Percebemos a falta de materialidade constante nessas afirmações e definições, pois não consideram as condições materiais objetivas do indivíduo, entendido como ser abstrato.

As primeiras publicações sobre resiliência estão entre as de maior relevância, são elas: *Vulnerable but Invincible* (Vulneráveis, porém invencíveis) e *Overcoming the Odds* (Superando as adversidades) de Werner e Smith (1982, 1992) e *The Invulnerable Child* (A criança invulnerável) de Anthony e Cohler (1987). A principal característica destes estudos é o fato de serem *long-term*, ou seja, longitudinais, acompanhando o desenvolvimento do indivíduo da infância até a adolescência ou idade adulta (BARLACH, op. cit.). Tais publicações foram determinantes para o desenvolvimento do conceito, ainda que de forma abstrata.

Segundo Yunes (op. cit.) os estudos de Werner (1986, 1993) e Werner e Smith (1982, 1989, 1992) que estão entre os primeiros da área foram realizados ao longo de 40 anos com início em 1955 e tiveram como sujeitos 698 crianças nascidas em uma ilha do Havaí, Kuai. Segundo Martineau (1999 apud *ibid.*), a investigação da resiliência não foi o foco inicial do estudo e sim a investigação dos efeitos cumulativos de alguns fatores de risco (pobreza, baixa escolaridade dos pais, estresse perinatal, baixo peso ao nascer, deficiências físicas, alcoolismo e distúrbios mentais dos pais) no desenvolvimento físico, social e emocional das crianças. As pesquisas demonstraram que ao contrário do que as pesquisadoras imaginavam, mesmo havendo fatores de risco atuando na vivência dos sujeitos os níveis de comprometimento do desenvolvimento estavam abaixo do esperado. Esse fato foi explicado como o uso de estratégias de adaptação ou ajustamento por parte dos sujeitos que foram denominados resilientes. Dentre os fatores atribuídos aos resilientes estão: “[...] temperamento das crianças/jovens (percebidos como afetivos e receptivos); melhor desenvolvimento intelectual, maior nível de auto-estima; maior grau de autocontrole; famílias menos numerosas; menor incidência de conflitos nas famílias.” (p. 78).

Percebe-se que as diferenças apontadas nos sujeitos classificados como resilientes estão relacionadas com características individuais e também com aspectos do ambiente proporcionado pelos cuidadores, principalmente na infância. Para Martineau (apud *ibid.*) a resiliência apontada pelas autoras refere-se à invulnerabilidade às adversidades. Mais tarde houve uma reformulação do sentido concebendo-a como uma habilidade de superação de adversidades. Werner (1993 apud *ibid.*) destacou como elemento crucial de *coping*, que significa estratégias de enfrentamento, dos sujeitos um sentimento de confiança na superação dos obstáculos, ressaltando a ênfase no indivíduo mesmo havendo referências da importância dos aspectos de proteção fornecidos pelo ambiente familiar e da oferta de apoio social (*ibid.*). Assim, Werner (1993 apud BARLACH, op. cit.) credita muito do sucesso da superação de adversidades das crianças que estudou na Ilha de Kuai, no Havaí à presença de um adulto

significativo, podendo ser da família ou não. No entanto, vê a resiliência como traços individuais.

Fica evidente também a tendência de abordar a resiliência sob a perspectiva do indivíduo, ainda que os autores tenham feito referência à interação entre características individuais e ambientais, o foco está no indivíduo entendido como ser abstrato, em detrimento dos aspectos ambientais que poderiam lhe conferir materialidade.

Portanto, os termos invencibilidade e invulnerabilidade são os precursores da resiliência e ainda é possível encontrá-los na literatura. O psiquiatra infantil E. J. Anthony foi o criador do termo invulnerabilidade na literatura da psicopatologia do desenvolvimento, referindo-se a crianças que, tendo passado por longos períodos de adversidades e de estresse psicológico, demonstravam desenvolvimento emocional relativamente normal ou pouco comprometido e alta competência (MASTEN; GAMERZY, 1985, RUTTER, 1985; WERNER; SMITH, 1992 apud YUNES; SZYMANSKI, op. cit.).

No entanto, esse conceito passou a ter a sua aplicação questionada, pois parecia afirmar que as crianças seriam imunes às desordens em qualquer circunstância. A emergência de um novo termo se fazia necessária. De acordo com Rutter (1985, 1993 apud *ibid.*), o termo invulnerabilidade é concebido como uma característica inerente ao indivíduo e “[...] passa a idéia de resistência absoluta ao estresse, de uma característica imutável, como se fôssemos intocáveis e sem limites para suportarmos o sofrimento.” (p. 16-17). Para Zimmermam e Arunkumar (1984 apud *ibid.*), resiliência e invulnerabilidade não são sinônimos, pois resiliência está relacionada a habilidades de superação de adversidades, que deixarão marcas no indivíduo, ao contrário do que se imagina que ocorra na invulnerabilidade.

Assimakopoulos (2001 apud BARLACH, op. cit., p. 19, grifo da autora) nos traz importante contribuição para a construção de resiliência enquanto construto psicológico ao falar do “ponto de inflexão que possibilita ao indivíduo a passagem da condição de vítima à condição de ‘senhor da situação’, considerado por esta autora como o momento a partir do qual se pode identificar a resiliência”. Lembramos, a este respeito, que o indivíduo encontra limitações na realidade concreta, que devem ser consideradas como entraves a esse processo.

Para Rodríguez (2005 apud *ibid.*), a resiliência é uma resposta criativa diante da adversidade, com intuito de superá-la. Acrescenta ainda que este é um conceito fácil de ser captado e difícil de ser definido e que a combinação de fatores de proteção irá resultar na conduta considerada resiliente. Manciaux (apud *ibid.*) enfatiza que os indivíduos possuem uma margem de manobra, na qual podem intervir no curso de suas vidas, compreendendo a resiliência (MANCIAUX, 1999 apud JUNQUEIRA; DESLANDES, 2002) como uma

“capacidade de reconstruir. Um *continuum* que varia com as situações, as etapas do desenvolvimento e os períodos da vida.” (p. 231). Ainda que considere os aspectos ambientais essa perspectiva carece de materialidade, uma vez que naturaliza a resiliência e atribui ao indivíduo a sua promoção, ignorando as limitações impostas pelo contexto social.

Assimakopoulos (2001 apud BARLACH, op. cit., p. 42), postula que “resiliência refere-se a um conjunto de características que possibilitam aos indivíduos não só a recuperação posterior ao(s) evento(s) traumático(s), mas o seu efetivo crescimento a partir dele(s) e o incremento de sua habilidade para responder a dificuldades futuras.” A definição de resiliência da autora (apud *ibid.*) é baseada em uma pesquisa bibliográfica que aponta três fatores de proteção que estariam presentes em crianças resilientes: “[...] características disposicionais ou de personalidade, coesão familiar e disponibilidade de sistemas de suporte externo.” (p. 42). Sua visão de resiliência ocorre através da perspectiva fenomenológica¹², para ela a vivência de adversidades possibilita o encontro das possibilidades de crescimento.

Uma das maiores contribuições de Assimakopoulos (2001 apud *ibid.*), como já foi mencionado, diz respeito à noção de ponto de inflexão, ou seja, o momento em que ocorre a mudança intra-psíquica devido a alguma adversidade e que traz para a consciência do indivíduo a percepção realística de poder e escolha pessoal, fazendo com que ele passe da recuperação para a resiliência. Essa noção de resiliência “[...] demonstra que há uma reconfiguração interna do sujeito perante a situação e é esta transformação interior que se pode chamar de resiliência.” (p. 44). A autora menciona o apoio social, mas sua concepção de resiliência é pseudoconcreta, pois ao falar de um poder de escolha pessoal ela não leva em conta as condições materiais de vida que poderão impedir os sujeitos de efetivar suas escolhas.

A resiliência pode ser compreendida como a “[...] obtenção de resultados desenvolvimentais esperados, apesar da presença de desafios significativos para o desenvolvimento e a adaptação do sujeito.” Sendo que duas críticas estão associadas ao conceito: “[...] a primeira refere-se à exposição da pessoa a uma ameaça significativa ou a uma severa adversidade; na segunda há concretização de uma adaptação efetiva, apesar da 'agressão' em potencial que repercute no desenvolvimento do sujeito.” (MASTEN; COATSWORTH, 1995; LUTHAR; CICCETTI; BECKER, 2000 apud SILVA; ELSÉN; LACHARITÉ, 2003, p. 149, grifos dos autores). Aqui não há uma crítica ao conceito de

¹² O método fenomenológico procura descrever e analisar o fenômeno, indo além da aparência, não se limita a uma descrição passiva, é também uma tarefa de interpretação “[...] que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.” (MASINI, 2006, p. 63)

adaptação que aparece como um objetivo a ser alcançado pelo sujeito, o que pode levar-nos a uma conotação ideológica.

Outra concepção que apresenta o mesmo viés é a de Zimmerman e Arunkumar (1994 apud *ibid.*, p. 149), para quem a resiliência “refere-se aos fatores e ao processo que interrompem uma trajetória de risco para transtornos de comportamento ou psicopatologias, resultando em respostas positivas mesmo na presença de adversidade.” No tocante à saúde mental, “esta concepção pode ser compreendida como a capacidade de o sujeito evitar a reprodução, na vida adulta, dos conflitos e dos desajustes familiares, vividos na infância” (p. 149). Esta visão é determinista e acrítica, não especifica o que seriam as respostas positivas, mas subentende-se que estariam no nível individual, de forma naturalizada e a-histórica.

Podemos encontrar os mesmos aspectos de abstratividade da resiliência em outras definições: Silber e Maddaleno (2001 apud JUNQUEIRA; DESLANDES, *op. cit.*) entendem a resiliência como uma capacidade humana do indivíduo sair fortalecido diante de adversidades. Para Steinhauer (2001 apud *ibid.*, p. 230) a resiliência refere-se a “adaptação extraordinariamente boa diante de estresse grave e contínuo e habilidade da pessoa estressada de retornar ao nível adaptativo de pré-estresse.” Segundo Lindström e colaboradores (2001 apud *ibid.*, p. 230) trata-se de um “conjunto de mecanismos que permitem às pessoas comportar-se ou desenvolver-se normalmente sob condições adversas.”

Segundo Cicchetti e colaboradores (1993 apud *ibid.*, p. 231) a resiliência compreende um “funcionamento competente de indivíduos, apesar de severa adversidade (em um sentido adaptativo)”. Blum (1997 apud *ibid.*, p. 231) caracteriza a resiliência como “capacidade de se recuperar e de manter um comportamento adaptado após um dano.” No mesmo sentido está a definição de Bouvier (1999 apud *ibid.*, p. 231): “capacidade de sair-se bem e de maneira aceitável pela sociedade, apesar de um estresse ou de uma adversidade que possam comportar um risco grave”. Soma-se a estas, outras concepções que caracterizam a resiliência como uma capacidade individual e desvinculada do meio social (POLIPOT, 1999; TOMKIEWICZ, 1999; VAISTENDAEL, 1999 apud *ibid.*). Percebe-se que essas concepções relacionam a resiliência diretamente à adaptação do sujeito, atribuindo-lhe a centralidade do processo e, de certa forma, excluindo as determinações do contexto e outros fatores relacionados ao conceito.

As pesquisas iniciais, segundo Assis, Pesce e Avanci (*op. cit.*), tinham seu foco no indivíduo, em especial naquele que estivesse em situação de pobreza. Tais pesquisas indagavam se a resiliência estava relacionada a fatores singulares dos indivíduos ou se ocorria pela sua interação com o meio, ou seja, entre a sua subjetividade e o suporte social. Nessa

perspectiva de foco no indivíduo, eram considerados resilientes as pessoas que alcançavam sucesso pessoal mesmo vivendo em um meio compreendido como desajustado. Glantz e Johnson (1999 apud *ibid.*) postulam que esse enfoque, embora tenha sido importante para impulsionar as pesquisas na área, tem se mostrado frágil, pois considera apenas um aspecto da vida do indivíduo ao classificá-lo como resiliente ou não resiliente.

Em Munist e colaboradores (1998 apud JUNQUEIRA; DESLANDES, *op. cit.*) encontramos contradições nas definições de resiliência, pois os autores a caracterizam prioritariamente como uma capacidade individual de enfrentamento e de recuperação e, embora façam menção aos fatores ambientais, seu foco está no indivíduo, pois entendem a resiliência com o “olhar voltado para o indivíduo como alguém único, e que enfatiza as potencialidades e os recursos pessoais que permitem enfrentar situações adversas e sair fortalecido, embora esteja exposto a fatores de risco.” (p. 230).

Sobre o campo teórico da resiliência, Barlach (*op. cit.*, p. 34) assinala que se trata do estudo de indivíduos, grupos ou populações que diante das adversidades não se sentem como vítimas e tampouco desenvolvem patologias, podendo até mesmo crescer psicologicamente com o enfrentamento. A superação de uma situação adversa é evidenciada pela adaptação, pelo crescimento e pela transformação e nesse processo, o desenvolvimento da criatividade pode ser considerado uma medida preventiva “[...] capaz de gerar um potencial sempre atualizado de recursos para o enfrentamento.” (*ibid.*, p. 102).

Gallende (2004 apud *ibid.*, p. 63) define subjetividade como um “[...] sistema de representações, dispositivo para a produção de significados e de sentidos para a vida, valores éticos e morais. Assim, é a subjetividade criativa, autônoma, ativa e disposta à renovação e à mudança que pode ser considerada como resiliência.” A resiliência ocorre somente em humanos, pois necessita dos processos subjetivos de valorização da experiência e de produção de significados, devendo ser compreendida a partir da visão sistêmica do indivíduo com seu contexto (*ibid.*).

Salientamos que se trata de um conceito relativamente novo e ainda pouco explorado – embora o processo da resiliência sempre tenha estado presente na história humana – e que o nosso entendimento é de que se trata de um processo determinado pelas condições materiais de vida.

Ainda que a resiliência tenha um caráter abstrato e naturalizante na maioria das concepções e estudos, foi a partir deles que o conceito se desenvolveu e vem evoluindo, como veremos nas divisões feitas na seqüência.

4.2. A resiliência como processo resultante de atributos individuais e do aporte social recebido: tendências interacionistas

Procuramos agrupar nessa parte da classificação as tendências interacionistas, que compreendem a resiliência como um processo que envolve tanto características do indivíduo quanto a sua interação com o meio. Essa concepção auxilia na evolução do conceito e diminui o nível de abstração, embora ela permaneça. Isto ocorre porque a resiliência não é compreendida como um fenômeno dialético que leva em conta a subjetividade e as bases materiais de vida dos indivíduos. Seu caráter processual passa a ser considerado, mas ela ainda é entendida como algo natural, uma característica pessoal que se desenvolve se o ambiente fornecer ao indivíduo os meios necessários. Essa tendência demonstra grande progresso em relação à precedente, pois começa aqui a se esboçar uma visão que busca superar a abstração do conceito ao considerar as influências sociais na construção de condições que possibilitem o desenvolvimento da resiliência.

Segundo Trombeta e Guzzo (2002) foi Bowlby quem primeiro utilizou o termo resiliência de forma relacionada com a psicologia em 1969 ao finalizar o seu primeiro livro sobre a teoria do apego, que o tornou conhecido mundialmente. Sua compreensão de resiliência nesta época era de que se tratava de um traço ou uma característica de personalidade, que poderia ser positiva e auxiliaria o indivíduo a superar adversidades se as primeiras experiências da criança fossem vivenciadas com adultos significativos e de forma positiva.

O psiquiatra britânico Michael Rutter é uma referência quanto aos estudos da resiliência, o que se deve ao significativo número de pesquisas empíricas e publicações suas na área. Estudou as diferenças de meninos e meninas que provinham de lares desfeitos por conflitos parentais e seus efeitos sobre o desenvolvimento dos mesmos (RUTTER, 1970; 1971 apud YUNES, op. cit.). Os resultados apontaram que os meninos estavam mais vulneráveis aos estressores físicos e aos estressores psicossociais.

O estudo realizado com sujeitos da Ilha de Wight e da cidade de Londres (RUTTER, 1979; 1981b apud *ibid.*) que haviam vivenciado conflitos familiares; provinham de famílias de baixa renda, numerosas, com histórico de criminalidade do pai ou da mãe, doença mental da mãe ou que estavam institucionalizados foi crucial para a compreensão de que somente um estressor não apresenta impacto significativo no desenvolvimento. O estudo também apontou que a combinação de estressores pode comprometer o desenvolvimento, reduzindo o número

de conseqüências positivas (*positive outcomes*) e que estressores adicionais têm o efeito de potencializar os estressores presentes (ibid.).

O conceito de resiliência aparece com destaque na publicação em que Rutter (1981a apud ibid.) relatou uma pesquisa sobre a ausência da figura materna e o possível surgimento de patologias na criança. Um capítulo da referida obra foi dedicado à resiliência, nele o autor levantou algumas questões que podem ser consideradas como pontos iniciais dos estudos sobre resiliência, permeando as discussões nos estudos mais atuais. Entre elas a mais significativa: “por que, apesar de passar por terríveis experiências, alguns indivíduos não são atingidos e apresentam um desenvolvimento estável e saudável?” (p. 79).

Polleto e Koller (2006) enfatizam que nos estudos sobre resiliência os aspectos sadios e positivos do processo evolutivo devem ser considerados. Desse modo, o indivíduo, diante de situações estressantes e de condições desfavoráveis, é concebido como ser atuante que conforme se mostra resistente desenvolve mais estratégias de enfrentamento. “Assim, esses estudos nos permitem compreender situações estressoras e também investigar aspectos que possam diminuir seus efeitos, nos mostrando que não há determinismos que prendam o indivíduo a situações sem perspectivas de superação.” (p. 40).

Os estudos em resiliência, de acordo com Pesce e colaboradores (2004), têm auxiliado no enfraquecimento da “patologia da desvantagem”, trazendo uma tendência de que se valorize os sucessos alcançados de alguma forma pelos indivíduos nas suas vidas.

Entendemos que esses estudos permitiram um grande progresso em relação aos determinismos presentes na psicologia, no entanto, as determinações já encontradas pelo indivíduo e impostas a ele pelo modo de produção capitalista devem ser consideradas, pois, ainda que ele possa desenvolver estratégias de enfrentamento diante de adversidades, outros fatores estão presentes e podem limitar a sua atuação.

Alguns autores têm procurado incorporar uma visão mais relativa ao conceito de resiliência, o que poderia não ser captado pelos estudos quantitativos que procuram identificar crianças ditas resilientes. Nesse sentido, Martineau (1999, p. 103 apud YUNES, op. cit., p. 80) afirma que “a resiliência tem diferentes formas entre diferentes indivíduos em diferentes contextos, assim como acontece com o conceito de risco.”

O maior número de publicações na área tem, em certa medida, tornado o conceito mais difícil de ser compreendido e mais polêmico. De acordo com Gallende (2004 apud BARLACH, op. cit.), os estudos e pesquisas sobre resiliência buscam respostas para o fato de que pessoas que vivenciam condições adversas análogas têm seu desenvolvimento marcado pela saúde e a superação de limites e outras apresentam patologias ou sentem-se como

vítimas. Contudo, tais estudos priorizam os indivíduos que apresentam desenvolvimento normal, mesmo vivenciando situações adversas e de risco, inclusive apresentando maior crescimento e desenvolvimento a partir das mesmas.

Yunes (op. cit.) acredita que nas pesquisas sobre resiliência é possível perceber uma tendência de certos pesquisadores do desenvolvimento humano em estudar os padrões de adaptação individual da criança a partir de sua vivência adulta. Assim, procuram compreender como a criança fica protegida ou sem defesa quando exposta ao estresse, através de adaptações prévias (HAWLEY; DEHANN, 1996 apud *ibid.*). Também estudam como, diante das mudanças ambientais e externas, os padrões particulares de desenvolvimento interagem (SROUFER; RUTTER, 1984 apud *ibid.*).

Silva, Elsen e Lacharité (op. cit.), salientam que os desafios e problemas associados às pesquisas sobre o fenômeno da resiliência não são poucos, mas não devem servir de empecilhos para a realização das mesmas. Os problemas relativos à conceituação e à operacionalização da resiliência permeiam as pesquisas, entretanto:

[...] anunciam, também, que a delimitação de um problema específico a ser pesquisado dentro desta temática deve ser feita a partir de uma decisão conceitual e metodológica, uma vez que se trata de um fenômeno multideterminado que necessita de instrumentos apropriados de acordo com o contexto onde o estudo se desenvolve e com a população focalizada. (p. 155).

Na questão conceitual a resiliência é compreendida como resultado positivo de situações adversas (GAMERZY, 1993 apud *ibid.*) e como uma trajetória positiva do desenvolvimento (CYRULNIK, 2001; ZIMMERMAN; ARUNKUMAR, 1994 apud *ibid.*). Diferentes aspectos têm sido enfocados: eventos adversos isolados ou em associação, períodos determinados ou estudos longitudinais, situações adversas sempre presentes e situações específicas do ciclo vital. Embora os estudos apontem para diferentes formas de entender o mesmo fenômeno eles apresentam diferenças significativas e que determinam os rumos da investigação e também seus resultados (*ibid.*).

Os maiores desafios dos pesquisadores têm sido a seleção de indicadores capazes de mensurar a resiliência que é um fenômeno multideterminado, a sua relatividade (manifestação apenas em alguns aspectos do funcionamento) e a sua instabilidade – presença em determinados pontos do desenvolvimento e em outros não. Essa seleção é uma das etapas mais importantes dos estudos, o que pode ser realizado através do exame de respostas relativas ao desenvolvimento e consideradas positivas; pode-se também utilizar as expectativas sociais relacionadas ao contexto da pesquisa e analisar a presença ou ausência de

problemas emocionais ou comportamentais diante de adversidades. Quanto a este aspecto, é necessário o cuidado para as limitações: determinação do que seja uma resposta positiva (que significado o indivíduo atribui às adversidades) e ao padrão normativo para a população estudada (ibid.).

Para Waller (2001 apud Barlach, op. cit., p. 40), resiliência é “[...] um produto – multideterminado e sempre mutável – de forças que interagem em determinado contexto ecossistêmico.” Essa autora (apud ibid.) compreende a resiliência como processo dinâmico, multidimensional ou ecossistêmico que ocorre em função da adversidade e não apesar dela.

Pesce e colaboradores (op. cit.) afirmam que esse processo resulta da combinação entre os atributos da criança ou jovem e seu ambiente familiar, social e cultural. Deste modo, a resiliência não pode ser pensada como um atributo que nasce com o sujeito nem que ele adquire durante seu desenvolvimento. Trata-se de um processo interativo entre a pessoa e seu meio, considerado como uma variação individual em resposta ao risco, sendo que os mesmos fatores causadores de estresse podem ser vivenciados de formas diferentes por pessoas diferentes, não sendo a resiliência um atributo fixo do indivíduo.

Kumpfer (1999 apud ASSIS; PESCE; AVANCI, op. cit.) elaborou uma síntese dos mecanismos envolvidos na aquisição da resiliência, a saber: estressores ou desafios, contexto ambiental (equilíbrio e interação de fatores de proteção e de risco), confluência entre indivíduo e ambiente, características individuais, escolhas e ações individuais.

Para Silva, Elsen e Lacharité (op. cit.), a resiliência é um fenômeno complexo que não pode ser visto de forma isolada dos contextos em que o indivíduo vive, pois há uma interdependência entre os mesmos. Os autores também enfatizam a importância do conceito e suas possibilidades de aplicação, inclusive na prevenção e na promoção da saúde.

Há um aspecto paradoxal implícito, pois “o conceito de resiliência pressupõe a presença de circunstâncias adversas quando, então, o ser humano é confrontado com os desafios que se inscrevem em seu interior, os quais colocam à prova sua capacidade de enfrentá-los.” (p. 151). Ou seja, o ser humano, quando confrontado com situações adversas, tem suas potencialidades extraordinárias reveladas. Neste sentido, os autores afirmam que a resiliência adquire certo sentido de positividade quanto ao desenvolvimento humano, quando este é vivenciado em situações psicossociais desfavoráveis (ibid.).

A resiliência se manifesta em algumas situações e em outras não devido ao seu aspecto multidimensional e a sua operacionalização é dificultada pelo caráter relativo. A instabilidade da resiliência também se mostra como um desafio nas pesquisas, pois, ao longo do desenvolvimento, os indivíduos demonstraram uma flutuação na forma como enfrentam as

adversidades. O ser humano é dinâmico, e conforme o contexto e o momento de sua vivência suas respostas tenderão a se mostrarem diferentes. Essa constante transformação é entendida por Hall (2000 apud *ibid.*), como a assunção pelo sujeito, em diferentes momentos, de diferentes identidades, “nem sempre estas identidades são coerentes e convergentes, mas são capazes de o impulsionar em diferentes direções, criando um repertório diverso de possíveis respostas às várias situações.” (p. 154). A capacidade de reconstrução do ser humano – de se renovar sem deixar de ser quem era – uma das suas características mais singulares, fica demonstrada nesta instabilidade da resiliência (*ibid.*).

Waller (2000 apud BARLACH *op. cit.*) acrescenta que devem ser utilizadas metodologias naturalísticas, participativas, etnográficas, com as quais se possa apreender as histórias e narrativas que demonstrem a visão do sujeito, bem como sua interação com o meio.

Para Assis, Pesce e Avanci (*op. cit.*, p. 18, grifo das autoras), “o conceito de resiliência vem evoluindo ao longo das décadas. Já foi entendido como sinônimo de invulnerabilidade, como capacidade individual de adaptação bem-sucedida em ambiente ‘desajustado’ e como qualidades elásticas e flexíveis ao ser humano.” As autoras salientam que é praticamente impossível inferir a resiliência de forma isolada em um único indivíduo, portanto, sugerem que falemos em potencial de resiliência, uma vez que os seus níveis se desenvolvem em graus variados em momentos diferentes da vida dos indivíduos, conforme estes forem expostos a fatores estressores. A superação de dificuldades não ocorre de forma intacta, algumas marcas sempre irão ficar e o fator determinante da sua profundidade será o potencial de resiliência do indivíduo.

Afirmam ainda as referidas autoras (*ibid.*) que

Felizmente, nos últimos anos, a noção de resiliência vem complexificando-se, sendo abordada como um processo dinâmico que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção. O desenvolvimento do construto enfatiza a interação entre eventos adversos de vida e fatores de proteção internos e externos ao indivíduo. A resiliência está ancorada em dois grandes pólos: o da adversidade, representado pelos eventos desfavoráveis, e o da proteção, voltado para a compreensão de fatores internos e externos ao indivíduo, mas que o levam necessariamente a uma reconstrução singular diante do sofrimento causado pela adversidade. (p. 19).

Entretanto, sua definição (*ibid.*) de resiliência tende a naturalizá-la, pois ela seria “[...] uma energia inerente aos seres humanos, que precisa ser nutrida e potencializada ao longo de toda existência de cada um.” (p. 13-14). Esse fenômeno “não é um fator específico apenas para indivíduos, pelo contrário, a capacidade de superação de adversidades é uma qualidade que existe e que pode ser incentivada em qualquer grupo social, como família, escola,

comunidade ou organização pessoal”. Essa capacidade inerente de superar adversidades necessita de estimulação e pode ser incentivada, promovendo a qualidade de vida individual e coletiva e atuando na prevenção aos agravos.

Como podemos perceber, essa definição encontra-se no campo da metafísica, necessitando de maior concretude por se mostrar abstrata, pois não especifica a que grupo social, família, escola, comunidade ou organização social está se referindo. No entendimento da construção social do homem, defendida pelo materialismo histórico-dialético, não há como conceber a existência de uma energia inerente aos seres humanos como referem as autoras, pois o homem é construído nas relações sociais, tendo as condições materiais como base. Dessa forma, ancoramo-nos em Marx e Engels (2007) que compreendem o homem como resultado das condições materiais de vida, tanto as que encontram já produzidas como as que produzem pela sua ação.

Mais à frente encontramos uma contradição nas afirmações de Assis, Pesce e Avanci (op. cit.), pois argumentam as autoras ser possível, com base nas teorias existentes, destacar o “[...] caráter construtivo da resiliência, que não nasce com o sujeito nem é uma aquisição exclusiva de fora para dentro, mas sim um processo interativo entre a pessoa e seu meio, o qual capacita e fortalece o indivíduo para lidar positivamente com a adversidade.” (ibid., p. 20).

Em outra afirmação, de que as adversidades tecem vidas, as autoras (ibid.) conseguem imprimir maior concretude às suas afirmações, porém sem retirar seu caráter abstrato, pois assinalam que

O ser humano defronta-se com circunstâncias adversas mesmo antes de nascer e defende-se delas ao longo de todos os anos em que tece sua vida, transformando-se interminavelmente durante sua existência, dependendo de sua capacidade de elaborar e superar problemas e reformular-se cotidianamente, atributos que compõem as raízes da resiliência. Nesse sentido, adversidades conformam vidas, mudando flexivelmente seus rumos. (p. 29).

As autoras acreditam que quando a noção de resiliência foi adaptada das ciências exatas para as ciências humanas e médicas algumas incertezas surgiram. “Consideradas as complexidades de qualquer estudo voltado para os aspectos emocionais do ser humano, a resiliência deve sempre ser relativizada e entendida dentro de um conjunto amplo de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo.” (p. 18).

Por considerar o desenvolvimento humano como resultado da interação do indivíduo com o seu meio, as concepções das autoras (ibid.) são classificadas nessa tendência, porém,

destacamos que sua visão de resiliência é naturalizante, uma vez que a compreendem como atributos inatos desenvolvidos através dessa interação e não produzidos nela.

Nesse sentido, ao discorrer sobre o conceito de tutores de resiliência, as autoras (ibid.) afirmam que ele se refere a pessoas significativas na vida do indivíduo - parentes, professores, amigos, vizinhos - que lhe oferecem apoio afetivo e assim promovem o tratamento da ferida e a resignificação do trauma. “A novidade que os estudos sobre resiliência propõem-se a fazer é a ênfase na promoção de processos educativos e de convivência que facilitem ou tornem as pessoas mais resistentes e maduras para enfrentar as dificuldades que ocorrem [...]” (p.115). Desse modo, ações que promovam a resiliência podem auxiliar o indivíduo a elaborar seus conflitos e continuar seu desenvolvimento, pois ela não está circunscrita a uma etapa do desenvolvimento evolutivo, constituindo-se, antes, em um processo que esse constrói ao longo da vida.

Essas incongruências demonstram o caráter de construção do conceito e a evolução do mesmo. Destacamos que os trabalhos das referidas autoras certamente contribuem significativamente para o seu desenvolvimento e para as discussões sobre o tema.

Aspecto semelhante pode-se encontrar em Kotliarenco e colaboradores (1997 apud JUNQUEIRA; DESLANDES, op. cit., p. 230) que definem a resiliência como uma “capacidade humana universal para fazer frente às adversidades da vida, superá-las e inclusive ser transformado por elas. A resiliência é parte do processo evolutivo e deve ser promovida desde a infância.” Também a compreendem como um “conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ter uma vida sã em um meio insano.” (p. 230). A respeito do caráter de interação do conceito entre os atributos do indivíduo e o meio ponderam que a resiliência é o “produto de uma conjunção entre os fatores ambientais, como o temperamento e um tipo de habilidade cognitiva que têm as crianças quando muito pequenas.” (p. 230) e por esse aspecto interacionista estão classificados em tal tendência, ainda que suas definições sejam abstratas e inatistas.

Outro teórico que apresentou variações no entendimento da resiliência foi Rutter (1987 apud YUNES, op. cit., p. 79) que inicialmente a definiu como uma “[...] variação individual em resposta ao risco”. Houve variação do conceito conforme seus estudos avançaram e sua definição mais recente explica a resiliência como um “fenômeno de superação de estresse e adversidades” (RUTTER, 1999, p. 119 apud ibid., p. 79), a partir daí o autor conclui que a resiliência não é uma característica ou traço individual e que há uma grande variedade de respostas psicológicas aos fenômenos e que elas devem ser observadas. Porém, seu foco continua no indivíduo, principalmente na criança (YUNES, op. cit.).

Portanto em Rutter (1987 apud PESCE e colaboradores, op. cit.), encontramos uma posição interacionista em relação à resiliência, sem, no entanto, ser materialista, pois, o mesmo a compreende como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio.

Rutter (1985 1993 apud YUNES, op. cit.), salienta que “as pesquisas mais recentes têm indicado que a resiliência ou a resistência ao estresse é relativa, que suas bases são tanto constitucionais como ambientais e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa, e sim, varia de acordo com as circunstâncias.” (p. 17). As contribuições de Rutter nos estudos sobre resiliência foram determinantes para a sua desnaturalização, uma vez que a aproxima das vivências concretas dos sujeitos e estes são percebidos de forma contextualizada.

Outra forma de compreensão de aspectos relacionados à resiliência refere-se à teoria do apego de Bowlby que foi desenvolvida e relacionada à resiliência por Fonagy, Steele, Higgitt e Target (1994 apud POLETTO; KOLLER, op. cit.). Para esses autores as crianças resilientes seriam as que conseguem desenvolver uma relação de apego seguro com seus pais a qual lhes serve de modelo interno para outras relações, ao passo que

[...] pais inseguramente apegados podem transmitir este tipo de relação a seus filhos. Entretanto uma presença, mesmo que pouco freqüente, mas estável e responsiva na vida da criança pode ser um fator protetivo e contribuir para o estabelecimento de um modelo interno mais seguro de relação. (p. 26).

Os autores citados evidenciam, portanto, que os pais que não receberam o apoio necessário e assim não estabeleceram relações de apego seguro tendem a reproduzir esse modelo com seus filhos. No entanto, as crianças consideradas por eles como resilientes tenderiam, a partir de uma presença significativa, a desenvolver padrões de relações de apego seguro. Essas constatações parecem ainda estar no campo abstrato, não sabemos de que pais os autores falam e, ao que parece, as condições objetivas de vida dos mesmos não são levadas em consideração.

Nessa perspectiva, Cyrulnik (2004, p. 207), assim descreve a resiliência: “Trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes.” Assim, o autor enfatiza o caráter de processo da resiliência, que ocorre de forma articulada e inter-relacionada nos contextos afetivo, social e cultural durante toda a vida. Os indivíduos utilizam recursos internos - resultado de sua interação com outros indivíduos e que

estão impregnados em sua memória - até que venha do ambiente externo o recurso que poderá efetivar o processo: o apoio, a relação afetiva, instituições sociais ou culturais que lhe possibilitem a superação da adversidade.

Para Cyrulnik (2005), é na infância que as bases para os processos de resiliência se estabelecem através de apegos seguros com pessoas significativas. Portanto, ainda que a criança viva em um ambiente adverso que lhe cause sofrimento, se encontrar vínculo com um adulto significativo e sentido para a sua vida, poderá retomar seu desenvolvimento, apesar dos traumatismos. Cita o exemplo do autor Hans Cristian Andersen, que sofreu imensamente na infância, mas foi amparado por figuras femininas afetivas e conseguiu dar sentido ao seu sofrimento na vida adulta por meio das histórias e dos heróis que criou. A resiliência somente pode ser tecida em um ambiente que ofereça estabilidade afetiva à criança e que dê sentido às suas aflições, embora não possa ressignificar todos os sofrimentos. “É uma estratégia de luta contra a infelicidade que permite obter prazer, apesar do murmúrio dos fantasmas no fundo da memória.” (p. 6).

Segundo Cyrulnik (2004), os indivíduos conservarão marcas das adversidades enfrentadas na forma de lembranças e sentimentos. Porém, a recuperação é possível desde que eles consigam delinear suas trajetórias de outra forma, com a ajuda social. As metamorfoses provocadas pelos traumas são muito importantes. Não há possibilidade de reversão para esses traumas, pois os mesmos deixam traços cerebrais e afetivos, que permanecerão dissimulados durante todo o desenvolvimento evolutivo. Entretanto, eles podem passar por processos de reelaboração e de ressignificação, o que reduzirá o impacto dos estresses.

A teoria do apego representa um campo teórico que muito contribuiu para a compreensão do desenvolvimento humano e da resiliência e, ao entender que o mesmo ocorre na interação entre a criança e seus pais (ou figuras que os representem) permitiu maior contextualização dos seus processos. Mas, ao condicionar o desenvolvimento posterior da criança ao estabelecimento de apegos seguros nos primeiros anos de vida, mantém uma visão determinista do desenvolvimento, pois somente os indivíduos que pudessem reproduzir tais padrões de relações poderiam ser compreendidos como resilientes. Nosso entendimento é de que os processos que promovem a resiliência não estão circunscritos a determinada fase do ciclo evolutivo, embora na infância e na adolescência haja maior demanda por cuidados e atenção que podem resultar na sua promoção, tampouco está subordinada a padrões prévios de desenvolvimento.

A resiliência aparece como resposta a riscos na forma de comportamentos adaptados. O risco é também condição para a manifestação da vulnerabilidade, portanto para analisar

vulnerabilidade e resiliência fatores de proteção e de risco devem ser investigados em interação (POLETTTO; KOLLER, op. cit.).

Desta forma, a vulnerabilidade pode aumentar as chances de que um resultado negativo ocorra diante da presença de adversidades e de acordo com Rutter (1987 apud ASSIS; PESCE; AVANCI, op. cit.), a ação da resiliência ocorre no sentido contrário, pois permite que o indivíduo consiga se modificar com os estresses e se fortalecer com tais eventos. Portanto, os conceitos são distintos, mas atuam de forma articulada em cada indivíduo, que está suscetível a ambos, resiliência e vulnerabilidade, que são inversamente proporcionais. A situação de vulnerabilidade tenderá a aumentar se menos fatores de proteção forem percebidos no meio (ibid.).

Segundo Yunes e Szymanski (op. cit.), a palavra vulnerável significa ferir, penetrar, e vem do latim *vulnerare*. Devido a esta etimologia, vulnerabilidade passou a indicar a predisposição a desordens ou maior propensão ao estresse, fenômeno que tem a percepção condicionada pelo histórico de vida do indivíduo. O estresse será compreendido aqui como a série de respostas do organismo diante de uma situação sentida como perigosa ou ameaçadora.

Os fatores de risco e de proteção, considerados nesse estudo como mecanismos mediadores, estarão sempre atrelados ao estudo da resiliência.

Quanto a este aspecto, Masten e Coatsworth (1995 apud SILVA; ELSÉN; LACHARITÉ, op. cit.) avaliam que o termo resiliência “[...] deve ser usado somente para aqueles casos em que a pessoa responde positivamente em presença de risco significativo, devendo ser evitado quando a resposta é positiva, mas não houve esta exposição.” (p. 151).

Nos processos de resiliência haverá sempre a presença de uma condição adversa, um risco, que fará o sujeito experimentar o estresse, sentir-se atingido pela situação e responder a ela de forma positiva através do enfrentamento (ibid.). Esses processos supõem interação entre sujeito e contexto social, por isso tais mediadores serão explorados nessa tendência.

Garnezy (1993 apud ibid., p. 149), “concebe a resiliência como a capacidade de recuperar o padrão de funcionamento após vivenciar uma situação adversa, sem que, no entanto, deixe de ser atingido por ela.” Nessa concepção percebemos que a pessoa resiliente, em situação de ameaça ou risco, pode ser afetada, se desgastar e se recuperar. Entretanto, essa idéia de processo também traz implícita a necessidade de um padrão prévio, o que ficaria limitado se a aplicássemos a crianças no início de sua fase de desenvolvimento (ibid.).

A autora (ibid.) denomina de cadeia de risco a presença de diversas condições de risco ao mesmo tempo em um mesmo contexto. Destaca que essa presença acumulada de

estressores tem maiores chances de influenciar negativamente no desenvolvimento do que fatores de risco isolados e cita a pobreza extrema como geradora de acúmulo de estressores que poderão acompanhar o indivíduo desde sua vida intra-uterina até a vida adulta: problemas de nutrição da mãe e falta de assistência médica, desemprego crônico e subemprego. Na análise da promoção da resiliência no contexto socioeducativo, objeto deste estudo, as desigualdades sociais serão consideradas.

Gallo e Williams (2008) acentuam que fatores de risco são condições ou variáveis que estão associadas a maiores probabilidades de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis, tais como os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem estar ou o desempenho social do indivíduo. Os fatores de proteção modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental que poderia resultar em conduta mal adaptada. Esses fatores de proteção podem atuar na determinação dos comportamentos, fazendo com que adolescentes expostos a fatores de risco sejam socialmente adaptados.

Gallo e Williams (2005) destacam que os fatores de risco podem ter origem biológica ou ambiental, mas tal divisão é apenas didática, pois há permanente interação entre esses conjuntos de variáveis. Isso faz com que a conduta seja multideterminada por diversos fatores de risco e também de proteção.

Com relação aos adolescentes em conflito com a lei, os referidos autores (ibid.) argumentam que estão frequentemente expostos a “[...] diversos fatores de risco pessoais, familiares, sociais, escolares e biológicos” (p. 84). Conforme Christiansen e Knussmann (1987 apud ibid.) há predominância dos fatores ambientais em detrimento dos fatores biológicos na determinação de condutas agressivas.

Para Waller (2001 apud BARLACH, op. cit.) fatores de risco são aqueles que ameaçam a adaptação positiva do sujeito, podendo ser de origem interna, externa ou ambas, o que também ocorre com os fatores de proteção. Ambas as categorias não são dicotômicas e dependem da atribuição de significado pelo sujeito na vivência da situação, de forma individualizada em uma relação mútua e dinâmica.

Concordamos com Rutter (1996 apud YUNES; SZYMANSKY op. cit.) que afirma que os mecanismos mediadores devem ser analisados ao longo do tempo se houver alguma indicação de risco, ou seja, somente um evento não desencadeia uma situação de risco, é necessário analisar as condições precedentes e a presença de outros indicadores que constituam riscos em potencial.

A compreensão da resiliência também implica a discussão do *coping*. De acordo com Lazarus e Folkman (1984 apud BALBINOTTI; BARBOSA; WIETHAEUPER, 2006, p. 1)

“*coping* é o conjunto de esforços cognitivos e comportamentais, ou estratégias de enfrentamento, realizados pelo indivíduo com o objetivo de lidar com as demandas, internas e externas, que são por ele avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais.”

Vaillant (1994 apud *ibid.*) salienta que *coping* tem sua origem na psicanálise, sendo o equivalente aos mecanismos de defesa. Para Parker e Endler (1996 apud *ibid.*, p. 2), a partir dos anos de 1960, “[...] estes mecanismos (*coping*) passaram a ser vistos como um processo flexível e proposital, adequados à realidade e orientados para o futuro, ou seja, estratégias conscientes, usadas pelos indivíduos diante de situações de estresse.”

Já Cyrulnik (2009) afirma que o *coping* refere-se ao enfrentamento da situação adversa, mas não prediz resiliência, pois será o apoio recebido e o fortalecimento que ele promoverá que irá desenvolvê-la, ajudando na metamorfose do sofrimento e na ressignificação do trauma.

Como vimos, o estudo da resiliência pressupõe a associação de alguns fatores, os mecanismos mediadores de risco e de proteção, que estabelecem uma relação dialética. Sua compreensão implica o rompimento com a naturalização, ou seja, eles são históricos, construídos nas relações sociais.

A análise da promoção da resiliência no sistema socioeducativo pressupõe o conhecimento desses mecanismos e a delimitação do campo estudado: adolescentes pertencentes à classe dominada inseridos em uma realidade concreta, no modo de produção capitalista. Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, não podemos estabelecer *a priori* quais mediadores representarão risco ou proteção, pois isso está no nível da pseudoconcreticidade. Essa atribuição cabe ao sujeito, mas é necessário conhecer o que a literatura tem apontado para que isso sirva de parâmetros, principalmente nas ações que visam prevenção e redução de agravos.

Visando essa compreensão, passaremos a elencar os mediadores de risco e de proteção cuja concepção encaixa-se nas tendências interacionistas.

Entre os fatores de proteção que segundo Silva (apud, SILVA; ELSEN; LACHARITÉ, op. cit.) podem reduzir os problemas emocionais e comportamentais para crianças estão:

[...] os cuidados responsáveis e constantes dirigidos à criança; as expectativas positivas nela depositadas; as relações de apego seguro; a coesão entre os membros da família, a existência de pelo menos um adulto verdadeiramente interessado na criança, capaz de bem cuidá-la e protegê-la, mesmo na ausência de responsabilidade dos pais, assim como a sensibilidade materna, juntamente com o suporte social (p. 152).

Cyrulnik (2004) destaca, entre os fatores de proteção, temperamento flexível, confiante e capaz de procurar ajuda externa e o contexto afetivo no interior do qual a criança vive seus primeiros anos – um clima familiar que aporte a segurança necessária para que desenvolva a confiança em si mesma e nos outros. O autor completa enfatizando que esses fatores são complementares, pois, de forma isolada, eles não serão promotores de resiliência.

Assis (1999), ao estudar os fatores de risco presentes na vida de adolescentes em conflito com a lei e os fatores de proteção vivenciados por seus irmãos ou primos não-infratores, investigou os seguintes aspectos relacionados à vivência em família: a estrutura familiar e sua condição socioeconômica, nascimento e infância dos jovens e relacionamento familiar. Pesquisou também sobre a vida dos jovens na comunidade, escolaridade, amizades, lazer, relacionamentos afetivos, filhos, trabalho, consumismo, planejamento para o futuro, auto-estima, recordações da infância, redes sociais de apoio, religiosidade, influência dos amigos, da comunidade e da sociedade, as diferenças individuais. Suas conclusões apontaram que o ato infracional é multifacetado, não havendo um único fator que o desencadeie ou o previna. A autora aponta a necessidade de mais estudos na área e afirma que, embora os irmãos e primos não-infratores tenham sido considerados mais resilientes, eles também foram marcados pelos momentos difíceis por que passaram, vivenciando as pressões externas e a fragilidade interna, relacionada quase sempre à baixa auto-estima.

Assis, Pesce e Avanci (op. cit.) estudaram a percepção de 1.923 adolescentes sobre fatores de risco e de proteção e o seu impacto nos processos de resiliência. Seus resultados apontam para alguns fatores de risco mais comumente citados, dos quais destacam: desigualdade social, morte de pais ou de irmãos, problemas de saúde na família, agressões entre os pais, separação dos pais, nascimento de irmãos, vivência em família violenta, dificuldades de relacionamentos com amigos (as) ou namorados (as), adversidades na escola, violência urbana e medo, transtornos mentais, conduta anti-social.

Como fatores de proteção mais significativos as autoras (ibid.) apontam: relação de apego seguro que proporciona segurança, apoio social, união familiar, bom relacionamento com irmãos, apoio da família ampliada, modelos educativos e supervisão, escola protetora, amizades, proteção na comunidade, tentativas de resolução de problemas com criatividade e humor, gostar de si mesmo, sentir-se capaz, religiosidade, capacidade de se satisfazer com a vida, entre outros.

A auto-estima, de acordo com Assis e Avanci (2004) diz respeito à atitude e ao afeto que temos conosco mesmos, sendo construída no cotidiano, na intimidade das relações

sociais. Os estudos sobre auto-estima em adolescentes podem abarcar os seguintes aspectos: visão, conhecimento e aceitação que os adolescentes têm de si mesmos; a confiança que têm em si; elaboração de projeto de vida e autodeterminação para colocá-lo em prática; capacidade de superar dificuldades ou resiliência; situações de risco; a vida em família e os relacionamentos familiares; posição na família; reação frente a situações agressivas; rede de apoio social; vivências escolares; relacionamentos com amigos e colegas, entre outros.

Algumas questões de suma importância merecem ser ressaltadas para a formação da auto-estima. A capacidade de resiliência dos adolescentes se destaca pela sua intrincada relação com a auto-estima, indicando a necessidade de se compreender melhor essa questão, tema ainda pouco conhecido no país. Tal relação é crucial por ter uma grande importância na área da promoção em saúde e educação. (ibid., p. 161).

A este respeito Pesce e colaboradores (op. cit.) salientam que “diante dos fatores potencialmente geradores de desequilíbrio para cada indivíduo, os mecanismos de proteção são tomados como o ponto chave necessário para o restabelecimento do equilíbrio perdido e demonstração de competência apesar da adversidade.” (p. 137). E, utilizando-se dos estudos de Savoia (1999 apud ibid.) complementam que há diferenças quanto à tolerância ao estresse, os seus efeitos podem variar conforme o período do desenvolvimento e também conforme a natureza do risco.

Os fatores de proteção atuam diante dos fatores de risco, promovendo o reequilíbrio e proporcionando a superação da adversidade. Segundo Rutter (1987, apud ibid.) as principais funções dos fatores de proteção são: reduzir o impacto dos riscos e as reações negativas em cadeia que se seguem a ele; estabelecer e manter a auto-estima e a auto-eficácia e possibilitar a reversão dos efeitos do estresse.

Na pesquisa que Pesce e colaboradores (ibid.) realizaram com adolescentes na cidade de São Gonçalo, os autores evidenciaram que, com relação aos fatores de proteção,

Adolescentes com maior nível de resiliência têm: auto-estima mais elevada; maior supervisão familiar mensurada através da frequência em que os pais sabem aonde vai o adolescente quando sai de casa e com quem está; melhor relacionamento com outras pessoas como amigos e professores; maior apoio social, afetivo, informacional e de interação positiva. (p. 139).

Assis, Pesce e Carvalhaes (2006), após estudo com 199 estudantes sobre seus potenciais de resiliência, citam como importantes elementos dos comportamentos dos sujeitos que apresentaram níveis mais elevados:

[...] poder contar, freqüentemente, com pessoas que oferecem afeto e apoio emocional; ter perseverança e tenacidade para enfrentar os desacertos quando o planejado não deu certo e para continuar tentando apesar das dificuldades; ser capaz de discutir e defender sua própria opinião, demonstrando autoconfiança e autodeterminação; ter projeto de vida, ter sonhos e saber as metas necessárias para alcançá-los; cultivar a alegria de viver e a satisfação pela vida (p. 259).

Na resolução de problemas cotidianos esses alunos optam por estratégias mais ativas de enfrentamento, procurando auxílio; tentam resolver os problemas, aceitando mais as suas limitações para resolvê-los e, portanto, utilizam menos estratégias de evitação dos problemas, tais como agressividade, pessimismo, entre outras (ibid.).

De Antoni, Barone e Koller (2007) estudaram fatores de risco e proteção em famílias com denúncia de abuso físico parental. Foram participantes do estudo 20 famílias de nível socioeconômico baixo. Os fatores de risco apontados foram: papéis familiares, patologias, práticas educativas e comportamentos agressivos. Como fatores de proteção foram encontrados: rede de apoio social e afetiva e rede de serviços, valorização das conquistas e desejo de melhoria futura, o que, a nosso ver, estão relacionados diretamente com a escola.

Após revisão da literatura sobre fatores de proteção para os adolescentes, Costa e Assis (2006) evidenciaram os mais significativos: existência de vínculos familiares fortes, sucesso escolar, estabilidade, apoio mútuo, capacidade de tomada de decisão, rotina organizada, compartilhamento de sentimentos, responsabilidade, auto-estima, competência, religiosidade. Com relação aos fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo, Costa e Assis (ibid.) evidenciam três aspectos que podem alcançar o contexto relacional do adolescente, além apresentarem inter-conexão: fortalecimento de vínculos, autonomia e projeto de vida.

Gallo e Williams (2005), após extensa pesquisa, concluíram que alguns fatores de risco estão relacionados ao ato infracional, entre eles: dificuldades de aprendizagem e baixa escolaridade, violência na família, violência no meio social, consumo de drogas e pobreza.

Conforme discutido anteriormente, essas concepções significaram um grande avanço nos estudos da resiliência por considerar as mediações entre o indivíduo e seu meio, ainda que não tenham alcançado a materialidade do conceito.

4.3. A resiliência e sua aproximação com a materialidade: tendências críticas e materialistas históricas

Nesta parte do trabalho discorreremos inicialmente sobre as concepções críticas que compreendem a resiliência dentro de uma realidade determinada, consideram questões sociais como as desigualdades e questionam a naturalização e os determinismos presentes nos estudos. Por isso alcançam um nível de abstratividade menor, porém ainda não conseguem chegar à essência do fenômeno porque não especificam a construção histórica da resiliência a partir da realidade concreta.

Posteriormente discutiremos sobre a resiliência na perspectiva materialista histórica e dialética, que a compreende como um processo de construção social, mediado por mecanismos de risco e de proteção, o que ocorre de forma dialética durante toda a vida dos sujeitos e que está diretamente relacionado às condições vivenciadas na sua realidade concreta.

Yunes (op. cit.) afirma que outro aspecto que merece destaque em relação aos primeiros estudos sobre o conceito de resiliência é o fato de que muitos deles situam-se na psicopatologia do desenvolvimento. Essa ênfase nos comportamentos patológicos revela que ao se estudar populações que apresentam desvantagem social ou minorias étnicas classificadas arbitrariamente como em risco, as diferenças foram entendidas de forma limitada e as condições culturais não foram consideradas.

Faz-se necessário muito cuidado e cautela ao conduzirmos pesquisas em nosso país para que não caiamos no mesmo equívoco e também ao analisarmos os primeiros estudos na área, pois, conforme salienta a autora (ibid.)

Foi a partir de pesquisas de Michael Rutter, Emily Werner, Ruth Smith e de outros importantes nomes como Norman Garmezy, Ann S. Mastem, Sunya Luthar, que se delineou a questão da resiliência e emergiram com essa construção várias constelações temáticas e conceituais que passaram a fazer parte dos relatos empíricos e até os dias de hoje exercem uma forte influência no discurso científico, como risco, vulnerabilidade, estresse, *coping* , competência e proteção. (p. 80).

A produção científica ainda se mostra muito orientada para a tendência inicial de relacionar resiliência à invulnerabilidade e de entendê-la como resistência às adversidades. Neste sentido, Martineau (1999 apud ibid.), após analisar criticamente o discurso de alguns *experts* em resiliência, concluiu que essa visão pode nos levar a concebê-la como passível de replicação, uma vez que se trataria de um conjunto de traços e condições. A autora ainda

conseguiu detectar três discursos em vigência. O discurso dos especialistas, dominante e bem documentado, refere-se ao resultado de pesquisas que utilizaram instrumentos psicométricos e estatísticos e que apontariam para traços e características fixas dos resilientes, que podem ser observadas e medidas. O discurso experiencial que tem base qualitativa é menos valorizado e de certa forma subordinado aos estudos dos especialistas, ancora-se nas histórias vivenciadas e reconstruídas pelos indivíduos e relatadas aos psicoterapeutas. O discurso de profissionais diretamente envolvidos com crianças e adolescentes, os psicólogos, os educadores e os assistentes sociais apóiam-se em uma noção do fenômeno da resiliência em construção, sintetizando pontos dos dois discursos precedentes.

Assim Martineau (1999 apud *ibid.*) afirma que “reificar/replicar as características de uma determinada criança como ‘resiliente’ (através da mensuração de um conjunto de traços) é negar que a resiliência é contingente/provisória, imprevisível e dinâmica.” (p.78, grifo da autora).

Yunes e Szymanski (*op. cit.*) enfatizam que devemos questionar o conceito de adaptação bem sucedida, encontrado em estudos com foco no indivíduo. Também alertam para a necessidade de contextualização dos mesmos, pois, do contrário, podemos cair em discursos ideológicos que tendem a criar mais rótulos e estigmas para populações excluídas.

Quanto ao aspecto da especificidade das pesquisas, Silva, Elsen e Lacharité (*op. cit.*, p. 153) chamam a atenção para a constatação de que “quando uma pesquisa envolve sujeitos que já nasceram em condições adversas, é importante não perder de vista que, para eles, as adversidades não promovem alteração em seu estilo de vida, visto que são partes constituintes de seu contexto.

Yunes (*op. cit.*) argumenta sobre a necessidade do discurso crítico sobre a resiliência e do uso criterioso do termo em pesquisas para que elas possam ser fomentadas, uma vez que o conceito pode trazer uma nova visão sobre os sujeitos ao enfatizar seus aspectos sadios. As pesquisas iniciais sobre resiliência se mostraram restritas a grupos considerados vulneráveis, e não levaram conta questões culturais, mas proporcionaram estudos que se ampliaram e influenciaram de forma significativa a produção científica.

A mudança desse quadro suscita, inicialmente, o rompimento com o viés negativo e reducionista que predomina em algumas epistemologias, o que cria a necessidade de estudos teóricos e metodológicos com a mesma seriedade com que se estudam as patologias e as desordens humanas. Percebe-se que fenômenos que poderiam trazer indícios de vida saudável tem sido objeto de estudos e análises como possíveis indicadores de adaptação, entre eles a

resiliência. Esta nova forma de ver o indivíduo, valorizando os seus pontos positivos, poderia auxiliar a concretização dos estudos sobre resiliência (ibid.).

Para Luthar (2000 apud BARLACH, op. cit.), as pesquisas devem voltar-se para a compreensão do processo, não somente para a sua descrição. Os estudos devem avançar para os indivíduos adultos e não centrar-se nas crianças, desenvolvendo maior relação entre pesquisa e intervenção e alertando para o risco da resiliência tornar-se um modismo intelectual.

A autora (ibid., p. 37) alerta para a importância de uma “[...] reflexão entre os que adotam esse referencial, a saber: a inconsistência das definições e da terminologia e o risco da adoção de parâmetros normativos quando se trata de adaptação em situação de adversidade.” Também critica o uso de métodos estatísticos e probabilísticos nas pesquisas sobre resiliência. Para Masten (2001 apud ibid.) tais métodos não consideram o ponto de vista do sujeito e tentam prever respostas, por isso a necessidade de questionar a mensuração do risco e a caracterização da adaptação positiva.

Ainda com relação ao foco no indivíduo, segundo Luthar, Cicchetti & Becker (2000 apud Yunes, op. cit.), os estudos devem adotar uma posição que possibilite considerar o caráter processual da resiliência. O uso do termo criança resiliente, por autores que acreditam no seu caráter dinâmico (processual), tem causado certa confusão entre processo e traço nos estudos. Luthar e colaboradores (2000 apud ibid., p. 79, grifo dos autores) enfatizam que “o termo ‘criança resiliente’, empregado por muitos autores, não se refere a atributos pessoais, mas sim à pressuposição de condições de resiliência, a saber: a) a presença de fatores de risco ao bem-estar da criança, e b) a adaptação positiva da criança, apesar das adversidades.”

Luthar (2000 apud BARLACH, op. cit.) evidencia o caráter de processo da resiliência diante da adversidade e assinala que essa noção reúne as principais questões que devem ser discutidas ao se estudar a resiliência; adaptação, positividade, adversidade, dinamismo e caráter processual do conceito. A autora (apud ibid.) faz uma discussão crítica do conceito de resiliência, enfatizando a necessidade de maior rigor científico nas pesquisas e de se considerar a sua natureza multidimensional, ou seja, o indivíduo, frente a uma adversidade, pode demonstrar competência, porém, apresentar problemas em outras áreas. Isto a faz concluir que competência não é sinônimo de resiliência. No entanto, nesse aspecto a autora não consegue sair do campo da abstração, e acaba por reforçar o caráter ideológico da resiliência encontrado em alguns estudos, pois não especifica o que seriam as competências e os problemas encontrados.

Libório, Castro e Coelho (2006) sugerem alguns aspectos aos pesquisadores sobre a resiliência: incorporar aos seus estudos definições claras e consistentes sobre resiliência (diferenciar se fenômeno, traço ou processo); não deve ser aplicado ao fenômeno a variante resiliente (como adjetivo); deve-se reconhecer que a resiliência é multidimensional; idéias de condições universais devem ser abandonadas, levando-se em conta o contexto e a cultura; a pesquisa deve ser integradora e multidisciplinar; os pesquisadores devem conhecer a resiliência sob diferentes óticas do desenvolvimento humano; a interface pesquisa/intervenção dificilmente será neutra e o pesquisador deve estar ciente disso e assumir a sua responsabilidade social. Os autores (ibid.) ainda alertam que “[...] todo cuidado se faz necessário para não se atribuir ao conceito de resiliência, que está em processo de construção, uma visão determinista do desenvolvimento humano.” (p. 90).

A esse respeito, Yunes (op. cit.) acentua a importância de se desenvolver pesquisas qualitativas sobre o conceito em detrimento das pesquisas quantitativas que têm construído um discurso focado no indivíduo, imprimindo um caráter naturalizante à resiliência ao concebê-la como capacidade humana. Essas concepções não condizem com o verdadeiro sentido da resiliência, que deve ser investigada cautelosamente e de forma crítica de modo a possibilitar a superação de classificações ou rotulações determinadas ideologicamente.

A resiliência é um conceito que vem sendo estudado há pouco tempo na psicologia, o que tem suscitado discussões na comunidade científica quanto aos seus aspectos teóricos e metodológicos e gerado impasses e limitações.

Diante disso, as pesquisas sobre resiliência no Brasil ainda são escassas e, como salientam Trombeta e Guzzo (op. cit., p. 81), “fazer pesquisa no Brasil, hoje, sobre Resiliência é muito mais do que um desafio – representa uma esperança diante da realidade de desigualdades sociais, que a cada dia se apresenta mais perversa, principalmente quando aponta para as crianças e os adolescentes.”

A esperança a que as autoras se referem diz respeito aos programas de prevenção primária que poderiam ser propostos a partir do conhecimento científico acerca de fatores de risco e de proteção, o que representa um desafio aos pesquisadores em especial pela falta de incentivos à pesquisa e pela utilização inadequada do conceito. O tema resiliência tem despertado maior interesse na população em geral e nos estudiosos em particular, embora de forma ainda incipiente. Trombeta e Guzzo (ibid.) afirmam que mais pesquisas devem ser feitas na área e que os seus estudos configuram uma pesquisa básica, que pode servir de apoio para estudos futuros sobre resiliência.

Guzzo (2006, p. 11) destaca que

[...] temos vivido em um mundo onde as relações entre as pessoas são marcadas pela exploração e pela dominação – uma sociedade desigual e injusta, cheia de atrocidades, de abusos, de ilusão plantada pela ideologia dominante, uma sociedade que precisa de muitos pobres para que poucos esbanjem no poderio econômico, que imputa a uma grande maioria de homens, mulheres e crianças a dor cotidiana de lutar por tão pouco para sobreviver. A cada dia, para aqueles que querem ver e ouvir, ler a realidade tal como ela é, o antagonismo das classes sociais se impõe disfarçado de políticas públicas e ações assistencialistas.

A autora evidencia que diante dessa realidade tão contrária ao pleno desenvolvimento das possibilidades humanas alguns indivíduos conseguem se desenvolver de forma saudável, ainda que expostos a adversidades, sofrimento, negligência e violência. E que isso tem despertado o interesse das ciências em geral e da psicologia em particular, que historicamente, fez muito pouco pela população pobre e marginalizada, pois manteve compromisso com a classe dominante. “O que contribui para que certas pessoas resistam, lutem sem perder sua dignidade, sua capacidade de serem saudáveis?” Este é o questionamento que Guzzo (ibid.) nos deixa e para o qual devemos procurar respostas, ainda que incompletas.

A resiliência, segundo Guzzo (ibid., p. 13), é uma forma de estudar o desenvolvimento humano na perspectiva da saúde, mas “ser resiliente, contudo, pode significar ajustar-se às diferentes condições de exploração, abuso, negligência e dominação tão presentes em uma sociedade como a nossa.” Mas, estudar os aspectos saudáveis dos indivíduos exige rigor metodológico e teórico, além de muito esforço, reflexão e seriedade ainda maiores do que o estudo das patologias. Esse conhecimento em construção pode simbolizar o rompimento com o pensamento dominante na prática e no estudo da psicologia: o foco nos distúrbios e desordens.

Assim, para Guzzo (ibid.) “não devemos incorporar o conhecimento da resiliência e a perspectiva positiva da psicologia, enquanto uma ciência do ‘saudável e não do patológico’, como mais um instrumento de legitimação da desigualdade e do ajustamento servil à ordem social dominante.” (p. 16, grifo da autora). Nas afirmações da autora percebemos uma preocupação com a necessidade de desnaturalização da resiliência e da sua compreensão dialética.

Compreendemos a resiliência como um processo que tem bases materiais nas relações sociais e que os sujeitos – seres históricos – constroem sua subjetividade nesse processo. Essa visão ainda não possui muita literatura, mas a sua definição nesses moldes está sendo construída. Para essa compreensão, indispensável se faz a análise e discussão de alguns mecanismos associados à resiliência e que fazem as mediações nos seus processos. Portanto, o

estudo da resiliência não pode ser feito de forma isolada, vários fatores, que neste estudo são compreendidos como mediadores, estão a ela relacionados e devem ser compreendidos de forma dialética.

Acreditamos que risco e proteção são mecanismos dinâmicos que se configuram como mediadores promovendo ou não a resiliência e assim concordamos com Rutter (1987 apud LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, op. cit.) quando afirma que uma melhor concepção de risco é a que o considera como mecanismo ou processo e não como fator, pois ele deve ser compreendido dentro do seu contexto, ou seja, será sentido de forma diferenciada por sujeitos diferentes em momentos diferentes de suas vidas.

O estudo da resiliência implica um entendimento dinâmico e de relação entre vários fatores. É por meio de comportamentos adaptados em resposta ao risco que a resiliência se aparece, sendo risco uma condição imprescindível para se pensar em resultados resilientes. Da mesma forma, a vulnerabilidade não se manifesta sem a presença do risco. Nesse sentido, é condição para analisar os processos de resiliência e vulnerabilidade, uma investigação de fatores de risco e proteção em interação. (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, op. cit., p. 40).

O entendimento das relações estabelecidas entre os processos de resiliência e os mecanismos de proteção implica uma análise crítica e contextualizada, pois “o discurso da resiliência como código ideológico – ou seja, o indivíduo resiliente é aquele que numa situação de estresse ou risco conforma-se às normas sociais vigentes – traz suas marcas também na questão dos mecanismos protetores.” (YUNES; SZYMANSKY op. cit., p. 41).

Outro fator associado à resiliência é a adaptação. Para Melillo (2004 apud *ibid.*) ela não é sinônimo de conformismo social, pois o indivíduo tem a capacidade de transformar a sua realidade, através da apreciação crítica da mesma, sendo agente dos processos de ecologia e de adaptação social. “Em outras palavras, adaptação é entendida como a capacidade de transformar ativamente a si próprio ou ao ambiente [...] o indivíduo é o sujeito e não o objeto de sua história pessoal, ele é construtor de uma biografia particular, singular e única: a sua.” (p. 61). Zukerfel (1988, apud *ibid.*) define adaptação como “a capacidade do aparato psíquico ter em conta: a) a existência de uma realidade independente do próprio mecanismo mental, quer seja corporal ou intersubjetivo; b) possibilidade de realizar ações para transformar de alguma maneira aquelas realidades” (p. 61).

Junqueira e Deslandes (op. cit.) sugerem uma leitura crítica do conceito de adaptação para neutralizarmos possíveis aspectos de caráter ideológico que podem dar margem a diferentes conotações e interpretações, tais como: “[...] (a) conformidade diante da violência; (b) perspectiva individualista de lidar com o problema.” (p. 231).

Segundo Junqueira e Deslandes (ibid.) um dos grandes desafios das pesquisas em resiliência é o entendimento da composição e da interação dos mecanismos envolvidos nos seus processos e que propiciam a sua promoção em determinados momentos e contextos. Do mesmo modo a discussão sobre ser a resiliência uma conjunção de fatores que agiriam de forma circunstancial ou tratar-se de uma habilidade que promove uma reserva de proteção ao indivíduo permeia os estudos na área.

Novas perspectivas de abordagem do fenômeno da resiliência têm se destacado, entre elas, de acordo com Assis, Pesce e Avanci (op. cit.) o modelo ecológico do desenvolvimento que entende o

[...] desenvolvimento humano inserido no contexto da criança, que dá importância aos objetos aos quais a criança responde, às pessoas que interagem com ela face a face, às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, à natureza dos vínculos e às influências indiretas que a criança recebe a partir das mudanças ocorridas nos indivíduos que com ela interagem. (p. 19).

Segundo Bronfenbrenner (1996 apud ibid.), as interconexões ecológicas podem ocorrer no ambiente próximo da criança (microsistema), nos ambientes em que ela participa de forma direta, tais como escola e família (mesossistema) e também nos ambientes em que ela não participa, mas nos quais correm fatos que interferem ou afetam o seu ambiente imediato (exossistemas). A interconexão destes ambientes chama-se macrosistemas e é nessa esfera que acontece a definição dos contextos sociais em que a criança se desenvolverá. Bronfenbrenner (1996 apud ibid., p. 19) afirma ainda que

As estruturas ecológicas encaixam-se umas nas outras, influenciando o desenvolvimento individual. Tais interconexões têm impacto sobre as forças que atingem o crescimento psicológico. A interação da pessoa nestes ambientes possibilita descobertas, sustentações ou alterações de suas propriedades pessoais.

Para o autor (apud ibid.), o ambiente no qual o indivíduo se encontra deve ser valorizado conforme a sua percepção e não conforme a sua existência na realidade objetiva, o que, segundo Assis, Pesce e Avanci (ibid.), não é usualmente focado nos estudos epidemiológicos, mas têm importância crucial nas pesquisas que enfocam realidades sociais e culturais.

Cecconello (2003 apud POLETTI; KOLLER, op. cit.) destaca a importância da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (TBDH) nos estudos sobre resiliência, pois “[...] procura integrar aspectos individuais e ambientais, contemplando os fatores relacionados com

o fenômeno a ser investigado.” Facilita, assim, a compreensão do “[...] desenvolvimento em situações atípicas, privilegiando aspectos de resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção.” (p. 27).

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996 apud *ibid.*), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação de quatro elementos: o contexto, a pessoa, o tempo e o processo. O primeiro elemento, conforme já citado, refere-se ao contexto e ocorre em “quatro níveis ambientais organizados de forma concêntrica: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.” (p. 27). O segundo elemento diz respeito a características pessoais que influenciam o desenvolvimento humano e os processos proximais: força, recursos e demandas. O tempo “[...] exerce um papel no desenvolvimento a partir de mudanças e continuidades características do ciclo de vida.” (p. 28).

Conforme Bronfenbrenner e Morris (1998 apud *ibid.*) “o processo é o construto central do modelo bioecológico”. Processos proximais referem-se a “[...] formas particulares de interação entre organismo e ambiente incluindo outras pessoas, objetos e símbolos que operam ao longo do tempo e são os principais motores do desenvolvimento.” (p. 28-29). Como resultado desses processos temos a competência (conhecimentos, habilidades e capacidades) e a disfunção (dificuldades para manter e integrar o controle do comportamento).

No enfoque da TBDH são enfatizadas “as peculiaridades desenvolvimentais experienciadas pelos indivíduos que se desenvolvem em determinado contexto e não os déficits encontrados quando relacionados comparativamente com outros indivíduos que vivem em contextos culturalmente esperados.” (*ibid.* p. 29).

Quanto a este aspecto, Moraes e Koller (2004 apud *ibid.*) argumentam que “a TBDH, ao estudar o desenvolvimento contextualizado, permite que a resiliência seja melhor entendida e, ao mesmo tempo, impede que critérios de estudos para a compreensão do desenvolvimento com determinadas populações sejam utilizadas em outras.” (p. 29).

Nessa perspectiva de estudo, Trombeta e Guzzo (*op. cit.*), ao discutirem a situação de brasileiros excluídos e marginalizados, nos lembram que “as crianças e adolescentes crescem num meio marcado pela miséria material, afetiva e educacional; convivem diariamente com o desrespeito à cidadania, as agressões ao meio ambiente e a desigualdade social.” (p. 8). As autoras salientam que as soluções para essa realidade não são fáceis, visto que “[...] as políticas de proteção social no Brasil são caras, fragmentadas, discriminatórias, ineficientes e ineficazes, buscando sempre remediar, ao invés de prevenir.” (p. 8-9). Nessa perspectiva não há como encontrarmos soluções prontas, sendo necessário que se construa conhecimento

científico da realidade e das contradições presentes na sociedade e também políticas públicas, diante da complexidade do problema.

Os estudos sobre resiliência, de acordo com as autoras (ibid.), poderiam proporcionar a compreensão de como cada indivíduo vivencia essas situações que lhe são impostas, principalmente pelas desigualdades sociais, e de que forma ocorrem reações diferentes aos mesmos problemas. A partir daí, poderiam ser pensadas intervenções mais diretas e adequadas que permitissem a promoção da saúde. Para que isso ocorra devemos aproveitar e respeitar as características que configuram cada indivíduo como único e também desmistificar a idéia de que não há possibilidade de desenvolvimento sadio em um grupo considerado de risco. Concordamos com as autoras, pois a condição de vulnerabilidade dos adolescentes em conflito com a lei não inviabiliza, de forma alguma, a possibilidade dos seus processos de resiliência.

Trombeta e Guzzo (ibid.) acreditam que fatores de risco e de proteção quando em equilíbrio podem promover o desenvolvimento dos indivíduos. As autoras se valem dos estudos de Cowen (1991 apud ibid.) para argumentar que mesmo nas situações adversas pode haver bem-estar e saúde psicológica, na forma de desafio e de esperança.

O desafio seria identificar os fatores que podem proteger os indivíduos do impacto ou dos efeitos negativos e a esperança estaria em, uma vez obtida esta informação, utilizá-la para promover estes fatores. Os fatores de proteção promovem, no indivíduo, ganho de controle sobre sua vida e incentivo ao bem-estar, à saúde psicológica, ainda que frente aos fatores de risco. (ibid., p. 31-32).

Flach (1988 apud ibid.) acentua que os fatores de proteção não significam fuga do risco, ao contrário, possibilitam a convivência com ele, pois

O risco e a proteção seriam dois pólos de uma mesma variável funcionando num continuum. [...] A resiliência estaria no pólo positivo das diferenças individuais nas respostas ao estresse e às adversidades. Por outro lado, no pólo oposto estaria a vulnerabilidade dos que estão expostos ao risco, a susceptibilidade a resultados negativos no desenvolvimento. (p. 32).

Assim, é importante que as pesquisas sobre resiliência também tenham como sujeitos indivíduos que vivenciam estresses e não são afetados, não tendo seu desenvolvimento comprometido. “A relevância de um trabalho de pesquisa sobre este construto representa uma mudança de paradigma: de remediar doenças e tratar psicopatologias para promover o bem-estar e a saúde psicológica.” (p. 83-84). A maior parte das pesquisas brasileiras dizem respeito à exposição ao risco (ibid.).

Em pesquisa realizada por Trombeta e Guzzo (ibid.), buscou-se desmistificar a idéia de que os indivíduos expostos a riscos teriam seu desenvolvimento comprometido, na qual buscaram “[...] com a seriedade de um trabalho científico a compreensão do que pode ser a saída para a melhoria das condições de vida de um segmento excluído da população – que nem sempre por viverem em condições adversas, passam a desenvolver problemas psicossociais.” (p. 6).

A TBDH representa um grande avanço na busca pela materialidade do conceito de resiliência – ainda que não esteja incluída nas tendências materialistas históricas – ao propor que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, no qual o indivíduo desempenha um papel ativo. São consideradas também as questões sociais mais amplas, que se encontram no macrossistema, tais como a exclusão, as desigualdades sociais e as políticas públicas. Porém, a abstração permanece principalmente por não haver explicações sobre a forma de aquisição das características pessoais. Ao que parece trata-se de traços inatos que são alterados no processo evolutivo, não sendo, portanto, construídos historicamente.

Para Junqueira e Deslandes (op. cit.) em uma perspectiva crítica,

[...] o conceito de resiliência traduz conceitualmente a possibilidade de superação num sentido dialético, isto é, representando um novo olhar, uma re-significação do problema mas que não o elimina, pois constitui parte da história do sujeito. O caráter contextual e histórico da resiliência se expressa seja do ponto de vista biográfico, seja do conjunto e interações dadas numa cultura determinada. (p. 234).

Resiliência e superação não são equivalentes. A superação é parte constituinte da resiliência, mas nesse contexto dialético ela deve ser compreendida como o enfrentamento da adversidade e não a sua supressão. Novos sentidos serão atribuídos aos fatos através dos processos de resiliência, no que concordamos com afirmação das autoras (ibid.) de que ela “pode significar para o próprio sujeito uma aposta de emancipação diante de um estigma [...]” (p. 234). Ressaltamos que nessa emancipação, as marcas das adversidades ficarão na subjetividade dos sujeitos, mas re-significadas.

Também concordamos com as autoras (ibid.) quando argumentam que a promoção da resiliência não pode ser vista sob o viés do indivíduo, pois, ainda que tenhamos a compreensão da importância dos aspectos interacionais de vínculos e de confiança das relações microssociais, isso não pode ser utilizado como discurso naturalizante de superação individual que se distancie do suporte social e das relações macrossociais. Portanto,

A promoção da resiliência não substitui a ação do Estado nas questões referentes às situações de risco à saúde e àquelas que interferem negativamente na qualidade de vida, tal como as situações de violência. Promover resiliência não implica abandonar as políticas voltadas para o enfrentamento dessas situações, seja em um sentido preventivo ou na assistência às necessidades e direitos da população. Lançar a possibilidade sobre o indivíduo seria uma leitura estreita daquilo que os pesquisadores têm refletido acerca do conceito de resiliência. (p. 234).

Por essa ótica, a resiliência poderia ser utilizada como instrumento de legitimação para as ações (ou omissões) do Estado neoliberal. Na pseudoconcreticidade a resiliência é descontextualizada e compreendida como algo próprio do indivíduo, o que a aproxima do individualismo neoliberal. Resta ao indivíduo abstrato, “superar” as suas dificuldades, pois ele é livre para fazê-lo.

Para Ungar (2007 apud LIBÓRIO, 2009) não é desejável, tampouco possível uma explicação universal e uniforme que consiga abarcar a complexidade da resiliência, uma vez que os fatores culturais e contextuais devem ser levados em conta. O autor (ibid.), após estudo que envolveu jovens de diferentes países, concluiu que a resiliência seria o resultado da interação entre sete fatores protetivos, nomeados por ele de tensões: acesso a recursos materiais, identidade, relacionamentos, coesão social, aderência cultural, poder e controle e justiça social. A resiliência seria promovida nos jovens que pudessem transitar por essas tensões para resolvê-las se a eles fossem possibilitados recursos que incluem além de fatores individuais os oferecidos pela família, comunidade e cultura.

Portanto, Ungar (apud ibid.) compreende que na busca pela solução dos seus problemas os indivíduos encontrarão limitações impostas pelas realidades sociais e políticas da comunidade na qual estão inseridos, mas que ainda assim, apesar das contradições e conflitos, poderão através da negociação e da busca por maior conforto vivenciar a resiliência.

Libório (ibid.) baseia-se nessas premissas e alerta que os estudos sobre resiliência precisam evitar as visões homogeneizadoras e deterministas, procurando entendê-la como um processo dinâmico e relativo. A “resiliência deve ser compreendida como um estado dinâmico de tensão entre indivíduos, famílias, comunidades e culturas. Ela não é um estado permanente do ser.” (p. 4). Essa concepção relativista de resiliência contempla a historicidade dos sujeitos.

Agora serão elencados os mecanismos mediadores de risco e de proteção citados pelas tendências críticas estudadas. Algumas características se evidenciam quanto à sua percepção: tentativa de desnaturalização, contextualização dos sujeitos, busca pela valorização da concepção subjetiva de risco e proteção, compreensão da sua dimensão social e relatividade. Tais aspectos proporcionam a diminuição da abstração nessas tendências.

Para Ungar (2008 apud LIBÓRIO, op. cit.) a promoção de resiliência em adolescentes poderá ocorrer se lhes forem oferecidos os meios para desenvolver: poder pessoal, senso de autonomia e capacidade para transformar a realidade social e pessoal, auto-conceito e auto-estima favoráveis, senso de coletividade e vínculos com adultos que proporcionem maior confiança nas pessoas e nas instituições.

Segundo Libório (ibid.), os processos de resiliência são construídos nos indivíduos a partir da sua exposição a riscos que devem ser analisados de acordo com diferentes culturas e contextos, somente assim a sua dimensão poderá ser compreendida. Nesse processo a escola representa um contexto privilegiado, podendo atuar na minimização dos efeitos de riscos, com destaque para: extrema pobreza, uso de drogas, sexo sem proteção, violência doméstica ou comunitária, conflitos armados. “A resiliência se constrói por intermédio das inter-relações do indivíduo com o seu contexto e comunidade; a escola e os profissionais que nela atuam, caracterizam-se como centrais nesse processo.” (p. 5).

Libório (ibid.) concorda com Sudbrack e Dalbosco (2005 apud ibid.) quando elas argumentam a escola pode se configurar em um espaço promotor de resiliência, mas que para isso ocorrer ela deve se transformar. A autora enfatiza que o contexto escolar pode ser uma rede social de apoio muito importante para os alunos,

Entretanto, as escolas que não conseguem respeitar os alunos, que não combatem preconceitos e estigmas de várias naturezas e deixam seu trabalho ser guiado por excesso de burocracia, em detrimento de um ensino de qualidade aos alunos, configura-se mais como um fator de risco em potencial, do que como espaço protetivo. (p. 8).

Assim, a autora (ibid.) aponta como principais fatores de risco presentes nesse ambiente:

[...] problemas no rendimento escolar, vivência de manifestações hostis, dificuldades relativas à interação social, histórico de reprovação, sentir-se mal no ambiente escolar, falta de afinidade e integração com os professores, desconfiança com relação à equipe pedagógica e ao corpo de funcionários da escola, poucas oportunidades de participação nas decisões referentes à vida escolar. (p. 13).

Garcia e Yunes (2006) ao estudar resiliência em famílias monoparentais chefiadas por mulheres pontuaram que seus resultados pareceram “[...] atestar as habilidades de superação de situações familiares que muitas vezes são julgadas a partir de (pré) conceitos injustos ou crenças pessimistas sobre a saúde psicológica e qualidade de vida de alguns grupos.” (p. 118). Isso se confirma através das suas constatações de que a qualidade de vida relacional das

famílias melhorou depois da situação de monoparentalidade, ainda que os fatores de risco relacionados à situação de pobreza, de perdas afetivas e falta de rede de apoio tenham continuado a afetá-los.

Como mecanismos de proteção nessas famílias as autoras (ibid.) encontraram elementos como: senso de coesão familiar, apoio afetivo e financeiro da família extensa, valorização do estudo e do trabalho pelos membros, crença em melhorias futuras, consciência política dos direitos como cidadãos e sua reivindicação. Garcia e Yunes (ibid.) enfatizam que os mecanismos mediadores, tanto de risco, quanto de proteção, devem ser compreendidos no contexto das famílias estudadas, pois são processos dinâmicos e não podem servir para categorizações prévias de resiliência para outras famílias, pois a resiliência “[...] depende das situações e condições de vida do grupo familiar, das características das pessoas que experienciam tais situações e das percepções, reflexões e soluções positivas encontradas diante das situações de risco.” (p. 135).

Para Trombeta e Guzzo (op. cit.), indivíduos resilientes são aqueles em que se percebe um equilíbrio entre os mecanismos mediadores de risco e de proteção. Segundo Rutter (1971 apud ibid.) fatores de proteção referem-se a:

[...] padrões de estresse, o número e a frequência das experiências estressantes e a interação entre elas, diferenças individuais causadas por fatores constitucionais e da experiência, experiências positivas fora de casa, construção da auto-estima, existência de oportunidades, nível apropriado de controle e estrutura do meio ambiente, aquisição de habilidades para lidar com diferentes situações e existência de relações interpessoais positivas. (p. 34).

Em trabalho posterior Rutter (1979) e em Gernerzy (1987) também citados pelas autoras (apud ibid.), podemos encontrar uma reflexão sobre os mecanismos de proteção e sua ligação direta ou indireta com a escola. “São eles: estabelecimento de uma relação estável da criança com um adulto; condições oferecidas pela escola para favorecer a aquisição de competências cognitivas e sociais [...]” (ibid., p. 33-34).

Há uma distinção didática feita pelos autores que estudam o tema que divide os mediadores de proteção em três níveis: condições do indivíduo, que englobam suas características pessoais, auto-estima elevada e temperamento flexível, entre outros; condições da família, que dizem respeito à sua estruturação, qualidade dos relacionamentos, sentimentos de apoio, união e estabilidade e por último, apoio e suporte recebido do meio social, fora da família (ibid.).

Assim, “o sujeito precisaria de um círculo de amigos bem estabelecido, onde o contato humano positivo e empático acontecesse com pelo menos um adulto significativo.” (p. 37). Nesse contexto inclui-se a escola, pois “uma escola que protege do risco oferece oportunidades de sucesso social e acadêmico, de participação em atividades extracurriculares que incentivem a cooperação e a troca de experiências” (ibid., p. 39).

Quanto aos fatores de risco comentados na literatura, Trombeta e Guzzo (ibid., p. 39) destacam: “[...] pobreza extrema, sexo masculino, temperamento difícil, exposição a eventos estressantes ou traumáticos de vida e características ambientais que predispõem ao risco.” As autoras concordam com Flach (1988 apud ibid.) que salienta a importância de um ambiente equilibrado, harmonioso e consistente, nem muito rígido, nem muito flexível; pois ambos podem ser considerados fatores de risco. Outros fatores citados pelas autoras que revelam a situação de desigualdade social vigente no país são: a inserção precoce e precária no mundo do trabalho, o descaso em algumas instituições de cumprimento de medidas socioeducativas para com os adolescentes que cometeram ato infracional.

A análise da pobreza como mecanismo mediador de risco, de acordo com Yunes, Garcia e Albuquerque (2007), deve ser feita criteriosamente para não reduzirmos nossas expectativas e desenvolvermos crenças pessimistas que não correspondam à realidade dos indivíduos que a vivenciam. Tal fato foi percebido no estudo que as autoras conduziram sobre a resiliência em famílias monoparentais em situação de pobreza e a visão das mesmas nutridas pelos agentes comunitários de saúde. Os resultados apontaram que os agentes pesquisados tinham algumas concepções pré-definidas e crenças sobre famílias pobres que influenciavam negativamente a sua percepção sobre os indivíduos, a situação de pobreza e a impossibilidade de uma mudança desse quadro. Já as famílias apresentaram elementos que caracterizam a resiliência, evidenciando a visão distorcida e pessimista e também o descrédito dos profissionais, o que pode prejudicar o atendimento dispensado a elas.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que no imediatismo do mundo da pseudoconcreticidade, tendemos a ter poucas expectativas com relação aos marginalizados, julgamos que estão presos às amarras que eles mesmos construíram. Nos estudos dos processos de resiliência, esses aspectos devem ser observados, crítica, histórica e dialeticamente.

Por fim, trataremos das concepções que relacionam a resiliência a um processo historicamente construído nas relações sociais. Nessa perspectiva, há uma tentativa de ultrapassar a pseudoconcreticidade, o que implica buscar na realidade concreta as suas bases, considerando a relação dialética que se estabelece entre o sujeito e o real. Isso será feito

tendo-se por base os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. Evidencia-se a escassez de trabalhos que façam essa relação, o que de certa forma dificulta a análise da sua possibilidade, mas não a inviabiliza.

Silva e Guzzo (2008) estudaram a resiliência como processo, considerando seu aspecto sempre mutável e instável e também o caráter dinâmico dos conceitos a ela relacionados. Os mecanismos de risco e de proteção, nessa concepção, relacionam-se dialeticamente. Na análise dos dados as autoras procuraram relacionar a totalidade com a singularidade e esta com a totalidade, na tentativa de estabelecer as mediações entre as categorias e o todo. Nesse trabalho podemos perceber a busca pela materialidade do conceito e também a utilização de conceitos do método materialista histórico, como totalidade e mediação.

Em outro estudo, Silva e Guzzo (2009) tiveram por objetivos realizar aproximações entre os conceitos de resiliência, como processo, e de consciência. Para as autoras a consciência que o indivíduo adquire acerca de si e de sua história lhe permite utilizar a prévia-ideação, ou capacidade teleológica que equivale a pensar e planejar seus atos antes de agir para promover a sua emancipação a partir de uma ação mais coerente.

Por meio dessas colocações, percebemos que as autoras avançaram na busca pela concreticidade da resiliência. As vivências dos sujeitos constroem a sua subjetividade. Ter a consciência do que vivemos e do que ainda poderemos viver nos diferencia dos outros animais e permite a nossa busca pelo enfrentamento das dificuldades. As autoras nos auxiliam na compreensão de que não somos guiados pela consciência, e sim pela materialidade de nossas vidas, mas que ela faz a mediação entre nossas vivências e nossas escolhas, nossa subjetividade e a realidade concreta.

O número total de trabalhos encontrados foi de 975, sendo que apenas 199 utilizavam o construto resiliência de forma relacionada à psicologia. Desses trabalhos, 47 se repetiam em mais de uma base de dados, o que fez com que o número final fosse de 152 trabalhos analisados, sendo 37 teóricos e 115 empíricos (ibid.).

As autoras (ibid.) identificaram duas dificuldades que consideram significativas: muitos trabalhos não definiam o conceito claramente, não especificando se estava sendo compreendido como traço de personalidade ou como processo e também a falta de especificação do método de pesquisa, o que aconteceu com 39 trabalhos. Elas acreditam que o último aspecto pode estar relacionado a dificuldades na compreensão e definição do método a ser utilizado ou em déficits na disciplina de metodologia nos cursos de graduação.

Dessa forma, Silva e Guzzo (ibid.) afirmam que “esta questão não deveria estar presente em grande quantidade, pois, é de extrema importância e de relevância científica a

definição e estruturação do método de pesquisa utilizado.” (p. 4). A análise apontou a ausência de detalhamento dos sujeitos que permitisse uma contextualização e maior entendimento dos resultados. Também ficou evidente que as pesquisas realizadas consideram o conceito de resiliência de forma dissociada da realidade concreta, pois não consideram o contexto político e econômico.

Pelos apontamentos das autoras podemos depreender que muitos estudos analisados percebem os indivíduos de forma abstrata, o que, por sua vez, evidencia o seu grau de abstração. Essa visão pseudoconcreta do conceito o dissocia da realidade e o aproxima do inatismo, dificultando o entendimento da sua dimensão histórica e social. As evidências demonstradas pelas autoras quanto à falta de consistência teórico-metodológica de alguns estudos trazem implicações para as pesquisas e para os pesquisadores da resiliência. As pesquisas devem apresentar um corte epistemológico bem definido. Aos pesquisadores que seguem o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético cabe a responsabilidade de auxiliar na construção das bases para que esse campo possa se fortalecer.

Para as autoras (ibid.) as pesquisas analisadas não consideram a relação entre os conceitos de resiliência e de consciência e “[...] não apontaram para o grau de conhecimento que as pessoas têm das suas condições de vida. Pesquisas que não refletem sobre a realidade e as condições de vida dificultam a busca de indicadores de um processo de emancipação pela resiliência.” (ibid., p. 5)

Os níveis elevados de abstração dessas pesquisas deixam entrever o olhar dominante, que, pautado pela pseudoconcreticidade, não considera a luta de classes nas suas análises, tendo como resultado apenas recortes superficiais do real. Mas esse olhar neoliberal, não procura a dimensão emancipatória da resiliência, pois isso poderia colocar em jogo a subjugação de uma classe pela outra. Antes, procura naturalizá-la como capacidade (traço ou fator) de superação de adversidades.

Euzébios Filho e Guzzo (2006) consideram que há um movimento dialético entre fatores de risco e fatores de proteção, no qual “[...] eles se interpenetram uns nos outros, se relacionam, negam-se a si mesmos e se transformam qualitativamente.” (p. 1). Tal movimento se concretiza nos processos das relações sociais e só podem ser compreendidos por meio delas. Na perspectiva do materialismo histórico e dialético usada pelos autores, “fatores de risco e de proteção são compreendidos, portanto, como dois pólos que coexistem na relação entre sujeito e sociedade.” (ibid., p. 3).

Essa visão dialética entre os mecanismos mediadores de risco e de proteção, que se efetiva por meio das relações sociais, nos permite ultrapassar a pseudoconcreticidade, pois

rompe com a relação linear que muitos estudos estabelecem entre tais mecanismos. A relação entre sujeito e sociedade não é mecânica nem isolada da realidade concreta, é mediada por mecanismos que promovem o enfrentamento das adversidades ou a vulnerabilidade, o que ocorre dentro da totalidade das relações sociais e econômicas.

Em estudo conduzido pelos autores (ibid.) os mecanismos mediadores de risco e proteção foram compreendidos dentro de sua contextualização e dinamismo e alguns puderam ser identificados junto às crianças e adolescentes pesquisados. Entre os mecanismos mediadores de risco destacaram-se: violência, brigas entre familiares, morte de alguém da família, desigualdades sociais, não ser aceito pelos colegas e não se aceitar; e entre os mecanismos mediadores de proteção, os autores destacam: relacionamento respeitoso entre os pais, igreja e escola dentro da rede de apoio.

Com a concepção utilizada, os autores ultrapassaram o aspecto fenomênico da resiliência. Seus estudos foram determinantes para que pudéssemos compreendê-la concretamente.

Uma análise que contemple apenas o fenômeno, e que o observe diretamente, oferece uma forma de compreensão abstrata da resiliência, não expressa seus condicionantes mais amplos e não proporciona meios para ultrapassar a pseudoconcreticidade. O resultado dessa análise fenomênica não nos dará subsídios para conhecermos a realidade, somente teremos acesso ao fenômeno, tal como ele se apresenta.

Ao contrário, o aspecto fenomênico da resiliência deve ser tomado como o meio para se chegar à sua essência. Essa separação entre fenômeno e essência permite o conhecimento acerca dos seus mecanismos e das mediações envolvidas, o que nos permite analisar como determinados sujeitos conseguem enfrentar as adversidades, apesar das determinações impostas, enquanto outros não. Conforme já discutido nesse trabalho, isso não pode ser concebido como algo inato e sim construído socialmente.

Para que pudéssemos chegar a tais concepções, foi necessário partir da resiliência enquanto abstração, analisando e separando as definições, entre as tendências, até que fosse possível uma aproximação com o concreto, submetendo o nosso conhecimento à práxis e questionando a pretensa independência dos fenômenos.

Portanto, estudos sobre o conceito de resiliência utilizando-se os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético ainda são incipientes, mas percebe-se o aumento das tendências críticas, o que representa uma grande mudança em relação aos estudos iniciais. Destacamos também que quando objetiva-se estabelecer relação entre esse

conceito e o contexto de execução de medidas socioeducativas, essa escassez fica ainda mais evidente, pois somente um trabalho teórico foi encontrado, de Costa e Assis (op. cit.).

Não conseguimos encontrar nenhum trabalho que fizesse relação direta entre resiliência, medidas socioeducativas e materialismo histórico e dialético. A exceção foi o estudo de Tejadas (2005) que procurou analisar a reincidência de adolescentes em conflito com a lei e as políticas públicas voltadas para a juventude, apenas fazendo menção à resiliência como possível explicação para atitudes de adolescentes que não reincidiram e como possibilidade de prevenção ao ato infracional, uma vez que fosse possibilitada a elaboração e implantação de políticas que pudessem promovê-la.

Essa revisão de literatura e a classificação desenvolvida foram tentativas de compreensão do conceito da resiliência, ainda que limitada, para que a análise da sua promoção no sistema socioeducativo possa ser feita com embasamento teórico mais consistente e com corte epistemológico do materialismo histórico e dialético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho foi montar um quadro teórico sobre a resiliência e desse modo sistematizar o conceito, tendo por base conhecimentos assistemáticos para que assim fosse possível edificar o seu estudo pelo prisma da concreticidade.

Os estudos sobre resiliência no Brasil têm se mostrado crescentes, embora seja um conceito ainda pouco explorado e que necessite de mais estudos sistematizados. A sua relação com as medidas socioeducativas é um campo praticamente inexplorado. Uma vez que a resiliência representa um potencial para o enfrentamento de adversidades sua relação com o contexto de execução de medidas socioeducativas deve ser estudada, pois pode possibilitar a criação de políticas públicas com objetivo de promovê-la. No entanto, não se trata de pensá-la como algo susceptível de promoção porque naturalizada e sim por ser compreendida através das relações sociais estabelecidas e pelas condições materiais de vida.

Através da realização da revisão de literatura foi possível chegarmos a algumas constatações, das quais destacaremos algumas para concluir este trabalho.

Os fenômenos sociais ocorrem dentro de uma ordem que envolve uma relação dialética entre as estruturas da sociedade, isso pode ser modificado pela ação humana já que concomitantemente ocorre a construção da subjetividade. Esse processo será vivenciado de forma diferenciada pelos indivíduos conforme a classe em que estejam inseridos: dominante ou dominada. Por esse ângulo, o ato infracional é um fenômeno que expressa as contradições da sociedade capitalista e pode ser concebido como uma resposta ou uma tentativa de enfrentamento a uma realidade concreta estranha e adversa, uma vez que são as condições materiais de vida que determinam as concepções e as vivências dos sujeitos.

A destruição da pseudoconcreticidade implica um novo olhar sobre o ato infracional e seus condicionantes e sobre os processos de resiliência. Os arranjos do capital para superar suas crises cíclicas incluem o aumento da exploração da força de trabalho e dos níveis de desemprego, visando manter um excedente de mão-de-obra necessário à sua hegemonia. Conseqüentemente aumentam os abismos sociais e econômicos existentes entre as classes sociais, perpetuando a pobreza e promovendo a sua criminalização, fato que se tornou mais evidente com a efetivação das idéias neoliberais. O rompimento com o olhar dominante que naturaliza o ato infracional deve partir da compreensão de que o mesmo é uma construção social e histórica, de que é uma síntese dialética de múltiplas determinações e da constatação de que no Brasil há diferentes adolescências, em diferentes materialidades.

Tais constatações podem ser comprovadas se analisarmos a caracterização dos adolescentes em conflito com a lei operacionalizada para esse estudo: garotos pobres, com baixa escolaridade, evadidos do contexto escolar, com histórico de inserção precoce no mundo do trabalho precarizado e cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado. De tal maneira, adolescentes das classes dominante e dominada vivenciam aspectos materiais e sociais diferenciados, o que se estende de forma singular ao contexto das medidas socioeducativas.

A resiliência pode ser compreendida na sua materialidade como síntese dialética de múltiplas determinações, uma vez que ela não é inata e sim construída socialmente. Atua na historicidade e na subjetividade dos sujeitos por meio de um processo dialético que ocorre durante toda a sua vida, diretamente relacionado às condições materiais. Para que ela se desenvolva é necessário que haja uma relação dialética entre mecanismos mediadores de risco e mecanismos mediadores de proteção, na qual os últimos devem se destacar.

Percebe-se uma relação entre os processos de resiliência e a práxis, pois essa categoria remete à noção de que não há determinismos quando se fala de subjetividade. A superação da própria subjetividade através da práxis permite o conhecimento das coisas como elas realmente são, promovendo a transformação da realidade, mas nesse processo o sujeito encontrará limitações impostas pela realidade concreta. A resiliência, quando compreendida na sua materialidade, permite ver os sujeitos como ativos diante das adversidades, buscando sua autonomia, elaborando e perseguindo objetivos. Entretanto, essa compreensão não implica culpabilizá-los pelas suas condições de vida e responsabilizá-los pelas mudanças necessárias.

A instrumentalização dos sujeitos para que possam agir de forma praxica deveria partir de políticas públicas e sociais emancipatórias. Mas o Estado neoliberal está comprometido com a classe dominante e suas políticas não têm esse aspecto, pois isso poderia comprometer a subjugação da classe dominada. O neoliberalismo encerra em si uma contradição: as suas idéias apregoam a liberdade individual ao mesmo tempo em que suas políticas tornam os sujeitos dependentes de um assistencialismo que os mantêm apáticos diante da realidade concreta. Tais aspectos se evidenciaram no Governo Lula da Silva, especialmente por programas sociais compensatórios, tais como o Bolsa Família.

O SINASE representa uma resposta às demandas sociais por controle dos adolescentes em conflito com a lei, fato histórico no Brasil. Sinaliza para uma possibilidade de mudança efetiva no contexto socioeducativo ao primar pelo enfoque pedagógico das medidas, em consonância com o ECA. Possui diretrizes tanto para o atendimento aos adolescentes quanto para a abordagem às suas famílias, enfatiza a necessidade da promoção da autonomia nos

adolescentes e do estabelecimento de vínculos entre eles e os profissionais socieducadores, utilizando o aporte da teoria do apego de John Bowlby que dá suporte para teóricos da resiliência da tendência interacionista. Tais aspectos, se efetivados, poderiam proporcionar elementos constitutivos para a promoção dos processos de resiliência.

Para que a resiliência seja compreendida na sua materialidade é necessário um esforço de estabelecimento de novas sínteses entre os mecanismos mediadores de risco e os mecanismos mediadores de proteção, uma tentativa de promoção que não contemple tais elementos ficará apenas no aspecto fenomênico e naturalizado do conceito.

A promoção da resiliência no contexto socioeducativo implica que o ambiente físico seja apropriado, que as ações previstas sejam estruturadas e planejadas; que os profissionais sejam devidamente capacitados e preparados e que tenham condições de trabalho adequadas. Assim tais profissionais poderiam tornar-se tutores de resiliência dos adolescentes, proporcionando a mediação dos mecanismos mediadores de risco e de proteção e priorizando o fortalecimento dos últimos, compreendidos como aspectos históricos e contextualizados, construídos nas relações sociais, dialeticamente.

No entanto, o SINASE está em vigor há quase cinco anos e o contexto socioeducativo apresentou pouca evolução, tal fato denota problemas na sua implementação que estão diretamente ligados ao formato das políticas públicas no neoliberalismo. O SINASE reforça as diretrizes do ECA e se elas forem seguidas poderão realmente mudar o paradigma de atendimento socioeducativo. No entanto, os maiores problemas para a sua efetivação provêm da falta de um planejamento orçamentário, no que também se assemelha ao Estatuto. Tais contradições entre o que poderia ser efetivado por meio do SINASE e o que tem sido concretizado refletem a distância entre a elaboração das políticas e a sua efetivação material e concreta.

As medidas socioeducativas em meio fechado, pela especificidade da privação da liberdade, expõem os adolescentes a muitos mecanismos mediadores de risco, mas também representam um momento de reflexão tanto para ele quanto para sua família e deveria sê-lo também para a sociedade de classes. Nas medidas socioeducativas em meio aberto há uma rede de atendimento ao adolescente e à sua família, com a obrigatoriedade de freqüência à escola regular, o que pode significar adversidades significativas para o adolescente.

Esse momento tão significativo para quem o vivencia, deveria representar uma mobilização do poder público para inserir os adolescentes e suas famílias em políticas sociais, das quais, em sua maioria, encontram-se excluídos.

Uma educação igualitária poderia ser capaz de auxiliar os adolescentes que estão em conflito com a lei a compreender porque estão cumprindo medidas socioeducativas e que isso responde a uma necessidade do sistema capitalista, proporcionando-lhes subsídios para a superação da práxis utilitária e para o movimento contra-hegemônico. No entanto, ela não objetiva a emancipação da classe trabalhadora, pois lhe oferece somente o saber necessário para os cargos mais baixos do mercado de trabalho. Na perspectiva neoliberal cabe aos indivíduos romperem com a ordem estabelecida, buscando, com o esforço próprio, a qualificação que atenda às necessidades do mercado, ou seja, assegurar a sua empregabilidade.

Não fizemos uma análise profunda da escolaridade do adolescente em conflito com a lei, antes buscamos respostas para os alarmantes índices de evasão e de defasagem idade/série que as pesquisas demonstram. Buscamos especificar se a escola pode significar um mecanismo mediador de risco para o adolescente, o que poderia ser um dos motivos da sua evasão. Com o que foi possível averiguar, ficou claro que há uma relação conflituosa entre eles e a educação. A explicação para isso não pode ser simplista, de superfície, por isso não temos respostas que dêem conta do fenômeno, mas objetivamos despertar o interesse de pesquisadores para outros estudos que possam fazer análises mais sistemáticas, focando especificamente os aspectos dessa relação e procurando por bases mais concretas para a sua fundamentação.

Nosso trabalho careceu de uma caracterização mais ampla do adolescente em conflito com a lei, visto que as pesquisas disponíveis priorizam o meio fechado. Destaca-se, portanto, a necessidade de pesquisas que possam fornecer subsídios para a elaboração de um comparativo entre os adolescentes que cumprem as diferentes medidas, incluindo prestação de serviços e liberdade assistida. Uma visão mais abrangente nos permitirá, por certo, um aprofundamento na questão da luta de classes no sistema socioeducativo.

Esperamos que apesar deste trabalho não ter sido realizado na sua plenitude, pois o projeto inicial contemplava uma pesquisa empírica que não pôde ser viabilizada, ele possa servir de base para pesquisadores da resiliência e do ato infracional que pretendam investigá-los empiricamente na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Buscamos, portanto, sistematizar os conhecimentos de modo que nos fosse permitido iniciar uma aproximação entre esses conceitos e o método, o que talvez não tenha sido concretizado.

O fato de não termos encontrado trabalhos similares dificultou em certo ponto o desenvolvimento da pesquisa, pois seus parâmetros não puderam ser comparados, confrontados. Assim, deixamos a sugestão de que mais trabalhos sejam realizados para que

possamos fomentar os estudos sobre resiliência no Brasil com a materialidade que o marxismo lhe confere e para que o nosso estudo possa ser avaliado, replicado, confrontado, questionado e, principalmente, para que seja útil na construção desse campo.

Pretendemos, em trabalhos futuros, aprofundar alguns conceitos importantes para o marxismo como ideologia, Estado, emancipação, democracia e as categorias de práxis revolucionária e práxis utilitária. Continuar os estudos sobre a relação entre práxis revolucionária e resiliência e a vivência escolar do adolescente e conflito com a lei.

Também intentamos continuar a classificação heurística com a análise de estudos empíricos, ainda que os mesmos tenham outros métodos de pesquisa e outros sujeitos, e concretizar uma investigação mais ampla sobre o enfoque abstrato da promoção da resiliência, principalmente por organismos internacionais, que tendem a naturalizá-la ao tentar viabilizar a sua promoção por meio de manuais ou cartilhas a serem seguidos.

Esses horizontes de pesquisa também contemplam a realização de uma pesquisa empírica que mantenha relação com o embasamento teórico desse trabalho e com seus objetivos e sujeitos, constituindo, assim, a sua continuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL E SILVA, Antônio Fernando. Anteprojeto de lei de execução de medidas socioeducativas. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande. Fev, 2000. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/pdfsGerados/artigos/5547.pdf>> Acesso em: 18 out. 2010.

_____. **Aproximações e diferenças entre a defesa na esfera criminal e na infracional:** devido processo legal: obstáculos. [200-?a] Disponível em: <<http://www.renade.org.br/midia/doc/3.2.1.1---AMARAL-E-SILVA,-A-F.-Aproximacoes-e-diferencas-entre-a-defesa-na-esfera-criminal-e-na-infracional.pdf>> Acesso em: 17 out. 2010.

_____. O controle sócio-penal das medidas-socioeducativas. In: **Infância e Juventude:** Doutrina. [200-?b]. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id189.htm>> Acesso em: 16 out. 2010.

AMORIM, Sandra Maria Francisco de. Compreendendo o adolescente autor de atos infracionais. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de (Orgs.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008. p. 35-38.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. In: SILVA e SILVA, Maria Ozanira da; YASBEK, Maria Carmelita. (Orgs.). **Políticas Públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2008. p. 41-51.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARANTES, Esther Maria de M. Estatuto da Criança e do Adolescente: doutrina da proteção integral é o mesmo que direito penal juvenil? In: ZAMORA, Maria Helena (Org.). **Para além das grades:** elementos para a transformação do sistema socioeducativo. São Paulo: PUC-Rio/Edições Loyola, 2005. p. 63-78.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 138-165.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta:** a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

_____; CONSTANTINO, Patrícia. **Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (1): 81-90, 2005.

_____; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

_____; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; PESCE, Renata Pires. CARVALHAES, Raquel Vasconcelos. Resiliência: a Ênfase nos Fatores Positivos. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **Violência faz Mal à Saúde**. Série B. Textos Básicos de Saúde. Editora MS: Brasília, 2006. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/06_0315_M.pdf>. Acesso em: 18 Jun. 2010.

_____; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Criando Caim e Abel – Pensando a prevenção da infração juvenil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1. p. 131-144, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7136.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2010.

BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide; BARBOSA, Marcos Levi Lopes; WIETHAEUPER, Daniela. Consistência interna do fatorial e do Inventário Multifatorial de *Coping* para Adolescentes. In: **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 11, n. 2, p. 175-183, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaPsicoUSF/Volume_02/uploadAddress/editorial%5B6347%5D.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BARLACH, Lisete. **O que é resiliência humana?** Uma contribuição para a construção do conceito. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. <Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-19062006-101545/>> Acesso em: 01 out. 2009.

BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel. Pobreza Multidimensional no Brasil. In: **IPEA**. Texto para Discussão, nº 1227. Rio de Janeiro. p. 07-37, Out. 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1227.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2010.

BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, L; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. PP. 19-28.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010

BOITO JR, Armando. A burguesia no Governo Lula. In: BASUALDO, Eduardo M; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendências globales y experiencias nacionales**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 04 jan. 2010.

BRASIL. LEI n. 8.069/1990, **ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)** Título III, Livro II. Corumbá; CREIA- Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência/ UFMS/ Campus do Pantanal, 2006.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 63-118.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha Explica).

CAMPOS, Fernando Soares. Adolescentes infratores acautelados: uma caricatura dos sistemas penitenciários. In: ZAMORA, Maria Helena (Org). **Para além das grades: elementos para transformação do sistema socioeducativo**. São Paulo: PUC-Rio/Edições Loyola, 2005. p.113-124.

CARCANHOLO, Reinaldo Antonio. Apresentação. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 09-17.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos)

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO, Maria Livia. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? **JOVENes**, Revista de Estudios sobre Juventud, México, DF; v. , n. 22. p. 338-335, Jan./jun. 2005. <Disponível em: http://ver2.imjuventud.gob.mx/pdf/rev_joven_es/22/Cecilia%20Coimbra%20y%20Maria%20L%20C3%ADvia,%20Ser%20jovem,%20ser%20pobre%20C3%A9%20ser%20perigoso.pdf> Acesso em: 17 dez. 2009.

COSTA, Cláudia Regina Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves de. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. In: **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 74-81, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a11v18n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CYRULNIK, Bóris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção psicologia e pedagogia).

_____. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Autobiografia de um espantalho: histórias de resiliência: o retorno à vida**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

DE ANTONI, Clarissa; BARONE, Luciana Rodriguez; KOLLER, Sílvia Helena. Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**,

Brasília, v. 23, n. 2, jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2010.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002. p. 65-88.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____ **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 10-27.

DIAS, Aline Fávaro. **A escola e o adolescente em conflito com a lei**: uma investigação das práticas escolares. Universidade Federal de São Carlos, 2005. Monografia de Curso de Graduação em Psicologia. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~bdsepsi/luc_wil_res_16.pdf> Acesso em: 10 fev. 2010.

ENGELS, Friedrich. Comentário sobre a Contribuição à crítica da economia política de Karl Marx. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-285.

EUZÉBIOS FILHO, Antonio; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Fatores de risco e de proteção: percepção de crianças e adolescentes. In: **Temas em Psicologia**: revista da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol14n2/v14n2a03t.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes (Coleção Educação para Todos). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007. <Disponível em: <http://www.promenino.org.br/biblioteca/tabid/55/Default.aspx>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 19-44.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 69-90.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: 2006b.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-54.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Motivos da Evasão Escolar**. (2009). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

GALLO, Alex Eduardo. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/12345678913531tese.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo; v.7, n.1, p. 81-95, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/ptp/v7n1/v7n1a07.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo; v. 38, n. 133. p. 41-59, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br/laprev/arquivos/publicacoes/A_escola_como_fator_de_protecao_a_conduta_infracional_de_adolescente.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-115.

GARCIA, Narjara Mendes; YUNES, Maria Angela Mattar. Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 117-140.

GARSCHAGEN, Sérgio. Como retirar dezenas de milhões da extrema pobreza. In: **Desafios do Desenvolvimento** – Revista Mensal de debates do IPEA. Brasília. p. 34-39, Nov. 2007. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes_/37/pdfs/rd37not05.pdf>. Acesso em: 04 Jun. 2010.

GENTILLI, Pablo. Três fases sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea). p.45-59.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 2008, p. 76-99.

GOMES NETO, Gercino Gerson. Porque não precisamos de uma lei de execução sócio-educativa. In: **Revista Igualdade**. Revista Trimestral do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. Curitiba. Jul/set. 1999. v. 7. n. 24. Disponível em: < <http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=971> > . Acesso em: 17 out. 2010.

GOMES NETO, Gercino Gerson. A inimizabilidade penal como cláusula pétreia. 2000. In: **Infância e Juventude: Doutrina**. Disponível em: < <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id205.htm> > Acessado em: 14 out. 2010.

GONÇALVES, Hebe Signiorini. Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In: ZAMORA, Maria Helena (Org.). **Para além das grades**: elementos para transformação do sistema socioeducativo. São Paulo: PUC-Rio/Edições Loyola, 2005. p. 35-61

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, Livro 1, v. 1, 1983. p. VII- LXXII.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Resiliência e vulnerabilidade: conceitos e discussões para uma psicologia que se recrie pela crítica. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva**: Interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-16

_____; MARQUES, Carolina de Aragão Escher; MACHADO, Elisana Marta; TIZZEL, Raquel Pondian. Considerações iniciais. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.); **Desenvolvimento Infantil**: família, proteção e risco. Campinas: Alínea, 2007. p. 7-11.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HENRIQUES, Ricardo; FIALHO, Leandro; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Proteger para educar**: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, 2007. <Disponível em: <http://www.promenino.org.br/biblioteca/tabid/55/Default.aspx>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

HERZER, Anderson. **A queda para o alto**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 27-34.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: aspectos complementares de educação e acesso a transferências de renda de programas sociais 2004. Rio de Janeiro, 2006b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplemento_educacao/supl_educacao2004.pdf>. Acesso em 06 de out. 2010.

_____. **PNAD, 2006**. 2006a Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/Pnad_2006.pdf>. Acesso em 13 mar. 2011.

_____. População de crianças e adolescentes em relação ao total no Brasil, 2007. In: **Estatísticas**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/2f8d3b72-501e-486e-99ff-46993236cda1/Default.aspx>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

_____. Síntese de Indicadores Sociais – 2008. In: **Comunicação Social**, 24 de setembro de 2008a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&> Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Comparação entre total de adolescentes de 12 a 18 anos e aqueles em conflito com a lei - 2005/2006. In: **Estatísticas**, 2008b. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/ced8fa9e-7474-45e9-92c6-b903b56a0190/Default.aspx>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

_____. Síntese dos indicadores sociais – 2009. In: **Comunicação Social**, 9 de outubro de 2009a. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina>. Acesso em: 19 maio 2010.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2008. In: **Educativos**. Síntese de Indicadores Pnad, 2009b. Disponível em: <http://download.uol.com.br/downloads/windows/sintese_pnad2008.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Síntese de indicadores sociais 2010. In: **Comunicação Social**, Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1>. Acesso em: 06 out. 2010.

_____. Primeiros dados do Censo. In: **Dados: Brasil**. 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php. Acesso em: 13 mar. 2011

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Adolescentes em conflito com a lei**: situação do atendimento institucional no Brasil: Texto para discussão nº 979, 2003. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0979.pdf>. Acesso em 11 mar. 2010

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE (ILANUD). Ato Infracional Atribuído ao Adolescente - 2000 a 2001. In: **Estatísticas**, 2004 <Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Default.aspx?TabId=77&ConteudoId=6dcc8634-56b0-48db-b75f-00965a8535e2>> Acesso em: 19 dez. 2009.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva; DESLANDES, Suely Ferreira. Resiliência e maus-tratos à criança. In: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro; v. 19. n. 1, p. 227-235, jan./fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v19n1/14923.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2010.

KNOBEL, Mauricio. Introdução. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: ARTMED, 1981a. p. 9-12.

_____. A Síndrome da Adolescência Normal. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: ARTMED, 1981b. p. 24-62.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 8ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 55-75.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEVISKY, David Léo. A mídia – interferências no aparelho psíquico. In: _____ (Org.). **Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 145-159.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt20-5288--int.pdf>> Acesso em: 04 maio 2010.

_____; CASTRO, Bernardo Monteiro de; COELHO, Angela Elizabeth Lapa. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 90-115.

LIMA, Lana Lage Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

LIRA, Izabel Cristina Dias. Trabalho informal como alternativa ao desemprego: desmistificando a informalidade. In: SILVA e SILVA, Maria Ozanira da; YASBEK, Maria Carmelita. (Orgs.). **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2008. p. 130-161.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito “menor”. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

MAESTRI, Mário. A Pedagogia do Medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Ed. HUCETC. 1998.

MARX, Karl. O dezoito brumário de Luiz Bonaparte. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**. Obras Escolhidas. v. 1. São Paulo: Alfa Omega, [19--]. p. 199-285.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro 3, v. 1, 1983b.

_____. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon (1847). São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. (61-67).

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, M. (Org). **História da criança no Brasil**. 6ª Ed, São Paulo: Contexto, 2008.

MEDIDAS Socioeducativas. In: **MPE em Notícia**, 2008. Disponível em: <<http://www.mp.ms.gov.br/portal/principal/notall.php?pg=1&id=4309>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

MERISSE, Antônio. Origens das Instituições de Atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância**: Reflexões Sobre a História da Criança na Fábrica, Creche e Orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E COMBATE À FOME (MDS). **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**: Norma operacional básica – NOB/SUAS, 2005. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2010.

MOREIRA, Thaís Alves. A política destinada a adolescentes autores de ato infracional. In: Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC). **A prioridade para o público infanto-juvenil ainda é um desafio**. Brasília: 2007 – ano VII – nº 14. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/A%20prioridade%20para%20o%20publico%20infanto-juvenil.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

MOTTI, Ângelo; SILVA, Edson. **ECA – uma década de direitos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

NETTO, José Paulo. **Elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista**, 1998. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/docs/elementos.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 24-28.

OLIVEIRA, Maruza. B; ASSIS, Simone Gonçalves. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n.4. p. 831-834, out./dez. 1999.

OUTEIRAL, José O. Violência no corpo e na mente. In: LEVISKY, David Léo (Org.). **Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.75-85.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery (Coord.); KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

PAES, Paulo Duarte. Socioeducador. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de (Orgs.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008a. p. 91-97.

PAES, Paulo Duarte. Reprodução histórica da violência social por adolescentes. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de (Orgs.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008b. p. 48-56.

PALUDO, Simone; KOLLER, Silvia Helena. Psicologia Positiva, emoções e resiliência. In: DELL’AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São paulo: casa do psicólogo, 2006. p. 69-86.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002. p. 49-64.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PESCE, Renata Pires et. al. Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** mai./ago. 2004, vol. 20, n. 2, p. 135-143.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. Desempregados no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 59-73.

_____. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

POLETTI, Michelle; KOLLER, Silvia Helena. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL’AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria

Angela Mattar (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR); SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH); SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (SNPDCA); PROGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO SINASE (PRÓ-SINASE). **Adolescentes privados de liberdade no Brasil**, 2008. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Portals/0/Adolescentes%20em%20Conflito%20com%20a%20Lei/adolescentes_mse_2008.pdf>. Acesso em 11 mar. 2011.

_____; _____. **Levantamento Nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com lei – 2009**, 2009. Disponível em: <[http://www.promenino.org.br/Portals/0/Adolescentes%20em%20Conflito%20com%20a%20Lei/socioeducativo2010\[1\].pdf](http://www.promenino.org.br/Portals/0/Adolescentes%20em%20Conflito%20com%20a%20Lei/socioeducativo2010[1].pdf)> Acesso em: 14 out. 2010.

_____; SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS (SEDH); SUBSECRETARIA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (SPDCA). **Apresentação**, 2006. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/edic/468/consolidado.pdf>>. Acesso em 11 mar. 2011.

RAGO, Luiza Margareth; MOREIRA, Eduardo, F. P. **O que é taylorismo**. 10. reimpr. da 1. ed. de 1984. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

REDE NACIONAL DE DEFESA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI (Renade). **Movimento Nacional pelo direito de defesa: relatório final**, 2009. Disponível em: <<http://www.renade.org.br/midia/doc/RELATORIO-MOBILIZACAO-2009.12.07-trancado.pdf>> Acesso em: 17 out. 2010.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 159-177.

RIZZINI, Irene. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinqüentes. In: ZAMORA, M. H. (Org.) **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

_____; ZAMORA, Maria Helena; KLEIN, Alejandro. **O adolescente em contexto**, 2007. Disponível em: <http://www.amc.org.br/novo_site/arquivos/21set07.doc>. Acesso em: 18 maio 2010.

RIZZINI, Irma. **A assistência à infância no Brasil – uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

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

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de o Capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001.

ROSSAT, Luciano Alves. O Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas como órgão especializado do Sistema de Justiça da Infância e da Juventude. 2009. In: **Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes**. Disponível em: < http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20091219140555997&mode=print> Acesso em: 14 out. 2010.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SANFELICE, Luís José. Transformações no Estado-nação e Impactos na Educação. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008. p. 65-83.

SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. A nova crise do sindicalismo internacional. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 448-459.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 2 ed. rev. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

_____. A idade e as razões: não ao rebaixamento da imputabilidade penal. In: FÓRUM DE DIRIGENTES GOVERNAMENTAIS DE ENTIDADES EXECUTORAS DA POLÍTICA DE PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (FONACRIAD); SARAIVA, João Batista; KOERNER JÚNIOR, Rolf; VOLPI, Mário (Orgs.). **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.157-173

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 13-24.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS (SEDH); CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA (CONANDA). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/arquivos/spdca/sinase_integral.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____; PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR). **Anteprojeto de Lei**. 2007. Disponível em: < <http://www.renade.org.br/midia/doc/3.3.10---PL-Sinase.pdf> > . Acesso em: 18 de out. 2010.

SENNA, Ester. “WELFARE STATE” E CAPITALISMO: Os problemas da política econômica e da política social. In: _____ (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 111-133.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSÉN, Ingrid; LACHARITÈ, Carl. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção de conhecimento na área.

Paidéia. Ribeirão Preto, v.13, n.2, p. 147-156, 2003. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03.pdf> em 06.10.2009>. Acesso em: 03 out. 2009.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. **O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a “proteção” e a “punição”.** Tese de Doutorado. PUC-SP. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1300/1/tese.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2009

SILVA, Cláudio Augusto Vieira da. Adolescentes em conflito com a lei. In: Instituto de Estudos Socioeconomicos (INESC). **A prioridade para o público infanto-juvenil ainda é um desafio.** Brasília, 2007. <Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/A%20prioridade%20para%20o%20p%C3%BAblico%20infanto-juvenil.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2009

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. A importância da formação do professor para o trabalho com adolescente autor de ato infracional em liberdade assistida. In: **VIII Congresso Nacional em Educação – EDUCERE – III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE: Formação de Professores**, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/699_695.pdf> Acesso em: 13 fev. 2010.

SILVA, Leila Estevão da; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Resiliência como processo: estudo na perspectiva de educadores. In: **Anais do XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas.** Campinas: 2008. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2008/resumos/Resumo/%7B161F1D00-4209-4DA0-9B80-FC671437B234%7D.pdf>> Acesso em: 03 maio 2010.

SILVA, Leila Estevão da; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Análise teórica sobre os conceitos de resiliência, consciência e a vida no capitalismo. In: **Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas.** Campinas: 2009. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2009/resumos/%7B7576EA6D-4D51-48A7-B25D-951AFF4E20EE%7D.pdf>> Acesso em: 03 maio 2010.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnósticos e alternativas.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 65-85.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; PADOVANI, Ricardo da Costa. Transferência e ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. In: **VIII Congresso Nacional em Educação – EDUCERE – III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE: Formação de Professores**, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/458_321.pdf> Acesso em: 15 fev. 2010.

SUBSECRETARIA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (SPDCA); SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS

(SEDH); PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR). Adolescentes em conflito com a lei cumprindo medida de internação, por região, 2006. In: **Estatísticas**, 2008. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/c77923d1-8adc-4a32-b460-60492c5cdf6a/Default.aspx>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. Prefácio: ela só queria que as pessoas fossem humanas. In: HERZER, Anderson. **A queda para o alto**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 9-14.

TAVARES, José (Org.). A resiliência na sociedade emergente. In: _____ (Org.). **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-75.

TEIXEIRA, Rosalina Martins. A questão da adolescência numa perspectiva “antimanicomial”. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery (Coord.); KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 55-61.

TEJADAS, Sílvia da Silva. **Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social/PUCRS. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/disserta%C3%A7%C3%A3o%20juventude%20e%20o%20ato%20infracional.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

THERBORN, Göran. PÓS-NEOLIBERALISMO: A história não terminou. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 181- 184.

TROMBETA, Luisa Helena A. P.; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes**. Campinas: Alínea, 2002.

VANNUCHI, Paulo; SILVA, José Fernando. Apresentação. In: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE**. Brasília, 2006. p. 12-13. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/arquivos/spdca/sinase_integral.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45-57.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. **O dilema do decente malandro**. 4 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]**. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

_____. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-42.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.8, n. esp. p. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>> Acesso em: 10 set. 2009.

_____; GARCIA, Narjara Mendes; ALBUQUERQUE, Beatriz de Mello. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre. v. 20, n. 3, p. 444-453. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a12v20n3.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2010.

ZAMORA, Maria Helena Naves. Adolescente em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em Psicologia. In: **POLÊMICA**. Lipis Revista Eletrônica. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, abril/junho, 2008. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/pol24/artigos/lipis_1.pdf> Acesso em: 18 maio 2010.

_____. A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores. In: _____. **Para além das grades**: elementos para transformação do sistema socioeducativo. São Paulo: PUC-Rio/Edições Loyola, 2005. p.79-111.