

JULIA FERREIRA BERNARDO

**COMPETÊNCIA MORAL E PERFIL DE PROFISSIONAIS QUE
ATENDEM O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

**MARÍLIA
2011**

JULIA FERREIRA BERNARDO

**COMPETÊNCIA MORAL E PERFIL DE PROFISSIONAIS QUE
ATENDEM O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

Dissertação Apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Ensino: Ensino, Aprendizagem escolar e Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

**MARÍLIA
2011**

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Bernardo, Julia Ferreira.
B523c Competência moral e perfil de profissionais que atendem
o adolescente em conflito com a lei / Julia Ferreira Bernardo. -
Marília 2011.
175 f.; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

Bibliografia: f.167 – 172.
Orientador: Raul Aragão Martins

1. Medidas socioeducativas. 2. Competência moral.
3. ECA. 4. Educadores Sociais. I. Autor. II. Título.

CDD 370.115

Julia Ferreira Bernardo

**COMPETÊNCIA MORAL E PERFIL DE PROFISSIONAIS QUE
ATENDEM O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

Dissertação Apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Ensino: Ensino, Aprendizagem escolar e Desenvolvimento Humano.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Raul Aragão Martins (Orientador)

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus São José do Rio Preto.

Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus Marília.

Prafa. Dra. Marina Rezende Bazon

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Marília
Junho de 2011

Agradecimentos

Aos meus pais, formadores, educadores, amigos e parceiros de uma vida, Vanderlei e Fátima, que me deram todo apoio e força para que eu iniciasse este trabalho, como todas as outras escolhas de minha vida.

Ao meu professor, orientador e amigo Raul Aragão Martins que me proporcionou o início deste trabalho em que pude desfrutar de grande amadurecimento pessoal e profissional.

Às professoras que participaram da Banca do exame de qualificação e defesa, Patrícia Bataglia e Marina Bazon, que engrandeceram este trabalho com todos os comentários e discussões.

Ao meu querido tio Cido que esteve comigo em todas as fases da minha existência, chorando meu choro e rindo meu riso.

À todos os meus amigos que compartilharam de vários momentos desta etapa da minha vida e de tantas outras.

Aos meus avós, Helena, Manoel e Lia, que acreditaram em mim desde o começo me dando apoio e compreensão em todas as situações. Em especial à avó Lia, que iniciou esta fase ao meu lado, porém agora não está mais presente fisicamente, mas vive intensamente em meu coração.

Aos amigos que fiz enquanto estive morando em São José do Rio Preto que me auxiliaram tanto no trabalho quanto no dia-a-dia, em especial à Patrícia, Rosana, Elaine, Jô, Luciana e Izabella.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela bolsa de estudo concedida (Processo nº 2009/03913-1).

À todos aqueles que de uma forma ou de outra estiveram presente na minha vida e fizeram parte da minha formação enquanto pessoa humana, profissional, filha, amiga e mulher, o meu muito obrigada!

Àqueles que me conheceram antes mesmo de eu os conhecer, que me deram toda vida e toda formação com muito amor e carinho. À vocês meus amados pais, Vanderlei e Fátima.

RESUMO

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres. Estes, num contexto de proteção integral, podem ser submetidos ao cumprimento de uma medida socioeducativa caso cometam ato infracional. O SINASE, documento que regulamenta essas medidas, pontua que a equipe técnica e educadores que atendem os adolescentes em conflito com a Lei são importantes agentes para que se cumpra efetivamente o cunho educativo e ressocializador das medidas. Esses profissionais lidam o tempo todo com questões de desrespeito às normas, regras e valores sociais, pois os adolescentes que atendem é um grupo já marcado legalmente por condutas transgressoras. O objetivo deste trabalho foi avaliar a competência moral dos profissionais dos serviços socioeducativos, a fim de verificar se este profissional está apto a lidar com questões do desenvolvimento sócio-moral dos adolescentes. Além disso, buscou-se conhecer esses profissionais através de sua trajetória de estudos e trabalho e do cotidiano na atual função. O estudo pauta-se nas teorias de Piaget, Kohlberg e Lind, bem como nos documentos oficiais de diretrizes do sistema socioeducativo, SINASE e ECA, e em teorias sobre a formação do (sócio)educador. Foram participantes 27 profissionais que trabalham nas medidas socioeducativas de *liberdade assistida* e *prestação de serviços à comunidade* de três cidades do noroeste do estado de São Paulo. A coleta de dados foi feita utilizando o *Moral Judgment Test* (MJT) de Lind (2000; BATAGLIA, 2010) e uma entrevista semi-estruturada em que procurou-se conhecer o perfil dos participantes. A análise dos resultados envolveu a avaliação dos escores obtidos pelo grupo na aplicação do MJT e a análise qualitativa das entrevistas semi-estruturadas. Como resultado do MJT encontrou-se um C total de 15,1 que significa que os participantes estão em um nível médio de desenvolvimento das competências morais segundo os padrões de desenvolvimento moral de Lind. Os resultados qualitativos, referentes às entrevistas, evidenciaram uma desorganização do sistema socioeducativo como: falta de coerência nas contratações, falta de recursos - estrutura física e equipamentos para o trabalho, falta de capacitações e processos de formação continuada, dificuldade do apoio da rede de serviços, falta de oferta de cursos e orientações para os profissionais, dificuldade de trabalho em equipe e dificuldades no próprio atendimento dos adolescentes em conflito com a Lei. Os participantes relataram a desmotivação como profissionais e a insegurança enquanto (sócio)educador. Este estudo mostrou resultados que estimulam iniciativas de capacitações e a introdução de processos de formação especializada com este grupo de profissionais, tanto em relação às suas competências técnicas quanto morais, a fim de proporcionar-lhes melhores condições de trabalhar com as complexas questões que norteiam os adolescentes, bem como de exercer com eficiência seu papel neste trabalho.

Palavras-chave: Medidas socioeducativas, Competência Moral, Adolescentes infratores, ECA, Educadores sociais.

ABSTRACT

With the promulgation of the *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (Child and Adolescent Statute) in 1990, the child and the adolescent started to be recognized as citizens with rights and duties. In a context of integral protection, they can be submitted to the fulfilling of a socioeducative measure in case they commit an act of infraction. SINASE, the document which regulates these measures indicates that the technical and educational staff that attend the adolescents in conflict with the Law are important agents for the effective following of the educative and resocializing aim of these measures. These professionals deal all the time with issues of disrespect to the norms, rules and social values because the adolescents they attend are already legally marked for transgressive conducts. The objective of this work was to evaluate the moral competence of the socio-educative services professionals, to verify if they are apt to deal with issues of the social moral development of the teenagers. Besides that, it was tried to know these professionals through their study and work trajectories and the everyday living in their current function. The study is based on the theories of Piaget, Kohlberg and Lind, as well as in the official documents of the policies of the socioeducative system, SINASE and ECA, and on theories about the formation of the (socio)educator. Twenty-seven professionals that work in the socioeducative measures of *assisted freedom and communitarian services* of three cities in the state of São Paulo participated. The data collection was done utilizing Lind's *Moral Judgment Test* (MJT) (2000; BATAGLIA, 2010) and a semi-structured interview in which it was tried to meet the profile of the participants. The results analysis involved the evaluation of the obtained scores by the group in the MJT application and the qualitative analysis of the semi-structured interviews. The MJT result showed a total C of 15.1, which means that the participants are on a medium level of the moral competences development, according to Lind's patterns of moral development. The interviews qualitative results evidenced a disorganization of the socioeducative system, such as: lack of coherence in the hiring, lack of resources – physical structure and work equipments, lack of capacitating and processes of continuing formation, difficulty of the support of the net of services, lack of course and orientation offer for the professionals, difficulty of team work and difficulties in the attending of the adolescents in conflict with the Law itself. The participants related the lack of motivation as professionals and the insecurity as a (socio)educator. This study showed the results that stimulate capability initiatives and the introduction to the specialized formation with the group of professionals, such as in relation to the technical competences as to the moral, in order to proportionate better conditions to work with the complex issues that guide the teenagers, as well as to the efficient exercise of their role in this work.

Key-words: Socioeducative measures, Moral Competence, Teenage infractors, ECA, Educators workers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	SOBRE A ADOLESCÊNCIA	14
2.1	Adolescer	14
2.2	Adolescentes em conflito com a Lei: quem são eles?	19
3	HISTÓRICO E ATUALIDADES ACERCA DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE	29
3.1	Do <i>menor</i> ao cidadão	29
3.2	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	38
3.3	SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: os profissionais	43
3.4	Medidas socioeducativas em meio aberto e os profissionais do serviço	45
4	A FORMAÇÃO DO (SÓCIO)EDUCADOR.....	52
4.1	Intervenção com crianças e adolescentes em situação de risco	52
4.2	Competência do Juízo Moral: pressupostos teóricos de Piaget, Kohlberg e Lind	59
5	MÉTODO	74
5.1	As instituições	74
5.1.1	Cidade 1	76
5.1.2	Cidade 2	77
5.1.3	Cidade 3	77
5.2	Procedimentos Éticos	78
5.3	Participantes	79
5.4	Instrumentos	81
5.4.1	MJT	81
5.4.2	Entrevista semi-estruturada	84
5.4.3	Dados sócio-demográficos	88
5.5	Procedimentos	88
5.5.1	Contato e organização da coleta	89
5.5.2	Marcação de entrevistas com cada participante	90
5.6	Análise dos dados	92
5.6.1	O MJT	92

5.6.2	As entrevistas	93
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
6.1	Competência Moral	94
6.2	Perfil Profissional	102
6.2.1	Nível de Educação Formal	102
6.2.2	Experiência Profissional Prévia e Escolha Atual	104
6.2.3	Capacitação Técnica na Atividade Atual	115
6.2.4	Eventos Críticos	125
6.2.5	Reflexão Sobre as Experiências	140
7	Considerações Finais	164
	REFERÊNCIAS	167

APÊNDICES

A	Roteiro Entrevista Semi-Estruturada e Questionário Sociodemográfico	173
B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	175

TABELAS

1	Frequência e porcentagem de participantes por cidade e formação acadêmica	80
2	Valor do coeficiente “C” do Teste de Juízo Moral (total e por dilemas)	95

QUADROS

1	Descrição das variáveis indicadores e questões da entrevista	86
---	--	----

1. INTRODUÇÃO

As concepções do que é ser criança e adolescente, as políticas públicas e ações voltadas a esta parcela da população estiveram em constantes mudanças ao longo dos anos e ainda são pauta de discussões no mundo atual. O desenvolver de tais mudanças teve reflexo inclusive nos aspectos jurídicos de reconhecimento e atenção a este grupo etário. Vinculados aos contextos sociais, políticos, econômicos e históricos do Brasil, a criança e o adolescente ganham respaldo legal de proteção a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1990).

Com o ECA, a criança e o adolescente têm reconhecimento como cidadãos com direitos e deveres. O Estatuto traz um resgate jurídico da cidadania e atenção universalizadas a todas as crianças e adolescentes, respeitando as normas internacionais, o que acarretou mudanças de referenciais e paradigmas no que se refere à população infanto-juvenil. No caso dos adolescentes que cometem ato infracional o ECA prevê o cumprimento de uma medida socioeducativa, pois agora são responsáveis e respondem pelos seus atos.

Essas medidas são sanções aplicadas aos adolescentes que, por ainda estarem em fase de desenvolvimento, são julgados pela legislação especial advinda do ECA. Portanto, as medidas socioeducativas carregam não só a sanção, mas também, e sobretudo, o aspecto educativo e ressocializador. A questão agora é a proteção e o cuidado, uma vez que buscam a formação do adolescente autônomo e solidário que tem a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas, ou seja, a justiça com um enfoque educacional (BRASIL, 2006).

Após 20 anos da formulação do ECA ainda nos deparamos com um quadro de extrema dificuldade na garantia dos direitos desta parcela da população. Em relação aos adolescentes autores de infrações, encaminhados ao cumprimento de medidas socioeducativas, vemos grandes dúvidas e barreiras a serem transpostas para que se efetive o cunho educativo e ressocializador que preconiza o ECA.

Em 2006, com a formulação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006), diretrizes e normas foram estabelecidas sobre bases ético-pedagógicas para nortear os setores de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei,. Além de vários pontos do sistema de atendimento socioeducativo componentes deste documento, a questão a ser ressaltada é acerca dos profissionais deste serviço, que irão atuar diretamente na atenção a estes adolescentes. Esses profissionais devem estar aptos a atender esta população e ter competências bem desenvolvidas para que possam atuar de maneira eficaz neste campo, já que estamos falando de um trabalho com adolescentes marcados por histórias de violência e transgressões.

Os adolescentes devem ser alvo de um conjunto de ações que possibilitem sua ressocialização e a ressignificação de suas condutas, para que possam conviver em sociedade no seu local de pertencimento, atuando de forma a ocupar seu lugar de cidadão. Nesse sentido, os profissionais são agentes importantes no direcionamento das ações das medidas socioeducativas.

Mas, será que esses profissionais sabem lidar com as questões de desrespeito às regras e normas sociais que caracterizam esses adolescentes? Será que eles têm o respaldo de que necessitam? Será que eles têm formações e competências suficientes para trabalhar com esses adolescentes? Eles escolheram e estão felizes com esse trabalho? Essas são algumas das questões que motivaram este estudo.

Diante disso, e pensando nas responsabilidades dos profissionais, que podem ser importantes agentes na efetivação da garantia dos direitos dos adolescentes e na qualidade do cumprimento das medidas socioeducativas, escolhemos trabalhar nesta pesquisa a partir de dois enfoques: do perfil desses profissionais e da abordagem da educação moral, mais especificamente sobre a competência moral do grupo. Para tanto, adentramos no cotidiano de suas funções como agentes socioeducativos, nas suas trajetórias de estudo e trabalho e na competência dos seus juízos morais.

No campo da moralidade destacamos as teorias de Piaget (1994), Kohlberg (1992) e Lind (2007), pois esses autores fornecerem o suporte teórico e metodológico da presente pesquisa.

Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, responsáveis, autônomos, etc. é, pois, uma questão moral. A moral seria, conforme destacou

Piaget (1994), um sistema de regras e sua essência estaria no respeito, ou não, que o indivíduo adquire pela regra. O desenvolvimento sócio-moral do indivíduo, conforme expõem alguns estudiosos, se constitui a partir das relações sociais estabelecidas ao longo de sua história, no contato com os membros de sua sociedade e com o meio. A educação, nas diversas esferas da vida social (família, escola, trabalho, etc.) pode levar à instauração da consciência do dever e a realidade das normas, valores e regras. Nesse sentido, o adulto é a referência para crianças e adolescentes, pois é ele quem vai “apresentar as regras”, ensinar-lhes o respeito, a reflexão e a responsabilidade sobre estas, a fim de que possam compartilhar de um pacto social, essencial à formação da cidadania.

Os profissionais das medidas socioeducativas não só devem contemplar as exigências do trabalho, como também ter habilidades e competências morais para proporcionar a esses adolescentes o alcance da autonomia e a reflexão sobre sua transgressão.

Conhecer esses profissionais, considerando sua competência moral, é uma possível forma de visualizar um campo de atuação (medidas socioeducativas) que ainda necessita de muitas discussões e intervenções educacionais, bem como ressaltar a importância desses profissionais para que se alcance os objetivos propostos no ECA e no SINASE.

A partir de tais questionamentos os objetivos deste estudo são: avaliar a competência moral dos técnicos e educadores que atendem o adolescente em conflito com a Lei a partir do *Moral Judgment Test* (MJT) (LIND, 2000; BATAGLIA, 2010), que corresponde a um “teste de competência moral”; levantar questões sobre a competência moral desses profissionais de acordo com a teoria de Kohlberg e Lind; fazer um perfil desses profissionais utilizando uma entrevista semi-estruturada e relacionar os resultados com o plano ético pedagógico das medidas socioeducativas.

Nessa perspectiva, este estudo está organizado em partes teóricas, método e resultados iniciais, conforme explicado a seguir:

Capítulo 2 – Apresentamos algumas teorias sobre a adolescência e o panorama dos adolescentes em conflito com a Lei, trazendo algumas pesquisas sobre o tema.

Capítulo 3 – Nesta parte é traçado um histórico acerca do tratamento e das políticas de assistência em prol da criança e adolescente, contendo uma dimensão

histórica da atenção a esta população até advento do ECA, o SINASE e as implicações deste para o trabalho socioeducativo e algumas considerações sobre os profissionais do serviço.

Capítulo 4 - Abordaremos neste capítulo questões sobre a formação do (sócio)educador, as competências necessárias para o trabalho com populações em vulnerabilidade e risco psicossocial juntamente com as competências morais. Sobre a moral traremos, como base, as teorias de Piaget, Kohlberg e Lind, bem como alguns estudos no campo da moralidade.

Capítulo 5 – É exposto o método utilizado para a realização da pesquisa que contém a apresentação das instituições, dos participantes, dos instrumentos, dos procedimentos da coleta e análise dos dados.

Capítulo 6 – Nesta sessão apresentaremos os resultados obtidos em relação à competência moral com a aplicação do *MJT* e o perfil dos profissionais a partir da análise das entrevistas realizadas.

Capítulo 7 – A última parte desta pesquisa se refere às considerações finais e uma breve conclusão de todo trabalho realizado.

2. SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Algumas considerações sobre a adolescência se fazem necessárias para podermos entender a complexidade desta fase, considerando o universo de discussões e abordagens que tentam compreender os fenômenos desta etapa do desenvolvimento humano. Embora nosso tema de pesquisa seja voltado para o profissional que atende o adolescente em conflito com a Lei, serão expostas algumas abordagens acerca da adolescência, pois são os indivíduos pertencentes a esta fase, os adolescentes, o foco da atuação dos profissionais em questão, muito embora seja um grupo adolescente diferenciado legalmente por cometer atos ilícitos, as inquietações desta fase são pertinentes a todos que passam por ela. Este capítulo é dividido em duas partes, a primeira referente à adolescência de forma geral e, a segunda sobre os adolescentes em conflito com a Lei.

2.1 Adolescer

O grupo etário representado pelo jovem sempre existiu e a explosão hormonal da puberdade sempre fez parte do processo de desenvolvimento biológico do ser humano. No entanto, uma fase de vida com características específicas, com uma fenomenologia própria - duração, características comportamentais, espaços na família e sociedade – se consolidou ao longo da história e foi, em grande medida, culturalmente determinada. Foi somente em meados do século XVIII que começaram as primeiras tentativas de definição da adolescência. Anteriormente a esse período, tínhamos a criança submetida a uma educação rígida e aos ordenamentos dos mais velhos e, quando este indivíduo possuía força física e tamanho, já ingressava no mundo adulto (ARIÉS, 1981)

O século XX foi marcado pelo nascimento da adolescência, ou melhor, do adolescente moderno, identificado com as peculiaridades desta fase do desenvolvimento humano, com a existência temporal e real de uma passagem do ser criança para o ser adulto. O adolescente moderno, segundo Lepre (2005), exprime uma mistura de pureza provisória, força física, espontaneidade e alegria de

viver, com reconhecimento sobre o que pensa, faz e sente, o que desencadeia uma divisão e definição diferentes acerca da puberdade (biológicas) e das mudanças psíquicas (sociais e culturais).

As transformações ocorridas durante a adolescência, como as observadas no corpo (puberdade) parecem, de certo modo, universais. Porém as transformações comportamentais, em nível psicológico, variam de cultura para cultura, de grupo para grupo e de indivíduo para indivíduo (LEPRE, 2005).

Biologicamente a adolescência é muito bem caracterizada pela puberdade, que começa aproximadamente em torno dos 12 anos para meninas e dois anos mais tarde para os meninos, no que diz respeito a países tropicais como o Brasil (MARTINS, 2006). A puberdade é caracterizada principalmente pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão de hormônios sexuais e evolução da maturação sexual, que pode ser acompanhada por meio do desenvolvimento de caracteres sexuais.

Já as mudanças no nível psicológico e comportamental do adolescente são reflexos de muitos outros fatores difíceis de delimitar, pois variam do contexto sócio cultural no qual o adolescente está inserido, nasce, cresce e se desenvolve. Na cultura ocidental contemporânea, os adolescentes se deparam com uma variedade de caminhos e escolhas que podem fazer, incluindo religiões, grupo de pares, tribos, códigos morais, crenças, enfim, o mundo das escolhas que geram práticas sociais múltiplas. Neste contexto, o que antes se caracterizava por rituais de passagem específicos da infância para o mundo adulto, e, a partir de então seu reconhecimento e status no grupo, hoje é realizado de forma individualizada, ou seja, o próprio adolescente escolhe seu(s) ritual(ais) de passagem dentro da sociedade em que se insere.

O processo de se tornar adulto passou a ser extremamente variado e individualizado, o que, se por um lado propicia um desenvolvimento original, único em relação à tradição, pode, por outro, facilitar a perda da clareza e coesão da auto-imagem do adolescente, aumentando a instabilidade psíquica deste período (SIMÕES, 2006, p 282).

Segundo Calligaris (2000) há dois campos importantes que o adolescente tem que alcançar para ser reconhecido pela sociedade: as relações amorosas/sexuais e o poder, ou potência, no campo produtivo, financeiro e social. O adolescente teve o tempo necessário para assimilar os valores compartilhados pela sociedade durante

a infância, seu corpo já se mostra maduro para competir com qualquer pessoa e realizar as tarefas sociais, e lhe é imposto socialmente, uma moratória. Para o autor, esse estado de moratória é como uma “espera”, um tempo de suspensão, no qual apesar de o adolescente possuir todos os requisitos para ingressar no mundo adulto, ainda não é reconhecido como tal, ainda fica sob a tutela dos mais velhos, se preparando para o sexo, o amor e o trabalho, podendo somente realizar essas tarefas marginalmente, pois ainda não tem a autorização de realizá-las autonomamente.

Aberastury e Knobel (1991) se referem à adolescência como um momento de “crise existencial” essencial para a formação da identidade adulta. Para os autores, neste período há uma perda definitiva da condição de criança o que gera uma grande instabilidade afetiva e emocional e decorre em angustias e ansiedades. É por meio de três lutos que o adolescente se desliga das experiências da infância: luto pelo corpo infantil, luto pela identidade e papel na infância e o luto pelos pais da infância. A elaboração desses lutos seria a condição fundamental para que o adolescente pudesse experimentar novas identificações, novas formas de identidade.

Diversos autores e pesquisas focam discussões em torno da adolescência, alguns modelos e abordagens se empenharam em entender os fenômenos complexos que permeiam esta fase do desenvolvimento. Marcelli e Braconnier (2007) discorrem sobre as características principais dos modelos fisiológico, sociológico, psicanalítico e cognitivo educativo, os quais visualizam a adolescência a partir de diferentes pontos de vista e contextos.

O modelo fisiológico trata de identificar e explorar as mudanças do corpo, dos hormônios e da aparência, que entra em um processo de desenvolvimento acelerado durante a adolescência, por conta da puberdade (MARCELLI e BRACONNIER, 2007).

O modelo sociológico aborda a adolescência a partir de duas visões: um período em que o indivíduo inicia o ingresso na vida adulta e uma fase de inserção em grupos sociais com características socioculturais específicas. Dentro desse modelo, a adolescência pode ser abordada de forma histórica, cultural e social. A abordagem histórica leva em conta o tratamento e o reconhecimento desta fase em diferentes períodos históricos. A abordagem cultural expõe que a adolescência não é fenômeno universal e que vai variar em termos de duração, socialização do

indivíduo e interação com os costumes e membros da sociedade, de acordo com a cultura e contexto de cada povo/sociedade. A abordagem social argumenta que a adolescência apresenta variações dentro de uma mesma cultura, segundo o meio de origem e as atividades que realiza, o adolescente é heterogêneo. Para esta abordagem, a formação de grupo ou “bandos” é a evidência dessas diferenciações dentro de uma mesma sociedade. A constituição de grupos e tribos variadas, bem como as modificações e migrações constantes dos adolescentes entre elas, caracteriza a busca por um estado de pertencimento social e de si mesmo através das identificações sociais (MARCELLI e BRACONNIER, 2007).

O modelo psicanalítico traz a possibilidade de descrever a adolescência de forma homogênea, por meio de processos intrapsíquicos comuns a todos os adolescentes. Baseado na teoria de Freud, a ênfase nos fenômenos da adolescência é dada a partir das excitações sexuais, das modificações pulsionais, do corpo, do luto, da depressão, dos meios de defesa, do narcisismo, do ideal do eu e do problema das identidades e identificações (MARCELLI e BRACONNIER, 2007).

O modelo cognitivo e educativo permeia o campo da aprendizagem e da maturação intelectual muito importante na fase da adolescência. Emerge nesta fase uma nova forma de inteligência. Segundo a teoria de Jean Piaget, por volta dos 12/16 anos o indivíduo começa a raciocinar por hipóteses, estágio que o autor chamou de operatório formal. O adolescente passa a ter a possibilidade de diferenciar o possível do real, raciocinar de forma hipotético-dedutiva, o que desencadeia um processo de aprendizagem mais elaborado e rico em termos sociais e culturais. Com a apreensão das experiências vivenciadas nesta fase o adolescente aprende também os limites de suas ações e dos papéis que adota sucessivamente, interagindo diretamente com sua maturação intelectual, bem como com suas possibilidades sociais (MARCELLI e BRACONNIER, 2007).

No rol de possibilidades e escolhas, o adolescente vai se constituindo como ser social à medida que enfrenta os conflitos físicos, afetivos, sociais e morais presentes na sociedade contemporânea, o que implica em um processo de interação entre desenvolvimento social, mental, tendências socioeconômicas e culturais atuando sobre uma base biológica específica (SIMÕES, 2006). Estes conflitos geram ansiedade frente às exigências pouco definidas e às demandas difíceis de serem cumpridas em relação à família, trabalho, lazer e consumo (PAULILO e JEOLÁS, 2000).

Hoje, o adolescente apresenta características tipicamente representativas da sociedade atual. No que tange às recorrentes e profundas mudanças ocorridas na contemporaneidade com os avanços democráticos, o aumento dos grandes centros industriais e urbanos, a consolidação cada vez maior de uma sociedade capitalista de consumo, a explosão de meios de comunicação e transmissão de informação, entre outras, influenciam diretamente a necessidade de se constituir novas formas de relações sociais. Neste panorama, o mundo das possibilidades e novos modos de organização da sociedade, a adolescência não é somente identificada como uma fase de preparação para vida adulta, mas também como um *problema* (ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999). Esta visão do adolescente como um *problema* é decorrente de uma associação entre juventude e delinquência que permeia as preocupações e discussões de vários países. Conforme aponta Adorno e colegas (1999), por um lado temos esses jovens sendo reconhecidos e respeitados como portadores de um querer próprio, por outro lado, esta mesma autonomia pode ser vista como uma fonte de risco, pois as agitações e tensões desta fase podem desencadear condutas violentas e anti-sociais.

Essas formas de comportamento, como a rebeldia, para Calligaris (2000) são próprios da adolescência. Se por um lado o adolescente é cobrado por um ideal de independência (autonomia), por outro é impedido de exercê-la. O adolescente, então, passa por um período de “contestação aguda”, de comportamentos extremos e intensos na tentativa de obter reconhecimento e respeito no mundo dos adultos. Em rela o   delinquência, o autor aponta que o adolescente tem dois caminhos: fazer grupo ou fazer estardalhaço e/ou besteiras. Eles se associam para transgredir. As motiva es das transgressões seriam as mesmas do reconhecimento, já que não   reconhecido dentro do “grupo” (adulto), dentro do pacto social, o qual impõe uma espera, uma moratória, ele tenderá a ser reconhecido fora ou contra ele, constituindo um novo pacto entre adolescentes.

Segundo Marcelli e Braconnier (2007) a pressão do mundo externo  , muitas vezes, vista pelo adolescente como uma forma violenta de cobrança, da qual deseja se livrar utilizando a mesma violência. Os comportamentos rebeldes e violentos seriam as manifesta es contra a pressão e as cobranças sociais de que os adolescentes são alvo. No entanto, tais manifesta es podem colocar os adolescentes em alto grau de vulnerabilidade social e risco.

Para Martins (2006), os adolescentes, por ainda estarem em desenvolvimento, costumam não saber avaliar as consequências de seus atos, o que pode gerar uma instabilidade e vulnerabilidade desta fase para se colocar em situações de risco. A respeito da responsabilização e clareza nos atos cometidos, a legislação brasileira específica para crianças e adolescentes reconhece a condição de desenvolvimento maturacional desta fase. As sanções para condutas anti-sociais de atos infracionais cometidas por adolescentes levam em consideração sua condição de seres ainda em desenvolvimento, portanto, necessitam de atenção especial e as obrigatoriedades aplicadas nestes casos têm um cunho ressocializador e educacional, chamadas de medidas socioeducativas, tratadas no próximo capítulo.

Com um novo corpo, uma nova forma de raciocinar, novos modos de se relacionar e a busca por um status social, o adolescente vai galgando um espaço, agindo e reagindo dentro do contexto em que se encontra e imerso na sociedade atual, que traz diversos conflitos, cobranças, expectativas e desafios a esse grupo.

Independente da abordagem que se faça, da forma de entender o adolescente e a complexidade desta fase, o que chama atenção atualmente através de dados e pesquisas deflagrados na mídia e outros meios de comunicação é o crescimento da criminalidade e condutas de risco envolvendo adolescentes. Embora diversos discursos sociológicos, médicos, políticos, educacionais, religiosos etc. tentem estabelecer relações de causa e consequência para tais condutas dos jovens, pouco se efetivam as práticas para minimizar este fenômeno social. Obviamente esta é uma questão complexa que extravasa um único fator determinante. A adolescência como conhecemos atualmente foi tecida por inúmeras forças e por meio de formas de organização social ao longo da história. A relação entre adolescência e violência também deve ser entendida de maneira contextual, aceitando e trabalhando sobre as complexidades destes fenômenos e a dinâmica das relações estabelecidas na sociedade atual.

2.2 Adolescentes em conflito com a Lei: quem são eles?

Não há como determinar uma única resposta para as complexas questões que envolvem o adolescente em conflito com a Lei. A infração juvenil tem sido

explorada por meio de diversos enfoques com o intuito de compreendê-la e enfrentá-la, por conseguinte fomentar a implementação de manejos, públicos e privados, para minimizar tal fenômeno.

O quadro que se aponta para as infrações juvenis é multifatorial, um fenômeno que impede a adoção de modelos explicativos e propostas de intervenções reducionistas, lineares e deterministas. Propostas que estabelecem relações causais diretas não conseguem visualizar as múltiplas formas de expressão dessas ações “delinquentes”, muito menos as trajetórias de envolvimento ou não do adolescente com o ato infracional, as quais revelam uma combinação complexa de fatores (COSTA e ASSIS, 2006).

Se a adolescência, ou a multiplicidade dela, é, por assim dizer, uma fase em que todos os indivíduos passam, não seria diferente para os adolescentes em conflito com a Lei. Estes são os mesmos adolescentes, com as angústias, com a necessidade de reconhecimento, de pertencer a grupos, de serem ouvidos e respeitados, etc. A mesma adolescência de diferentes conflitos que atuam sobre um determinado indivíduo, o qual vai experimentar formas de encontrar seu espaço, constituir sua personalidade, se fazer pertencer a uma dada sociedade, ou seja, de delimitar algumas fronteiras que se aparentam “embaralhadas” neste período.

A violência praticada por crianças e adolescentes é, hoje, um problema para a sociedade brasileira, acompanhando uma tendência mundial de incremento deste fenômeno (GALLO e WILLIAMS, 2005; ADORNO e colegas, 1999; VOLPI, 2001). Sem dúvida precisamos ultrapassar as barreiras de cada abordagem e ter em mente a impossibilidade de enquadrar o adolescente, qualquer que seja e em qualquer lugar que esteja, em um sistema organizado e lógico. As incessantes mudanças e as diversas rupturas que engendram a adolescência tornam o trabalho, a atenção e as intervenções com esta população complexa. O estudo de Espíndula e Santos (2004) mostra que, na ótica dos educadores sociais, que trabalham com adolescentes em regime de privação de liberdade, há duas representações de adolescência: a "normal", caracterizada por um momento de transição, onipotência e dificuldades no processo de desenvolvimento; e a infratora, "diferente", oriunda de uma "família desestruturada", representação que serve de modelo para as interações conflituosas que levam à infração. As entrevistas com 40 participantes constataram que os educadores ficam desacreditados em seu trabalho diante de uma suposta falta de

base familiar dos adolescentes e pela “fraqueza” desses frente a outras formas de vida e comportamento.

Este período transitório e as forças motrizes das transformações físico-corporais e psíquico-sociais que caracterizam a adolescência, atrelado com o contexto sociocultural, trazem a necessidade de um respaldo das mais diversas áreas e visões na tentativa de compreender os comportamentos e ações deste grupo etário, tais como a rebeldia, a violência e a delinquência, evidentes nos adolescentes em conflito com a Lei.

Segundo levantamento nacional realizado em 2002, o número de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de privação de liberdade era de 9.555 dentro de 23,3 milhões de adolescentes brasileiros, o que corresponde a 0,04% deste segmento da população. Desses 9.555 adolescentes, 76% tinham entre 16 e 18 anos; 90% eram do sexo masculino. Em relação à raça/cor, mais de 60% eram afrodescendentes, divididos em 40% pardos e 21% negros. 51% dos jovens não estavam frequentando a escola quando praticaram o delito. 81% viviam com suas famílias, as quais 66% tinham rendimento familiar mensal de menos de um até dois salários mínimos. Em relação ao uso de drogas 85,6% eram usuários antes da internação e a droga mais citada foi a maconha, com 67,1% de usuários. Entre os principais delitos cometidos, temos o roubo com 29,6%, o homicídio com 18,6%, o furto com 14,0% e o tráfico de drogas com 8,7% (SILVA e GUERESI, 2003).

Silva e Guerresi (2003) apontam que as desigualdades nos rendimentos econômicos das famílias comparando jovens brancos e não brancos associadas à discriminação racial, expostas em diversas situações do cotidiano dos jovens negros, evidenciam o duplo *apartheid* social de que estes jovens são vítimas. Para os autores, os adolescentes negros apresentam maiores dificuldades de integração social, enfrentando inúmeros obstáculos para obtenção de reconhecimento. Desse modo, os jovens negros seriam um grupo mais vulnerável ao cometimento de ato infracional, na medida em que, através das infrações, obteriam visibilidade em uma sociedade que os ignora. O fenômeno contemporâneo do ato infracional entre adolescentes não estaria associado à pobreza ou à miséria em si, mas sobretudo à desigualdade social, ao não exercício da cidadania e à ausência de políticas sociais básicas de proteção que deveriam ser implementadas pelo Estado. Para os autores, a convivência de jovens pobres e ricos num mesmo espaço social aumentaria a

revolta e dificultaria a busca por reconhecimento social na construção de sua identidade.

O estudo de Junqueira e Jacoby (2006) mostrou que, na visão dos adolescentes sobre seu contexto social, o uso de drogas foi identificado como um importante fator que contribuiu para a prática de atos infracionais. Outro dado encontrado foi a falta de diálogo e supervisão da família em relação ao uso de drogas e o afastamento escolar decorrente desse uso. A vida na comunidade e a influência dos amigos foi outro fator importante destacado pelos jovens desta pesquisa. Inseridos em comunidades de baixo poder aquisitivo, com precária infraestrutura de serviços e atendimentos, esses locais e as relações em grupo estabelecidas associavam-se à prática de violência e ao uso de drogas. Para os adolescentes entrevistados, as pessoas que praticam delitos são valorizadas socialmente.

Gallo e Williams (2005), em uma revisão bibliográfica dentre os anos de 1997 e 2003 sobre os fatores de risco para conduta infracional entre adolescentes, encontraram nas pesquisas levantadas diversos fatores de risco a que os adolescentes estão expostos, tais como as condições da família que apresentam afetividade reduzida; pouca coesão e ausência de monitoramento das atividades dos filhos; indiferença generalizada e vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais; nível socioeconômico reduzido; influência de colegas como a associação com pessoas agressivas ou usuários de drogas; distanciamento de pessoas que não se comportam criminalmente; atitudes pessoais, valores, crenças e alta tolerância às infrações; história comportamental de exposição a situações de risco; problemas familiares; presença de psicopatologias e problemas escolares; além de fatores fisiológicos e cognitivos. Os autores concluíram que não é possível ter um panorama desses riscos sem levar em conta a associação de condições socioculturais e pessoais.

Adorno e colegas (1999), em um estudo sobre o adolescente e as mudanças na criminalidade urbana, chamam atenção para algumas maneiras de fomentar esse problema. Os autores apontam que o envolvimento dos jovens no mundo do crime e da violência revela duas faces de uma mesma moeda: como autores e como vítimas da violência dos outros. No entanto, esta última ganha pouco espaço nas discussões e nos meios de comunicação se comparado à primeira, as ações violentas praticadas pelos mesmos jovens. Outra forma de abordar a criminalidade é acerca

de suas causas, que se apresentam multifacetadas e complexas. Os autores expõem as influências individuais relacionadas à biografia pessoal; influências familiares associadas aos conflitos entre pais e filhos (por exemplo); influências escolares sobre o aspecto da inserção e participação nas atividades, bem como o acesso a programas especiais como a prevenção de consumo de álcool e outras drogas e promoção de saúde; influência de grupos de pares e influência da vida comunitária. Na visão dos autores, outro fato que merece atenção é a exposição da mídia que constrói cenários cada vez mais dramáticos e que acentuam as representações que a população faz ao redor da criminalidade envolvendo esses jovens, causando preconceito contra esta parcela da população urbana. Njaine e Minayo (2002) corroboram com esse papel da mídia. Para as autoras, a mídia fortalece a visão negativa e incriminadora dos jovens e muito raramente revela questões sociais, institucionais e de inadequação pedagógica que permeia as ações violentas.

Algumas pesquisas internacionais se focam no estudo da delinquência através das visões da criminologia, que se orienta a partir da investigação das características individuais de infratores. Hawkins (1996) indaga algumas questões sobre a persistência da criminalidade ao longo das gerações. O autor remete a algumas perguntas como: porque esse comportamento (criminalidade) persiste em algumas famílias e em certos indivíduos? Esse comportamento é herdado ou é um problema social? O crime resulta da interação com pares delinquentes ou é simplesmente uma manifestação recorrente de um impulso da cultura adolescente? Se o crime é um produto da interação entre o indivíduo e seu meio social, quais são os mecanismos com os quais os contextos sociais afetam os comportamentos individuais? Embora o autor adote a visão de que o crime seja uma manifestação de uma construção individual latente, como, por exemplo, as características de auto-controle, ele salienta que há a necessidade de entendermos quais as causas subjacentes ao auto-controle que podem levar à delinquência. O autor expõe algumas formas de visualizar esse problema, levando em consideração teorias sobre o desenvolvimento individual, os contextos sociais, bem como a interação desses dois fatores. De acordo com inúmeras pesquisas, o risco de comportamentos criminosos pode ser aumentado através da influência da variedade do meio social que interfere sobre as características individuais de um determinado indivíduo (HAWKINS,1996).

Uma base empírica da abordagem criminológica é o estudo de Farrington (1996). Este pesquisador acompanhou a trajetória de vida de 400 sujeitos do sexo masculino dos 8 aos 32 anos de idade, na cidade de Londres, num estudo longitudinal. A teoria defendida pelo autor sugere que a chave da criminalidade é a tendência anti-social do indivíduo onde a transgressão dependerá de alguns fatores como: energização; direção; inibição, tomada de decisão e processos de aprendizagem social. Estes fatores podem ser a explicação das interações entre os indivíduos e as situações (contextos) na efetivação de um comportamento transgressor. A transgressão e outros tipos de ações anti-sociais são manifestações de comportamento subjacentes ao constructo teórico das tendências anti-sociais - do original *antisocial tendency* (FARRINGTON, 1996). A concepção de transgressão - *offending* - adotada pelo autor abarca o que ele denominou como carreira transgressora - *criminal career*, que é definida por uma sequência longitudinal de transgressões ou crimes cometidos pelos indivíduos. A carreira criminal tem seu início, seu fim e sua duração (o período entre o início e o fim). O que vai designar uma carreira transgressora é a investigação de alguns fatores: o porque a pessoa começa a transgredir; porque continua transgredindo; porque a transgressão torna-se mais frequente ou mais séria; e porque a pessoa para de transgredir, ou seja, é necessário investigar o início, a persistência, a escala (mais grave menos grave) e a desistência de tipos de comportamentos anti-sociais.

Para Farrington (1996), os fatores de risco que vão atuar sobre os aspectos citados acima são inúmeros. Dentre eles, os mais importantes são: fatores pré-natais e perinatais, tais como a impulsividade alta e baixa inteligência; influências familiares como uma criação (educação) familiar pobre e pais anti-sociais; privação socioeconômica; influência de pares tais como amigos delinquentes; fatores escolares; características comunitárias como a desorganização social e fatores situacionais. Embora o autor proponha maiores investigações sobre as inter-relações dos fatores de risco sobre a frequência, duração, escala e a desistência no comportamento transgressor, ele acredita em meios de prevenção da delinquência, os quais devem ser aplicados desde cedo na educação de crianças. A proposta para prevenção da delinquência são os programas de visita domiciliar que visa a auxiliar os pais no método e direcionamento da criação (educação) de seus filhos; implementar programa de treinamento para pais; proporcionar treinamento de habilidades de crianças desde a pré-escola no seu aspecto cognitivo-

comportamental, o qual pode melhorar seu auto-controle, enriquecimento do intelecto e desenvolver as habilidades cognitivas. Tais intervenções parecem ser métodos efetivos da prevenção da transgressão, segundo o autor.

Pesquisas nacionais também destacam a prevenção de condutas transgressoras entre adolescentes e as atuações que podem auxiliar e minimizar a infração juvenil. Os destaques são dados à saúde, educação, e atenção às famílias (ASSIS e CONSTANTINO, 2005). No que se refere à saúde, Costa e Assis (2006) expõem que a promoção da saúde recai sobre aspectos positivos a toda a população na medida em que resulta em melhores condições de vida. Para os autores, no caso de adolescentes em conflito com a Lei, os investimentos nesses setores, por parte de todo contexto socioeducativo, podem trazer resultados satisfatórios para o adolescente e sua família, possibilitando a construção de novas perspectivas de vida. Os autores também enfatizam a necessidade de estimular, nos adolescente, a busca por relacionamentos emocionais positivos e consistentes, além de auxiliá-los na execução e direcionamento de um projeto de vida futuro. Tais pontos podem prevenir ações violentas entre adolescentes na medida em que os fazem pertencer a um grupo/espço e ter visibilidade dentro deste. A frequência à escola também parece ser um fator preventivo para condutas infracionais. Gallo e Williams (2008) verificaram, por meio da análise de prontuários de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, que houve aumento de reincidência daqueles que não frequentavam a escola, além de um maior uso de entorpecentes e ao emprego de armas entre eles. Os autores consideraram que a frequência à escola reduz a severidade do ato infracional, portanto muito deve ser feito para que os adolescentes sejam acolhidos no sistema educacional ao invés de serem expulsos pela escola, fato comumente recorrente, pois as escolas pouco sabem lidar com problemas de comportamento dos seus alunos.

O ato infracional é um fenômeno multifatorial, conforme aponta muitas pesquisas. No entanto, o foco neste estudo será dado às consequências individuais, mais especificamente no desenvolvimento das competências do juízo moral, que interferem diretamente no desenvolvimento do adolescente. Aqui não falaremos de causas, mas focaremos a intervenção junto ao desenvolvimento das competências morais, as quais podem ser facilitadas pelos (sócio)educadores. As questões sobre desenvolvimento da moralidade serão melhor expostas no capítulo 4 (a formação do (sócio)educador), mas vale mencionar que a moralidade é importante para a vida em

sociedade, para o respeito com o próximo, o respeito com o meio social, a justiça, a democracia, o entendimento pacífico e para o alcance da autonomia e de seu papel como cidadão. Deste modo, as intervenções educacionais, de qualquer instância, devem estar apropriadas para a (trans)formação de sujeitos-cidadãos, para o desenvolvimento das competências morais e cognitivas de crianças e adolescentes. Para tanto, os adultos que direcionam os processos educativos devem estar preparados para essa função. Vale ressaltar, também, que a moralidade está intrinsecamente relacionada a aspectos cognitivos e afetivos. Cognitivo na medida em que depende de uma estrutura no processo de tomada de decisão; e afetivo, pois as ações morais dependem, concomitantemente, de uma inclinação, de princípios e valores internos de uma pessoa (ver melhor capítulo 4).

Conforme apontou a maioria das pesquisas acima expostas, o engajamento na criminalidade pode decorrer em déficits importantes no desenvolvimento do indivíduo. A educação, no sentido amplo do termo (escola, família, pais, etc.), pode ser um fator protetivo no cometimento de atos infracionais, bem como um fator de risco se não estiver adequada e promovendo experiências favoráveis. Estas instâncias de interações sociais - família, escola, pais, grupo de pares, comunidade, etc.- são as bases também no desenvolvimento moral tanto em seus aspectos cognitivos, quanto afetivos. Portanto o que podemos inferir é que adolescentes em conflito com a Lei não somente são afetados em termos cognitivos (aprendizagem, conhecimentos, etc.), mas também podem ser afetados em suas competências morais.

Algumas pesquisas abordaram a forma de raciocinar de jovens autores de infração, investigando o que pensam e como pensam. Noguchi e La Taille (2008) realizaram uma pesquisa sobre a moralidade de internos da antiga Fundação para o Bem Estar do Menor – FEBEM, na qual entrevistaram 14 sujeitos sobre o tema do 'Seguro' (organização criada por esses jovens baseada em regras cuja desobediência implica a exclusão do transgressor). Nesta pesquisa, os autores, por meio de entrevista estruturada, verificaram por intermédio de quais critérios esses adolescentes legitimam sua prática, usando como categorias de análise a autonomia/heteronomia, virtudes e personalidade moral. Os resultados mostraram o predomínio de uma forma heterônoma de legitimação das regras estabelecidas pelos adolescentes e uma identificação com a “malandragem” e o “mundo do crime”. Essas identificações ocupam lugar central nas representações que os adolescentes

fazem e valorizam de si. Para os autores essa problemática abarca diversas variáveis, entre elas, as influências do meio em que nascem e vivem os adolescentes.

Souza e Vasconcelos (2003) voltaram-se sobre a perspectiva dos modelos organizadores do pensamento e entrevistaram 20 adolescentes autores de infração utilizando dilemas morais. Os resultados apontaram que os adolescentes utilizaram diversos modelos na resolução dos conflitos apresentados, havendo regularidades e diversidades no raciocínio elaborado para resolução de tais. Uma das constatações da pesquisa foi que a agressão e o roubo são condenáveis na maior parte dos modelos, mas considerados eventualmente “necessários” em uma situação real, o seja, os adolescentes internalizam as regras sociais, porém relativizam-nas na ação. Ou seja, estes dados podem nos remeter a uma falta de competência moral dos jovens, pois ainda que eles conheçam as regras, falta um tanto de capacidades para aplicá-las em situações reais. Conforme veremos no capítulo 4, a moral agrega o aspecto cognitivo na tomada de decisão e o afetivo na inclinação e valores internos, a competência do juízo moral seria exatamente a execução ou ação moral adequada, consonante com estes dois aspectos.

Menin (2000), dentre suas pesquisas sobre desenvolvimento moral, realizou um estudo sobre as representações sociais de justiça em adolescentes infratores na qual abordou o desenvolvimento moral na vertente de representações sociais. Entrevistou 20 adolescentes, questionando-os sobre justiça, leis, motivos de obediência ou desobediência dessas, entre outros, tendo usado, ainda, uma lista de infrações diversas para que colocassem numa escala de gravidades. A autora não encontrou uma lógica nas respostas dos adolescentes que hora se colocavam mais heterônomos em algumas situações e hora mais autônomos. Dentre suas conclusões, a autora aponta sugestões para próximos trabalhos na área, incluindo algumas variáveis a serem investigadas.

O que é comum às pesquisas, embora abordem sob diferentes aspectos e diferentes pontos de vista, é que o adolescente que pratica atos infracionais é produto de uma rede de setores, é constitutivo de uma totalidade social. Esta mesma rede e sociedade devem se responsabilizar por essa adolescência, por esses “filhos” que geram. Não há como falar especificamente sobre as condições que facilitam, contribuem ou dificultam a prática de violência entre jovens, mas devemos falar sobre um conjunto de condições sociais que constroem uma

determinada adolescência, com suas formas de expressão e reconhecimento. É claro, porém, que o ventre social desse adolescente, nas mais diversas esferas, deve assumir seu papel, pois a “delinquência” juvenil é produto do meio com que interagem. O reflexo da criminalidade pode ser visualizada não só na sociedade como também no indivíduo e na sua falta de competências morais.

Uma vasta gama de pesquisas e estudos mergulha no mundo dos adolescentes em conflito com a Lei na tentativa de melhor compreendê-lo e contribuir para práticas mais efetivas no cuidado e atenção a este grupo. Mas, o que seria das práticas socioeducativas, aplicadas aos adolescentes infratores, sem os profissionais do serviço? Poucos dados se têm sobre a trajetória de vida desses profissionais, suas motivações para realização do trabalho e a competência na efetivação de sua função. O que ficou marcado na memória foram os maus tratos sofridos nas FEBEMs, as violências e a política coercitivo-repressivas nos anos 80 nessas instituições, entre outras notícias lançadas na mídia sobre os profissionais que ali trabalhavam. Mas e hoje? A pequena visibilidade desses profissionais nas discussões acerca do panorama socioeducativo demonstra o pouco espaço que eles têm para falar e para serem ouvidos. Além disso, veremos algumas questões importantes sobre a formação destes profissionais para o desenvolvimento das competências necessárias no exercício da função socioeducativa. Assim, nesse aspecto reside o que esta pesquisa traz, algumas indagações sobre o contexto dos profissionais que atendem o adolescente em conflito com a Lei, tentando disparar maiores motivações e inquietações para pesquisas futuras e intervenções com estes profissionais e contribuir para melhoria do trabalho socioeducativo.

3. HISTÓRICO E ATUALIDADES ACERCA DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE

Este capítulo apresenta um pequeno histórico da forma com que crianças e adolescentes foram tratados neste país, desde o período colonial até o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e está organizando em quatro seções. Na primeira, apresenta o período da colônia até o ECA. Na segunda, o ECA e suas principais implicações, na terceira, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – com foco nas competências profissionais e, na quarta e última seção, as medidas socioeducativas em meio aberto e os profissionais do serviço.

3.1 Do menor ao cidadão

O processo de colonização do Brasil, conduzido pelos portugueses, lançou mão da mão-de-obra escrava para povoamento e trabalho nas terras “descobertas”. A escravidão negra influenciou questões econômicas, políticas e sociais na história do país, as quais são sentidas até hoje. Imersas nessa construção histórica está a criança e o adolescente e os modos de existência, de reconhecimento, de políticas, de assistência, de ações e de visões voltadas a essa população.

No plano jurídico-legal no Brasil, entre 1500 a 1830, vigorava as ordenações do Reino português onde crianças e jovens que cometessem “crimes” eram severamente punidos da mesma maneira que adultos, mas não poderiam ser submetidos à pena capital (morte) os menores de 17 anos, e, entre 17 e 21 anos o grau da pena estava vinculada ao grau de discernimento do ato pelo jovem. Nos anos que seguem a independência do Brasil as discussões giram em torno do primeiro Código Criminal do Império de 1830 (RIZZINI, 1995).

O Código Criminal do Império de 1830 definia que menores de 14 anos não poderiam ser submetidos ao cumprimento de penas, com exceção daqueles que tinham discernimento no momento do ato, o que era decidido pelo juiz. Mesmo assim, somente maiores de 9 anos de idade eram submetidos a esse julgamento

(PEREIRA e MESTRINER, 1999). Historicamente, essa lei pode ter sido considerada um grande avanço por ser um código do próprio país que até então seguia os moldes portugueses. No entanto, o debate era em torno da responsabilidade penal e da maioria no cumprimento de penas, visando somente o lado punitivo e não educativo. A ação era o recolhimento de jovens em Casas de Correções por tempo determinado pelo juiz.

Desde o século XVII, além dos filhos de escravos que eram propriedade individual e vítimas de humilhações pelos seus senhores, temos um grande número de abandonos de crianças pobres e órfãs nas cidades portuárias da colônia que estavam em crescimento populacional. A assistência a essas crianças seguia os moldes ditados pela Corte portuguesa em que a responsabilidade era das Câmaras Municipais e em grande parte assumida pela Irmandade da Santa Casa de Misericórdia (FALEIROS, 1995). Em meio à política de escravidão e a crescente burguesia comercial, houve a criação das Rodas dos Expostos, em que eram “depositadas” as crianças órfãs (negras, mestiças e ilegítimas) e encaminhados, depois, para trabalhos produtivos e forçados (MARCÍLIO, 1997). Foi um período de não reconhecimento dessa população e de um tratamento voltado para mão-de-obra e exploração do trabalho tanto das crianças negras (filhos de escravos) que já nasciam nesse cenário, quanto daquelas abandonadas na Roda dos Expostos. As responsabilidades e os interesses no financiamento dessa assistência eram reflexo de questões econômicas vigentes e da necessidade de mão-de-obra desse período.

Com a Lei do “Ventre Livre”, promulgada em 1871, que possibilitava que os filhos das escravas nascidos a partir daquela data fossem libertos (condicionada ainda à vontade do “proprietário”, pois ao “criar” esta criança até os 8 anos de idade podia usufruir de seu trabalho) e, posteriormente com a abolição da escravatura em 1888, surge nova preocupação com a infância, pois os filhos dos escravos já livres faziam parte do contexto de um “problema social”, o que decorria em uma suposta necessidade de proteção, educação e amparo dessas crianças. O foco então foi a “formação profissional” dessas crianças que eram colocadas em instituições sociais que abrigavam não só elas, mas todos aqueles considerados vagabundos e desamparados. Estas instituições eram utilizadas como meio de prevenir a ociosidade e a delinquência que ameaçavam a “paz” e a “ordem social” (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

No final deste século é difundida, no Brasil, uma visão de atenção vinculada aos pensamentos e concepções médicos e jurídicos. A infância passa a ser visualizada de forma higienista, a partir de uma influência da visão médica européia, devido às grandes epidemias e mortalidade das crianças desse período. Nesse momento, vive-se no Brasil um processo de urbanização e crescimento da burguesia industrial e dos grandes centros urbanos. Era preciso sanear as famílias e as crianças se quisessem atingir o ideal de nação civilizada almejada pelas elites intelectuais que dirigiam o país. Em termos jurídicos, os processos de mudanças políticas, com a Proclamação da República em 1889, quando o Brasil tenta se firmar como nação independente, a atenção à infância é alvo de uma tentativa de solucionar os problemas sociais deflagrados neste período. Eram encaminhados a internações em colônias e casas de correções pessoas tidas como vagabundas e delinquentes de qualquer sexo e idade, dando continuidade a um processo de institucionalização em massa.

A infância é então um “problema social” (RIZZINI, 1995), que precisava de intervenção jurídica. No entanto, essa “educação”, essa correção de “menores” está muito mais ligada aos aspectos econômicos de formar cidadãos produtivos para o país agora “independente” com ideais republicanos e capitalistas, assegurando uma organização moral da sociedade, do que um real cuidado e reconhecimento dessa população.

A passagem do século XIX para o século XX foi um grande período proficiente de discussões na história da legislação brasileira, marcado por algumas tentativas de leis que regulamentavam a situação da infância no país. Acompanhando os debates internacionais sobre a situação e reconhecimento da infância, aqui a necessidade era “salvar o menor”. Dá-se início à criação de redes de medidas jurídico-sociais (RIZZINI, 1995). O que chama atenção nesta época é que o primeiro Código Penal da República, de 1890, rebaixa a maioridade penal de 14 anos (estipulada no antigo Código do Império de 1830) para 9 anos de idade (RIZZINI, 1995). Mesmo mergulhado em novos debates nacionais e internacionais sobre o homem e a sociedade, sobre a infância e a prevalência da educação sobre a punição, o Código Penal da República se mostra deficitário e descontextualizado com o momento histórico. Rizzini (1995) aponta que a pressa com que este novo Código foi elaborado (um ano depois da proclamação da República) não possibilitou

a oportunidade de incluir e discutir questões de maior relevância para o país, como por exemplo, os dispositivos em relação à infância.

Apesar de todo esse engessamento da legislação, indo paradoxalmente para um caminho inverso das reflexões da época, não cessam os discursos e novas tentativas de regularizar a situação da criança e do adolescente no Brasil, o que vai se desencadear posteriormente no Código de Menores. É óbvio que essas discussões permeiam o campo das internações e institucionalizações dos “menores”, como se esse fosse o caminho que resolveria os problemas de delinquência, abandono, orfandade, mendicância, ociosidade etc. Assim, as leis e decretos se fundamentam nas regularizações das internações.

O desenvolvimento do Código de Menores começa em 1921 quando o Governo Federal instituiu uma Lei Orçamentária que autorizou a organização do serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente. Em seguida, em 1923, instituiu-se as primeiras normas de Assistência Social em prol da “proteção” dos delinquentes e abandonados no Brasil, com o decreto nº 16.272 e incluiu a figura do Juiz de Menores na administração da justiça (RIZZINI, 1995; SÃO PAULO, s/d). De 1923 à 1927 diversos artigos e decretos foram incluídos na legislação a fim de organizar a “proteção” à infância abandonada e delinquente.

Em 1927, instaura-se o primeiro Código de Menores do Brasil, chamado de Código Mello Matos. Este nome foi dado por ter sido Mello Matos um dos responsáveis pela elaboração do projeto colocado na Câmara dos Deputados em 1906, e que culminou no Código de Menores em 1927. Esse documento evidencia a etapa tutelar, herdada da ação e repressão policial, preconizando a vigilância, a regulamentação e intervenção direta aos “menores” abandonados e delinquentes, entre 14 e 18 anos de idade (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006).

Rizzini (1995) expõe partes deste Código, como o artigo primeiro que diz: “O menor de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (p. 129). Evidenciando o poder do Estado no que tange a questão da infância, o artigo 54 diz que: “os menores confiados a particulares, a institutos ou associações, ficam sob a vigilância do Estado, representado pela autoridade competente” (RIZZINI, 1995, p. 129).

Este Código manifesta o “pátrio poder” do Estado na tutela de suas crianças e adolescentes, executada exclusivamente pelo poder arbitrário do juiz. É o início de

uma longa etapa do Direito Juvenil de Caráter Tutelar e da Doutrina da Situação Irregular. Percebe-se, nesse momento histórico, que há um direcionamento dessa lei para a criminalização da pobreza e a institucionalização excessiva pela carência socioeconômica, pois grande parcela da população se encontrava em uma situação irregular (RIZZINI, 2004). Segundo Volpi (2001), no caso das crianças e adolescentes, tínhamos aqueles ditos “normais” que eram os filhos do “bem nascido” e da aristocracia e os “menores” que correspondiam às camadas pobres, carentes, órfãos, infratores e que não frequentavam a escola. Esses menores eram colocados em abrigos judiciais reafirmando o poder verticalizado do Estado. Para Rizzini (1995)

A legislação reflete um protecionismo, que bem poderia significar um cuidado extremo no sentido de garantir que a meta de resolver o problema do menor seja efetivamente bem sucedida. Ao acrescentar à categorização de menor abandonado ou pervertido, a frase... “ou em perigo de o ser”, abria-se a possibilidade de enquadrar qualquer um no raio de ação de competência da lei. A intenção era ainda mais óbvia no que concerne aos menores caracterizados como delinqüentes. Uma simples suspeita, uma certa desconfiança, o biotipo ou a vestimenta de um jovem poderiam dar margem a que fosse sumariamente apreendido (p. 131).

Embora este Código seja alvo de inúmeras discussões e incongruências, se pensado na maneira pela qual era executado e administrado, é um salto bem significativo no Brasil da época, além disso trouxe importantes contribuições, por exemplo, no que se refere ao trabalho juvenil. O Código de Menores estabelecia a proibição de trabalho a menores de 12 anos de idade e menores de 18 anos só poderiam trabalhar se a jornada não ultrapassasse 6 horas.

O que não pode deixar de ser mencionado é que as disposições dessas Leis refletem momentos ligados a mudanças políticas, econômicas e sociais. Todas as modificações e quiçá “evoluções” com respaldo legal são de extrema importância para o crescimento de uma Nação independente. Mesmo diante de arbitrariedades, as discussões, reflexões e embates não cessam, nem nos dias atuais. No que tange às Leis, as assistências, os cuidados, as visões, os paradigmas, etc. em qualquer âmbito de discussão, são viáveis e trazem novos rumos para um encontro com aquilo que se almeja no constructo de uma sociedade.

Os processos de transformação do Brasil e as grandes modificações políticas do país seguem no decorrer dos anos. Os anos 30 do século XX, com a revolução em que Getúlio Vargas foi um dos líderes, pondo fim a República Velha e assumindo

o “Governo Provisório”, foi palco de novos direcionamentos sobre a questão da infância e adolescência, que culminou em projetos e reorganização do papel do Estado diante desse público. A questão agora era reconhecer o problema da infância como uma consequência da situação generalizada que atingia grande parte da população brasileira, a pobreza (RIZZINI, 1995). Decorrente desta nova postura do Estado, há o fortalecimento da assistência social, de novas práticas de atendimento e de novas instituições. Até os anos 30, a atenção jurídico-social na atenção à criança era feita por setores não-governamentais, financiada por recursos próprios ou repassados pelo poder público.

As técnicas fornecidas pelo Serviço Social unem saberes de diferentes áreas, com teorias sociais e discussões sobre uma compreensão mais ampla acerca da sociedade e das dissonâncias existentes entre as classes sociais, onde a assistência precisava de uma nova forma de atendimento e redirecionamento. De acordo com Rizzini (1995), a assistência social serviria de base para a constituição da nova legislação dos anos 40.

O Código Penal de 1940 limitou a responsabilidade penal à idade mínima de 18 anos. No mesmo período, em 1941, com o respaldo do Governo de Getúlio Vargas, implanta-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que foi a primeira forma de visualizar a questão da infância e adolescência no âmbito das políticas públicas. O SAM era subordinado ao Ministério da Justiça e era equivalente ao Sistema Penitenciário Adulto. Foram implantados reformatórios e casas de correção para a institucionalização de menores infratores e escola de aprendizagem de ofícios e patronatos agrícolas para crianças abandonadas e carentes. No entanto, esta prática era de caráter corretivo, repressivo e assistencial, muito mais ligadas a fatores econômicos e sociais deflagrados através da pobreza, da miséria, do abandono, da mendicância e etc., do que realmente às contravenções cometidas pelos “menores” (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006; FALEIROS, 1995).

O que fica evidente nas reflexões sobre o SAM é que as formas de atuação e as responsabilidades da assistência ainda não tinham um norte. O SAM foi tema de muitas notícias da mídia, tido como “escola do crime”, devido às atrocidades cometidas aos adolescentes internados. A internação era, ainda, a forma mais “eficaz” de resolver os problemas sociais. Mesmo com esforços para assistir as crianças e adolescentes das camadas pobres trabalhadoras, um grande número ficava sem atendimento, pois a política de internação não dava conta da demanda

de encaminhamentos. Evidentemente a dicotomia *criança e menor* estava longe de se esclarecer. Apesar da clareza de que o “problema do menor” extravasava o plano jurídico e da assistência, sendo um problema de ordem e origem social muito mais amplo, as determinações se concentravam nas mãos do Juiz de Menores. Conforme expõe Rizzini (1995)

O problema dos abandonados e delinqüentes, apesar do repúdio explícito a tais denominações, continuava sendo um desafio de difícil solução. Parecia não haver dúvida de que cabia ao setor jurídico resolvê-lo. A contradição era clara para os próprios atores envolvidos, à medida que se tinha consciência da origem eminentemente social do problema. Podemos afirmar se este o quadro representativo da história jurídico-social até os dias de hoje. O verdadeiro conflito de atribuições está no fato da impossibilidade de resolução de um problema que, em sua essência, não se circunscreve no âmbito estritamente jurídico (p. 141).

O governo Getúlio Vargas trouxe, sem sombra de dúvidas, novas formas de atender à criança e ao adolescente a partir de uma visão de políticas públicas, mas ainda não conseguiu uma efetividade em sua prática. As dicotomias ainda existiam, as atrocidades estavam sendo cometidas nos internatos do SAM e novas discussões e ações precisavam ganhar força.

A passagem da década de 50 para 60 no Brasil foi um período de criação de inúmeros projetos e anteprojetos na legislação acerca da assistência à infância. Estas iniciativas são influenciadas por teorias debatidas em fóruns nacionais e internacionais sobre a necessidade de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, como uma forma de prevenir o abandono e a delinquência. No âmbito internacional, em 1959 ocorreu a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em uma Assembléia das Nações Unidas (ONU). As discussões que resultaram nesta declaração desencadeariam na doutrina da proteção integral, que se contrapunha à então vigente doutrina da situação irregular. Mesmo imersos em todo esse panorama, ainda eram frequentes os episódios de abuso de poder referente às políticas do SAM e nos direcionamentos jurídicos à questão da infância.

Diante das instabilidades políticas do país e deflagrada a ineficiência do SAM, em 1964, no cenário do Golpe Militar que derrubou o governo legítimo e tomou o poder no Brasil, cria-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), como uma proposta de substituição do SAM, e subsequentemente a implantação das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM). A gestão se manteve

centralizadora e vertical, estabelecida pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) na qual a FUNABEM era o órgão gestor nacional e as FEBEMs constituíam os órgãos executores estaduais. A referida fundação gestora gozava de autonomia administrativa e financeira, difundida em todo território nacional.

Com uma nova fachada, pois foram utilizados os mesmos internatos do SAM, as FEBEMs se constituíram como políticas uniformizadoras e centralizadoras de atendimento, com práticas assistencialistas de cunho repressivo-coercitivo aplicadas aos adolescentes entre 14 e 18 que estavam em situação irregular (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006; PEREIRA e MESTRINER, 1999). Este sistema não correspondeu de maneira alguma às exigências de mudança da época, de superação do modelo anterior, pois partia de uma Política de Segurança Nacional advinda do governo militar vigente.

Na década de 70 surgiram novas discussões sobre a infância e a adolescência no Brasil e no mundo. Permeado por movimentos sociais que emergem na cena política do país, com exigências de liberdades democráticas e fim da ditadura militar, iniciam-se novos modos de atendimento à população infanto-juvenil. Iniciativas de educadores e assistentes sociais produzem uma nova forma de metodologia de trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua conhecida como Educação Social de Rua (BANDEIRA, 2006). Essas iniciativas propunham uma política de atenção sobre a ótica dos direitos e participação social. No entanto, os resultados não superaram as práticas de repressão, vigilância e coerção arraigadas nas políticas assistencialistas e no Código de Menores de 1927 que ainda vigorava.

Os debates jurídicos nos anos 70 continuavam e a proposta de um “novo Código de Menores” ganhava espaço. O intuito era preencher as lacunas que estavam presentes na legislação de várias décadas. O Código de Menores Mello Matos (1927) foi revogado e instaurado um novo Código de Menores no Brasil em 1979. Atualiza-se o Código de Menores mas não se modifica a idéia de “anormalidade” no que se refere aos “menores criminosos e delinquentes”. O código reafirma o limite da responsabilidade penal em 18 anos de idade, mas também retoma a etapa Tutelar do Estado sob a ótica da Situação Irregular.

Segundo Rizzini (1995), pautado na Doutrina da Situação Irregular, este novo código mantinha a mesma concepção do antigo, ou seja, as famílias pobres eram expostas à repressão do Estado. Havia a intencionalidade do Estado em manter o controle e a ordem bem como promover “paz social”, dispondo em seus artigos

sobre assistência, proteção e vigilância a “menores”. São tomadas medidas higienizadoras, e medidas que garantam o funcionamento e a harmonia da sociedade. Ou seja, os adolescentes que não se enquadravam aos padrões sociais estabelecidos, carentes, abandonados, pobres, vítimas de abuso e infratores, que nesse contexto incluía grande parte da população brasileira, eram submetidos à institucionalização, mais uma vez continuando o processo de institucionalização em larga escala.

Esse “novo” Código de 1979 foi mote de várias críticas de desavenças nos campos políticos e sociais. A diferença agora é que não duraria muito essa Lei do final da década de 70, pois novos rumos políticos estavam sendo almejados no Brasil e novos discursos e manifestações populares estavam expondo suas inquietações e desacordos diante da situação do país.

Com a crise do regime ditatorial, surgem novas frentes de lutas para a redemocratização do país e pelos direitos civis e políticos no Brasil. Esses movimentos sociais idealistas de um novo governo democrático desencadeiam reflexos visíveis na questão da infância. O desenrolar desse período, em meados dos anos 80, foi na direção de uma multiplicidade de manifestações populares de vários segmentos da sociedade apontando as injustiças e atrocidades cometidas contra a criança e o adolescente. Todos esses movimentos, dentre outros, foram importantes na elaboração da Constituição Federal de 1988 (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006).

A partir de então, uma nova concepção de criança e adolescência tem respaldo legal e as idéias de proteção integral a esse grupo etário são difundidas. Em 1990, com a Lei Federal Complementar nº 8.069/90 – O Estatuto da Criança e do Adolescente – ganha corpo o novo princípio de atenção às crianças e adolescentes, legitimando a Doutrina da Proteção Integral. Na era do Estatuto, a criança e o adolescente são agora cidadãos, independente de qualquer aspecto físico, social, cultural, religioso, econômico, familiar, etc., tendo absoluta prioridade na garantia de seus direitos. Deixam de ser os “menores” e passam a ocupar um espaço de cidadania.

3.2 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

A doutrina da Proteção Integral significou o reconhecimento e o ingresso das crianças e adolescentes no patamar de sujeitos políticos e sociais em igualdade com o cidadão adulto, porém com algumas considerações devido à peculiaridade desta fase de desenvolvimento (VOLPI, 2001). A partir do ECA, este grupo passa a fazer parte do Estado Democrático de Direitos. Esse novo dispositivo estabeleceu o caminho para a intervenção popular nas políticas de assistência, traçando as diretrizes da política de atendimento: criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente; órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando-se a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federais, estaduais e municipais. Ou seja, novos atores e setores passam a ser responsáveis pela garantia dos direitos da criança e do adolescente com funções atribuídas e bem definidas, não se concentrando mais somente nas mãos do Juiz de Menores. O trabalho agora é sob a ótica de uma política social em rede. Estrutura-se este sistema integrando Ministério Público, Juizado da Infância e Adolescência, Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e outros profissionais atuantes da área. Dessa forma, ocorre a descentralização do poder e das ações voltadas para a população infanto-juvenil, realizado agora em conjunto com várias instâncias sociais.

A criança e o adolescente se tornam uma população com atenção especial e prioritária independente de sua condição social, cultural, religiosa e etc, correlacionando os deveres da Família, do Estado e da Sociedade em interface com a educação. Esta situação é colocada com muita clareza no Artigo 4º do ECA, em que consta que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990).

Iniciou-se então uma fase de desinstitucionalização, caracterizada pela implementação de uma nova política que amplia quantitativa e qualitativamente a participação da sociedade na elaboração, deliberação, gestão e controle das políticas para a infância, o que é fundamental para a garantia da implementação da Lei (BRASIL, 1990). As instituições existentes tiveram que incorporar essa nova política de atendimento que trouxe várias inovações e mudanças no panorama vigente até então.

Na garantia dos direitos oriundos do ECA, são reservadas as *medidas de proteção* às crianças e adolescentes que, por ventura, estiverem em situação de risco ou violação de seus direitos, e as *medidas socioeducativas* no caso de adolescentes que cometem infrações. As medidas de proteção podem ser aplicadas em qualquer caso de violação de direitos, normalmente averiguada e encaminhada ao Conselho Tutelar, bem como em casos de ato ilícito se o autor for menor de 12 anos de idade. Crianças até 12 anos de idade incompletos ficam isentas de qualquer responsabilidade e as medidas protetivas, não punitivas, podem ser aplicadas independente de ordem ou processo judicial, estendendo-se em intervenções em torno da família ou responsáveis (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006).

No que se refere ao adolescente entre 12 e 18 anos que pratica ato ilícito, esta legislação traz a concepção de ato infracional e não mais de infração penal. O ato infracional é a idéia de responsabilização acerca da conduta descrita como crime ou contravenção penal. No entanto, pela condição de estarem em fase de desenvolvimento e não terem o discernimento necessário para a culpabilização, os adolescentes são submetidos à legislação especial que contempla a peculiaridade desta fase.

Deste modo, o adolescente que infringe a Lei deve ser encaminhado ao cumprimento de uma *medida socioeducativa*, pois esta

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

As medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes entre 12 e 18 anos pela autoridade competente conforme estabelece o ECA. A natureza das medidas é de sanção, mas com interface educacional e ressocializadora. Se a

criança menor de 12 anos comete uma conduta anti-social, está isenta de responsabilidade, ficando a cargo do Conselho Tutelar a aplicação de medidas protetivas. Este órgão também tem a competência de fiscalizar casos de violação dos direitos da criança e do adolescente. Aos maiores de 12 anos são aplicadas as medidas socioeducativas em que estes jovens são submetidos ao sistema de justiça, em uma lei especial, levando em consideração sua condição de sujeito em desenvolvimento, portanto mesmo havendo imputabilidade penal, há entre 12 e 18 anos responsabilização do ato submetendo-os à sanções específicas, delimitadas pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

As medidas socioeducativas são previstas no artigo 112 do ECA e são determinadas após a averiguação e identificação do ato infracional praticado. A autoridade judiciária poderá estabelecer 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 hipóteses previstas no artigo 101, I a VI (BRASIL, 1990). As advertências e a obrigação de reparar o dano não são vinculadas a programas de atendimento porque se findam na ação do juiz.

As outras medidas estabelecem necessidade de acompanhamento técnico, pois demandam o cumprimento de algumas atividades, seja em meio fechado ou meio aberto e há um prazo a ser cumprido. A Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) são cumpridas fora dos muros da instituição, garantindo ao adolescente o direito de ir e vir. Já a internação e a semiliberdade são cumpridas na instituição com caráter de privação de liberdade, determinada pelo juiz em função da gravidade do delito cometido (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

No que tange à execução das medidas e as ações voltadas à criança e ao adolescente, agora almejando um novo padrão de relação entre sociedade civil e Estado com participação e responsabilização de todos, tem-se como meta a municipalização e regionalização dos serviços oferecidos. O ECA preconiza a municipalização de alguns atendimentos aos adolescentes em conflito com a Lei, a fim de garantir a descentralização da administração e sua execução. A isso visa o trabalho em rede dos vários setores sociais respeitando as diferenças de cada região do país. Assim, os municípios têm autonomia para gerir os programas e podem oferecer, à população adolescente, ações voltadas para a ressocialização dentro de seu espaço de pertencimento. As soluções adotadas mediante a

heterogeneidade dos municípios brasileiros devem contemplar as peculiaridades históricas, sociais e culturais de cada localidade.

Segundo Pereira e Mestriner (1999), este processo de descentralização e municipalização é um instrumento que pode ajudar a diminuir as desigualdades sociais, pois se busca a universalização dos serviços e a criação de canais de participação e exercício de controle pela sociedade, ou seja, envolve a partilha de poder e a responsabilização de várias parcelas da população.

Embora 1990 tenha sido um período que desencadeou a determinação de todas essas medidas e a promoção deste novo olhar à população em questão, sua efetivação ainda era realizada nos mesmos locais e instituições que já existiam, como as Fundações do Bem-Estar do Menor (FEBEM), que mantinham, inclusive, o mesmo nome. Mesmo que as medidas sócioeducativas estivessem já preconizadas no ECA, havia/há ainda muita dissonância entre o que se almejava pela legislação e o que realmente se efetivava nas instituições executoras das medidas (FEBEMs), bem como uma dificuldade e dúvidas das gestões municipais em empenhar seu papel de responsabilidade nas medidas em meio aberto. É claro, porém, que as redefinições de papéis e a transformação das competências de cada esfera de governo não se dão de forma automática e mecânica. Conforme aponta Pereira e Mestriner (1999, p. 19), referindo-se às medidas de LA e PSC

Ainda que a municipalização seja concebida como estratégia fundamental na gestão e no controle das atribuições públicas, é preciso garantir, no entanto, que este processo não fique só nas mãos dos Executivos Municipais, mas se firme na constituição de um poder local amplo que interaja com as lideranças e coletividades locais.

O processo de implementação do ECA tem sido cheio de percalços e contratempos, sendo realizado com uma certa lentidão. Estivemos diante de fatos como as rebeliões das FEBEMs, como o caso da unidade do Tatuapé em 1992, a chacina da Candelária, entre outros que mostraram a fragilidade das ações mesmo diante do Estatuto. Vogel (1995), que expõe ter havido, nessa época, diversas discussões e argumentações que reconheciam as virtudes do ECA enquanto dispositivo jurídico, mas questionavam a possibilidade de aplicá-lo à realidade brasileira, parecendo um empreendimento utópico.

Segalin e Trzcinski (2006) expuseram, em um estudo sobre a infração na adolescência e o acesso ao sistema de justiça, que o adolescente autor de infrações é introduzido à justiça pela via da infração e não pelo sistema dos direitos, previsto no Estatuto. Os autores apontam que esse fato revela a fragilidade de um Estado incapaz de assegurar a operacionalização da Lei, déficit relacionado à falta de políticas públicas voltadas à infância e à juventude em atenção às suas necessidades de direito.

Pesquisas realizadas nas unidades de privação de liberdade dos adolescentes infratores mostraram, através do relato dos próprios jovens, que eles vêem a unidade como uma prisão e que recebem as mesmas formas de contenção dos adultos (TEIXEIRA, 2006). A representação social que os jovens fazem desses locais é negativa e a prática socioeducativa não tem significado à eles, que atribuem uma subjetivação e definição de seu papel social apenas analisando a si próprio, não levando em consideração a instituição e o cunho ressocializador da medida, que para eles não tem significado (ESTEVAM, COUTINHO e ARAÚJO, 2009).

No estudo de Bandeira (2006) foi possível constatar que, nas unidades de internação (FEBEM), são pouco trabalhadas propostas educacionais consistentes conforme previsto no ECA. No entanto, essas não garantem os direitos mínimos necessários aos adolescentes internados, nem trazem a proteção integral prevista pelo Estatuto. É preciso, paralelamente à educação, melhorar toda a organização do espaço e ações desenvolvidas por todos os profissionais, principalmente extinguir o modelo de atendimento que carrega ao longo da história o modo rígido e repressivo das prisões. As impossibilidades e limites ainda presentes nas medidas socioeducativas são referidos por Francischini e Campos (2005) que mencionam, em seu estudo, a dificuldade de trabalhar num contexto que respeite a ética a vida. Apontam que as instituições reafirmam a marginalidade do adolescente em conflito com a Lei e que há poucas possibilidades de reinserção diante das condições da aplicabilidade das medidas, fato demonstrado pelo grande número de reincidência desses jovens.

Os problemas continuaram e continuam na difícil tentativa de efetivação do ECA. Era preciso o amadurecimento dos gestores, dos municípios e dos técnicos, bem como um parâmetro mais claro que orientasse a aplicação das medidas socioeducativas. Mediante essa problemática, em 2006 formula-se o Sistema

Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006) com o intuito de nortear a aplicação das medidas socioeducativas sobre as bases ético-pedagógicas.

3.3 SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: os profissionais

A fim de regulamentar e orientar a aplicação das medidas socioeducativas em junho de 2006 formula-se o SINASE que reafirma as diretrizes do ECA sob a natureza pedagógica tendo como premissa básica a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a arbitrariedade na aplicação das medidas (BRASIL, 2006). As FEBEMs, no estado de São Paulo, passam agora à Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). As medidas socioeducativas aplicadas em todo território nacional devem seguir as bases ético-pedagógicas descritas passo a passo pelo SINASE.

Diversos pontos acerca da estruturação das medidas socioeducativas são abordados neste documento e entre eles está a contratação de profissionais competentes e capacitações frequentes a todos aqueles que irão trabalhar com crianças e adolescentes autores de infrações. Esta regulamentação é necessária para que direcione a atuação profissional, já que a equipe técnica irá atender a uma população vulnerável e, ainda, com questões peculiares de transgressão às regras sociais. Quem pretende trabalhar com os adolescentes e toda a complexidade desta fase do desenvolvimento deve ter habilidades pessoais e relacionais com estes, pautando-se nos princípios dos direitos humanos definidos no ECA e no SINASE (BRASIL, 2006). Para tanto é imprescindível um processo seletivo para a contratação e capacitações contínuas destes profissionais.

De acordo com o SINASE os adolescentes devem ser alvos de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário. Especificamente,

Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas

ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas (BRASIL, 2006, p.53).

Nesse sentido, a gestão pedagógica dos programas de atendimento aos adolescentes deve promover uma série de ações para que estes assumam seu papel de sujeito e cidadão, de direitos e deveres. Devem propiciar, ao adolescente, oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores sociais que favoreça sua ressocialização. “É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito” (BRASIL, 2006, p.55). Para o SINASE este processo pode ser viabilizado através dos profissionais do serviço, que atuam diretamente com os adolescentes nas práticas das medidas socioeducativas.

Os profissionais que trabalham na atenção aos adolescentes de medida socioeducativa lidam o tempo todo com questões de desrespeito às normas, regras e valores sociais, pois é um grupo já marcado legalmente pela transgressão. O reconhecimento de que a obediência a regras mínimas é essencial para o convívio social requer a responsabilização do adolescente, quando ele desenvolve condutas transgressoras desses padrões (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005). O papel do profissional no sistema socioeducativo é fundamental, para tanto

É imprescindível a composição de um corpo técnico que tenha conhecimento específico na área de atuação profissional e, sobretudo, conhecimento teórico-prático em relação à especificidade do trabalho a ser desenvolvido. Sendo assim, os programas socioeducativos devem contar com uma equipe multiprofissional com perfil capaz de acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias em suas demandas, bem como habilidade de acessar a rede de atendimento pública e comunitária para atender casos de violação, promoção e garantia de direitos (BRASIL, 2006 p. 63).

Assim, esses profissionais devem estar aptos a lidar com uma gama de questões que norteiam tanto o próprio adolescente quanto as estratégias de atendimento e tratamento a serem desenvolvidas. Para estabelecer formas de superação dos entraves que se colocam na prática socioeducativa, exige-se capacitação técnica e humana permanente e contínua considerando, sobretudo, o

conteúdo relacionado aos direitos humanos. Os profissionais são os principais instrumentos de ação que podem vir a garantir a qualidade do serviço.

3.4 Medidas socioeducativas em meio aberto e os profissionais do serviço

Os programas de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei executados em meio aberto, PSC e LA, têm, como premissa, a oportunidade de inclusão do adolescente na vida social, dentro do seu local de convívio, garantindo o conjunto de direitos estabelecidos no plano legal do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essas medidas não são privativas de liberdade, prevalecendo o caráter educativo ao punitivo. O objetivo é a proteção e a educação viabilizadas por meio de políticas públicas como: educação, formação profissional, trabalho, saúde, lazer, esportes, cultura, entre outros. Conforme aponta Pereira e Mestriner (1999), investir na oferta de atendimentos socioeducativos em meio aberto possibilita o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e a inserção do adolescente em programas sociais, dada a presença da *rede de atendimento* do município.

A partir das diretrizes do ECA, que prevê a descentralização da política de atendimento, foi traçada, com as cidades, a gestão compartilhada, ficando a cargo destas a execução das medidas em meio aberto. Foram necessários convênios com prefeituras e entidades sociais (governamentais e não-governamentais) e a união com a equipe dos postos regionalizados da Fundação (onde se realizam as medidas de privação de liberdade - no caso do Estado de São Paulo são as Fundações CASA) para o acompanhamento técnico, financeiro e administrativo. Realizou-se inúmeros encontros dos governos e gestores para discussão acerca do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)¹ e do SINASE, a fim de estabelecer uma interface entre esses sistemas e concretizar as propostas de intervenção de acordo com a realidade de cada município (SÃO PAULO, s/d). Hoje as medidas em meio aberto são de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social dos municípios, com respaldo dos outros setores e instâncias do governo.

¹ O Sistema Único de Assistência Social foi elaborado a partir da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, BRASIL (1993).

A medida de PSC destina-se ao adolescente autor de infração de intensidade mínima. Consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, as quais podem ser desenvolvidas pelos programas oferecidos no município em que o adolescente reside (SÃO PAULO, s/d). O cumprimento dessa medida não deve exceder uma jornada de 8 horas semanais e não deve prejudicar os horários escolares e de trabalho (se houver). O período máximo de atribuição desta medida é de seis meses e o trabalho executado deve levar em conta as aptidões do adolescente. A PSC é baseada no caráter educativo e de proposta pedagógica a fim de proporcionar a reflexão crítica dos atos cometidos através da participação social solidária. O acompanhamento do adolescente deve ser feito por um profissional referência, que esteja preparado para acolher e ajudar o adolescente neste processo (SÃO PAULO, s/d; PEREIRA e MESTRINER, 1999).

A medida de LA destina-se ao adolescente autor de infrações menos graves. Pode ser aplicada como medida inicial ou, em casos de transferência, como medida de internação e semiliberdade. Nos casos de transferência, cabe à equipe fazer o encaminhamento do adolescente a partir de uma avaliação criteriosa acerca da necessidade de aplicação de outra medida (no caso, encaminhado à LA), dando continuidade a um acompanhamento sistemático, se for necessário. A LA contém aspectos coercitivos, já que o adolescente tem sua liberdade restringida e é acompanhado por um técnico responsável em sua vida sócio-familiar, tendo que comparecer semanalmente ao local em que se desenvolve o programa de atendimento. Não é deixado de lado o aspecto educativo, uma vez que as ações envolvem trabalhos socioeducativos abrangendo a relação pedagógica do adolescente e sua família. Os profissionais têm a tarefa de atuar junto à família e à comunidade, agregar a rede de serviços do município (saúde, escola, lazer, trabalho, etc.) e garantir a inserção do adolescente até o fim do cumprimento da medida (SÃO PAULO, s/d). Além disso, os profissionais têm a competência de fazer relatórios e enviar ao Juiz para que se possa avaliar o desenvolvimento do processo socioeducativo e decidir pela continuidade ou não da medida, que é fixada no prazo mínimo de seis meses.

Algumas pesquisas norteiam a aplicação da LA, enfatizando a importância de se priorizar tal medida em detrimento das de privação de liberdade. Segundo estudo de Brito (2007) a interação do atendimento socioeducativo de LA com outras instâncias sociais como saúde, lazer, profissionalização, abre novas portas para o

direcionamento do trabalho que visa à garantia de cidadania aos assistidos. As amplas possibilidades da LA destacam novas parcerias e novos horizontes para a equipe profissional bem como para o adolescente.

As ações previstas devem ser focadas tanto no adolescente quanto na organização dos atendimentos e gestão: devem privilegiar um atendimento personalizado ao adolescente utilizando como plano pedagógico o Plano Individual de Atendimento (PIA), o qual garante a equidade no processo socioeducativo; definir as ações e responsabilidades das entidades governamentais e não-governamentais na oferta dos programas; definir o perfil e atribuições da equipe técnica (orientadores, educadores e supervisores); dar condições básicas e infra-estrutura para realização dos programas (PEREIRA e MESTRINER, 1999; BRASIL, 2006).

De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006), os programas de atendimento socioeducativo deverão facilitar o acesso e oferecer – assessorados ou dirigidos pelo corpo técnico – atendimento psicossocial individual e, com frequência regular, atendimento grupal, atendimento familiar, atividades de restabelecimento e manutenção dos vínculos familiares, acesso à assistência jurídica ao adolescente e sua família dentro do Sistema de Garantia de Direitos.

No que se refere aos técnicos e educadores, estes são profissionais de fundamental importância no processo socioeducativo na medida em que são responsáveis pelo direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e estimulando o diálogo permanente. Eles devem propiciar o envolvimento do adolescente e de sua família com o PIA, direcionando as condições estabelecidas, as metas, responsabilidades e atividades a serem desenvolvidas durante a medida. Devem, também, avaliar periodicamente o cumprimento das metas estabelecidas pelo PIA e alcance dos objetivos pelo adolescente. Além disso, os profissionais devem trabalhar em parceria com a rede de programas do município para o envolvimento da família e do adolescente junto à comunidade, condição importante para a ressocialização (PEREIRA e MESTRINER, 1999; BRASIL, 2006).

Como competências, a equipe técnica deve ter uma série de pré-requisitos que norteiem sua postura profissional, constituídas em bases éticas, que contribuirão para enfrentamento das situações do dia-a-dia e para uma atitude cidadã do adolescente (BRASIL, 2006). Dentre essas competências destacam-se: formação técnica superior na área de ciências humanas; experiência profissional na área e conhecimento da legislação; capacidade de observação, de escuta, de

análise, de escrita, de comunicação oral; sensibilidade com a problemática da adolescência e capacidade de iniciativa e criatividade para enfrentamento de situações imprevistas; capacidade de acolhimento, de estabelecimento de vínculos e de trabalho em equipe; capacidade de observação da realidade social mais ampla e de envolvimento com a causa da adolescência e da família; capacidade de não fazer julgamentos precipitados, preconceituosos sobre a ética e a moral dos adolescentes e famílias atendidas (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

Para que o profissional exerça seu papel de forma plena, deve ser proporcionado apoio e a garantia de uma dinâmica institucional que possibilite a contínua socialização das informações e a construção de saberes entre os educadores, equipe técnica e gestores dos programas de atendimento. Conforme expõe o SINASE: “[...] a formação continuada dos atores sociais envolvidos no atendimento socioeducativo é fundamental para a evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras” (BRASIL, 2006, p. 57).

No entanto, quando se observa a realidade das instituições que atendem o adolescente em conflito com a Lei, pode-se questionar acerca da dissonância entre o que é preconizado pelo ECA e o que efetivamente se desenvolve. Segundo Francischini e Campos (2005), é verificado que inexistem aos educadores das medidas socioeducativas uma história de vida que contemple os processos de formação pelos quais poderiam ser realmente chamados de educadores. Os autores também enfatizam que existem grandes desafios a serem transpostos para que se efetivem, na prática, os novos conceitos de atenção à população em questão. Mesmo em se tratando de um estudo realizado em 2005 (antes do SINASE), ainda hoje podem-se levar em consideração tais inquietações.

Bazon e Biasoli-Alves (2000) refletiram sobre a importância da formação profissional e do apoio oferecidos em serviço como acompanhamentos e supervisões continuadas. Para as autoras, o tempo de serviço não basta para sanarem as dúvidas e dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho. Na pesquisa, discutem-se modelos de desenvolvimento profissional (analisam o processo de aquisição de competência e as necessidades do trabalhador) de quem atua com jovens considerados em situação de risco. Segundo as autoras, não podemos negar o papel que desempenham os profissionais em termos de qualidade do atendimento oferecido, da influência que eles exercem na vida dos jovens, na

construção de idéias, de ideais e de auto-imagem que tais jovens farão. Para tanto, deve ser dado o valor em modelos de acompanhamento e supervisão em serviço na medida em que proporcionam ao profissional estágios de desenvolvimento mais eficientes de seu trabalho.

Saliba (2006), ao analisar o escopo educativo que norteavam as propostas de parceria FEBEM e ONG, observou que, mesmo na tentativa de efetivar as medidas, tal proposta ainda se alicerça no controle, exame e vigilância e o Estado se mantém afastado de tais práticas. Através de uma pesquisa em uma ONG que executava a medida de LA, com entrevistas com os profissionais e uma análise quantitativa da aplicação desta medida aos adolescentes, o estudo demonstrou que a educação se dilui como proposta nessa instituição. Observou-se uma grande incoerência entre o que é prometido e o que é oferecido aos jovens, pois os aspectos ligados à marginalização e à exclusão são fortalecidos durante a medida. O autor aponta que sob as bases da criminalidade, violência e desigualdade social, os quais os técnicos não têm como resolver, a atenção volta-se para a vigia e o controle. A educação fica à parte.

Em meio às dificuldades encontradas no sistema socioeducativo, pesquisas demonstram experiências bem-sucedidas na área. Costa (2005) expôs alguns trabalhos e projetos efetuados em unidades de internação de adolescentes infratores que se mostraram transformadores. Em uma unidade em Roraima, todos os profissionais têm papel significativo na viabilização das propostas e projetos. Esta unidade abriga um Centro de Saúde da Comunidade, fazendo com que haja um fluxo de pessoas dentro do centro, diminuindo os estigmas e preconceitos com os adolescentes internos. No Rio de Janeiro, um projeto de extensão universitária promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro deu, aos adolescentes infratores, alternativas diferenciadas de inserção social, por meio da atividade de leitura, agregando os adolescentes e funcionários. Diversos trabalhos são feitos até mesmo fora dos muros da instituição. Outra experiência é de um artista plástico que já atuou em Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro que utiliza suas oficinas para flexibilizar a transformação dos adolescentes e do grupo, ampliando seus horizontes através da atividade artística. Os adolescentes demonstraram maior solidariedade, exercício da autonomia, responsabilidade social e estabelecimento de vínculos afetivos. Tais experiências, segundo o estudo, nos convocam à busca de formas de

superação da visão de “trabalho fadado ao fracasso” e dignidade desses adolescentes, bem como dos profissionais do serviço.

Para se investigar o caráter educativo das medidas aplicadas aos adolescentes, deve-se compreender que a educação é um ato complexo que envolve conceitos e vertentes diferenciadas, bem como entender que o educando está inserido numa dada sociedade, num espaço e num contexto histórico. Assim, quando se pensa em educação nas instituições e medidas socioeducativas “o mais que se pode esperar é que, dadas certas condições de trabalho, de relações, de vida, enfim, no interior das instituições, o educando assuma uma específica postura de respeito frente à sua vida e à vida dos demais” (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005, p.271). Deste modo, a efetivação do cunho pedagógico das medidas é uma das bases para o processo de ressocialização.

Ainda se enfrentam problemas reais sobre a não existência de um consenso sobre a forma mais adequada da realização das medidas socioeducativas, principalmente no que se refere às medidas de PSC e LA, pois estas estão sendo municipalizadas, conforme previsto no ECA, ficando a cargo das cidades a realização destes atendimentos. Os locais de atendimento, os profissionais, as capacitações e supervisões ainda são barreiras a serem transpostas no atendimento ao adolescente em conflito com a Lei. Os profissionais muitas vezes não são qualificados para exercer este trabalho, as capacitações e supervisões são escassas, os espaços de atendimento não são adequados, etc. Estamos diante de diversos fatores que são inseparáveis se almejarmos uma real efetivação das medidas de forma eficaz, como a própria descentralização do serviço, porém que ainda geram muitas dúvidas por parte dos municípios, bem como pelos profissionais que, por vezes, não encontram espaço para discussões e o devido respaldo que necessitam.

Valores, regras, condutas, respeito, cidadania são comumente questões de educação moral. Embora este termo não esteja explícito nos documentos que regulamentam as medidas socioeducativas, é claro que questões morais devem nortear o sistema de atendimento em questão.

Dessa maneira, entende-se, como fator importante, abordar o tema sobre a vertente sócio-moral, já que esta está intrinsecamente ligada à educação e ao desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo como um todo, enfocando a importância do papel dos profissionais que escolhem trabalhar nesta área, bem

como suas competências de lidar com esta população, a fim de suscitar questões para que se possa cumprir o caráter educativo das medidas. Reconhece-se que esta é uma pequena contribuição de um grande trabalho a ser desenvolvido.

4. A FORMAÇÃO DO (SÓCIO)EDUCADOR

No capítulo anterior, abordamos algumas competências necessárias àqueles que escolhem trabalhar no serviço socioeducativo de acordo com as diretrizes de documentos oficiais que norteiam tal atendimento ao adolescente. No entanto, achamos necessário ampliar as discussões, com base em estudos e pesquisas, sobre o que é fundamental ao profissional para que sua função consiga atingir o que se almeja dentro das medidas socioeducativas, e como esse profissional deve ser preparado para atuar no campo em questão.

Diante disso, neste capítulo trataremos de questões sobre as competências técnicas e morais necessárias ao (sócio)educador para a intervenção especializada junto a crianças e adolescentes em situação de risco e/ou vulnerabilidade. Utilizaremos, para tanto, algumas pesquisas e abordagens que suscitam métodos e técnicas específicas que possibilitam, ao profissional, o acesso à subjetividade do adolescente em situação de vulnerabilidade social, bem como algumas discussões sobre a necessidade de formações específicas para área de atuação socioeducativa. Por fim, abordaremos as competências do juízo moral, as teorias que conduzem parte do presente estudo.

4.1 Intervenção com crianças e adolescentes em situação de risco

Algumas técnicas para intervenção especializada com jovens em situação de risco psicossocial vêm sendo discutidas no âmbito educacional. Muito embora a escola seja o constructo base para a (trans)formação dos sujeitos, onde a aquisição de conhecimento e, por conseguinte o desenvolvimento, é seu maior objetivo, intervenções paralelas foram se mostrando necessárias em alguns contextos. Um exemplo de técnica diferenciada é a psicoeducação (BAZON, 2002). Essa abordagem, de origem canadense, discute a importância de intervenções especializadas e a necessidade do preparo dos profissionais para atuar junto a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial.

O entendimento dessa abordagem passa pelo conhecimento do seu surgimento, que ocorre aproximadamente entre as décadas de 50 e 60, do século XX, como um projeto de intervenção de estudantes de psicologia da Universidade de Montreal (Canadá) que buscou desenvolver instrumentos pedagógicos adequados para uma instituição (colônia) que abrigava adolescentes tidos como infratores (BAZON, 2002). Este mesmo grupo de estudantes implementou ações em uma casa-abrigo (Boscoville) organizada a partir de princípios educativos, baseando-se na experiência anterior. Tal técnica desse grupo de estudantes canadenses se diferencia dos outros serviços por:

- a) oposição ao controle e massificação; b) exaltação das necessidades dos jovens, às quais o serviço deveria adaptar-se no decorrer de experiências compartilhadas no cotidiano, qualificando o meio, estabelecendo relações simétricas e transformadoras, contando com a participação ativa da própria clientela. (BAZON, 2002, p.28).

Este modelo de atendimento foi inserido em outros serviços com o apoio do poder público e, em 1964, passou a ser uma habilitação do curso de psicologia da Universidade de Montreal. Após alguns anos, o acúmulo de conhecimentos da área deu origem ao termo Psicoeducação, que veio a se tornar um departamento autônomo da mesma universidade em 1971 (BAZON, 2002).

A psicoeducação então passa a ser um método em que é possível orientar ações educativas em qualquer atuação profissional que seja focada em situações de risco e vulnerabilidade social. A intervenção educativa orientada pela psicoeducação possui três pilares fundamentais: as condições externas; as pessoas; e a interação das pessoas e das condições externas. As condições externas são aquelas que organizam o meio de intervenção (instituição): objetivos propostos; métodos didáticos; espaço; tempo; programa (conteúdo); sistema de responsabilidades; sistema de avaliação e reconhecimento; códigos e os procedimentos; os outros educadores; os outros sujeitos. As pessoas são o próprio sujeito e o educador, cada um com sua subjetividade e sujeito da sua própria evolução. O pilar da interação é o contato das pessoas com as condições exteriores, ou seja, o que vive a pessoa quando ela entra em contato com o exterior, o que vive o sujeito face ao educador e o educador face ao sujeito. Este último pilar parte do conceito piagetiano de *desequilíbrio dinâmico*, que proporciona a assimilação do real e do meio externo pelos sujeitos da interação (BAZON, 2002).

O papel do educador se revela fundamental nos três pilares e em todas as instâncias do atendimento junto a jovens em situações de risco psicossocial. O educador é o mediador entre o sujeito e a realidade objetiva, é ele que deveria veicular normas e valores sociais ao educando, ser capaz de partilhar os sentimentos dos jovens e apreender sua individualidade, dar segurança e desenvolver confiança, ou seja, o educador deve ter uma formação com *saber educativo*, agregando conhecimentos científicos de varias áreas. Assim,

A conjugação do conhecimento experiencial (proveniente da observação numa convivência cotidiana) com o saber produzido cientificamente implicaria num aperfeiçoamento das qualidades humanas resultando num saber ser educativo, equivalente a habilidades importantes no estabelecimento de relações interpessoais e na capacidade de utilizá-las para promover o desenvolver do outro (BAZON, 2002, p. 36).

Vale ressaltar, de acordo com as competências citadas acima, o papel do educador de veicular normas e valores sociais ao educando. Este aspecto é de fundamental importância para nossa pesquisa, uma vez que um dos nossos objetivos é avaliar a competência moral dos profissionais dos serviços socioeducativos. Para que este educador seja capaz de transmitir e fazer com que o jovem apreenda tais normas e valores, ele próprio (o educador) deve ter desenvolvido esta capacidade e competência moral. Este assunto será tratado mais a fundo no próximo tópico deste capítulo.

Retomando os alicerces da fundamentação teórica da psicoeducação, fica clara a importância da função do educador. Segundo um dos pioneiros no trabalho psicoeducativo, Gendreau (1978, apud Bazon, 2002) o educador seria descrito da seguinte maneira:

A arte do educador consiste em ser um elo que, devido às suas qualidades, permite aos jovens respeitar aquilo que deve ser respeitado, sem que se sintam obrigados a condutas sem significado para eles. Assim, o educador favorece para os jovens, primeiro, a descoberta do respeito a si mesmo, o que dará um sentido ao respeito que ele deve para com a realidade dos outros (p. 35).

O respeito é outro aspecto importante para o desenvolvimento moral do ser humano. A partir das relações de respeito estabelecidas entre o sujeito e o meio (entendendo como meio os seus semelhantes e toda e qualquer coisa que o

circunda, exterior a ele) é que se pode perceber um ou outro tipo de moral, a heterônoma ou a moral autônoma (PIAGET, 1994).

Gendreau discute também os aspectos cognitivos e afetivos que devem ser propiciados aos jovens por intermédio do educador. Para o autor, conforme expõe Bazon (2002), o afeto é a necessidade central do ser humano e o estabelecimento de vínculos é condição implícita da vida social. Os educadores, por sua vez, devem ser os acolhedores dos atendidos, favorecendo relações saudáveis. Por conseguinte, a cognição deve ser proporcionada a partir do contato direto do jovem com todos os saberes e meios disponíveis aos homens. Leitura, escrita, história, etc. são indispensáveis para o desenvolvimento social do indivíduo e sua inclusão sociocultural. Esses dois aspectos são as bases para o desenvolvimento do sujeito, bem como são os constructos do comportamento moral.

Por fim o educador:

Em última instância, ter-se-ia o desenvolvimento social humano e esse poderia ser concebido como objetivo último do trabalho do Educador, pois, afinal, toda forma de acompanhamento estaria visando criar condições para que o sujeito desenvolvesse capacidades que lhe permitissem viver e realizar-se como pessoa face ao outro, por meio de uma participação ativa em papéis sociais relevantes e assumindo responsabilidades reais. Neste sentido, a organização do meio de intervenção deveria também se preocupar em favorecer a tomada de consciência da realidade social circundante (bem como de suas contradições) e dos limites inerentes à vida em grupo (BAZON, 2002, p. 39).

Mesmo sendo uma teoria originária do Canadá, a psicoeducação é sustentada por bases teóricas que corroboram com o que se almeja nas práticas das medidas socioeducativas no Brasil, bem como com as teorias de desenvolvimento moral. Por mais que os documentos nacionais, citados no capítulo anterior, deixam de certo modo implícito as competências necessárias àqueles que pretendem trabalhar no sistema socioeducativo e como deveria ser a formação desses trabalhadores, podemos e devemos agregar conhecimentos e técnicas diferenciadas como as da psicoeducação, por se mostrar altamente especializada em atuações com jovens em situação de risco psicossocial.

Outra área de atuação profissional que merece ser mencionada é a pedagogia social de rua. Esta, focada em educadores que trabalham com crianças e adolescentes em situação de rua, também destaca a importância do profissional. De

acordo com Graciani (1997), o educador popular deve permanecer em um processo constante de teorização sobre a prática. Para que sua postura profissional seja consistente e sólida, a criação e recriação de métodos são essenciais. Esses momentos de reflexão e sistematização coletiva entre os educadores podem favorecer seu crescimento, autonomia e independência, além de desenvolver a capacidade de autocrítica e auto-revisão de sua atuação e do grupo em que desenvolve a ação educativa.

A metodologia dialética defendida pela autora tem como essência a práxis. Segundo Graciani (1997):

O objetivo de todo processo político educativo é o desenvolvimento das capacidades e dos potenciais de cada educando/educador para sentir, pensar e agir de forma autônoma, crítica e criativa, no contexto dos grupos sociais em que vive (p. 76)

Assim, esta metodologia permite olhar o sujeito a partir da concretude de sua existência histórica, com todas suas experiências, valores, medos, expectativas e conhecimentos, os quais são trazidos para o processo educativo (GRACIANI, 1997).

O educador, nesse contexto, é o animador e o apoio do permanente descobrimento dos sujeitos da aprendizagem, no qual “[...] seu maior desafio é tornar-se sujeito entre os sujeitos, na dinâmica do trabalho coletivo” (p. 77). Para a autora, essa noção de educador deveria permear qualquer tipo de educação, e não somente a Educação Popular.

Arruda (1988, apud GRACIANI, 1997) expõe três tarefas fundamentais do Educador para que se consiga atingir o objetivo de propostas educativas, as quais o educando possa desenvolver capacidades e o exercício da cidadania: a) auxiliar na apropriação, pelos educandos, de todos os conhecimentos científicos, históricos, políticos e culturais acumulados pela história da humanidade e que possa servir às suas necessidades e objetivos específicos; b) auxiliar na apropriação de instrumentos de avaliação crítica de tais conhecimentos a fim de que possam identificar seu caráter histórico-cultural e renová-lo, atualizá-lo e recriá-lo; c) auxiliar na apropriação, pelos educandos, de instrumentos adequados para a teorização e compreensão da própria prática nas suas diversas dimensões, ou seja, a criação de novos conhecimentos, objetivos de transformação da realidade do mundo e de si próprio.

Um assunto que deve ser mencionado é acerca das formações continuadas, ou formações em serviço, que nos parece contribuir para a práxis durante o exercício da função educativa. Embora haja discussões e discordâncias sobre o termo e a essência desse tipo de formação, focada na atuação do professor em sala de aula, podemos expor alguns pontos importantes sobre a formação docente traçando um paralelo com a função e atuação dos educadores aqui em questão.

Por volta dos anos 70 e 80, do século XX, inicia-se, no Brasil, a implementação de processos de formação continuada. Isto se dá a partir da democratização do ensino e a necessidade de maior número de professores capacitados para atender a massa da população que agora estava frequentando a escola (GALINDO, 2007). No decorrer dos anos, várias discussões acerca do tema foram travadas, e seus objetivos mais claramente transpostos. Em meados dos anos 90, a formação continuada ganha espaço em forma de Lei - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual aponta os fundamentos e responsabilidades da formação continuada que se destina ao aperfeiçoamento do profissional que deve agregar teoria e prática, capacitações em serviço, inclusive com licenciamentos periódicos e remunerados para esse fim.

Independente do conceito que se adote e a posição político-educativa que se tome referente à introdução das formações continuadas aos professores em serviço, aqui apenas serão indagados alguns pontos que nos servem como panorama para repensar também a atuação dos socioeducadores e/ou profissionais que trabalham na atenção junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Segundo Marin (1995), a formação continuada são as ações que têm como objetivo a aquisição de conhecimento por meios formais e informais de forma consciente e contínua, almejando a mudança na práxis do trabalho educativo. Acrescentando a esta definição, Chantraine-Demilly (1997) expõe que este tipo de formação guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Nesse sentido, a formação continuada busca um trabalho de reflexividade crítica do educador sobre suas ações que permanentemente deve procurar (re)construir sua identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua entre ele (o educador), o educando e o contexto educativo. O educador é o centro do processo de formação continuada e deve atuar como sujeito individual e coletivo,

agregando o saber da experiência prática com o saber científico (CARVALHO e SIMÕES, 2002).

De acordo com Carvalho e Simões (2002), ainda não há clareza nos objetivos da formação continuada que, por vezes, é confundida com treinamentos, cursos, seminários, palestras, etc., embora seu princípio seja o de um processo contínuo de reflexão-ação, transformação e renovação do contexto educativo, no qual o educador tem papel fundamental.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva permite, ao educador, articular o saber cotidiano de sua prática com saberes sociopolíticos amplos para que possa organizar, executar, avaliar e direcionar o trabalho educativo. O educador deve se tornar pesquisador de sua própria prática e exercer o papel de ator na transformação do contexto em que atua e para além dele.

A prática educativa, em qualquer lugar e contexto, não deve ter um fim em si mesma, mas tomada como objeto de análise crítica e constante. A supervalorização da prática e sua execução como um *laissez-faire*, em detrimento dos aportes teóricos e metodológicos, são comumente observadas.

Figueiredo (1987, apud Bazon 2002) enfatiza a distância existente entre equipe técnica e “monitores” (ou inspetores), pois estes últimos deveriam ser considerados peças fundamentais no atendimento aos jovens devido ao grande número da categoria e também pela proximidade com o atendido. Para a autora, a formação seria a condição imprescindível para qualquer trabalhador da área e o maior desafio dos projetos desenvolvidos neste campo. Propostas de intervenção especializada no âmbito educativo demandam tempo, competências, formações sólidas de qualidade e específicas, onde a teoria deve ser apropriada e dialogar com a prática.

Nos estudos apresentados acima, pudemos observar a importância do papel do (sócio)educador e da complexidade de sua prática. O intuito de explicitar esses estudos, embora poucos, foi de fomentar discussões e reflexões acerca da formação específica de quem pretende trabalhar com populações de risco e vulnerabilidade psicossocial, que deve ser e se manter altamente especializada dentro de competências técnicas e morais para que se possa alcançar a subjetividade e individualidade de cada sujeito do processo (sócio)educativo e, ainda, promover seu desenvolvimento como cidadão pertencente à sua história e a uma sociedade e contexto. Não entramos a fundo no método de aplicação da psicoeducação, da

pedagogia social de rua nem das formações continuadas, pois não caberia a esta pesquisa. No entanto, pudemos observar, principalmente no estudo de Bazon (2002), que o curso de graduação talvez não seja uma formação suficiente para atuar junto a esta parcela da população. Portanto, para que se atinjam os objetivos socioeducativos preconizados pela legislação brasileira, bem como todos os outros presentes em processos educativos, há a necessidade de maiores discussões sobre o que acontece hoje no sistema socioeducativo e sobre um processo de formação mais amplo, profundo e específico que deve ser fornecido a esses profissionais.

4.2 Competência do Juízo Moral: pressupostos teóricos de Piaget, Kohlberg e Lind

Explorar os principais conceitos teóricos de Piaget (1994), Kohlberg (1992) e Lind (2007), se deve ao fato de estes autores fornecerem o suporte teórico e metodológico da presente pesquisa. Piaget, pelo seu pioneirismo em estudar a moral de forma empírica, observando como surgem as questões do juízo moral em crianças, o que deu origem à sua teoria de desenvolvimento moral. Kohlberg, por dar seguimento as pesquisas de Piaget, estudando principalmente adolescentes e adultos. Desenvolveu dilemas morais e formulou a entrevista de juízo moral – *Moral Judgment Interview* (MJI), umas das primeiras entrevistas de juízo moral que segue de um manual e pode ser replicada em qualquer cultura. George Lind, seguindo as perspectivas kohlberguianas de entrevistas de juízo moral, criou outro método de avaliar as questões morais, porém enfatizando a competência moral em seu teste - *Moral Judgment Test* (MJT), o qual será utilizado para alcançar um dos objetivos desta pesquisa.

Jean Piaget (1896 - 1980) almejava, em seus estudos elaborar uma teoria do conhecimento, motivado principalmente pela questão: como é possível alcançar o conhecimento? Ou seja, como o homem conhece o mundo em que vive e o meio que o circunda, entendendo, como meio, “[...] natureza, objetos construídos pelo homem, idéias, valores, relações humanas, em suma, História e Cultura” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.3).

Em meio a suas pesquisas sobre a natureza do conhecimento do homem, em 1932, o autor se empenhou em estudar a moralidade e os aspectos que regem a conduta social humana. Foi um dos pioneiros nos estudos sobre esse tema de forma empírica e se propôs a entender as questões que norteiam o juízo moral a partir de observações sobre o sistema de regras de jogos infantis (o jogo de bolinhas de gude entre meninos, e o de pique, entre meninas).

Para Piaget, a moral “[...] consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23). Para o autor, esses jogos, com todo seu sistema de regras e manejado por crianças, seria o reflexo da sociedade como um todo.

O método clínico foi utilizado por Piaget na maioria de suas pesquisas. Este método consiste em um procedimento de coleta e análise de dados realizados mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação (DELVAL, 2002). Nas pesquisas sobre moral utilizando-se deste método, Piaget descobriu uma sequência de estágios para a prática das regras e outra para a consciência das regras. Sua questão central era mostrar como a consciência pode respeitar as regras.

Piaget identificou dois tipos de respeito, o unilateral e o mútuo, que conduzem a dois tipos de morais. O respeito unilateral refere-se ao respeito da criança pelo adulto, advindo da coação exercida por este, e pelo realismo moral caracterizado por um dever heterônomo, pela regra que é levada “ao pé da letra” e pela concepção objetiva de responsabilidade. Neste estágio a regra imposta é exterior a criança, mas ela a respeita pela relação de autoridade que é estabelecida com o adulto. A regra que vem de fora não é construída nem elaborada pelo sujeito (a criança). Estas são as primeiras formas do dever imposto na consciência da criança e conduzem a uma relação de heteronomia, ou seja, a uma “moral heterônoma”.

Já o respeito mútuo é caracterizado por uma relação de cooperação entre a criança e o adulto e a criança e seus semelhantes. O respeito é bidirecional tanto da criança pelo adulto quanto do adulto pela criança, numa relação de reciprocidade. A regra, neste estágio, é compartilhada por todos. O respeito mútuo não implica nenhuma coação, e por ser mais interior a consciência, o ideal de reciprocidade conduz a uma relação de autonomia, ou seja, a uma “moral autônoma”. A autonomia aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria

de ser tratado, ou seja, é na relação de reciprocidade, na qual a criança consegue se colocar no lugar do outro e de um coletivo, que levará a uma moral da autonomia.

A noção de justiça é parte integrante dos estudos sobre moralidade, e é discutida pelo autor, que expõe que “[...] a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais” (PIAGET, 1994, p.157). A noção de justiça acompanha o desenvolvimento da moralidade e é a noção moral mais racional de todas. O sentimento de justiça se desenvolve a partir do respeito mútuo e da solidariedade entre crianças.

Piaget diferenciou duas noções de justiça: a retributiva e a distributiva. A primeira é referente à proporcionalidade entre o ato (transgressão) e a sanção (castigo). A sanção, neste caso pode ser do tipo expiatória, quando a qualidade do castigo é arbitrária ao delito, está ligada à relação de autoridade, ao respeito unilateral, a coação e a moral heterônoma. Ou a sanção pode ser de reciprocidade e está ligada à qualidade do delito. Diferentemente do castigo, ela remete às relações de cooperação e às regras de igualdade. Nesse caso, quando alguém transgredir a regra, basta que a ruptura do elo social faça sentir seus efeitos.

Já a justiça distributiva implica em uma relação de igualdade, a criança tende a compreender a situação internamente, a partir das influências e das experiências vivenciadas. Por volta dos 11 a 12 anos de idade, a noção de justiça ligada à equidade leva em consideração a situação particular de cada um.

Piaget coloca que somente a partir da relação que a criança estabelece com o adulto e com seus semelhantes é que proporcionará a tomada e consciência do dever e que se instaurará a realidade das normas. Por meio das relações entre os indivíduos e destes com o meio é que as regras morais se constituirão na consciência da criança, e para ocorrer esta adaptação uma educação propícia é imprescindível. “Não há, portanto, moral sem educação moral, “educação”, no sentido amplo do termo que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (PIAGET, 1994, p.3).

Deste modo, a participação do adulto na vida da criança se configura de maneira importante. É ele quem vai nortear a criança a chegar à autonomia durante a fase heterônoma. Para Piaget, a fase da heteronomia é tão importante quanto a fase da autonomia. Seria “[...] queimar etapas constituir na criança uma moral do respeito mútuo antes de toda moral unilateral” (PIAGET, 1996, p.14). A coação e o respeito unilateral são importantes para a criança conhecer as regras e adquirir

noções de certo e errado, para que, posteriormente, ela possa formular concepções próprias dessas mesmas regras. Porém, a fase da heteronomia pode permanecer por toda a vida do indivíduo se houver a manutenção prolongada da coação e respeito unilateral.

Se a criança não tiver experiências favoráveis nem uma educação moral adequada, ela não alcançará a autonomia.

No que concerne ao fim da educação moral, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente, todo o contrário do que dissemos (PIAGET, 1996, p.9).

Em outras palavras, para Piaget, diferentes procedimentos pedagógicos remetem a diferentes resultados comportamentais e de relações sociais. É por este motivo, também, que o adulto deve estar apto a conduzir a educação, no sentido amplo do termo, pois está, em grande parte, em suas mãos o alicerce da educação a qual pode ter resultados satisfatórios ou desastrosos.

Para que crianças e adolescentes vivenciem experiências adequadas para sua (trans)formação moral, os adultos de referência, ou seja, aqueles que participam de seus contextos educativos, também devem ter adquirido competências morais. Como ensinar aquilo que não conhecemos? Como transmitir aquilo que não temos? Como passar adiante uma reflexão se nunca a fizemos? O que nos cabe aqui é enfatizar a formação específica do (sócio)educador. Como vimos no tópico anterior, o trabalho com adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade psicossocial requer competências específicas, tanto técnicas como morais. Trabalhar com a infração juvenil não é só olhar para o meio social, a estrutura familiar, a desigualdade, a moradia, etc., mas é também poder favorecer o desenvolvimento do adolescente durante o cumprimento da medida, no aqui e agora, no contato educador-educando. Não nos parece fácil tal tarefa, por isso não podemos nos abster de uma práxis da moral e da técnica nos serviços de atendimento a essa população.

Considerando que a finalidade da educação moral é promover o desenvolvimento dos indivíduos para que sejam autônomos, fica claro o papel da escola e dos educadores. A educação moral não deve ser dada de maneira verbal e

nem como uma matéria separada das demais. As crianças e jovens devem vivenciar experiências favoráveis ao seu desenvolvimento moral nos diversos ambientes em que frequentam e estão inseridas.

Algumas pesquisas no Brasil trazem, como tema, a importância do ambiente escolar para serem trabalhadas as questões morais, tanto na formação de professores, quanto no desenvolvimento da moral dos alunos. Colombo (2004), com base nos estudos de Piaget, utilizou dilemas morais vivenciados no contexto escolar para promover discussões entre alunos do ensino fundamental de uma escola do interior do Estado de São Paulo. Dentre outras considerações, a pesquisa mostrou que a participação das crianças na resolução dos conflitos promoveu estímulos para o avanço em direção à autonomia moral. No entanto, quando se pensa em atuações como esta veiculadas pelos próprios professores, a questão levanta algumas dificuldades. O estudo de Freitas (2002) mostrou que professoras de educação infantil que preferiam utilizar a base piagetiana em suas práticas tinham uma visão bem superficial do conceito de autonomia, o que dificulta a intenção de fundamentar a ação educativa com conceitos autônomos e efetivar tal método no trabalho. A autora esclarece o conceito, visto que este é muito importante quando se trata de educação, enfatiza a importância da ação educativa na conquista da autonomia moral pelo ser humano, além de apontar que conceitos mal compreendidos geram práticas equivocadas.

Menin (2002), em um estudo sobre valores morais na escola e as implicações para a formação dos professores, aponta algumas formas de atuações educacionais voltadas para doutrinações como na época da ditadura militar, em que se materializava a “educação moral e cívica”. Em contrapartida, há, em grande parte das escolas e por grande parte dos professores, um *laissez-faire*, onde cada professor e/ou escola adota posições diferentes do que é correto, incorreto, certo e errado, onde os valores seriam individualizados e a transmissão de tais ocorreria de forma assistemática e acidental. Para a autora, não há manuais de educação moral, mas é a partir das discussões e trocas que se efetivaria um método de educação moral.

Os estudos de Piaget continuaram com outros pesquisadores que utilizaram seu quadro de referência para prosseguir no campo da teoria do desenvolvimento moral. A partir da década de sessenta, os trabalhos de Kohlberg (1992; THIELEN; NASCIMENTO; HARTMANN e POLLI, 2006) se destacaram nesta área e trouxeram

grandes contribuições. Segundo Biaggio (1997), Kohlberg dominou os estudos sobre desenvolvimento moral nas últimas três décadas.

Kohlberg (1992) desenvolveu um modelo de avaliação do juízo moral baseado em dilemas morais que são propostos por meio de entrevistas individuais. Analisando as respostas das entrevistas, o autor avalia o nível de desenvolvimento do raciocínio moral do indivíduo. A partir desta técnica, descreve e demonstra que os indivíduos constroem a consciência moral seguindo uma sequência que se inicia no nível que ele chamou de pré-convencional e culmina no nível pós-convencional. Para o autor, no nível pós-convencional, os sujeitos são guiados por princípios universais da consciência.

O nível pré-convencional tem referência ao próprio indivíduo. O estágio 1 é o da *orientação para a punição e para a obediência*, o qual a moralidade de uma ação é definida em termos de suas consequências físicas e não de suas intenções. Se a ação é punida, é considerada errada. Se não for punida, é considerada moralmente certa. O objetivo é evitar a punição obedecendo às regras. O estágio 2 é o do *hedonismo instrumental relativista*, definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa, e serve aos interesses próprios. A ação é considerada moralmente correta se trazer satisfação ao agente (KOHLBERG, 1992).

O nível convencional considera algumas regras externas, é o nível da internalização por excelência. O estágio 3 é o da *moralidade do bom garoto da aprovação social e das relações interpessoais*, ou seja, as ações são motivadas pela aprovação externa. O comportamento moralmente certo é o que ganha aprovação dos outros, o que é esperado pelos outros. O estágio 4 é o da *orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade*, ou seja, o respeito é pelas autoridades, por regras fixas, pelas leis e pela manutenção da ordem social. A justiça é estabelecida na relação com o sistema, e não mais entre indivíduos (KOHLBERG, 1992).

O nível pós-convencional vai além da internalização, o indivíduo questiona as leis reconhecendo que elas podem ser injustas e devem ser modificadas. O estágio 5 é o da *orientação para o contrato social democrático*, em que as leis não são consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo, ao encontrar erros nas leis, busca corrigi-los democraticamente e legalmente. O estágio 6 é o dos *princípios universais de consciência*, onde o indivíduo é guiado por princípios éticos universais da consciência individual e age por eles. Mesmo que as leis não possam

ser mudadas pelos canais legais e democráticos, os indivíduos lutam contra elas. É o nível dos mártires e dos revolucionários e dos que permanecem fiéis aos seus princípios e não se conformam com o poder das autoridades (KOHLBERG, 1992).

Kohlberg supõe a universalidade da sequência dos estágios de sua teoria, ou seja, seus estágios podem ser encontrados em qualquer povo de qualquer lugar do mundo. Biaggio (1997) relaciona alguns estudos que confirmaram esta universalidade, e afirma que mesmo que existam pequenas diferenças que podem ser atribuídas a fatores culturais, estas não ameaçam a universalidade da teoria.

Para Kohlberg (1992), é no conflito que o raciocínio e juízo do indivíduo sobre ações ou questões sociais podem se mover de um estágio inferior para um estágio mais avançado de desenvolvimento moral. O ponto final do desenvolvimento social é o equilíbrio concebido como a competência para avaliar segundo princípios de justiça. Em outras palavras, para Kohlberg, a maturidade moral de um indivíduo é atingida quando este entende que justiça é diferente de lei, pois algumas leis podem estar moralmente erradas podendo ser discutidas e modificadas. Como enfatiza Biaggio (1997) em seu estudo sobre a teoria kohlbergiana “[...] todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente” (p.3). Nesse sentido, o indivíduo pode ou não incorporar as leis de sua cultura. O que importa é que sua maturidade moral, quando atingir o nível pós-convencional, enfatize a democracia e os princípios individuais da consciência.

Lepre também enfatiza a força da teoria de Kohlberg ao salientar que

[...] assim como Piaget (1994), Kohlberg (1992) assinala que esses estágios dependem de uma construção que tem suas bases nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos. Dessa forma, em sociedades mais rígidas, fechadas, patriarcais, onde os papéis sociais são rigidamente definidos e há pouco espaço para diálogo, é quase impossível encontrar pessoas que cheguem a construir sua moralidade de acordo com os estágios cinco e seis propostos por Kohlberg. Por outro lado, jovens que vivem em situações mais democráticas, que participam mais efetivamente de decisões sociais considerando seus iguais, tem mais oportunidades para construir sua autonomia moral (LEPRE, 2005, p.61).

A educação moral pode ser viabilizada através das relações sociais que se estabelecem em vários contextos de vida: escola, trabalho, família, amigos, etc. Dessa maneira, as situações vividas nesses contextos, as interações decorrentes

desse processo de experiências, proporciona o constructo da moralidade. Conforme destaca Piaget, quando discorre sobre educação moral, esse processo pode favorecer o alcance da autonomia, ou ao contrario disso, fazer o individuo permanecer na heteronomia. A moral é, então, parte de um sistema educacional que agrega todas as circunstâncias e contextos de aprendizagem que norteiam, principalmente, a vida de sujeitos em desenvolvimento. Os sistemas socioeducativos, focados nesta pesquisa, são, do mesmo modo, referências de contextos educativos e que podem agir diretamente na vida dos jovens infratores.

Biaggio (1997) discute a importância da teoria de Kohlberg e de sua técnica de educação moral intitulada “comunidade justa”, que utiliza dilemas morais de situações cotidianas para que os membros de dada sociedade discutam as possíveis resoluções. A autora enfatiza a importância deste para a promoção do senso ético e cidadania na escola. Tal método empregado em experiências educativas em uma cidade americana aumentou os escores de maturidade moral de alunos participantes do programa. No Brasil, tanto as técnicas de discussão de dilemas quanto a da comunidade justa, ambas propostas por Kohlberg, devem conter algumas modificações em função da cultura e das condições locais. Mesmo assim, tais métodos são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens (BIAGGIO, 1997).

Utilizando os dilemas morais, proposto por Kohlberg, em dilemas morais reais presentes na vida cotidiana de jovens internos da FEBEM - SP, Guará (2000) aponta uma capacidade de raciocinar dos jovens dentro dos padrões do nível pré-convencional, embora alguns dos participantes estivessem no nível convencional. Nesse contexto de internação fica difícil a efetivação dos métodos propostos por Kohlberg. A autora afirma que a transição para estágios mais altos de moralidade exigiria o desenvolvimento do senso de confiança básica, na qual a afetividade tem papel fundamental. Assim, o panorama contextual desses jovens impede-lhes de buscar interações positivas nas quais podem confiar. Em um dos apontamentos finais, o estudo sugere pesquisas futuras sobre a situação de vulnerabilidade em que se encontram os adolescentes em conflito com a Lei, pois esta pode ser responsável pelo baixo estágio moral.

Vale ressaltar que, sendo a moral parte integrante da educação, meios de avaliação e mensuração podem ser muito úteis e nortear processos de educação colocados em prática. Nos estudos sobre moralidade e quando se pensa em

educação moral, devem ser levados em consideração os aspectos que constituem o comportamento moral. Embora Kohlberg tenha utilizado uma entrevista com dilemas morais (*Moral Judgment Interview* - MJII) para avaliar em qual dos níveis e estágios de desenvolvimento moral, propostos por ele em sua teoria, estava o indivíduo, o autor não utilizou um sistema de análise que abrangesse o duplo aspecto da moralidade: o cognitivo e o afetivo.

Esses aspectos, componentes da moralidade, já haviam sido sustentados por Piaget (1976), que acreditava que o cognitivo e afetivo são aspectos distintos, porém inseparáveis no que concerne ao comportamento moral, onde o primeiro depende da estrutura e o segundo das energias. Ou seja, podem ser vistos separadamente e estudados por áreas diversas do conhecimento, mas, no âmbito do comportamento humano, são indissociáveis. A moral não é somente uma questão de conformidade com o social, conforme acreditava Durkheim, nem somente uma questão de juízo feito de forma puramente lingüística e racional (conforme propõe Kant em seus imperativos categóricos), mas envolve uma complexa dinâmica psicológica no processo de tomada de decisão (PIAGET, 1994).

A partir desse aporte teórico em que Kohlberg utilizou o termo “competência moral”, tomamos como pressuposto que a moralidade não pode ser entendida somente como um conjunto de idéias ou ações, mas carrega um componente de competência para ser aplicada em situações reais. Para o autor, a competência moral é “[...] a capacidade de tomar decisões e fazer juízos e agir de acordo com tais” (1964, p.425). Embora o autor acreditasse e defendesse o duplo aspecto da moralidade em consonância com Piaget, desenvolvendo em sua teoria o conceito de competência moral, sua entrevista (MJII) não avaliou aquilo a que se pretendia. Segundo Lind (2000), Kohlberg não utilizou um critério adequado para validar seu teste, além disso não agregou aspectos cognitivos e afetivos na análise dos dilemas.

Quando se visualiza esses dois aspectos, ideais e princípios internos (afetivos) e capacidade de juízo e discurso moral (cognitivo), inseparáveis de um mesmo comportamento humano - a moral, pode-se trabalhar com aquilo que Kohlberg chamou de competência moral. Justamente pensando nesse conceito e nas dificuldades encontradas em formas anteriores de mensuração do juízo moral é que o pesquisador alemão Lind desenvolveu o *Moral Judgment Test* (MJT) e propôs formas de educação moral através do método de discussão de dilemas e testagem a partir de seu instrumento.

O afeto e a cognição se completam no processo de tomada de decisão do comportamento moral. Um aspecto fundamental do trabalho de Lind é a preocupação em considerar os dois aspectos do desenvolvimento moral como inseparáveis. O pesquisador defende o *modelo dual* do comportamento moral que agrega propriedades do pensamento (razão) e sentimentos (inclinações), este é o ponto de partida de toda sua investigação e princípios pedagógicos. Os aspectos cognitivos, que abarcam a razão, o pensamento e o discurso, dependem da estrutura. Estrutura essa que segundo Lind (2000) seria o arranjo e inter-relações das partes como um todo, ou de acordo com Kohlberg (1984, p.408, apud LIND 2000) é “[...] um constructo garantido apenas sob as bases de ordenação ‘inteligível’ de itens manifestos. Os aspectos cognitivos seriam as estruturas cognitivas implícitas refletidas diretamente no comportamento de julgar de uma pessoa” (LIND, 2000). Por conseguinte, no exercício de uma ação moral, os aspectos afetivos, que contemplam as inclinações, impulsos, sentimentos e princípios internos, como a moralidade da “boa intenção” ou da “manutenção de valores e atitudes morais” são comumente agregados, mas insuficientes se forem olhados de forma isolada. Segundo Lind (2007), todas as pessoas têm ideais e princípios morais, mas para a aplicação destes durante o comportamento há necessidade do desenvolvimento de uma série de capacidades morais, as quais são proporcionadas pelos processos educativos em todos os contextos em que lhes cabem (família, escola, instituições formadoras quaisquer). Para o autor, o desenvolvimento das competências morais “[...] são a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral” (p. 404), tais competências são constituídas pelos dois aspectos do comportamento moral (afetivo e cognitivo). Por exemplo, uma criança pode conhecer e ter um entendimento sobre os princípios elevados da moralidade, como a justiça, no entanto lhe falta competência para aplicá-lo em situações cotidianas. O desenvolvimento das competências morais desta criança dependerá de ajuda, formação e treino advindos das bases educativas a que ela será submetida (LIND, 2000). Deste modo, o sujeito moral adquire a habilidade de aplicar seus princípios e valores nas ações concretas do cotidiano.

Bierrenbach (1987, apud BAZON 2002), reflete sobre as diretrizes educacionais necessárias para a operacionalização do atendimento institucional de crianças e adolescentes. Interessantemente, uma das diretrizes se refere à importância de referenciais cognitivos e afetivos que devem ser fornecidos aos

jovens para que eles possam decodificar e atuar nas situações de sua vida, ou seja, o profissional que atuará junto a este jovem deve ser capaz de possibilitar-lhes o acesso a esses aspectos (afeto e cognição). Este estudo nos instiga a uma reflexão sobre as competências dos educadores que dever ter desenvolvido também suas habilidades morais, a fim de direcionar sua atuação profissional em trabalhos com sujeitos em desenvolvimento, aqui em questão os jovens infratores.

Mesmo que sejam aspectos distintos, são inseparáveis no comportamento moral. Lind (2000) afirma que:

[...] conceituo juízo moral como um tipo particular de comportamento humano, que pode ser descrito em categorias afetivas e cognitivas, isto é, em termos dos princípios morais que uma pessoa possui e em termos de quão competente aplica esses princípios em processos concreto de tomada de decisão (p.400).

Lind então explora o conceito de competência moral, baseando-se na teoria de Kohlberg. Segundo Lind (2007), esse conceito claramente agrega o duplo aspecto do comportamento moral, uma vez que a moral se baseia em princípios internos, mediante o compromisso da pessoa com seus ideais morais, mas também integra o aspecto cognitivo e estrutural, na medida em que é necessária a estrutura cognitiva para se tomar decisões e manifestá-la em seu comportamento.

Os testes e mensurações até então propostos como meio de averiguar o julgamento moral não alcançaram o duplo aspecto do comportamento moral. O que alguns estudos mostraram é que, mesmo inseparáveis, esses dois aspectos podem ser mensurados e avaliados separadamente. Por exemplo, *Defining Issues Test* (DIT) de Rest (1986) propõe medir o desenvolvimento das competências morais mediante um questionário que avalia a preferência das pessoas por uma moral orientada a partir de princípios (ideais), deixando de lado cunho estrutural e cognitivo da moral (LIND, 2007). Outros investigadores procederam da mesma maneira, como o próprio Kohlberg.

Justamente na tentativa de minimizar essas arbitrariedades nas formas de mensuração do juízo moral e propondo métodos de educação por meio da discussão de dilemas que Lind desenvolveu o MJT. Este teste, segundo o autor (2000), serve a dois propósitos: permite-nos testar as modernas teorias de desenvolvimento moral e educação e permite-nos avaliar métodos educacionais em relação à sua efetividade de elevar a competência moral dos sujeitos submetidos a

eles. Para tanto, o teste deve ter validade teórica e ser útil do ponto de vista educacional.

O MJT propõe uma tarefa moral de confrontar o sujeito a contra-argumentos, isso significa que serão evidenciadas a habilidade e a competência moral do sujeito em julgar argumentos mesmo que não esteja de acordo com o conteúdo da argumentação (LIND, 2000). Neste ponto, nota-se evidentemente o duplo aspecto, ou as duas dimensões do comportamento moral incutidos no MJT, pois o sujeito terá que agregar aspectos cognitivos para julgar a qualidade dos argumentos mesmo que este argumento seja contrario com sua opinião e princípios internos.

A moral pode ser ensinada? Esta é a pergunta chave sobre a qual Lind defende seu método de discussão de dilemas e a importância deste agregado ao MJT. Lind (2007) expõe as diferentes e divergentes opiniões sobre a possibilidade de ensinar a moral, onde, por um lado, colocam a moral no plano genético e hereditário e, deste modo, poderiam ser distinguíveis pessoas boas e pessoas não tão boas e assim tratá-las. Por outro lado referem-se à moral como somente uma questão de valores e atitudes, mas se assim fosse poderia ser impostas as regras e elas seriam facilmente compreendidas, aceitas e seguidas.

Para Lind, assim como para Piaget e Kohlberg, a moral deve ser entendida a partir de uma teoria integradora de afeto e cognição, de juízo e de discurso, de pensamentos e sentimentos. A moral é muito mais uma questão de competência e menos de atitude correta ou incorreta ou mesmo de genética. Uma atitude correta pode ser imposta e executada sem uma reflexão de seus princípios, valores e motivações. Se fosse uma disposição genética, não poderíamos fazer nada a não ser tratar separadamente cada um dos indivíduos, aqueles que têm disposições morais e aqueles que não têm e não será desenvolvida. Nesse sentido, se temos a moral fundamentalmente como competência, não podemos ficar entre uma abstinência total de educação moral por um lado, nem de um doutrinamento de valores por outro (LIND, 2007). Temos que enfrentar a tarefa de promover, nas crianças e jovens, esta competência, para que possam desempenhar seus próprios princípios morais e agir de acordo com eles, ou seja, refletir os dilemas da vida cotidiana, se responsabilizar pela escolha da ação de modo coerente com seus princípios e julgamento.

Pensando nisso o autor defende um método educacional que utiliza de discussões de dilemas morais. Para Lind “[...] quando nos encontramos frente a um

dilema moral, ou seja, quando nossos princípios morais ou ideais entram em conflito, se vê mais claramente o que são as capacidades morais e para que necessitamos delas” (2007, p. 10). Por conseguinte, o autor levanta a questão: como devemos solucionar um dilema que coloca em cheque nossos princípios morais, qualquer caminho que tomemos para tentar solucioná-lo, de forma que todos os envolvidos possam se responsabilizar pela solução e viver bem com isso?

Os dilemas propostos por Lind e Kohlberg são diferentes porque Kohlberg elabora dilemas nos quais os atores envolvidos nas situações se chocam por terem diferentes interesses e opiniões (são caminhos opostos), que se excluem mutuamente. Lind, por outro lado, coloca os atores sempre frente a situações nas quais qualquer caminho que se tome estará violando um princípio moral. Coloca os indivíduos diante da difícil tarefa de decidir contradizendo seus próprios princípios morais e na dúvida de qual princípio deve ser levado em consideração para tomar uma decisão.

Lind (2007) afirma que, em seus dilemas, podemos perceber que uma conduta incorreta nem sempre se trata de um problema de moralidade ou imoralidade, mas que podem se tratar de soluções adequadas e permanentes, de problemas que nascem por meio de uma mesma moral. Conforme expõe Bataglia (2010)

Lind argumenta que é fácil para alguém que tenha habilidade para argumentação e conhecimento dos estágios ou de filosofia, responder a um dilema em níveis superiores de juízo moral, falsificando o seu próprio estágio de desenvolvimento. A retórica não garante a competência na ação. Sendo assim, Lind se preocupou antes do que avaliar o nível de juízo moral do sujeito, um tipo de experimento que permitisse ao sujeito mostrar sua competência em aplicar sua estrutura em situações adversas, isto é, situações com as quais ele não compartilhe a opinião ou ajuíze de modo contrário (p. 84).

As questões morais e dilemas estão presentes no dia-a-dia. Constantemente, algumas situações nos colocam diante de dificuldades de escolher o melhor caminho para serem resolvidas, pois envolvem outras pessoas e um momento específico onde, independente da decisão, podemos nos sentir culpados, culpabilizar o outro, ir contra alguma regra social, etc., ferindo algum princípio moral. Mas é justamente nessas circunstâncias que a competência moral e a habilidade para julgar a situação aparecem e/ou se desenvolvem.

No que se refere aos fins de uma educação moral, como já referia Piaget, que almeja um cidadão autônomo e preparado para a vida em sociedade, unidos aos ideais de uma sociedade democrática, com participação de todos seus membros, não pode ser desvinculado os conceitos: educação, moral e democracia. Lind (2007) descreve a importância do desenvolvimento dessa competência para a sociedade atual, que se pauta num ideal de convivência onde seus membros possam regulá-la baseados em princípios morais com os quais se comprometem. Ou seja, democraticamente, o autor afirma:

A democracia é a essência de uma instituição moral, bem como os princípios morais constituem uma base aceitável por todos para uma possível solução de conflitos, sem violência, orientados pelo entendimento e pela justiça, desencadeando numa democracia. (p. 21).

Sobre o mesmo assunto e defendendo seu método de discussão de dilema, o autor continua:

Obviamente, um pré-requisito dos mais importantes para a negociação pacífica é a habilidade dos participantes para ouvirem-se uns aos outros independentemente do fato de serem oponentes ou até inimigos. Se quisermos encontrar a base moral para a solução de um conflito, devemos apreciar argumentos não apenas advindos de pessoas que suportam nossa posição, mas também daquelas que são nossas oponentes. Tal competência é crucial para a participação em uma sociedade pluralística e democrática (LIND, 2006, Summary, para. 2, Apud BATAGLIA, 2010).

Assim, para agir moralmente e democraticamente, não basta querer ser, como se acreditou durante muito tempo. Na verdade uma conduta moral-democrática madura não depende somente dos ideais e propósitos de uma pessoa, mas também e sobretudo, de sua competência para aplicar de maneira consistente e detalhada tais ideais na vida cotidiana.

Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade de resolução de dilemas morais é de extrema importância e se deve dar, no campo de uma educação propriamente dita, o mesmo valor que outras matérias ministradas. Tanto Kohlberg (1992) quanto Lind (2007) corroboram com a idéia de que o problema central dos adolescentes (como também de muitos adultos) está na falta de capacidade para aplicar corretamente os valores e os princípios morais na vida cotidiana.

Em suas pesquisas, Lind (2007) verificou que muitos professores gostariam de preparar seus alunos para a vida em sociedade, não somente para uma competência técnica das matérias específicas, mas estes afirmaram que não se sentem preparados para tratar de temas morais em sala de aula, bem como não tiveram uma formação adequada para trabalhar tais temas com seus alunos.

No que se refere à formação profissional, com capacidade de atuação real dos professores (ou áreas a fins) sobre as questões morais e não apenas sobre as matérias pertinentes, Lind afirma que este ideal só será alçado se ultrapassarmos as condutas de divisão do trabalho que acontecem normalmente (por exemplo a prática de uma disciplina ministrada como algo distante do desenvolvimento moral) e se for objetivada uma formação integradora, considerando os aspectos afetivos e cognitivos. Para isso, sua proposta de discussão de dilemas e método de avaliação com MJT pode proporcionar um processo educacional que agregue as finalidades de uma educação moral e de uma sociedade democrática.

Acerca das motivações da presente pesquisa, consideramos que a questão central dos adolescentes em conflito com a Lei parece clara de que eles não estão em conformidade com as regras sociais, ou mesmo as conhecem, transgridem-nas, tampouco refletem dilemas ou têm atitudes democráticas. Como estão submetidos a processos educacionais e às medidas socioeducativas, que são orientadas, no seu cumprimento, por um técnico e/ou educador, torna-se clara a necessidade de acompanhar e avaliar esse profissional que deve ter aptidão para lidar com as questões de desrespeito às regras advindas desse grupo de adolescentes. Propor uma formação e métodos de discussão de dilemas com esses profissionais não cabe a uma pesquisa de mestrado, mas esta mostrará alguns dados pertinentes que podem viabilizar e motivar projetos futuros nestes setores.

Pensar em desenvolvimento moral, em educação moral, não é tarefa simples, tampouco um método de ensino que implique em uma *práxis* da moral, mas temos que nos dispor, como educadores e pesquisadores, para que possamos contribuir com a formação de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres e reguladores da sociedade da qual fazem parte.

Como mote, tomemos a afirmação de Lind (2007): “O desenvolvimento de capacidades morais é um trabalho que dura a vida toda e se encerra com a nossa morte” (p.15).

5. MÉTODO

Esta pesquisa é de cunho avaliativo e qualitativo. Avaliativo uma vez que utiliza um teste que avalia a competência moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Qualitativo, pois utiliza uma entrevista semi-estruturada para traçar o perfil dos profissionais que atendem ao adolescente em conflito com a lei.

Em termos avaliativos, a pesquisa mostrará objetivamente, a partir da aplicação do teste MJT (LIND, 2000; BATAGLIA, 2010) e checagem dos escores alcançados nas respostas dos participantes, a competência moral deste grupo de profissionais. Em termos qualitativos, por meio do relato oral dos participantes no decorrer da entrevista semi-estruturada e do processo dialógico presente na comunicação discursiva, alcançamos informações pertinentes à subjetividade do universo conceitual dos participantes: comportamento, motivações, sentidos, interações sociais, etc., bem como informações sobre suas trajetórias profissionais.

Deste modo teremos duas formas de visualizar o grupo de profissionais que participaram deste estudo, com os objetivos bem definidos em cada uma dessas variáveis. Julgamos que estas escolhas de métodos, instrumentos e tipos de análises (expostos com mais clareza no decorrer deste capítulo) proporcionaram o alcance dos objetivos deste estudo e podem contribuir para discussões educacionais acerca do tema que se segue. Serão mostrados, a seguir, os passos realizados para coleta de dados.

5.1 As instituições

Após a promulgação do ECA em 1990, muitas reflexões acerca das medidas socioeducativas ainda tiveram que ser feitas e permeiam nos dias atuais. É a partir de tais reflexões que as mudanças necessárias para que se cumpra o caráter educativo das medidas podem ser colocadas em prática efetivamente. Esse processo de transformação na atenção ao adolescente em conflito com a Lei desencadeou uma descentralização das medidas que até pouco tempo estavam sob administração e controle do Estado e execução das antigas FEBEMs. As FEBEMs

eram responsáveis tanto pela execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação e semi-liberdade) quanto das de meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade).

Com a formulação do SINASE (2006), a decorrente mudança de FEBEM para Fundação CASA (no caso do Estado de São Paulo), juntamente com a Política Nacional de Assistência Social, ECA e SUAS, as medidas socioeducativas em meio aberto passaram a ser responsabilidade da esfera municipal. Esta transição está sendo feita aos poucos em todo território nacional.

Tendo sido expostas essas informações, fica mais fácil explicar e entender as características diferenciadas existentes entre as instituições/setores, a equipe e os participantes da presente pesquisa. Os setores onde se realizou a pesquisa estão localizados em três cidades diferentes no interior do estado de São Paulo, mais especificamente no noroeste paulista, que passarão a ser designadas como cidades “1”, “2” e “3”.

A escolha das cidades foi efetuada devido à facilidade de acesso aos programas de medidas socioeducativas nas proximidades do local onde se vincula esta pesquisa, e por serem, nestas cidades, sistemas já municipalizados das medidas em meio aberto que atendem ao adolescente em conflito com a Lei. Este processo de escolha propiciou uma parceria entre a instituição vinculada a esta pesquisa e os municípios em questão. Além do acesso ser facilitado nos sistemas municipalizados, as cidades manifestaram grande interesse pela pesquisa e abriram as portas dos setores responsáveis pelas medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação Serviço à Comunidade (PSC). No caso de pesquisas em educação, este tipo de parceria é um ponto muito importante conforme aponta Bogdan e Biklen (1992).

O contato com cada cidade e cada setor foi iniciado no mês de maio de 2009, logo após serem escolhidas para participarem do estudo que decorreu de um processo de contatos com profissionais da Fundação CASA e do Departamento de Assistência Social de uma das cidades (a maior delas e que fornece alguns auxílios às demais) os quais informaram como estava a administração das medidas em meio aberto e as cidades próximas com sistemas já municipalizados de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei. Através desses profissionais, conseguimos os contatos e endereços dos setores incluídos nesta pesquisa. Os contatos com cada setor foram feitos inicialmente por telefone e uma visita da pesquisadora foi

agendada para apresentação do trabalho. Essas visitas ocorreram também no mês de maio de 2009, nas três cidades.

A partir de então, com a pesquisa exposta e o aceite de cada cidade e cada setor, foi assinado o termo de concordância para participação da pesquisa. Nas três cidades, essas autorizações foram assinadas pelos Departamentos de Assistência Social e também por cada chefe de setor responsável pelas medidas socioeducativas em meio aberto (CREAS, CRAS e ONG, variando em cada cidade). Após esse procedimento e com todas as autorizações devidamente assinadas, estava firmada a parceria da pesquisadora com os setores.

5.1.1 Cidade 1

A cidade 1 é de pequeno porte com cerca de 53 mil habitantes. As medidas socioeducativas de meio aberto são executadas sob responsabilidade do Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) e do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município e supervisão do Departamento de Assistência Social. Fica a uma distância aproximada de 14 quilômetros da cidade 2 que, por ser a maior da região, oferece apoio em algumas atividades como o grupo de discussão, supervisão, orientações, etc. O CREAS, CRAS, Departamento de Assistência Social, bem como alguns outros setores e serviços da prefeitura, funcionam no mesmo local no centro da cidade. Neste local há uma “casa” na frente, onde está o Departamento de Assistência Social, e alguns galpões ao lado e ao fundo. Nesses galpões há espaços amplos, embora algumas partes estejam inutilizadas. As salas do CREAS e CRAS, os quais realizam os atendimentos das medidas socioeducativas de LA e PSC estão espalhadas nos galpões e são improvisadas com móveis e divisórias. A equipe socioeducativa conta com: um coordenador técnico, um coordenador administrativo, dois psicólogos(as), um assistente social, um educador(a), cinco estagiários de psicologia, e um estagiário de serviço social. Alguns desses profissionais não só atendem aos adolescentes submetidos às medidas, mas também às demandas da Assistência Social. Além desses profissionais, foram incluídos a participarem da pesquisa, por motivação pessoal e voluntariamente, a Secretária de Assistência Social e a chefe da

Secretaria de Assistência Social. Muito embora estas não estejam diretamente ligadas ao atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei, estão sempre discutindo os casos junto à equipe técnica e ajudam nas decisões relativas ao sistema de medidas socioeducativas.

5.1.2 Cidade 2

A cidade 2 é a maior delas, de médio porte com cerca de 400 mil habitantes. A medida socioeducativa de LA é executada sob a responsabilidade de uma Organização Não Governamental (ONG) e a medida de PSC é executada sob a responsabilidade de uma assistente social vinculada a um CREAS do município. Ambas têm supervisão da Secretaria de Assistência Social e da Diretoria Regional de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS) do município. A ONG se localiza em uma casa na periferia da cidade, na região norte. O espaço é adaptado para os atendimentos, as salas são separadas por divisórias, há poucos móveis e recursos. A equipe conta com seis profissionais: uma coordenadora técnica, dois assistentes sociais, dois psicólogos(as) e um oficinairo(a). Atualmente, estão sendo atendidos cerca de noventa adolescentes em LA. O CREAS se localiza em uma casa na região centro-sul do município e realiza outros atendimentos na área da assistência e ações sociais. A assistente social responsável pelos adolescentes em PSC realiza os atendimentos em salas variadas dentro do CREAS. Atualmente acompanha cerca de vinte adolescentes.

5.1.3 Cidade 3

A cidade 3 é de pequeno porte com cerca de 23 mil habitantes. As medidas socioeducativas em meio aberto são executadas sob a responsabilidade do CREAS do município e supervisão do Departamento de Assistência Social. Fica a uma distância aproximada de 40 quilômetros da cidade 2 e 25 quilômetros da cidade 1. Do mesmo modo que a cidade 1, a cidade 3 também recebe apoio da cidade 2 na

realização de algumas atividades. O CREAS se localiza em uma casa na periferia do município. Esta “casa” é um galpão com três salas pequenas e outras formadas por divisórias improvisadas. Além dos adolescentes em conflito com a Lei, são atendidos e acompanhados outros casos relativos à assistência e serviço social. Nesse setor, há profissionais que trabalham com as medidas socioeducativas e outros vinculados a outros projetos da assistência social. A equipe incluída a participar desta pesquisa é composta de: uma coordenadora técnica (coordenadora geral do CREAS), um psicólogo(a), um educador(a), um estagiário(a) de psicologia e dois oficinairos(as).

5.2 Procedimentos Éticos

Antes de serem apresentados os participantes, bem como os instrumentos que foram utilizados para alcançar os objetivos propostos, julgamos deixar claro as dificuldades de se realizar pesquisas nos setores de atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei. As medidas socioeducativas, bem como as antigas formas de atendimento a esta população adolescente, são marcadas por um histórico de repressões, maus tratos e violência dentro das antigas FEBEMs. Não havia parâmetros objetivos nem procedimentos justos que norteassem o tratamento ao adolescente. Hoje em dia, devido às constantes mudanças nesta área, bem como as adaptações que ainda se mostram necessárias, tanto no que se refere ao atendimento propriamente dito, quanto aos locais e a administração responsáveis pelas medidas socioeducativas (aqui em foco as de meio aberto – LA e PSC), alguns profissionais ainda se sentem inseguros com seu trabalho e até mesmo em participar e falar sobre questões administrativas e institucionais. Por outro lado, mesmo em cidades diferentes, as equipes se encontram em algumas atividades em comum, realizadas, em sua maioria, na cidade 2, o que gera uma interação desses profissionais. Além disso, nas três cidades, a equipe técnica e administrativa é relativamente pequena e os profissionais se conhecem e se relacionam mesmo fora do ambiente de trabalho.

Desta maneira, justamente por consideração aos setores que abriram suas portas para a realização da presente pesquisa, bem como a cada um dos participantes que falaram abertamente sobre as características peculiares de seu

trabalho e instituição/setor, não será apresentado o nome das cidades nem feito levantamento de cada uma delas em separado. Por mais que cada setor/cidade seja composto por uma equipe com diferentes números de profissionais, diferentes especificações técnicas e diferentes tipos de administrações e supervisões, todos os dados serão abordados, expostos e analisados de maneira unificada para preservar a identidade de cada participante e respeitar as peculiaridades de cada cidade/setor. Assim, este trabalho pôde caminhar seguindo as normas éticas em pesquisas deste tipo.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP e recebeu aprovação no parecer nº044/09 no dia 05 de agosto de 2009.

5.3 Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa todos os profissionais que direta ou indiretamente trabalham na atenção ao adolescente em conflito com a Lei submetidos às medidas socioeducativas de PSC e LA, ou seja, as medidas cumpridas em meio aberto, das cidades 1, 2 e 3. Os profissionais ligados diretamente aos adolescentes incluem: psicólogos, assistentes sociais, educadores, estagiários e oficinairos. Estes profissionais ficam em contato direto com o adolescente e acompanham o andamento dos casos através de atendimentos individuais, grupos de atividades, contato e atendimento com as famílias, visitas domiciliares, orientações, trabalhos em rede com outros serviços da comunidade e do município como saúde, educação, lazer, etc. Já os profissionais ligados indiretamente ao atendimento das medidas incluem: coordenadores técnicos, coordenadores administrativos, chefe de departamento da assistência social e secretária do departamento da assistência social. Estes auxiliam nas decisões referentes aos casos com supervisões e reuniões, organizam e planejam as estratégias de atendimento junto à equipe, viabilizam os recursos necessários para o cumprimento das medidas, etc.

Os estagiários foram incluídos pelo fato de a atividade ser remunerada, não fazendo parte da grade curricular do curso que estão matriculados. Ou seja, eles

fizeram a escolha de trabalhar com os adolescentes em conflito com a Lei e por isso suas participações também se tornam relevantes na presente pesquisa.

A escolha de incluir esses profissionais, independente de especificidade técnica ou ligação com o adolescente, se deve ao fato de que todos atuam na execução das medidas e trabalham para que seja cumprido seu papel educativo, realizando as adaptações e mudanças necessárias, já que é um tempo de mudanças nesse âmbito.

De todos os profissionais convidados, nenhum se negou a participar da pesquisa. Tivemos uma amostra de 27 profissionais que responderam a todas as etapas deste trabalho. Esse grupo será tratado de uma maneira homogênea, como o “grupo de profissionais que atendem os adolescentes em meio aberto” de uma mesma região do estado de SP. Muito embora haja diferenças entre as cidades, número de profissionais técnicos e administrativos, especificidades técnicas e de formação, etc., eles serão incluídos no mesmo quadro. Isso se refere aos critérios do MJT (um dos instrumentos utilizados) explicados no próximo item e também aos procedimentos éticos necessários em pesquisas como esta (apresentado no tópico anterior).

A tabela 1 apresenta os participantes. Encontramos que 7,4% deles têm somente o ensino médio. As formações que predominam são a de Assistente Social e Psicólogo. Desse grupo, tivemos 77,8% (21 participantes) que trabalham na intervenção direta com o adolescente e outros 22,2% (6 participantes) atuam indiretamente nas medidas socioeducativas em questão, trabalhando mais na gestão do programa.

Tabela 1 – Frequência e porcentagem de participantes por cidade e formação acadêmica

	Cidade 1		Cidade 2		Cidade 3		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Adm. Empresa ¹	1	50,0	0	0,0	1	50,0	2	7,4
Assistente Social	3	37,5	4	50,0	1	12,5	8	29,6
Ensino Médio	0	0,0	1	50,0	1	50,0	2	7,4
Est. Assist. Social ²	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	3,7
Est. Psicologia ³	5	83,3	0	0,0	1	16,7	6	22,2
Pedagoga	1	50,0	0	0,0	1	50,0	2	7,4
Psicólogo	3	50,0	2	33,3	1	16,7	6	22,2
Total	14	51,9	7	25,9	6	22,2	27	100,0

Obs.: 1 = Administração de empresa; 2 = Estagiário de Assistência Social; 3 = Estagiário de Psicologia.

Dentre os 27 participantes, tivemos uma amostra predominantemente feminina com 85,2% (23 participantes). A idade média dos participantes é de 35 anos, com a mais nova tendo 19 anos e a mais velha 59 anos de idade. Em relação ao estado civil, a maioria dos participantes são solteiros, correspondendo a 48,1%, e entre os casados tivemos 44,4%. Os demais casos foram de união estável e divorciado(a)s. Na questão religiosidade, tivemos uma predominância da religião católica com 74% dos participantes. As demais religiões citadas foram a espírita e a evangélica.

Seguindo o Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2008 (ABEP, 2007) tivemos, em nossa amostra, uma maioria de participantes da classe B2, o que representa uma renda familiar de aproximadamente R\$ 2.000,00/mês.

A partir desse panorama geral das características dos 27 participantes deste estudo, partiremos para a exposição do instrumento e etapas subsequentes.

5.4 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para a realização desta pesquisa: o MJT, um teste que avalia a competência moral dos sujeitos, formulado pelo pesquisador alemão Lind (2000) e validado para o Brasil pela pesquisadora Bataglia (2010); e uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A) elaborada pela pesquisadora e seu orientador, na qual objetivou-se conhecer o perfil dos profissionais que atendem aos adolescentes em conflito com a Lei. Foi também incluído um questionário sócio-demográfico seguindo o critério Brasil 2008 (ABEP, 2007) (APÊNDICE A).

5.4.1 MJT

O MJT é um teste que avalia a competência moral dos sujeitos frente a dilemas morais. A tarefa moral proposta pelo teste é avaliar a qualidade dos argumentos pró e argumentos contra na solução de cada dilema. Tais argumentos

são colocados de maneira objetiva, onde o sujeito assinala, numa escala de -4 a +4, o quanto é a favor ou contra o argumento. O teste da versão brasileira é composto de três dilemas, em cada um deles já está estabelecido o desfecho da história, na qual o personagem principal é colocado em uma situação dilema. O sujeito deve, então, julgar, em primeiro lugar, a atitude do personagem em uma escala de -3 a +3, em concordância ou não com a atitude. Em seguida deve julgar cada um dos 12 argumentos de cada dilema (6 argumentos a favor da atitude tomada pelo(s) personagem(s) e 6 argumentos contra essa mesma atitude).

O teste é baseado na teoria de desenvolvimento moral piagetiana e nos estágios morais propostos por Kohlberg. Cada argumento dos dilemas do MJT é elaborado a partir dos diferentes níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios de desenvolvimento moral descritos por Kohlberg.

O MJT propõe não apenas medir a atitude do sujeito frente ao dilema, mas dispõe principalmente de uma tarefa moral:

A tarefa moral que é crucial para se trazer à tona a competência moral do sujeito pode ser claramente estabelecida: para obter um alto escore, o sujeito deve ser capaz de demonstrar por seu comportamento de julgar que aprecia a *qualidade moral* de um dado argumento a despeito do fato desse argumento estar completamente em desacordo com sua opinião sobre a solução do dilema em consideração (LIND, 2000, p.406).

Deste modo, a tarefa moral do MJT é de confrontar o sujeito com contra-argumentos, isso significa que será evidenciado a habilidade do sujeito em julgar argumentos mesmo que não esteja de acordo com o conteúdo da argumentação. Neste ponto, nota-se evidentemente o duplo aspecto, ou as duas dimensões do comportamento moral inculcados no MJT: o aspecto afetivo e cognitivo.

Os outros instrumentos de mensuração do juízo moral foram elaborados. No entanto, alguns deles excluem um ou outro aspecto do comportamento moral, contradizendo a própria afirmação de que são inseparáveis. Outros ainda demonstram grande dificuldade no tempo e forma de administração, bem como na avaliação dos resultados, principalmente os que têm questões abertas, como o próprio MJT de Kohlberg, que eram analisados de uma maneira subjetiva e intuitiva. Para minimizar todas essas contradições dos outros testes desenvolvidos e almejando uma maneira mais objetiva de avaliar a competência moral, unindo aspectos cognitivos e afetivos, Lind desenvolveu o MJT.

O objetivo específico deste teste, utilizando-se das análises encontradas a partir de sua aplicação, é avaliar resultados em processo de educação moral, provendo um critério, através da verificação do desenvolvimento da competência moral, que guiem o planejamento e aplicação de práticas de educação moral por pais, professores, administradores ou outros (LIND, 2000).

Por este motivo, a aplicação do teste é mais fidedigna quando realizada em grupo com número igual ou maior a 20 participantes. O MJT não classifica o nível moral kohlberguiano de cada participante, mas é utilizado normalmente antes e depois de processos educacionais e grupos de discussão de dilemas morais, verificando se houve evoluções na competência moral do grupo após as intervenções.

Neste estudo, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, não há tempo hábil para a aplicação de uma intervenção. No entanto, nossos resultados demonstram que o grupo de participantes (profissionais que atendem aos adolescentes em conflito com a Lei) seria recomendável na realização de intervenções desse tipo. Esta parte será deixada para próximas pesquisas na área, quiçá com os mesmos participantes deste estudo.

A validação do MJT no Brasil, como qualquer validação de instrumento originalmente elaborado em outro país, foi de extrema importância no que concerne às adaptações culturais necessárias para que se alcance os objetivos propostos pelo instrumento aplicados em outro local e contexto peculiar.

No Brasil o MJT foi validado pela pesquisadora e professora Bataglia (2010) que realizou uma pesquisa seguindo os critérios para validação deste tipo de instrumento. Vale lembrar que o MJT já foi adaptado para outras 27 línguas.

O teste da versão original dispõe de dois dilemas morais (o dilema do operário e do médico), no entanto na versão em português foi necessária a inclusão de outro dilema (o do juiz), o nome do teste no Brasil ficou MJT_{ext} (extended). Essa alteração foi pertinente, pois as pesquisas mostraram que, no dilema do médico, a pontuação alcançada pela população brasileira era extremamente baixa e, como o escore C é calculado levando em consideração todas as respostas de todos os dilemas, o nível de competência moral se mostrava extremamente baixo, destoando demasiadamente das outras populações.

A justificativa para tal fato pode ser relacionada às diferenças culturais, uma vez que em nossa cultura não se fala nem se discute sobre eutanásia (tema do dilema do médico) estando também ligada a fatores religiosos de nossa cultura.

Dessa maneira, foi construído o dilema do juiz e incluído ao MJT (aqui MJTtxt) a fim de minimizar as discrepâncias de escores entre povos de diferentes culturas, possíveis erros de análise e interpretação dos resultados. A inclusão de mais um dilema no teste da versão em português se mostrou pertinente, viabilizando o alcance dos objetivos propostos pelo instrumento.

5.4.2 Entrevista semi-estruturada

A escolha de utilizar uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A) nesta pesquisa, além do MJT, foi com o objetivo de conhecer melhor esses profissionais que trabalham com adolescentes em conflito com a Lei. Seu histórico de estudos e trabalho, sua escolha de atuar nesta área, as relações cotidianas no trabalho, as características do atendimento e as suas perspectivas futuras foram pontos importantes que julgamos necessário questionar para podermos ter uma visão mais ampla e traçar o perfil deste grupo de profissionais. Dessa maneira puderam ser levantadas questões sobre a realidade do trabalho nas medidas socioeducativas em meio aberto e dos profissionais do serviço, tema desta pesquisa.

A entrevista semi-estruturada nos traz uma gama de informações acerca da forma de pensar, crenças, sentimentos, razões, motivos e valores humanos unidos aos comportamentos do sujeito frente a um tema específico (Biasoli-Alves, 1998). Em termos metodológicos, a entrevista exige um roteiro de tópicos selecionados, de acordo com o tema escolhido, com questões abertas que “evoquem” a verbalização natural do discurso do sujeito no momento em que ocorre a entrevista. A formulação do roteiro deve ser flexível para deixar fluir a dinâmica do processo dialógico pertinente ao encontro entre o entrevistador e entrevistado. Essa estratégia e modo de entrevista viabiliza uma transmissão de informações que vai além da descrição de ações, na medida em que utiliza do relato oral de quem transmite a idéia para incorporar os sentimentos, atitudes e valores num contexto específico. Assim, temos “uma maneira estruturada de fazer perguntas à natureza e obter respostas”

(BIASSOLI-ALVES, 1998, p. 140). Em pesquisas com seres humanos, levando em consideração sua complexidade de agir e pensar, o método de entrevista semi-estruturada proporciona uma especificidade nos dados que nenhuma outra forma prevê. Por isso também requer uma empatia entre o entrevistador e o entrevistado para que uma dinâmica mais natural possível seja alcançada e os assuntos-tema sejam explorados.

Para alcançarmos nosso objetivo e termos um roteiro com questões disparadoras dos assuntos que nos interessavam, a montagem da entrevista passou por 4 etapas que serão expostas a seguir.

Primeira etapa – entrevista aberta com profissional do serviço:

Como não havia nenhum roteiro que norteasse pesquisas com estes profissionais em específico e nenhum outro que pudesse ser utilizada como base, foi realizada uma entrevista aberta com uma profissional experiente da área de atendimento com medidas socioeducativas. A profissional foi convidada a participar desta pesquisa e informada acerca dos procedimentos éticos constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), o qual foi assinado pela participante. Esta entrevista aberta foi realizada em dois encontros, na qual a pesquisadora abordou assuntos referentes ao trabalho com adolescentes em conflito com a Lei, a formação profissional da participante, o dia-a-dia do trabalho, as relações institucionais do trabalho, etc. A entrevista aberta foi gravada e transcrita, dessa maneira pôde-se ter um parâmetro mais adequado para formulação do roteiro semi-estruturado e a escolha das questões que realmente fariam sentido e cumpririam o objetivo de traçar o perfil desses profissionais.

Segunda etapa - montagem do roteiro da entrevista semi-estruturada:

Utilizando-se das informações e dados colhidos na primeira etapa, foi montado um roteiro de questões que norteasse o trabalho dos profissionais que atendem ao adolescente em conflito com a Lei. Para averiguação da qualidade das questões e se elas contemplavam os objetivos propostos na presente pesquisa foi utilizado o quadro de correlação entre variáveis e indicadores descrito por Yin, 2004 (Quadro 1):

Quadro 1 – Descrição das variáveis indicadores e questões da entrevista

VARIÁVEIS	INDICADORES	QUESTÃO
Nível de educação formal	Instituições de ensino públicos ou particulares	1; 5
	cursos complementares	2; 6
	anos de estudo	3
Experiência profissional prévia e escolha atual	escolha da profissão	4
	trabalhos anteriores	7
	escolha da área em foco	8; 9
Capacitação técnica na atividade atual	apoio institucional	10; 12
	motivação pessoal	11
Eventos críticos	lembranças marcantes	13
	conflitos vividos	14; 15
	limites percebidos para lidar com os eventos	16
	relacionamento com os atendidos (adolescentes/familiares)	17
	relacionamento com a equipe	18
Reflexão sobre as experiências	mudanças no trabalho	19
	diferenças em lidar com esses adolescentes	20
	percepção dos sentimentos	21
	percepção da competência	22
	mudanças na vida	23
	planos pessoais e profissionais	24

Esse quadro proporciona a visualização das questões de forma mais específica, podendo ser avaliado se estas estão de acordo com aquilo que se quer saber. Além disso, pode-se ter uma idéia das categorias de análise que serão utilizadas no tratamento dos dados *a posteriori*.

Terceira etapa- avaliação dos juízes:

Após formulado o roteiro, a entrevista foi enviada a 3 juízes a fim de minimizar qualquer arbitrariedade nas questões e encontrar a melhor forma e conteúdo para a entrevista.

O primeiro juiz já havia realizado montagem de entrevistas anteriormente e participou de todo processo e organização das questões da presente pesquisa. O segundo juiz é experiente na área de desenvolvimento moral e educação e fez a avaliação do conteúdo das questões e se elas estavam de acordo com sua finalidade prévia. O terceiro juiz é experiente em montar roteiro de entrevista com inúmeros trabalhos na área da educação na vertente comportamental e fez uma minuciosa averiguação da forma do roteiro, das palavras a serem utilizadas, da melhor maneira de se perguntar e da ordem das questões.

O parecer dos juízes foi de fundamental importância para chegarmos ao roteiro final e garantir a qualidade da entrevista.

Quarta etapa – projeto piloto:

Para testar a fidedignidade da entrevista elaborada, foi realizado um projeto-piloto incluindo 2 participantes. Foram convidados a participar da entrevista dois profissionais do atendimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Eles foram informados sobre os procedimentos éticos e assinaram o TCLE. As entrevistas foram gravadas e transcritas a fim de avaliarmos se os dados colhidos contemplam as especificidades dos objetivos desta pesquisa, bem como se as questões estavam fluidas e proporcionavam um discurso natural sobre o tema, de acordo com o método de entrevistas semi-estruturadas. Como resultado, este projeto piloto mostrou que não houve necessidade de quaisquer alterações do roteiro, que se apresentou preciso e objetivo.

Eliminadas quaisquer possíveis desatenções na elaboração do roteiro, almejando uma efetividade na entrevista seguindo critérios bem delimitados no que se refere à metodologia de pesquisas deste tipo, pode-se então partir para a entrevista propriamente dita, a coleta dos dados, que serão apresentados adiante.

5.4.3 Dados sócio-demográficos

A fim de conhecer o nível socioeconômico dos participantes e ampliar o número de informações que podem contribuir na análise dos dados qualitativos, cruzamento e interpretações dos resultados, foi utilizado o questionário sócio-demográfico (APÊNDICE A) seguindo o critério Brasil 2008 (ABEP, 2007). Neste foi incluído uma questão referente a religiosidade, ponto que julgamos importante conhecer.

5.5 Procedimentos

Os procedimentos realizados na coleta de dados serão apresentados por etapas para melhor visualização e compreensão. Após os primeiros contatos com as 3 cidades no mês de maio de 2009 e com a parceria firmada através das autorizações dos departamentos e setores responsáveis pelas medidas socioeducativas de meio aberto, pode ser planejado a coleta de dados e a inclusão dos participantes na presente pesquisa. A primeira etapa da coleta de dados propriamente dita foi realizada no ano de 2010, mais especificamente em março. Esta constou de um novo contato com cada setor das cidades, 1, 2 e 3 e um levantamento do número de profissionais de cada local. A partir de então foi organizada e dividida a coleta em cada cidade. A segunda etapa é referente às entrevistas e marcação com cada profissional de cada instituição/cidade. Lembramos que as datas expostas a seguir são diferenciadas, pois esta pesquisa incluiu a participação de três cidades diferentes, tendo, desta maneira, que ser realizada a coleta em dias e meses distintos em cada local, embora tenha havido o esforço de estabelecer uma seqüência adequada para o bom andamento deste trabalho, bem como respeito à dinâmica de trabalho dos setores.

5.5.1 Contato e organização da coleta.

A Cidade 1 foi a primeira a participar da coleta de dados. O contato no mês de março de 2010 proporcionou um levantamento do número de profissionais, frequência destes no setor e dias e horários de funcionamento do serviço. Nesta visita ao setor, a pesquisadora conversou com cada profissional, agendando, com eles, o melhor dia e horários para a coleta que foi feita em dois encontros. A coleta de dados nesta cidade foi realizada no decorrer de 7 dias úteis devido ao grande número de profissionais e a necessidade de 2 encontros, em dias diferentes, com cada um deles. A coleta iniciou e terminou no mês de março de 2010. Durante os dias de coleta, a pesquisadora permanecia grande parte do dia no setor, esperando os melhores momentos e horários de cada profissional. Mesmo que houvesse uma marcação prévia de horário e dia, por vezes aconteciam imprevistos de trabalho, o que modificava a agenda da pesquisadora. No entanto, esta presença no setor viabilizou, à pesquisadora, um contato maior e intimidade com o cotidiano de trabalho e a dinâmica de cada profissional e do setor. Esse fato favoreceu a conversa no momento da entrevista semi-estruturada, pois os participantes já estavam acostumados com a presença da pesquisadora no local.

A cidade 2 foi a segunda no processo de coleta de dados. Os contatos foram feitos também no mês de março de 2010, nos dois setores que realizavam os atendimentos das medidas socioeducativas em meio aberto, um deles responsável pela LA e o outro pela medida de PSC. Esta última incluía somente uma profissional e o contato e realização das entrevistas foi feito no decorrer de 2 dias. Concomitantemente, foi realizado o contato com o setor responsável pela LA, que contava com um número maior de profissionais. Neste, os procedimentos foram realizados da mesma maneira da cidade 1. Num primeiro encontro, fez-se o levantamento do número de profissionais, frequência destes no setor e dias e horários de funcionamento do serviço. Foi agendado, com cada participante, dias e horários mais apropriados para realização da coleta que durou 5 dias, respeitando a dinâmica do setor. Da mesma forma que na cidade 1, neste setor a pesquisadora permanecia boa parte do dia, aguardando os profissionais. Também ocorreram contratemplos devido a alguns trabalhos e dinâmica da instituição decorrendo de mudanças de agenda da pesquisadora. No entanto, nenhum deles atrapalhou a

coleta de dados, pois a pesquisadora se manteve à disposição dos profissionais e desta etapa da pesquisa. A presença da pesquisadora nesses dias favoreceu o contato com os profissionais e auxiliou no momento da entrevista semi-estruturada.

A cidade 3 foi a última em que a coleta foi realizada. O contato para início da coleta de dados também foi feito no mês de março de 2010, no final do mês, realizando o levantamento do número de profissionais, frequência destes no setor e dias e horários de funcionamento do serviço. No entanto, o início dos encontros com cada participante somente realizou-se a partir da segunda semana de abril de 2010, por conta do feriado no começo do mês. A coleta neste setor durou 4 dias, e, da mesma maneira que nas outras cidades, foi respeitado o melhor horário e dia de cada profissional. A pesquisadora permaneceu no setor e se familiarizou com a dinâmica do serviço e com os profissionais, facilitando o encontro da entrevista semi-estruturada.

Em todas as cidades, no primeiro encontro desta fase da coleta de dados foi reapresentada a pesquisa (no ano de 2009 já havia sido feita esta apresentação no momento dos requerimentos das autorizações, mas achamos viável, por conta do espaço de tempo e algumas mudanças institucionais no decorrer deste, repetir as informações), expostos os objetivos e feitos esclarecimentos sobre a confidencialidade dos dados com todos os profissionais dos setores.

5.5.2 Marcação de entrevistas com cada participante.

A escolha de fazer a coleta de dados em dois encontros, em dias diferentes, com cada participante se deve a alguns fatores:

- os instrumentos para coleta dos dados (MJT e entrevista semi-estruturada) demandam um tempo grande para sua aplicação, além do TCLE e o questionário sócio-demográfico, o que poderia cansar o entrevistado e atrapalhar seu trabalho, e assim interferir nos dados da presente pesquisa.

- a entrevista semi-estruturada, bem como sua gravação, pode ser facilitada se há certa intimidade entre o entrevistador e entrevistado, proporcionando um discurso mais fluido no momento da entrevista.

- a aplicação do MJT e a realização da entrevista semi-estruturada no mesmo dia poderiam interferir nos dados colhidos, uma vez que na, entrevista semi-estruturada, também há questões de reflexão crítica e julgamento.

No primeiro encontro com cada participante era apresentado o TCLE (APÊNDICE B) e reafirmado a garantia de preservação da identidade, deixando o profissional mais à vontade para participar das etapas da pesquisa. Este encontro era realizado em partes da instituição onde tivesse um espaço para conversa, cadeiras e mesas, mas não exigia uma sala fechada e privacidade total. O participante e a pesquisadora assinavam este documento em duas vias, ficando uma para cada um. Após a aceitação do participante, solicitava-se que respondesse o questionário sócio-demográfico e o MJT. Neste momento, a pesquisadora lia as instruções do teste e permanecia no local para eventuais dúvidas, mas com discrição pra não constranger o participante. Após responder o teste, a pesquisadora marcava o segundo encontro para realizar entrevista semi-estruturada. Com todos os participantes, das 3 cidades, foi realizado o mesmo procedimento e os dois encontros foram realizados na mesma semana.

No segundo encontro era requerida à instituição/setor uma sala fechada com privacidade para ser realizada a entrevista gravada. Todas as instituições dispuseram de alguma sala para a pesquisadora realizar o trabalho. Neste momento, convidava-se o entrevistado a falar abertamente, como uma conversa, que ficasse à vontade para fazer qualquer colocação e que seria mantido o sigilo nas informações colhidas.

O MJT foi aplicado anteriormente à entrevista semi-estruturada para que não houvesse interferência nas respostas, já que esta última contém algumas questões relacionadas à resolução de problemas e conflitos no ambiente de trabalho o que se inscreve no campo da moral, ou seja, o julgamento do participante sobre suas ações e seguimentos técnicos.

A presença da pesquisadora nos setores em tempo maior favoreceu um contato com a realidade das instituições e o dia-a-dia do trabalho realizado. Algumas anotações foram feitas e serão utilizadas na análise dos resultados. Embora não se trate de uma pesquisa etnográfica, um diário de campo e algumas informações coletadas no período da coleta de dados foram importantes para se ter uma visão mais ampliada da dinâmica de trabalho e atendimento das medidas socioeducativas em meio aberto na realidade dos setores.

5.6 Análise dos dados

Os dados deste estudo foram colhidos utilizando-se de dois instrumentos principais: o MJT e a entrevista semi-estruturada. Portanto, serão analisados de acordo com suas características. Os dados de cunho avaliativo, decorrentes da aplicação do questionário MJT, serão trabalhados de acordo com os critérios estabelecidos pelo pesquisador que o desenvolveu. Já os dados de cunho qualitativo, provenientes da entrevista semi-estruturada, serão tratados e categorizados a partir das teorias de análise do discurso.

É importante ressaltar que não será feito cruzamento dos dados do MJT com as entrevistas semi-estruturadas. Tais resultados serão tratados como variáveis independentes com o intuito de conhecer os participantes, profissionais que trabalham nas medidas socioeducativas em meio aberto, a partir de duas vertentes: sua competência moral e seu perfil profissional.

Os dados foram inicialmente digitados em uma planilha eletrônica e exportados para um programa de análises estatísticas (SPSS, 2003). Por meio deste programa foram realizados cálculo das freqüências, porcentagens e cruzamento de variáveis, utilizado para correlacionar algumas informações dos dados sócio-demográficos e o escore C do MJT.

5.6.1 MJT

O cálculo do escore C do MJT é realizado por uma fórmula matemática proveniente de uma técnica estatística, e o processo para realizá-la passo a passo consta no endereço eletrônico: www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm#mjt. Para facilitar a checagem do escore C, esta fórmula foi colocada em uma planilha no programa Excel. Assim, viabilizou-se uma forma mais rápida de cálculo do escore do grupo de participantes deste estudo. Foram digitadas, nesta planilha, todas as respostas de cada participante, que são informadas em números, a partir da concordância ou discordância do participante frente aos argumentos propostos para cada um dos 3 dilemas do teste da versão em português. Ao final, essa planilha já nos informa o C total do grupo, o C de cada dilema e de cada participante.

O índice C vai de 0 a 100 e indica o valor que os sujeitos obtêm no teste. De acordo com a proposta de Lind (s/d), o C pode ser considerado baixo (1-9), médio (10-29), alto (30-49) e muito alto (acima de 50) (LIND, 2000).

5.6.2 As entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas nos forneceram dados qualitativos sobre o perfil dos profissionais que atendem aos adolescentes em conflito com a Lei em meio aberto. Cada entrevista foi transcrita e deu origem a um texto, para cada uma delas, constando as enunciações do processo dialógico e comunicativo entre a pesquisadora e o entrevistado. As informações colhidas em cada entrevista, seguindo a forma textual, foram analisadas a partir de seus elementos e deram origem a categorias de respostas. Segundo Bardin (1977) a categorização consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento [...]” (p.117). Outros autores utilizados para auxiliar na análise das entrevistas foram Biasoli-Alves (1998) e Bogdan & Biklen (1992). Este processo de análise qualitativa viabiliza um conhecimento mais amplo e complexo do tema que norteou a entrevista com os profissionais em questão, bem como favorece o apontamento das especificidades do trabalho dos participantes. Em relação a um dos objetivos deste estudo, que é traçar o perfil dos profissionais, acreditamos que esta técnica é eficaz e contemplou as necessidades desta pesquisa, trazendo riqueza e detalhamento dos dados obtidos.

Algumas anotações e informações colhidas pela pesquisadora durante a permanência nos setores das 3 cidades participantes serão utilizadas na análise dos resultados. Tais registros são importantes em pesquisa deste tipo e podem favorecer no tratamento dos dados, conforme aponta Biasoli-Alves (1998) referindo-se aos métodos qualitativos em pesquisa

[...] se caracteriza por buscar uma apreensão de significados nas falas ou em outros comportamentos observados dos sujeitos, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, sem a pretensão de atingir o limiar de representatividade (p. 149).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados será efetuada em duas partes. Em primeiro lugar, apresentamos os resultados do MJT juntamente com as discussões pertinentes ao tema “competência moral”. Em seguida, será apresentado o perfil dos participantes, levantado a partir da entrevista semi-estruturada. Esta última parte será dividida de acordo com as categorias de respostas encontradas e orientadas pelo Quadro 1 disposto no método, que organiza os indicadores e variáveis pertinentes a cada questão, exposta da seguinte maneira: nível de educação formal; experiência profissional prévia e escolha atual; capacitação técnica na atividade atual; eventos críticos e reflexão sobre as experiências.

6.1 Competência Moral

A Tabela 2 apresenta o índice C das respostas de cada participante em relação ao escore total obtido no teste (cálculo de todas as respostas dos três dilemas componentes do teste) e a média do grupo. É também exposto o escore C das respostas dos participantes em cada dilema, igualmente com a média do grupo, para podermos analisar as questões culturais da população que podem se manifestar nas decisões dos argumentos das histórias dos dilemas.

Tabela 2 – Valor do coeficiente “C” do Teste de Juízo Moral (total e por dilemas) por participante

	Total	Trabalhador	Médico	Juiz
1	28,1	52,3	3,6	64,6
2	19,8	36,6	16,8	33,7
3	12,7	39,7	16,0	23,8
4	26,3	89,7	25,0	62,5
5	29,4	73,2	21,8	62,5
6	20,1	45,5	30,4	54,2
7	20,1	71,8	5,5	35,7
8	10,9	26,8	51,4	13,8
9	11,2	34,2	11,4	6,4
10	0,7	1,1	1,2	6,0
11	3,9	40,0	5,3	32,1
12	0,7	1,2	0,8	0,9
13	13,4	1,0	32,6	42,1
14	17,1	47,6	8,6	34,4
15	3,0	25,5	72,4	45,0
16	28,3	45,5	18,7	54,6
17	7,1	23,0	30,5	21,0
18	14,6	36,9	40,0	38,2
19	9,7	12,1	6,9	39,8
20	16,0	30,8	57,1	11,1
21	5,3	17,4	39,1	58,3
22	40,9	59,4	48,8	67,4
23	41,4	49,3	43,0	76,8
24	1,6	39,3	1,4	0,8
25	16,3	42,9	14,3	51,1
26	4,5	3,7	0,0	47,1
27	8,8	76,0	19,0	36,2
Média	15,1	37,8	23,0	37,7

Podemos observar, em relação ao índice C total, uma média do grupo de 15,1, onde o valor mais baixo foi de 0,7 (participante 10 e 12) e o mais alto 41,4 (participante 23). Comparando esse valor com padrões mundiais onde o C pode ser considerado baixo com valores de 1 a 9, médio de 10 a 29, alto de 30 a 49 e muito alto acima de 50, concluímos que o grupo de participantes desta pesquisa se encontra numa a categoria média em relação às suas competências morais. Outra verificação é o resultado da média menor alcançada no dilema do médico, com valor C de 23, variando entre 0 (valor mais baixo encontrado, participante 26) e 72,4 (valor mais alto encontrado, participante 15) comparados aos outros dois dilemas, trabalhador e juiz. A média do dilema do trabalhador foi de 37,8, variando entre 1,0 (participantes 13) e 73,2 (participante 5). No dilema do juiz, a média foi de 37,7, variando entre 0,8 (participante 24) e 76,8 (participante 23). Observamos que o

dilema do médico foi o de menor pontuação na maioria dos participantes. Somente cinco dos participantes tiveram um valor C no dilema do médico superior aos valores dos outros dilemas (participantes 8, 15, 17, 18 e 20). Dois outros participantes tiveram pontuação maior no dilema do médico se comparado ao do juiz (participantes 9 e 24) e outros dois obtiveram pontuação maior se comparado ao dilema do trabalhador (participantes 13 e 21).

Prosseguindo numa análise por dilemas, temos no dilema do trabalhador uma maioria, 44,4% dos participantes (12 sujeitos), numa categoria mais elevada de ajuntamento moral, estando o índice C mais perto de padrões altos (de 30 a 49). O mesmo ocorre com o dilema do juiz, com 37,0% dos participantes (10 sujeitos) nesta mesma categoria. Já no dilema do médico, temos uma maioria, 33,3% dos participantes (9 sujeitos), em uma categoria inferior de competência moral, com índices considerados baixos (de 1 a 9). Tanto no dilema do trabalhador, quanto no do juiz percebemos um número sugestivo de participantes em categorias mais elevadas, diferentemente do que ocorre com o dilema do médico.

Tais dados sugerem que, no dilema do médico, os participantes têm menos competência para avaliar os argumentos, e que o grupo de participantes (27 sujeitos) como um todo se encontra em uma categoria média, relacionado à sua competência moral.

O resultado encontrado foi um índice C do grupo com média de 15,1. Uma pesquisa utilizando o mesmo instrumento, aplicado em universitários do curso de psicologia, mostrou resultados parecidos com valores 15,3; 17,5 e 13,2 na média do grupo (BATAGLIA, 2001). Esses dados são referentes a aplicações após intervenção através de discussão de dilemas. No entanto, a referida pesquisa utilizou a versão original do MJT, com apenas dois dilemas. Como já mencionamos, o MJT tem o propósito de avaliar e testar processos de educação moral.

Ressaltamos que, embora o score C não exponha diretamente o nível e estágios propostos por Kohlberg, há uma relação direta com a teoria do autor. Quanto mais baixa a porcentagem alcançada nas respostas dos sujeitos, mais próximos eles estão dos estágios iniciais de desenvolvimento moral proposto pelo autor. Inversamente, quando se encontra mais próximo do valor de C = 100, maior a competência moral do sujeito e mais próximo ele se encontra do estágio pós-convencional.

Investigamos, também, os dilemas em separado, pois nos parece que tais resultados estão relacionados a questões culturais. Encontramos, para o dilema do médico, dados significativamente mais baixos do que para os outros dilemas, com valor C 23,0 na média total do grupo para este dilema diante de valores 37,8 e 37,7 para os dilemas do trabalhador e do juiz, respectivamente. Com relação a este, fato devemos nos ater ao conteúdo dos dilemas atrelado com questões e variações culturais. O dilema do médico trata da questão da eutanásia, em que um médico realiza a eutanásia de uma mulher que estava sofrendo sem nenhuma chance de sobrevivência. Dados que corroboram com a presente pesquisa foram encontrados na América Latina durante os processos de validação do MJT. Nas pesquisas de validação do teste no Brasil, México, Colômbia e Peru (com aplicação do teste na versão original traduzida com dois dilemas, trabalhador e médico) percebeu-se que o valor C total era muito mais baixo comparado com os resultados das pesquisas na Europa e Estados Unidos (BATAGLIA, 2001; 2010). O procedimento para validação foi, então, segmentar o teste e avaliar por dilemas, da mesma maneira que prosseguimos nesta pesquisa. Os dados obtidos mostraram que os índices do dilema do médico eram extremamente baixos e o do trabalhador já eram equivalentes aos resultados europeus, por isso os valores C totais extremamente inferiores (BATAGLIA, 2010).

Diante dessas questões culturais, o MJT foi adaptado em alguns países com a inclusão de mais um dilema, o do juiz, que também trata do valor da vida mas sem conteúdos religiosos. Assim, podemos utilizar o teste com fidedignidade, que passou a chamar MJT_{ext} (extended), e comparar os resultados com outras pesquisas de outros países.

Em relação ao nível de educação formal (primeiro, segundo e terceiro graus completos) pesquisas têm evidenciado que o MJT é extremamente sensível a essa correlação. O índice C aumenta progressivamente de acordo com o nível de educação formal. Na pesquisa de Bataglia, Schillinger, Lind e Quevedo (2003), realizada com estudantes, durante a validação do dilema do juiz no Brasil, encontrou-se, para esse dilema, valores C de 43,3 para sujeitos do ensino fundamental, 51,9 para sujeitos do ensino médio e, 57,9 para sujeitos universitários. Se compararmos esses dados com os encontrados na presente pesquisa, com a média do valor C de 37,7 no dilema do juiz, vemos que o grupo de profissionais estudado obteve um resultado mais baixo do que o grupo de estudantes da pesquisa

citada anteriormente. Lembramos que somente 2 dos 27 participantes deste estudo não frequentaram a universidade. A questão que fica é: se compararmos nosso grupo de sujeitos com outros que não estejam frequentando a universidade, ou seja, que já tenham passado por esse período e estejam exercendo a profissão, encontraríamos dados mais similares? Essa questão ainda não pode ser discutida por falta de pesquisas nacionais com esse tema. No entanto, sabemos que a competência moral pode variar, tanto em ganhos quanto em perdas, de acordo com o acréscimo ou ausência de complementações educacionais.

No estudo de Lind (2000) foram encontradas diversificações na aplicação do MJT ao longo dos anos de educação formal de adolescentes. O pesquisador encontrou que, nos adolescentes que não receberam nenhuma educação complementar em acréscimo durante seus anos de estudo, houve uma perda de aproximadamente um ponto de competência do MJT por ano (na escala de 0 a 100 do índice C). Já adolescentes que receberam uma educação considerada deficitária no componente do desenvolvimento moral, como algumas escolas vocacionais da Alemanha e Suíça, obtiveram um aumento na competência do juízo moral um pouco acima ou próxima de zero por ano. Em algumas escolas estudadas pelo autor, como algumas alemãs ou norte Américas, tidas como promotoras de boa educação a taxa de aumento do MJT foi de 3,5 pontos por ano (LIND, 2007). Outros resultados encontrados pelo autor em escolas que promovem uma educação cognitivo-evolutiva, com discussões de dilemas e programas de comunidade justa, foi um ganho de 6 pontos no MJT por ano de estudo ao longo da educação formal, corroborando com sua teoria de que a discussão de dilemas pode aumentar consideravelmente as competências morais dos indivíduos submetidos a essa experiência (LIND, 2007).

Deste modo, o autor afirma que os processos educacionais podem ser responsáveis por ganhos ou até mesmo pelas perdas no que se refere ao desenvolvimento do indivíduo. Para ele, a boa qualidade educacional baseada também em elementos cognitivos e afetivos, ou seja, agregando os componentes do desenvolvimento da moralidade, pode influenciar diretamente no aumento das competências morais dos educandos. As instituições formadoras como a família, a escola, a universidade, entre outras (aqui podemos nos referir aos locais de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei) devem propiciar o acesso à aquisição de habilidades morais, juntamente com os saberes técnicos, sociais e

emocionais. O desenvolvimento moral depende de uma educação apropriada, portanto o homem é um ser moralmente educável (LIND, 2007).

Em relação a nosso grupo de participantes, temos que sua grande maioria fez cursos diversificados durante os anos de ensino de educação formal e complementou a faculdade com cursos de pós-graduação, como veremos adiante na próxima etapa dos resultados. De acordo com Lind (2007), a oportunidade da formação complementar é extremamente importante e pode interferir positivamente no desenvolvimento das capacidades morais. No entanto, o que percebemos em nosso estudo é que esses profissionais, mesmo tendo usufruído de anos de estudos formais, ainda se encontram em um nível médio para sua competência moral. O que podemos sugerir com esses dados é que o acréscimo de educação ao longo da vida ou a falta dela pode variar nos resultados do MJT. Conforme perceberemos adiante, não há processos de formações continuadas nem qualquer tipo de curso oferecido a esses profissionais dentro do sistema socioeducativo, o que pode dificultar o trabalho, gerar dúvidas, incertezas e insegurança.

Mesmo que o termo “educação moral” não esteja explícito no SINASE e no ECA, várias questões diretamente relacionadas com aspectos morais são tratadas nesses documentos. No que diz respeito aos parâmetros norteadores das gestões pedagógicas das medidas socioeducativas, o SINASE (BRASIL, 2006) expõe que:

[...] devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica (p.56).

Falar em apreensão de valores é falar em moral. Quando as medidas socioeducativas pressupõem, além de garantir os direitos e condições de uma vida digna, que os adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos pertencentes a uma coletividade e que também devem compartilhar tais valores, é acima de tudo falar em moral. Conforme afirma Piaget, a moral “consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (1994, p.23). Deste modo, não dá para desvincular as ações socioeducativas de um domínio de educação moral.

Outro pressuposto norteador das medidas socioeducativas é que se proporcione ao adolescente um conjunto de atividades e situações para que ele

desenvolva “[...] a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum [...]” (BRASIL, 2006, p. 53). Neste ponto vemos claramente o conceito desenvolvido por Kohlberg acerca da competência moral que é “[...]a capacidade de tomar decisões e fazer juízos e agir de acordo com tais” (1964, p.425).

O que podemos perceber é que se espera, no alcance dos objetivos das medidas socioeducativas, além de outras questões, que o adolescente seja alvo de intervenções que interfiram diretamente na sua moralidade. Para tanto, não podemos deixar de mencionar o papel dos técnicos e educadores, os quais lidam diretamente com o adolescente.

Conforme aponta o SINASE (2006) “a forma como o programa de atendimento socioeducativo organiza suas ações, a postura dos profissionais, construída em bases éticas, frente às situações do dia-a-dia, contribuirá para uma atitude cidadã do adolescente [...]” (p.55). Ou seja, técnicos e educadores são responsáveis pelo direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e o cumprimento do cunho educativo das medidas. Para esses profissionais que trabalham no atendimento ao adolescente infrator, requer ter claro que o ato educativo é complexo e amplo, envolve conceitos, idéias, expectativas em relação ao tipo de educando que se deseja formar, através de um processo educativo, sem deixar de considerar a sociedade em que se inserem os adolescentes, as formas de relações estabelecidas nessa sociedade e como eles devem agir com relação à sua vida e a dos demais. Sendo assim, os profissionais devem operar num reordenamento dos valores e padrões de conduta destes adolescentes.

Levando em consideração o pressuposto da teoria de Piaget, a qual sustenta também as teorias de Kohlberg e Lind, acerca da referência de autoridade e do papel do adulto na educação moral, fazendo com que crianças e adolescentes saiam da heteronomia e cheguem à autonomia, bem como o alcance das diretrizes das medidas socioeducativas, os profissionais devem estar aptos a pôr em prática suas competências no que se refere à moral. A questão do respeito, da justiça, da equidade, são questões extremamente morais, e ligam-se à prática do serviço socioeducativo nos domínios de uma medida ressocializadora.

A competência moral dos técnicos e educadores pode agir diretamente na apreensão de valores dos adolescentes submetidos a tais medidas, pois, se o adulto

não é competente moralmente, ele não tem condições de propiciar situações para que seus educandos cheguem a exercer papéis autônomos e de cidadania. O conceito de competência moral implica na capacidade do sujeito em agir de acordo com seus princípios. Em relação ao MJT e os resultados obtidos, podemos avaliar se há condição necessária para a ação ou comportamento moral, mas não garante tal coisa, o que seria impossível mesmo fora dos limites de um teste.

A melhoria do processo de raciocinar moralmente depende do desenvolvimento de habilidades, as quais podem ser oportunizadas por uma educação que almeje a responsabilidade e o exercício da reflexão dirigida (LIND, 2007). Se os nossos participantes tiveram ou não tal oportunidade educacional, não é ao que vamos nos ater. No entanto, sabemos que “o desenvolvimento de capacidades morais é um trabalho que dura a vida toda e se encerra com a nossa morte” (LIND, 2007, p.15), portanto devemos olhar para as competências dos profissionais e promover intervenções a fim de auxiliá-los no trabalho cotidiano com os adolescentes, bem como suscitar questões acerca da importância do grupo de discussão de dilemas com esses técnicos, a fim de proporcioná-los melhores condições de trabalhar com questões morais dos adolescentes e de exercer com eficiência seu papel neste trabalho.

No Brasil, temos duas vertentes de estudos com MJT que ainda estão em desenvolvimento de pesquisas: uma que investiga a influência da educação formal e do ambiente acadêmico na construção da competência moral, e outra que investiga aspectos de influência religiosa na aquisição dessa competência. Acreditamos que em breve poderemos ter acesso a novos resultados de pesquisas nacionais com o MJT para que possamos ampliar as discussões sobre o tema.

Pesquisas sobre a efetivação do método de discussão de dilemas, utilizando como instrumento de avaliação o MJT, mostram um aumento no nível de competência moral dos sujeitos submetidos a esse método, com variação positiva no escore C no pós-teste (LIND, 2000, 2007; BATAGLIA *et al.*, 2003; BATAGLIA, SCHILLINGER e LIND, 2006; MORENO, 2005; SCHILLINGER, 2006). O grupo da presente pesquisa pode ser um alvo de propostas de educação moral utilizando o método proposto por Lind, sendo que poderia desencadear em práticas mais efetivas de seu trabalho com este grupo transgressor de regras e marcado pelas relações de violência, os adolescentes em conflito com a Lei.

A aplicação do MJT neste trabalho serviu somente a fins diagnósticos desta população. Este é apenas uma parte de um trabalho que está começando, mas com certeza merece atenção imediata de pesquisas futuras e intervenções neste campo, uma vez que há muitas barreiras a serem transpostas para que se alcancem possibilidades eficazes no cumprimento das medidas socioeducativas e em seu cunho educativo, no sentido completo do termo.

6.2 Perfil profissional

A seguir, apresentaremos o perfil dos participantes deste estudo a partir da análise e categorização das respostas da entrevista semi-estruturada. Utilizaremos, como panorama de apresentação, o Quadro 1, disposto no método, o qual descreve as variáveis e indicadores das questões do roteiro de entrevista. Os participantes serão identificados pela letra S e pelo número correspondente. Por exemplo, S1 referente ao participante 1 e assim por diante. A numeração de cada participante foi escolhida sem critério específico, utilizamos os números correspondentes à ordem de participação na pesquisa, ou seja, do primeiro (1) ao último entrevistado (27). Alguns dados serão apresentados em porcentagens pela frequência da resposta. Os que não estiverem em porcentagem e somente referidos como “a maioria” ou “alguns participantes” devem-se à grande variedade de respostas, não cabendo este tipo de apresentação.

6.2.1 Nível de Educação Formal

O nível de educação formal averiguado compreende: os tipos de instituições de ensino frequentadas, públicas e/ ou particulares, tanto do ensino fundamental e médio quanto de graduação; cursos complementares referentes a cursos técnicos, língua estrangeira, informática, etc., e cursos de pós-graduação.

Em relação aos primeiros anos de estudo que compreendem o ensino fundamental e ensino médio, tivemos três tipos de respostas: os que estudaram

somente em instituições públicas, sendo essa a maioria de 51,8% dos participantes; os que estudaram somente em escolas particulares, 7,4%; e os demais, 40,7% dos participantes, estudaram parte em escola pública e parte em particular. Tivemos somente dois participantes que não fizeram curso de graduação, sendo que dos participantes graduados ou em formação (no caso dos estagiários) apenas dois frequentaram faculdade pública. Com duas graduações tivemos dois participantes, porém um exerceu muito pouco a primeira profissão (advogado) e sempre quis a área atual (psicologia). O outro participante exerce atividades relacionadas às duas faculdades que cursou (serviço social e pedagogia).

Dentre os cursos extracurriculares, somente dois participantes relataram que não frequentaram nenhum tipo. Todos os outros tiveram alguma formação complementar, estando os cursos de informática e línguas estrangeiras entre os mais citados. Outros que apareceram no relato dos participantes foram os cursos técnicos, magistério, artesanato e música.

Dos entrevistados que já terminaram a graduação, 66,6% dos participantes, somente dois não fizeram nenhum tipo de formação complementar após a faculdade. Os cursos de especialização mais citados foram: psicopedagogia, recursos humanos (RH), violência doméstica, psicodrama e políticas públicas. Nos demais relatos foram encontrados cursos de especialização como: terapia familiar, psicoterapia de grupo, marketing, MBA em gerenciamento de projetos, didática de ensino, sexualidade humana e gestalt-terapia. Como curso complementar (que não têm carga horária suficiente para serem considerados pós-graduação, mas dispõem de certificado) tivemos: RH, dependência química, ensino afro e habilidades em leitura e escrita.

O perfil demonstrado expõe que mais de 90% dos participantes têm o terceiro grau completo ou em processo de conclusão. Além disso, dos 66% já formados, a grande maioria tem pós-graduação (exceto dois). De acordo com o SINASE “[...] é imprescindível a composição de um corpo técnico que tenha conhecimento específico na área de atuação profissional e, sobretudo, conhecimento teórico-prático em relação à especificidade do trabalho a ser desenvolvido” (BRASIL, 2006 p. 63). Se tomarmos como referencia somente este documento nacional, podemos inferir que os profissionais que estão atuando nas medidas de LA e PSC das três cidades participantes deste estudo, exceto os estagiários, possuem níveis de estudo coerentes com o que se almeja dentro da função socioeducativa. No entanto, será

que somente ter graduação e pós-graduação garante a qualidade do serviço? É o que procuraremos discutir nas próximas etapas destes resultados.

6.2.2 Experiência Profissional Prévia e Escolha Atual

A experiência profissional, ou seja, a trajetória de empregos, bem como a escolha da profissão atual e área específica do trabalho com medidas socioeducativas foram abordadas na entrevista. A escolha do curso de graduação teve motivações diversas no relato dos participantes. A maioria decidiu iniciar o ensino superior por achar que tinha o perfil da profissão e/ou ter conhecido alguém da área que o motivou. Dentro desse quesito há alguns que fizeram testes vocacionais:

(S2) Assim eu sempre, eu tenho na família eu tenho uns psicólogos, né a minha tia ai eu tenho mais uma prima, e mais o meu primo [...] e desde pequenininha eu sempre via ela como a sabe eu olhava ela com se ela fosse uma referência pra mim, mas do que minha mãe (sic).

(S4) Eu comecei a conhecer psicologia na oitava série, que começou a ter a matéria, a disciplina né de psicologia, e eu comecei a gostar, era aquilo que eu mais me identificava, ai eu fiz um teste vocacional e deu psicologia, ai eu comecei (sic).

(S8) Bom, assuntos relacionados a comportamento, a mente, sempre me fascinaram, essa parte de humanas ai, principalmente relacionada a isso, aquelas questões de porque acontece isso, porque algumas pessoas tem algum traço de personalidade assim, até essa coisa do *serial killer* por exemplo né o que leva uma pessoa a fazer isso né, tudo isso me interessava muito, e, em contrapartida também eu fiz um tratamento psicológico quando criança e acabei conhecendo a profissão (sic).

(S16) Ai, todo mundo falava pra mim assim, ah você tem jeito de ser psicóloga, você tem jeito de ser psicóloga, eu já tinha pensado em fazer Psicologia, mas depois eu desisti, ai no cursinho tinha uns testes lá de vocacionais. fiz outro teste vocacional com a psicóloga

do cursinho, que é este teste que de todas as escolas do cursinho e deu 96% de decisão em Psicologia, foi o maior grau que teve, das pessoas que fizeram o teste, ai eu falei ai é isso mesmo né, ta tudo indicando pra ser Psicologia (sic).

(S17) Ai, mas por causa assim de conhecer o trabalho da assistente social né, essa questão de auxiliar, a questão do bem-estar, de principalmente mais ainda pela questão dos direitos humanos né, sempre assim por ta lutando por questões desses direitos humanos né [...] Olha minha mãe ela sempre trabalhou na área da assistência vinculado com a prefeitura, então assim sempre contato eu tinha né, então eu vi o trabalho né, e foram pessoas de bastante referências assim, de questão de profissionais bons assim né, então isso mais que me despertou que eu fui ver como que era mesmo (sic).

(S24) Então é, pra falar a verdade assim, sempre tive muito contato com pessoas é que tinham a situação mais simples no sentido que tinham a situação socioeconômica mais simples, porque minha família já vem de um histórico que meu pai foi vereador então eu curti um pouquinho da questão, sempre observava o trabalho dele, no sentido de lidar com as pessoas um pouco mais simples, então acho que foi um dos motivos que me chamou atenção, e também uma das situações foi que a gente sempre quis adotar uma criança, e ai sempre me chamou atenção essa profissão do assistente social, entendeu (sic).

Outro grupo de respostas se refere aos profissionais que já tinham experiências prévias de trabalho na área e foram incentivados a iniciar a graduação, bem como aqueles que tiveram influencia de trabalhos religiosos:

(S6) Ah, esse curso, que eu faço serviço social, assim, quase que mais de 80% das pessoas que escolhem esse curso por as vezes pensa assim, á vai ajudar alguém, por alguma coisa da religião. Eu, sempre participei do movimento da igreja, e, quando assim, eu terminei o ensino médio eu não sabia o que eu queria fazer, não fui atrás de nada, ai depois eu fui pensar eu vou fazer faculdade. Ai, eu vi o curso, disse assim, eu vou fazer esse curso (sic).

(S9) Então assim, eu comecei minha militância muito cedo [...] ai fui de grupo jovem, muito atuante [...] então fui já mergulhando nas coisas do movimento popular, movimento de mulheres, nas comunidades assistências de base, né [...] independente de eu ter ido pra faculdade antes disso eu já tinha essa participação, isso de certa forma influenciou (sic).

(S20) Eu acho assim, eu tava no campo inclusive, do nada uma pessoa chegou e falou nossa você é tão comunicativa né, você é tão alegre, tão, porque você não faz Serviço Social, ai eu falei pra que é Serviço Social, ah Serviço Social é trabalhar com gente, lidar com gente, e me despertou (sic).

Outras respostas encontradas foram: curso oferecido em locais próximos da residência ou cidade; facilidade no custeio da mensalidade do curso; sempre quis desde o ensino médio, nunca pensou em outra coisa. Alguns participantes declararam não ter certeza da escolha inicial, mas gostaram do curso no decorrer da faculdade, e um participante relatou frustração e que gostaria de ter feito outra coisa.

(S11) Serviço Social, bom foi uma coisa que nem eu sei, porque na verdade, na verdade, eu sempre achei que eu ia fazer nutrição, não tem nada a ver com o Serviço Social, ai na época, aquela coisa assim, a cidade não oferecia tantos cursos, hoje oferece, e o meu pai sempre falava que de perto eu não ia sair e que não ia, que não ia, não ia, então assim estudando um pouco de uma profissão, de outra eu vi que seria Serviço Social ou Psicologia. Ai por coincidência no ano que eu fui prestar os dois vestibulares era no mesmo dia, então eu tive que optar por um só, e eu acabei optando por Serviço Social (sic).

(S14) Ai eu nem escolhi, porque assim eu gostava de Biológicas e gostava de Humanas [...] Psicologia apareceu assim na cidade e de repente abriu Psicologia eu nem sabia que tinha, fiquei sabendo ai não, eu vou fazer Psicologia, porque eu tinha umas aulas de Psicologia no ensino médio né, e eu gostava de Filosofia, Psicologia ai eu fui fazer, gostei, eu achei o meu cantinho, mas demorou hein (sic).

(S19) A minha escolha pelo serviço social na época não foi nem uma escolha assim de aptidão nada, era o que tinha na época, mas em conta assim de mensalidade e tava era novo (sic).

(S3) Então até isso foi uma coisa muito complicada, porque assim eu nunca gostei de outra coisa assim, sempre quando eu falava, o que você quer fazer e tal, sabe eu nunca pensava em outra coisa, sempre falei que queria fazer psicologia e tudo mais (sic).

(S25) Olha na verdade eu sou frustrada, deixa eu explicar porque eu queria mesmo era ter feito um outro curso de faculdade federal, estadual, mas morando numa cidadezinha tão pequena naquela época minha família é muito rígida, meus pais falavam não, nem pensar filha minha estudar fora de casa [...] Eu sou apaixonada por medicina, nossa eu sou assim alucinada (sic).

Dois dos entrevistados são formados em cursos que não estão relacionados ao atendimento e cuidado com pessoas. Conforme exposto no quadro 1, disposto no método, tais participantes fizeram curso superior de Administração de Empresa, sendo que um deles exerce a função de “oficineiro”, ministrando a oficina de informática (tem experiência nesta área) e o outro exerce o cargo de coordenação de um dos setores pesquisados.

A questão da escolha do curso de graduação e, por conseguinte da profissão exercida, foi feita em nosso estudo a fim de entender o princípio das escolhas dos participantes e como eles foram influenciados a trabalhar na área em foco. De acordo com a perspectiva ecológica em orientação profissional, o ambiente é tão importante quanto o indivíduo no processo de escolha da profissão, já que esta ocorre na relação do indivíduo com o meio sócio-cultural em que está inserido (SPARTA, 2003). Em nossos dados, podemos averiguar esta influência do meio nas respostas como os trabalhos religiosos, referência prévia de algum profissional conhecido, e os que já trabalhavam na área.

Na trajetória de empregos e trabalhos anteriores, a maioria dos entrevistados já havia trabalhado em outras áreas como: autônomos, área comercial e empresarial e negócios familiares, somente três participantes mencionaram o trabalho com medidas socioeducativas como seu primeiro emprego. Outro grupo de participantes já havia trabalhado anteriormente em áreas distintas, porém dentro de sua profissão, por exemplo, psicólogos trabalhando em RH de empresas ou consultórios

particulares, educadores que davam aulas para o ensino fundamental, assistentes sociais que já trabalharam em albergues, etc. Alguns já tinham experiências com populações de risco e vulnerabilidade, como a maioria das assistentes sociais, mas somente um dos entrevistados já havia trabalhado com adolescentes em conflito com a Lei em um emprego anterior. Esses dados nos mostram que, embora a maioria já tivesse experiência profissional prévia, o trabalho com adolescentes infratores nesse local foi uma novidade de atuação, a não ser para um dos entrevistados. Veremos adiante as questões sobre o trabalho em si e as possíveis dificuldades encontradas.

Os profissionais do serviço socioeducativo ingressaram nesse trabalho de diferentes maneiras. A maioria dos participantes, 44,4%, foi indicada ao cargo por pessoas que tinham algum vínculo com o setor. As indicações também surgiram para casos de trabalhadores que foram transferidos, de outros locais, às medidas socioeducativas.

(S3)Então, é a mãe do meu namorado ela é coordenadora lá de cima da ação, ela que era a chefe antes do CENCA e ai eu comecei a saber do trabalho, como que é tudo, através dela, e ai quando começou a contratar estagiários tudo, a gente conversando tal, eu falei pra ela que eu tinha interesse, e ai surgiu a oportunidade deu vim (sic).

(S11) Foi assim, transferência de setor, porque eu tava no Abrigo ai na época era um prefeito e eu fiquei lá, nessa mudança de prefeito, conseqüentemente mudou a diretora de departamento, e ai não sei se ela começou a analisar o perfil de todo mundo, e ai ela foi fazendo as devidas mudanças, pessoa que tava aqui foi pro CRAS, eu não imaginava que eu viria pro CENCA jamais (sic).

(S13) Aqui, então ai esse meu trabalho da Vila Vicentina e do albergue eu tinha bastante contato com o pessoal do município e ai numa ocasião a assistente social que trabalhava aqui no departamento que por sinal ela tinha assim a função que eu tenho hoje, ela me convidou pra vir trabalhar, porque precisava de alguém no caso para o CENCA que era o órgão que trabalhava com as medidas socioeducativas (sic).

(S17) Até chegar aqui, eu terminei a faculdade né, eu fiquei, trabalhei com, com pessoas é com tratamento de álcool e drogas né [...]eu já

conhecia o trabalho daqui devido a este trabalho né, porque a gente tinha um vínculo de encaminhamento né, então eu criei um contato com os profissionais daqui né, e tem outras duas amigas minhas que eram funcionárias daqui e que se formaram junto comigo e sempre esse contato, e quando eu fiquei desempregada, ai depois quando acabou esse, esse trabalho lá com as crianças, ai eu ia em contato com eles eu fiquei sabendo que tava tendo uma vaga, ai eu vim fazer a entrevista e eu entrei (sic).

(S21) Foi o seguinte, uma vizinha que trabalha aqui, me conhece do bairro porque eu tenho um espaço que chama oficina de arte onde eu exponho e mostro os trabalhos que eu faço, o estúdio é no fundo e numa outra portinha eu faço instrumento, ai eu recebi o convite e comecei a trabalhar aqui, porque o problema era conseguir alguém que conseguisse trabalhar com menor infrator, porque é uma área difícil de lidar, difícil assim entre aspas (sic).

Seis entrevistados são concursados pela prefeitura, sendo que uns foram transferidos de outros departamentos para o serviço socioeducativo, e outros já assumiram o concurso dentro desse setor.

(S7) Foi concurso, eu prestei concurso em 2006, né ai fiquei tava esperando ser convocada, quando eu fui convocada era pra trabalhar no CRAS, ai quando a prefeitura abriu o CREAS, não tinha psicólogo pra completar a equipe mínima, ai me pediram pra fazer como hora extra, por isso que o tempo aqui é bem curtinho (sic).

(S9) Eu entrei aqui na prefeitura através de concurso, eu prestei o concurso em 2006, depois já tinha ate esquecido, tinha deletado praticamente, ai ano passado, no final de agosto eu recebi a convocação e assumi em setembro aqui, faz pouco tempo, uns 6/7 meses (sic).

(S23) eu entrei na prefeitura pelo concurso, fui pra saúde, depois por necessidade de equipe mínima, eu vim pra assistência (sic).

Foram comuns, também, os casos de pessoas que enviaram o currículo via prefeitura ou no próprio setor socioeducativo. Esses passaram por entrevistas antes de assumir o cargo.

(S1) Aqui é assim você, é os estagiários de ensino superior tem um currículo na prefeitura, porque a prefeitura abre esse espaço pra estagiários na rede pública aqui, então saiu a seleção, no começo do ano passado eu levei o meu currículo, e foi selecionado

(S16) Nesse trabalho foi assim eu entreguei currículo e eu fui chamada pra fazer uma prova. Ai eu peguei fiz a prova, depois da prova pegamos a entrevista, eu fiz a entrevista, ai eu fui chamada, eu não fui chamada pra trabalhar na LA, eu fui chamada pra trabalhar na Fundação, só que ainda tava acertando, ai saiu a psicóloga da LA, ai eu fui chamada pra LA.

O processo de seleção para a função socioeducativa em nossa pesquisa se apresentou de forma bastante heterogênea. Segundo o SINASE (BRASIL, 2006), para que o corpo técnico tenha as características e competências necessárias para o trabalho com adolescentes em conflito com a Lei, um processo seletivo para contratação e capacitações constantes seria imprescindível. Dentre as competências necessárias para este trabalho, destacam-se: formação técnica superior na área de ciências humanas, experiência profissional na área e conhecimento da legislação, capacidade de não fazer julgamentos precipitados, preconceituosos à ética e à moral dos adolescentes e famílias atendidas, entre outras (PEREIRA e MESTRINER, 1999). Os relatos de nosso estudo deflagraram a incoerência nas contratações dos profissionais, não havendo nenhum parâmetro que norteasse o ingresso no sistema socioeducativo, sendo a indicação ao cargo o modo mais citado. A seguir, veremos sobre as escolhas pessoais de assumir o cargo.

Quando questionados sobre a escolha de trabalhar nas medidas socioeducativas a maioria dos participantes, 51,8%, declarou não ter sido “exatamente” uma escolha. Alguns aceitaram a oportunidade de emprego pela necessidade de trabalho ou estágio, outros por assumir o concurso onde a vaga era nesses locais, outros por já trabalharem na área da assistência social e, por terem sido municipalizados os atendimentos de LA e PSC, o setor passou a atender os casos de adolescentes infratores. Dentre este grupo, houve relatos de receio inicial de trabalhar com esta população adolescente.

(S3) Então na verdade, assim, não foi uma escolha, eu não tava procurando isso sabe, eu comecei assim, é lógico, depois que ela me

contou, e depois que eu comecei hoje é uma coisa que eu gosto muito, mas assim quando eu vim pra cá na verdade eu nem sabia muito bem o que eu ia fazer, como que era sabe, eu sabia assim, o que ela falava o que ela contava, mas sabe, eu não vim aqui, porque eu queria o estágio sabe, desde o começo (sic).

(S5) Não, não foi escolha, eu sabia que era estágio com adolescentes, mas eu não sabia que era esse tipo (sic).

(S6) Ah eu acho, na verdade, no começo eu acho que não foi nem uma escolha. Foi mais assim, tava... tinha uma vaga pra fazer estágio, ai eu vim. Não foi assim ai eu escolhi isso porque eu gosto (sic).

(S9) Então eu assumi o concurso em setembro, ai como teve essa mudança dessa política nacional da assistência social por conta do Sistema Único da Assistência Social, ai vem todas as mudanças que os município tem que fazer criando os CRAS, criando o CREAS e as medidas vieram pra cá. Quando eu assumi aqui na verdade eu nem sabia muito onde era que eu ia trabalhar onde eu ia assumir, ai a diretora me colocou aqui no CREAS e ai que eu fui tomando pé do que era o trabalho (sic).

(S10) Não, como eu já estava no departamento e o convênio foi firmado, ai nós recebemos umas orientações e começamos a ler material e ai você vai trabalhando e aprendendo, mas não era minha primeira opção (sic).

(S11) Não foi nem escolha, foi né a mudança do cargo mesmo (sic).

(S17) Eu assim no início né, não foi assim uma escolha, quando eu vim pra começar a trabalhar assim, veio mais pela necessidade do emprego mesmo assim, sendo verdadeira né, até eu me senti um pouco retraída porque eu pensei assim né, nunca trabalhei com adolescentes ainda mais autor de ato infracional né, como lidar com o adolescente né, como lidar com eles, falar pra eles que não pode infracionar mais, que ele tem que ir pra escola né, e assim foi muito difícil no início, mas assim fui atrás de procurar, assim informações (sic).

(S20) Na verdade eu não escolhi trabalhar no CREAS, mandaram realmente eu trabalhar no CREAS, porque a secretária, ela já me conhecia né, e como tava tendo um déficit de profissionais aqui

dentro do CREAS no ano passado né, não tinha profissionais, então ela me mandou pro CREAS (sic).

(S25) Hum, não foi, assim, é pro concurso foi feito pra coordenação, porque precisava de uma coordenação concursada né, e aí teve duas vagas né, e uma a secretária encaminhou pro CRAS e a outra pro CREAS. Ai acho que ela pelo meu perfil, achou que era melhor o CREAS (sic).

Um dos participantes relatou a dificuldade de iniciar este trabalho por ter sido uma imposição do departamento.

(S23) É na verdade eu não escolhi né, eu não escolhi muito pelo contrário foi muito sofrido, é eu não vim direto pro CREAS, mas quando eu sai da saúde e fui pra assistência, em nenhum momento isso foi perguntado né, em nenhum momento isso foi discutido, isso foi imposto né, pra minha sorte né eu me adaptei bem e eu gostei do que eu faço, mas é não foi uma coisa que foi escolhida (sic).

Dos participantes que responderam que foi uma escolha trabalhar nas medidas socioeducativas, a maioria respondeu que aceitou a oportunidade que apareceu. Esse aceite foi motivado por: desafio pessoal e profissional, necessidade de um emprego e/ou trabalhar somente em um local e ainda casos de missão religiosa.

(S7) Foi uma escolha, a partir do momento que eu poderia ter falado não né, poderia não ter escolhido. Eu achei um trabalho legal, apesar de perceber que era um trabalho assim bem, não tinha, não tem né, a gente ta começando agora, não ta uma estrutura, uma estrutura de intervenção, um plano de intervenção, até então pelo que eu vi, era bem assim, bem cru, bem uma orientação mesmo, os adolescentes vem perguntam como que ta, tudo bem tal, e passa né, e ai me atrai bastante esses casos complicados (sic).

(S8) Olha as medidas já estavam aqui né, eu já sabia qual seria o trabalho mesmo porque já conhecia o trabalho do CENCA e do CREAS. Bom o trabalho do psicólogo na ação social é muito novo e muito desafiador também, então apesar de gostar da saúde e do

modelo clínico que eu gosto muito eu acho desafiador esse novo espaço que o psicólogo ta conquistando dentro da ação social. Conquistando de uma maneira muito forte eu vejo, porque hoje em dia é obrigatoriedade né, uma equipe mínima tem que ter um psicólogo. Então esse olhar do psicólogo, esse trabalho diferente da clinica, esse trabalho de orientação, é desafiador e eu gosto, então eu disse não, eu vou, eu quero (sic).

(S15) Ai, eu sou do tipo de pessoa assim, eu quero, preciso como todo mundo precisa trabalhar, e eu queria trabalhar, e eu queria trabalhar num lugar só, e foi a oportunidade que deu certo (sic).

(S18) Eu conhecia o trabalho da coordenadora né, achei que era um trabalho interessante, apesar de que me deu assim um certo receio logo de início pelo público que a gente atende né, mas ai ela me tranqüilizou bastante falando com que era a atuação, ai foi tranqüilo (sic).

(S19) Olha na verdade eu acho que eu escolhi esse trabalho mais por mim, do que por mais qualquer coisa, porque eu tinha dificuldade de trabalhar com esse público, porque até então eu trabalhava com o público normal com, né. Mas assim foi um desafio, eu gostava sempre admirei o trabalho que o local fazia, acompanhava via conselho, mas foi, mais assim pra trabalhar uma coisa minha. Vou entrar e vou fazer disso um desafio pessoal e vou fazer bem feito (sic).

(S26) Já sabia como era. Já tinha contato já, não foi nem tanto pelo profissional, foi mais pelo religioso mesmo, espiritual vamos colocar assim (sic).

Somente um entrevistado declarou ter buscado especificamente esse trabalho, pois sempre quis conhecer melhor a área.

(S4)Então porque desde pequenininha eu escuto falando desses adolescentes, porque minha mãe trabalha no fórum e ela é responsável pelos adolescentes, então eu tinha muito interesse de saber como era e ai deu certinho com o estágio (sic).

As falas acima expõem que não houve, entre os entrevistados, uma vontade inicial de fazer parte do sistema socioeducativo, mesmo aqueles que responderam ter sido uma escolha esta veio através de uma proposta oferecida previamente, ou seja, a grande maioria dos nossos participantes não buscou este trabalho como uma perspectiva de uma carreira profissional. Diferentemente do Canadá e das bases da psicoeducação mostradas na pesquisa de Bazon (2002), onde o preparo de pessoas que vão atuar junto a populações de risco e vulnerabilidade psicossocial é oferecido por um departamento específico de uma Universidade e, assim, o profissional (ou estudante) terá que fazer a escolha de ingressar nesta carreira e ser submetido ao processo de formação, em nossa pesquisa este processo se mostrou bem diferente. É interessante mencionar a fala do S23 sobre a imposição do departamento e as dificuldades iniciais do atendimento, expondo os entraves institucionais na inserção do sistema socioeducativo de LA e PSC nas instâncias municipais, como o departamento de Ações Sociais, onde não houve um planejamento, organização e preparação para essa adesão. Este fato ficou bem evidente nas observações feitas durante a coleta de dados nos setores.

Bem como na questão sobre a escolha do curso de graduação, aqui também apareceram falas de “missão religiosa”. Vimos anteriormente que o ambiente e o contexto é um fator que pode influenciar a escolha profissional. No entanto, até que ponto a religião, com suas crenças, valores e dogmas, pode interferir na execução de um trabalho que deve, ou deveria, ser extremamente específico? Conforme vimos no capítulo 4, a formação profissional de quem pretende trabalhar com populações de risco e/ou vulnerabilidade psicossocial, como adolescentes infratores, deve ser bem fundamentada em sua teoria e prática, deve conter elementos bem consolidados acerca da atuação junto a essa população e das competências necessárias aos (sócio)educadores, os quais possuem um papel fundamental para a qualidade do atendimento (GRACIANI, 1997; BAZON, 2002). Deste modo, a cientificidade de métodos e técnicas de atendimento não pode ser confundida com missões religiosas.

Em relação à competência moral, vale mencionar que os aspectos religiosos são correlacionados com o juízo moral dos indivíduos. Os estudos referentes à validação do instrumento de avaliação da competência moral utilizado nesta pesquisa, o *MJT*, mostraram que, no dilema do médico, que trata da questão da eutanásia, o valor C era extremamente baixo se comparados aos resultados

européus. Na aplicação da versão original, somente com dois dilemas, o do trabalhador e do médico, os escores totais ficavam muito abaixo do esperado, por esse motivo foi incluído nos países da América Latina o dilema do juiz, para se equiparar aos resultados encontrados em outros países (BATAGLIA, 2010). A hipótese levantada pelo grupo de pesquisadores é a grande influência da religiosidade nesses países, que se difere da população europeia (BATAGLIA, 2001). O conteúdo religioso do dilema que discorre sobre o valor à vida interferiu diretamente nos escores de países como o Brasil. Segundo Bataglia (2001) a noção de “pecado” é muito mais intensa em países da América Latina do que na Europa. Essa influência religiosa faz com que os sujeitos não atualizem seu potencial de análise dos juízos, mas simplesmente reproduzam o dogma. Tais valores arraigados em culturas como as do nosso país, os indivíduos comumente apenas repetem a proibição, advinda do exercício religioso, sem reflexão. Lind (2005), afirma que há uma poderosa influência de instituições sociais, como exército, igreja, etc., que podem interferir no valor do escore C dos dilemas aplicados em culturas e grupos sociais diferentes. De acordo com Bataglia (2010), “não se trata de atribuir à religiosidade a responsabilidade pelos baixos resultados no desenvolvimento da competência moral, mas cabe refletir a respeito do tipo de relação que se estabelece com a autoridade” (p. 90).

Não estamos aqui julgando uma ou outra religião, muito menos questionando os valores de cada sujeito, mas sim estamos defendendo a idéia de que uma formação específica seria imprescindível no preparo dos profissionais e que a individualidade (crenças, julgamentos prévios, valores, etc.) de cada ator educativo não deveria ser atrelada com a execução de um trabalho como esse.

6.2.3 Capacitação Técnica na Atividade Atual

A capacitação e aprimoramento técnicos dentro da função socioeducativa, em relação ao apoio institucional ou motivação pessoal na busca de conhecimento para atuação foi outro aspecto averiguado na entrevista. Para assumir o cargo, a maioria dos participantes, 55,5%, não teve nenhuma preparação como cursos e/ou capacitações.

(S8) Não, não tive. Foram só assim materiais que eles forneceram aqui, na internet tem a cartilha do CREAS que é um documento oficial né, já do Governo Lula (sic).

(S9) Não, não tive. Assim, foi um pouco contei com minhas experiências dos anos como profissional como assistente social, assim, com minha prática de movimentos, de engajamentos (sic).

(S12) Vim e foi me passando as coisas assim, a medida do possível, eu acho que é um tempo muito curto ainda pra gente tomar conhecimento de tudo né (sic).

(S22) Não. Olha eu tenho bastante auxílio, curso de capacitação não, mas assim as pessoas me explicam muita coisa, que trabalham aqui comigo, me auxiliam muito, me dão livros pra eu tá lendo, pra eu tá né, tendo contato com o material, tendo um contato maior né com a demanda tal, e mais assim curso de capacitação não (sic).

(S23) Não, não eu busquei algumas coisas fora, textos pra ler, mas capacitação não (sic).

Os que tiveram algum respaldo foram orientados por funcionários da Fundação CASA em dias de encontros e reuniões. Um participante acompanhou casos em outros lugares antes de assumir o cargo e um participante declarou ainda ter ajuda da Fundação na resolução de alguns problemas.

(S1) Teve, no começo, foi dois meses de curso de capacitação, por uma técnica da Fundação Casa, então ela vinha toda semana e reunia todas as estagiárias e fazia uma capacitação, de como se comportar, até onde ir, qual é nosso papel, que não pode ser feito terapia aqui dentro [...] falou sobre o que colocar ou não num relatório, o que perguntar, até onde a família deve ser envolvida no trabalho, até onde a gente pode ir, até onde é capacidade do órgão público ir com esses meninos, a responsabilidade que tem sobre eles (sic).

(S3) Então quando a gente entrou, até as outras duas meninas que fazem comigo elas já tinham, trabalhado aqui antes, e aí teve sim uma capacitação, acho que foi uns dois ou três dias, é não seguidos sabe, acho que ela deu um dia depois na outra semana, mas foi uma coisa meio vaga (sic).

(S13) então tinha um técnico da FEBEM que vinha aqui no caso no CENCA, e fazia supervisão, então ela foi me orientando, mas era uma supervisão assim, um tanto quanto superficial, porque ela vinha uma vez por semana e ela vinha no município, mas ela ficava assim, nem meio período sabe, chegava por volta de umas nove da manhã, e no mais tardar meio dia ela tava indo embora, e era uma discussão de casos, uma orientação de documentos, então eu fui aprendendo mais ou menos daquele jeito que a gente fala né, aprendendo aprende fazendo, então foi mais ou menos isso (sic).

(S24) Olha os cursos que nós tivemos foi da Fundação Casa no máximo um período de dia, esses cursos assim. O primeiro dia que eu vim trabalhar eu nem sabia a aonde eu ia, é bem igual a sua pesquisa a gente encontra só as teorias. Foi jogado né as medidas (sic).

(S10) Era novo porque era feito dentro do Conselho Tutelar, quando foi falado vai municipalizar, nós começamos a freqüentar não era nenhuma dessas chefes que você conhece, era um pessoal antigo, nós começamos a freqüentar o Conselho Tutelar e acompanhar os atendimentos pra vê como é que era, pra fica de perto interar, porque o atendimento viria pra gente, e os técnicos da Fundação Casa que era a antiga FEBEM, os técnicos de lá vinham e conversavam com a gente pra orienta como seria esse atendimento (sic).

(S17) Eu tive supervisões com as técnicas da Fundação Casa a gente tinha, a gente tem ainda, mas sempre assim quando entra alguma técnica, então tinha sempre toda semana eu tinha que ir lá no posto e elas me passavam como relatos, atendimentos, e eu apresentava quais as dificuldades que eu tava passando, elas me orientavam né, que elas tinham uma bagagem de experiências muito grande assim (sic).

O SINASE preconiza não só um processo seletivo na contratação de profissionais, mas também capacitações contínuas (BRASIL, 2006). O que percebemos, a partir dos nossos resultados, foi a falta de preparo dos profissionais para assumir o cargo socioeducativo. Não podemos, também, confundir palestras, conversas e/ou algumas reuniões com os objetivos das capacitações contínuas. A falta de clareza nos objetivos de processos de formação continuada foi exposta por

Carvalho e Simões (2002) que colocam que este tipo de formação por vezes é confundido com treinamentos, cursos, seminários, etc., embora seu princípio seja o de um processo permanente de reflexão-ação, transformação e renovação do contexto educativo.

Percebemos que, nos setores investigados em nossa pesquisa, não há investimento nas formações dos (sócio)educadores e, por conseguinte, falta auxílio institucional para o desenvolvimento de suas capacidades profissionais como o potencial de auto-crítica, auto-revisão, autonomia, independência, etc. Não houve uma preparação para o ingresso no sistema socioeducativo e não há propostas em execução com objetivo de fortalecimento da reflexão que agregue a experiência cotidiana com a teoria. Segundo Graciani (1997), para que a postura profissional seja consistente e sólida, ele deve permanecer em um processo constante de teorização sobre sua prática. A falta de capacitação apareceu nas falas de outras perguntas do nosso roteiro, como veremos adiante.

Em relação ao apoio e condições oferecidos pela instituição para que os profissionais executassem bem seu trabalho socioeducativo, a maioria dos entrevistados declarou que há condições satisfatórias, expondo os pontos positivos do local de trabalho e da equipe, porém alguns agregam à suas respostas a falta de capacitação, orientações e/ou estrutura física.

(S7) Eu acredito que sim, no sentido assim, não que, falta capacitação né, falta capacitação que eu acho que seria muito importante que tivesse uma capacitação, tanto pra medida quanto pros casos de abuso, de violência, pra todos os casos acho que seria bom se tivesse uma capacitação, mas no sentido assim que é, os materiais que eu preciso, eu posso solicitar que são comprados, o horário que eu preciso fazer ele é aceito, então o tempo que eu preciso passar com eles, eles aceitam, então eu acho que nesse sentido tem apoio sim, já trabalhei em lugares que pra você comprar um livro, você tinha que ficar um ano justificando, aqui não, se você sente necessário é só pedir que eles viabilizam isso (sic).

(S11) Olha eu acho que sim, na medida do possível que a prefeitura, demanda de n coisas, mas eu vejo que tem apoio sim, sabe, tem apoio sincero, você é chamada atenção sim, se você acerta também

você é elogiada, então na medida do possível, dos tramites, eu acho que sim (sic).

(S12) Oferece, eu acho que nós estamos caminhando juntos, porque o CREAS aqui também é novo, foi criado a pouco tempo, então está todo mundo aprendendo ao mesmo tempo né, acho que a equipe toda está aprendendo ao mesmo tempo, então não tem assim, a gente vai se capacitando a medida do possível, porque é novo, então a gente vai aprendendo, a medida que surge os problemas a gente vai aprendendo junto (sic).

(S18) Condições e apoio, eu acho que ta dentro do que eles podem oferecer o que eles oferecem você entendeu, que assim porque não depende só da instituição, a gente trabalha com uma rede, e a rede deixa muito a desejar né, então eu acho que a instituição até tenta, mas a gente não trabalha sozinho, a gente trabalha vinculada e esse vínculo que a gente tem lá fora é o que eu te disse ele deixa a desejar, porque às vezes você precisa de tomar alguma atitude, você precisa de ajudar o adolescente, de alguma forma e você se sente preso, porque de repente você não tem 30,00 ou você não pode tirar 30,00 do teu bolso pra ajudar o adolescente na confecção de algum documento, alguma coisa assim, do adolescente se locomover, como muitos já teve, que ele precisava de sair daqui pra pegar alguma coisa em uma outra cidade ou a propriamente dito a família sabe, então isso te deixa um pouco assim é chateada né, chateada e um pouco como que eu diria outro termo, impotente né diante de uma situação que você vê e você não tem como lidar né, às vezes você tem que fingir que ta tudo bem né pra dar continuidade no teu trabalho (sic).

(S21) Mas a instituição sempre apoiou, pelo menos a bases fundamentais do trabalho que ela pode fazer ela sempre apoiou assim, nunca fui subjugado ou até mesmo subestimado. Agora há muitas coisas há N coisas que a gente falou que ia fazer mas não conseguimos fazer realizar uma série de coisas que envolvia verba e tal e, como desde que eu entrei tava na pindaíba continua na pindaíba, imagina ONG, ONG terceirizado é duro arrumar dinheiro (sic).

(S23) O local, os recursos, bom o local primeiro que eu acho que a gente já melhorou bastante do que a gente tinha né, acho que ainda

falta algumas coisas em termos de espaço né, é nós dividimos duas técnicas a mesma sala, se a gente tiver atendimentos juntos nós não temos condição de fazer, então é uma questão, nós temos uma sala de grupo com divisória né, então não tem a questão do sigilo né de preservar as pessoas que tão ali né, isso é uma questão muito complicada né, então acho que precisava melhorar essa questão da estrutura por isso (sic).

Nas respostas negativas foram relatados, além da falta de capacitações e estrutura física, a falta de recursos materiais e reflexão em equipe.

(S3)Então eu acho isso uma situação meio complicada assim, não to falando de culpa, mas eu acho que assim, não tem um apoio assim tudo, ai funciona redondinho, eu acho que ai não é assim, tem muita coisa assim que deixa a desejar um pouco, por exemplo, a gente precisa fazer visita domiciliar, tem um motorista só que, ele nunca ta disponível, entendeu, então assim, às vezes a gente quer fazer mais coisa sabe, você quer, e não tem muito, você não tem muita opção, entendeu (sic).

(S6) Em termos, porque assim, as vezes a gente fica muito assim, num atendimento, só atende, atende essa semana, semana que vem atende de novo, as vezes nem tem o que perguntar, ou o que fazer, mas ai alguém de fora vai dizer assim: cadê sua criatividade?, ou senão: cadê uma outra coisa que você pode fazer?, mas ai é difícil falar que assim, não que a gente não tenha responsabilidade mas tem que partir de quem ta ali coordenando, de quem ta na coordenação pra passar pra gente, porque assim, nós, assim, porque a maioria aqui é estagiários que tem um contato direto com o adolescente ou com a família, os técnicos também têm com a família, mas nos estagiários as vezes tem vontade de fazer alguma coisa mais ai nos somos brecados, ai não tem como a gente fazer nada. Também, estagiário ta aqui agora, amanhã... acho que qualquer um ta assim né, técnico ou não, ta aqui agora no momento, amanhã não sabe se vai ta se não vai ta, as vezes se algum sai ou quer trocar estagiário de lugar é meio assim complicado. Mas eu acho que falta, tem muita coisa a desejar (sic).

(S9) Olha eu gostaria que tivesse um pouco mais, por exemplo, eu acho que tinha que ter essa preocupação de capacitação mesmo, independente do trabalho que se faz porque na sociedade moderna a capacitação ela é no trabalho e vamos chamar, os gestores tem que pensar isso quer seja na medida socioeducativa, ou com a família, ou com criança e adolescente, enfim o profissional né, as pessoas que estão envolvidos em nosso trabalho elas tem que ta capacitada, porque tem que ta revendo a prática todo dia né. E eu não vejo isso aqui, ta, mesmo enquanto equipe eu sinto essa dificuldade, de sentar e pensar (sic).

(S15) Não. Segurança, em primeiro lugar assim, condições de trabalho, você viu o computador da nossa sala, arcaico né, quem que usa, um computador pra quatro, você imagine época de relatório, quatro brigando por causa de um computador, ai eu tenho o meu computador que é uma coisa que dá uma aliviada. O calor, eu acho que o calor assim sabe, você viu a sala de atendimento, você entrou lá de tarde, é impossível ficar lá dentro assim é insalubre, sabe não oferece, eu já fui assaltada aqui, já roubaram o meu celular aqui dentro, falta segurança pra gente (sic).

(S25) Olha eu penso assim que falta, pra mim falta uma capacitação é o fato, é não sei se a questão é de horário pra isso dos profissionais da gerencia assim é entender que é importante a capacitação, ou não sei, se normalmente eu falo porque precisa de uma capacitação, mas falta recurso, e ai vai até o que eu to procurando hoje, é até particular mesmo, entendeu (sic).

Novamente, a capacitação surgiu na maioria das falas. Para o SINASE “[...] a formação continuada [...] é fundamental para a evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras” (BRASIL, 2006, p. 57). De acordo com Bazon e Biasoli-Alves (2000), o tempo de serviço não basta para sanarem-se as dúvidas e dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho, este processo deveria ser oferecido continuamente com acompanhamentos e supervisões. A fala do S12 mostra uma forma de visualizar a capacitação no dia a dia do serviço, porém de maneira individual e sem sistematização de processos de formação específicos.

A desmotivação e falta de direcionamento do atendimento foi colocada pelo S6, mencionando certa dificuldade da coordenação de orientar o trabalho dos outros profissionais, ficando a função socioeducativa dissolvida e sem norte. A colocação de Graciani (1997) remete o educador à posição de animador e apoio permanente dos educandos, no qual “[...] seu maior desafio é tornar-se sujeito entre os sujeitos, na dinâmica do trabalho coletivo” (p. 77). Com a falta de orientação e capacitações dificulta que os profissionais busquem um trabalho de reflexividade crítica sobre suas ações, e procurem (re)construir sua identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua entre ele (o educador), o educando e o contexto educativo.

A fala de S18 demonstra a dificuldade do apoio da rede de serviços como uma barreira para o bom andamento do atendimento, fato que aparece em outros momentos das entrevistas. Esta dificuldade vai totalmente contra os princípios do atendimento de LA e PSC, que privilegiam esse tipo de atendimento em detrimento das interações justamente pela possibilidade do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, onde os profissionais devem inserir o adolescente na rede de serviços do município (saúde, escola, lazer, trabalho, etc.) (SÃO PAULO, s/d; PEREREIRA e MESTRINER, 1999). As amplas possibilidades de atendimentos socioeducativos em meio aberto deveriam destacar novas parcerias e novos horizontes, tanto para a equipe como para o adolescente, o que não foi visto em nossa pesquisa. Segundo Brito (2007), a interação do atendimento socioeducativo de LA com outras instâncias sociais como saúde, lazer e profissionalização, abre novas portas para o direcionamento do trabalho que visa à garantia de cidadania aos assistidos.

A parceira do sistema socioeducativo com ONGs na execução das medidas em meio aberto foi mencionada na fala de S21, demonstrando algumas dificuldades financeiras na aquisição de materiais, por exemplo. Conforme observou Saliba (2006), o Estado se mantém, por vezes, afastado de tais práticas e a educação se dilui como proposta nessas instituições (ONGs). Pelo que parece, as ações promovidas por ONGs vêm trazendo algumas dificuldades no setor de atendimento socioeducativo.

O ambiente de trabalho e os aspectos do local e equipamentos foram associados, na fala S15, com a insalubridade, calor e falta de equipamentos. Em relação à estrutura física do ambiente, o SINASE coloca que “deve ser

pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa” (2006, p.84). Além disso, o documento afirma que este aspecto constitui um elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social ao adolescente. No entanto, o SINASE se refere aos aspectos arquitetônicos somente das unidades de internação e semi-liberdade. Os locais de atendimento em meio aberto não são abordados. Gendreau (apud BAZON, 2002) relata a importância de se valorizar o aspecto arquitetônico dos espaços destinados à intervenção, pois espaços não adequados podem impedir o bom desenvolvimento do indivíduo. No decorrer da coleta de dados, algumas observações sobre os espaços foram feitas e estão descritas no método deste estudo. Percebeu-se uma falta de organização de espaço e a precariedade de algumas salas de atendimento com falta de estrutura e privacidade. Alguns setores tinham espaços adaptados e outros espaços eram inutilizados por falta de organização e dificuldade financeira.

No que se refere à busca individual por cursos que pudessem ajudar a desempenhar a função no sistema socioeducativo, foi relatada, pela minoria dos participantes (cinco deles), a procura por pós-graduações, semanas de estudos e cursos à distância.

(S1) Então agora o último curso que eu fiz assim nessa parte social foi o desenvolvimento sócio-moral que eu acho que é importante assim, você lidar com algumas coisas de regras assim, e eu tenho procurado, porque você vai sentindo necessidade (sic).

(S12) Eu estou fazendo pós-graduação em políticas públicas sociais (sic).

(S17) Faço pós em Terapia Comunitária que tinha esse trabalho de teoria sistêmica, esse trabalho em grupo que eu acho muito importante, eu tinha essa dificuldade de trabalhar em grupo, né porque nos outros trabalhos eu não tive essa experiência de comandar um grupo, então assim nisso, então mais assim o curso foi pra mim buscar, pra mim é vencer as dificuldades que eu tava tendo aqui (sic).

(S20) Eu acho assim, sempre ajuda ta estudando né, porque eu to fazendo um curso a distância também agora, comecei essa semana pra adolescentes no uso de drogas, a distância lá da Universidade Federal de Santa Catarina. Eu to fazendo esses cursos pras lideranças comunitárias, e pra quem trabalha nesse setor, porque a

grande maioria dos meninos lá de ato infracional são usuários de drogas, né então é isso (sic).

(S21) Eu comecei a fazer assistência social né, logo que eu entrei aqui, e também pra saber direito da área e que que eu vou fazer né, em todas as coisas que eu me envolvi eu sempre quis saber mais, e to me amarrando nesse curso e vou terminar se eu to no terceiro ano é porque eu vou terminar porque senão eu já tinha parado, porque todos os outros que eu comecei eu parei antes do terceiro (sic).

Os demais, mesmo tendo pós-graduação em áreas que auxiliem o trabalho atual, não o fizeram por esse motivo. A maioria não fez nenhum curso, relatando que não encontram nada específico, ou por não terem ido atrás, mas dizem sempre buscar informações em leituras complementares e auxílio em reuniões com outros profissionais.

(S2) Assim, ajudasse não, porque assim a gente não vê quase entendeu, quase não tem to falando a verdade, então, mas se tivesse ai eu faria, tenho curiosidade sabe de, sei lá ir atrás, pra conseguir melhorar o trabalho (sic).

(S3) Não, não, nunca fiquei sabendo de nada assim, também nunca fui atrás, mas assim a gente tem material, tem alguns vídeos, depois que eu comecei a trabalhar aqui, sabe eu fui atrás de ver como que era, certinho sabe, então assim, tem alguns livros que eu já vi, que eu já li, pra saber mais, como que era (sic).

(S7) Não procurei curso, procurei estudos mesmos, estudei sobre o CRAS, o que o CRAS fazia, qual era o objetivo, qual era a atuação do psicólogo no CRAS, e no CREAS a mesma coisa (sic).

(S8) Foi mais um empenho meu mesmo, ate pra saber o que eu tenho que fazer também, senão me sinto perdido (sic).

(S9) Não, não procurei não, mas sempre estudando, lendo, estudando, contando com os colegas que a gente já conhecia que tinham experiências nessa questão das medidas socioeducativas (sic).

(S18) É só leitura, que nem eu pego coisas de internet, assuntos ligados né, procuro alguma coisa ligada pra ligada com o adolescente ou propriamente dito da medida né, só isso aí (sic).

(S25) Olha só, eu to tentando to buscando, não consigo ainda nada específico é, até uma das minhas grandes lutas hoje é buscar um grupo de estudo, ou alguém que dá uma capacitação pra eu desenvolver melhor o meu trabalho, porque assim, na maioria das vezes eu me sinto muito sozinha no sentido de que eu preciso trocar idéias muito confusas e até hoje pra falar a verdade eu não consegui nada, relacionado a parte da coordenação (sic).

Vimos uma completa falta de oferta de cursos e capacitações específicas para o trabalho com adolescentes em conflito com a Lei e/ou populações de risco e vulnerabilidade psicossocial. Os entrevistados que fizeram pós-graduações, cursos ou participaram de encontros sobre temas relacionados ao atendimento em questão fizeram-no por conta própria, porém não há nada em específico na área de medidas socioeducativas, segundo relato dos participantes.

Infelizmente, a capacitação técnica na função de (sócio)educador dos participantes deste estudo aparentou deficitária e incompleta. Este dado dificulta aquilo que Bazon (2002) referiu como *saber ser educativo*, onde o conhecimento proveniente da experiência cotidiana juntamente com o saber científico propiciaria a aquisição de habilidades importantes no estabelecimento de relações interpessoais e na capacidade de utilizá-las para promover o desenvolver do outro.

6.2.4 Eventos Críticos

O dia a dia do trabalho com adolescente em conflito com a Lei foi abordado no grupo de questões referentes à eventos críticos, onde os profissionais puderam relatar o cotidiano do trabalho. Foram questionados sobre os fatos marcantes, conflitos, dificuldades e relacionamentos interpessoais com os atendidos e entre a equipe. Pelo que parece, o trabalho com adolescentes em conflito com a Lei traz muitos casos diferentes e que marcam a vida do profissional. Todos declararam que há vários casos marcantes nesse serviço e a maioria discriminou algum caso específico. Os casos de superação do adolescente foram identificados em muitos relatos:

(S9) Tem um menino, ele tá terminando inclusive a medida dele, com uma história de vida muito, muito triste né, assim, não conhece o pai, a mãe nem mora aqui, ele mora com a vó, uma vó já idosa o avô também, imagina uma vó de quase 70 entender um jovem de aí, agora que ele fez 18 anos né, então imagina o conflito de geração aí [...] aí arrumou uma namorada, e também não entendia essa namorada, então sabe esse conflito, essa dinâmica muito difícil. Depois assim eu penso que foi um caso que ninguém desistiu, se é que pode usar esse termo, ninguém desiste de ninguém, daqui né, dos meninos que cumprem medida, mas com esse jovem eu percebi que a orientadora também tinha uma certa preocupação né, assim, vamos ver escola, vamos ver trabalho, de visitar essa vó, a vó sempre vinha pra saber desse menino, de sentar com essa vó, eu também fui mais de uma vez na casa, então acho que isso fez com que revisse essa dinâmica, aí conseguiu inserir esse adolescente no curso do SENAI, fez todo o curso, hoje esse menino já está trabalhando, passa aqui todo arrumadinho, bunitinho, tá na escola, insistiu muito e ele voltou pra escola, insistiu com a escola pra conseguir a vaga no período noturno, então isso acho que me marcou né, eu gostei do jeito, ele vem todo carinhoso, então ele fala também que avó tá diferente porque ele começou a trabalhar, lógico que entra dinheiro em casa, isso ajuda né, então eu penso assim, se é que pode falar desse jeito, deu conta com esse adolescente né, espero que ele continue, e ele amadureceu, a gente percebe que ele tá amadurecido, então eu acho legal relatar isso. Esses dias eu tava pensando né, que jóia eu fiquei muito feliz (sic).

(S20) São muitas histórias, algumas histórias trágicas né, e algumas histórias de superação que eu acho que é o que mais conta né, de meninos que vivem na medida, usuários de drogas que conseguem superar o vício e conseguem voltar pra família, consegue uma capacitação através desses cursos que a gente oferece, é a superação são as mais importantes, agora tem tragédias também tipo de adolescentes que acabam se envolvendo novamente com o crime né após uma longa temporada de acompanhamento de encaminhamento e continuam se envolvendo no crime, parece que a família também não dá suporte né (sic).

Casos de retrocesso e reincidência, bem como casos difíceis e de problemas intrafamiliares foram comumente apontados por vários participantes:

(S4) Teve um, quando eu entrei aqui, foi o primeiro que ele pediu pra mim fazer um relatório pra ele ir pra Fundação, que ele não ia cumprir porque lá na Fundação tinha comida e na cada dele não tinha, e essa me marcou muito, por ele, ai nos atendimentos eu até fazia cachorro-quente pra vê se dava tempo dele continuar a medida, pra ele não ir pra Fundação, mas ai não deu. Eu tive que fazer o relatório, porque ele não cumpriu certo, ai ele foi (sic).

(S15) Foi um menino ele já tinha passado de LA, e ele assim ele é bonito, é uma graça, super educado sabe, aquele menino inteligente, tudo pra dar certo, mas a mãe foi morta pelo tráfico, o pai mora na Bahia nunca quis saber, ele ficava por aqui na casa de uma tia, e na última vez que ele veio de LA eu peguei nossa tava uma beleza, até que um dia, ficou um mês e meio sem usar tava trabalhando e ele arrumou uma namoradinha e que foi falar pra ele que ela tinha chifrado ele com um cara, e ele foi atrás desse cara num bar, quebrou a cabeça do cara lá na briga, e nesse dia ele voltou a usar craque [...] ele ficava ali numa casa de uma conhecida, que gostava muito dele e abrigava ele, e ele sumiu. Ela entrou em contato, olha depois de uns cinco dias, achamos ele amarrado numa casa ele levou uma surra, tava muito machucado e eu não posso ficar com ele, porque eles vão pegar a minha casa se eu ficar com ele [...] vamos tentar a internação, não teve como internar esse menino, pelejamos, pelejamos, ai conseguimos com o CREAS, pra ele ir pra uma triagem mais rápida, uns três dias, ele precisava ficar triando, pra poder internar, só que não tinha onde ele ficar, foi pro Albergue que é o único lugar, só que no segundo dia de Albergue ficou na noite, no Albergue no dia tem que sair, ele saiu, encontrou com o cara, usaram craque no meio ali do êxtase ali da droga, eles começaram a brigar, e o cara esfaqueou ele, ele foi pro Hospital de Base como indigente ficou lá desacordado dias e dias também, e a gente procurando essa pessoa, até que fomos informados pela assistente social do HB que ele lembrou, não sei como é que ele chegou, que chegaram a mim aqui, ai vai pra esse HB, sabe, ele já

sai de lá todo perfurado, e vai não pode ir pra casa da tia, não tem dinheiro pra mandar embora, e o que, que faz e sabe, e a gente aqui não tendo nada a ver com essa parte né, desde a hora que encontrou ele esfaqueado, uma que a gente nem era só pra relatar que a LA não tem essa obrigação de pegar no colo igual a gente pega, e vai, vai atrás, tenta contato com esse pai, não consegue e essa tia de consideração, tentamos foi, que foi que eu não sei onde ele ficou escondido, isso ai nem eu sei, porque a tia não falava, deixaram ele escondido até ela conseguir dinheiro e mandar ele embora pra Brasília na casa da vó dele, que mandou ele pra lá (sic).

Outros fatos marcantes relatados dizem respeito ao próprio trabalho em equipe e desavenças no cotidiano:

(S12) Um fato marcante, é aconteceu, é porque foi assim de uma maneira meio assim, me ofereceu o trabalho eu já entrei, era uma outra pessoa que estava fazendo o trabalho e houve assim uma certa, como que eu diria melindre sabe porque essa outra pessoa que estava que eu tinha assumido o cargo e estava no cargo estava como interina ai eu tive que tomar o lugar dela, e eu senti que houve uma ruptura, uma coisa assim que eu me incomodei daquela forma, isso me deixou meio abalada (sic).

Fatos marcantes no trabalho socioeducativo parecem comuns. O atendimento à a população em questão traz diversas histórias que contêm as características de uma sociedade marcada pela falta de assistências básicas como saúde, dificuldades familiares e envolvimento com a criminalidade. Isso demonstra a complexidade do trabalho a ser feito com esses adolescentes e a necessidade de agregar outros setores da rede social, bem como a importância do trabalho interdisciplinar. Abaixo veremos as questões sobre situações complicadas, o modo como os profissionais procuram auxílio e as dificuldades do trabalho com adolescentes em conflito com a Lei.

Todos os participantes passaram por situações de difícil resolução, em casos com o próprio adolescente, ou com a família. A maioria procura ajuda através da conversa em equipe.

(S3) Muitas vezes, muitas vezes assim, os meninos trazem coisas sabe, ou a família mesmo, vem com cobranças que eu não me sinto apta pra tipo você vê o sofrimento da pessoa, você vê que ela tá desesperada por uma resposta, por uma ajuda, por uma solução, e eu não sei o que falar muitas vezes, eu não sei o que fazer. E aí é muito complicado, aí eu explico pra pessoa tudo certinho que eu vou ver o que tá ao meu alcance e tudo mais, e aí eu vou conversar com a coordenadora, com a assistente social, e vê que pode ser feito (sic).

(S24) Constantemente. Nós temos aqui por exemplo, isso eu falo muito da equipe, o pessoal assim as meninas a gente se reúne, a gente procura conversar juntos, nada a gente faz sozinho sabe, sempre com orientação né, a gente expõe idéia, fala, é isso que eu falo que nem sempre eles me dão razão, mas eu procuro ouvir sim, procuro ser coerente com a situação e não procurar agir só por mim, eu já tô assim frustrada, porque tô me privando do que eu gostaria de fazer com eles, não posso fazer totalmente (sic).

Alguns participantes afirmaram procurar ajuda de terapia e supervisão fora do ambiente de trabalho e outros preferiram resolver sozinhos os conflitos expostos.

(S7) Tem casos que é assim, além de estudar bastante tudo, enquanto psicóloga eu faço terapia e faço supervisão com outro psicólogo, que dentro da psicologia a gente tem isso, a gente faz supervisão né, então tem vários casos já que eu já levei pra supervisão, casos assim que, de dúvidas, até assim, como abordar em questão da personalidade assim, de traços que a gente percebe sabe, será que é manipulação, será que já pode ter um traço de psicopatia né, então de buscar junto com a supervisora testes pra aplicar, acho que esses casos assim, são os mais complicados (sic).

(S21) Tiveram várias situações, só que veja bem eu sempre saí à francesa, numa boa, porque com esse tipo de pessoal não adianta você bater de frente, só vai arrumar pra cabeça, não procuro ajuda não, é comigo mesmo, sou eu mesmo que formulo e faço eles a se tocar se tá entendendo (sic).

As situações de difícil resolução são comuns no cotidiano do trabalho dos nossos participantes, porém não há um espaço, um tempo e um método dos setores para a resolução de tais casos, conforme já discutimos sobre a falta de processos de formação continuada e capacitações constantes. A ajuda de outros profissionais da equipe foi comumente relatada, mas isso acontece de maneira desorganizada na maioria dos setores, que pareceram privilegiar as discussões institucionais do que as de reflexão sobre o trabalho. Durante o período da coleta de dados, observamos que os setores propõem as reuniões em equipe a seus funcionários, mas conforme apresentado na fala dos entrevistados, essas reuniões parecem não ser suficientes para sanar as dificuldades encontradas nos atendimentos, como veremos também na questão sobre as dificuldades do trabalho. Na fala de S3, fica evidente uma insegurança diante de alguns casos e procura aleatória de ajuda.

No dia-a-dia de trabalho, a maneira mais citada para resolução dos casos é em equipe.

(S1) Eu procuro não resolver nada assim, eu acho que isso é bom, nessa parte, uma porque eu acho que eu não tenho nem capacidade ainda teórica e profissional, como psicóloga que eu ainda to muito no começo, e eu não tomaria uma atitude assim eu vou fazer sozinha (sic).

(S6) A maioria dos casos, quando tem alguma questão que ai a gente tem que passar pra coordenadora, ou pra chefe, pra ela dar a opinião dela sobre o que a gente fazer, ou entrar em contato com alguém, ou com a escola, ou com os pais (sic).

(S9) Não, não dá pra resolver nada sozinho até porque a gente não é onipotente onipresente oni tudo, a gente tem o trabalho de equipe né é isso é discutir com todo mundo, é sentar é por na mesa porque eu penso que todo mundo é responsável, não existe um único responsável, porque senão você começa a colocar culpado e não é por ai não existe culpado, tem toda uma situação, um contexto, então assim tudo tem que ser discutido na equipe, então eu não resolvo nada sozinha não, tem coisa que lógico que pela experiência que pela prática a gente já logo encaminha e faz, mas as vezes você se depara com uma situação que precisa um pouco mais de atenção precisa envolver mais gente na situação ai tem que sentar com a equipe, e tem que saber trabalhar em equipe, não é fácil mas tem

que saber, tem que discutir todo trabalho né como é que voce vai conduzir o caso (sic).

(S17) A gente assim, mais em questão assim de, não tem como fazer aquela coisa imediata, né chega um caso ai, a gente, eu estudo o histórico dele né, vejo toda essa trajetória e vejo quais são os pontos maiores, de maior necessidade que ele ta necessitando ali né, e procurar na rede. Com a equipe, e discuto com a rede social do município (sic).

Alguns entrevistados relataram resolver alguns casos sozinhos, porém não desconsideraram o trabalho em equipe:

(S8) Então ai depende do caso. Por que tem adolescente que acabam cumprindo medida que realmente foi por um deslize, foi por um momento sei lá de fraqueza, até pela própria idade tudo é muito importante então pra se auto-afirmar, pra entendeu, e tem uns casos que são mais fáceis, que fica claro que o adolescente não vai voltar pra criminalidade, que ele realmente é ta em busca de mudança, então esses casos eu acabo resolvendo sozinho mesmo só com orientação psicológica, com aconselhamento (sic).

(S10) Se é uma coisa comum a mim, que eu sei resolver que é o encaminhamento adequado, que eu já fiz isso várias vezes e não vai me causar nenhum tipo de dúvida, eu já resolvo, se é um encaminhamento pra dente, a gente faz lá o papel, se é um menino que ta precisando de um psicólogo a gente agenda, porque o CENCA na realidade não tinha esse trabalho que é o CREAS é diferente, né o CREAS é relativamente novo, tem psicólogos aqui a gente não tinha, a gente deveria encaminhar, então se eu tenho tranquilidade se eu acho que eu vou resolver e é a maneira certa é a orientação eu já resolvo, mas se eu ficar em dúvida ou o caso não tem solução naquele momento, ai eu peço pros senhores ou pro adolescente aguardar e busco uma orientação com outra pessoa, mas bem a maioria dos casos que a gente acaba encaminhando e resolvendo, que dá pra resolver (sic).

(S20) Olha se for uma coisa imediatista não tem como você discutir, mas eu gosto de discutir quando é o caso, eu acho que a discussão

de caso, ela tem, ela ajuda muito, porque a tua visão é uma mas a visão da outra pode ser diferente e as alternativas pra solucionar, ou pra amenizar aquele conflito pode ter um foco grande, um número grande, um leque grande, agora quando você ta sozinha eu acho que é pior mais tem situações que você ta sozinha e não tem como entendeu, mas a minha preferência realmente é discutir o caso com a equipe (sic).

A discussão em equipe foi privilegiada em nossos resultados. A capacidade dos educadores de trabalhar em equipe reflete na eficiência do trabalho, pois a dinâmica do trabalho em equipe “confere coesão e coerência às intervenções” (BAZON, 2002, p.89). Mas, pelo que os relatos evidenciam, não há momentos exclusivos de supervisão (somente no caso dos estagiários que recebem apoio dos técnicos em reuniões marcadas semanalmente), ou seja, não há um processo sistematizado de reflexão sobre a ação que agregue a teoria e a prática. As reuniões em equipe não devem ser equiparadas com métodos de formação contínua. Esse fato pode favorecer a insegurança no trabalho e dificultar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, articulando o saber cotidiano das experiências vividas com saberes sociopolíticos amplos a fim de que os profissionais possam melhor organizar, executar, avaliar e direcionar o trabalho (GRACIANI, 1997; SPARTA, 2003). Isso se reflete também na questão abaixo, sobre as dificuldades no trabalho socioeducativo.

A maioria dos relatos mostrou as dificuldades dos profissionais em trabalhar com o adolescente em conflito com a Lei. Dentre as dificuldades mais citadas, foram recorrentes as características dos adolescentes atendidos como: resistência em ir aos atendimentos; contexto social “mundo diferente”; falta de limites, regras e a rebeldia.

(S22) Acho que sim, acho que sim no começo, principalmente no começo sim, a gente encontra resistência por parte deles, eu acho que vai ter dificuldades sim, mas é bom até a gente já ta ciente das dificuldades que a gente vai ter né, mas dificuldade vai ter sim (sic).

(S9) Quando eu comecei na minha experiência de assistente social trabalhar com medida foi um pouco assustador sim, porque você ta entrando num mundo diferente né, no mundo de adolescentes que já tinham cometido estupro sabe, homicídio, roubo, então assim não

por conta do adolescente mas voce para e pensa assim caramba que mundo é esse em que menino de 15 anos já tem essa vivência, menino de 13 anos que já ta ai vendendo droga, e ai assim que mundo é esse que as famílias assim perderam o jeito de trabalhar com seus filhos, perdeu meio que a esperança, não sabe conduzir mais o caminho do filho, então por conta dessa situação por conta dessa realidade e desse mundo que a gente ta querendo mudar né, eu pelo menos tenho a esperança que seja diferente alguma coisa nesse mundo (sic).

(S7) Sinto, no sentido de que assim, eles tem, eu, minha percepção, parece que eles tem o ego muito fragilizado, então a qualquer momento eles podem romper, e assim, eles não tem muita contenção, então eles não tem muito o limite né, não é um juiz que coloca, a família nunca colocou limites, a vida nunca colocou limites, então o juiz tem dificuldade de colocar limites né, tem uns que vão pra Fundação Casa e voltam da mesma forma que foram, ou que não tão nem ai se vão ou não vão, então assim a maior dificuldade é essa, eu acho que, é principalmente pela fase da adolescência, de ser a adolescência deles. Porque eles não tem uma contenção, eles não aceitam limites, nem regras (sic).

Outro dado se refere à frustração do trabalho e a impotência profissional em vários casos e casos de difícil resolução:

(S3) Ah, dificuldade assim, de às vezes a gente se sentir meio impotente sabe, mas eu gosto muito acho um trabalho super bonito tem hora que é muito gratificante, você vê que a pessoa quer mesmo sabe, que tem alguém que escuta sabe, ter ali alguns minutinhos com você, que aquilo já é importante que já é suficiente sabe, mas muitas vezes a gente sente meio, essa é eu acho a única dificuldade, a parte ruim. É, que não ta uma coisa muito ao meu alcance né (sic).

(S15) É difícil, em medida aberta é difícil, fechada deve ser super fácil. Ah, eles estão soltos né, você não consegue ter a rotina você, ah ta na escola, ta matriculado é isso que eu sei, se ele vai, se ele frequenta, se ele ta aprontando na escola isso ai a gente acaba sabendo. É assim ai muitas vezes é que a mãe depois que não

consegue, ai ele não ta indo na escola, ou a diretora liga, se a gente encaminha, muitas vezes a diretora tem a gente como referência então liga, olha fulano ta dando trabalho, fulano não sei que sabe, ai a gente acaba sabendo, então o que o menino vem e fala pra gente é muito cor de rosa né, mas o que ele faz lá fora só ele sabe, e é muito menino, eu tenho 24 meninos, é muito menino pra ver família, é muito menino pra fazer visita, é muito menino pra fazer atendimento, ver se ele quer fazer oficina, se ele quer, sabe assim é muito menino, pra eu me preocupar o que ele ta fazendo, se ele ta bem, se ele ta comendo, essa dificuldade, só essa dificuldade (sic).

Apareceram, também, dificuldades no trabalho em rede e com a adesão das famílias no programa de atendimento socioeducativo, o receio, medo, risco e exposição.

(S19) Não, assim o trabalho com o adolescente não, a dificuldade é justamente isso que eu te falei, o que você vai fazer depois. Com a rede. Às vezes a família ta num ambiente de cansaço, de desespero, que ela não colabora muito, mas a gente entende que assim, não é um caso isolado, o adolescente, que ele faz parte de um contexto, que precisa ta todo mundo precisando de atendimento naquele momento (sic).

(S23) Eu sinto dificuldade com a família do adolescente em medida, o adolescente em medida não é o meu problema, meu problema são as pessoas com quem ele convive, é a família, é e que muitas vezes não aceita nenhum tipo de intervenção e não assume nenhum tipo de responsabilidade sobre esse adolescente (sic).

(S1) Não, acho que depende do caso, é um desafio assim, mas falar que eu tenho uma dificuldade, e um preconceito de falar nossa, às vezes dá um pouco de medo, porque você se expõe muito aqui pra eles, e como você tem que sair, fazer uma visita, você entra nos bairros, eu moro aqui, eu sempre morei aqui, então eu saio aqui, eu tenho família aqui, então o meu medo às vezes é esse assim, eu já estava na casa de parente que mora próximo ao bairro, onde tem meninos que a gente atende, meninos que você sabe que é do tráfico ali, que ta envolvido com isso, e passa de bicicleta assim, eu não quero que me vejam, não por mim, por eles me verem, já me

viram na locadora, uns cumprimentam outros não, depende, mas pela minha família assim, então dificuldade, a minha preocupação com o meu trabalho é essa, a exposição que eu tenho diante disso e o risco que isso trás pras pessoas que possam ta comigo no momento (sic).

Os adolescentes em conflito com a Lei apresentam uma série de especificidades demonstradas nos dados acima. Pesquisas sobre fatores de risco para condutas infracionais corroboram com as falas dos entrevistados, tais como condições da família com baixos níveis de afeto; pouca coesão e ausência de monitoramento das atividades dos filhos; falta de diálogo e supervisão da família; afastamento escolar; identificação com a “malandragem” e “mundo do crime” e valorização social (no contexto em que vivem) de quem pratica delito (GALLO e WILLIAMS, 2005; JUNQUEIRA e JACOBY 2006; NOGUCHI e LA TAILLE, 2008).

Na pesquisa de Estevam *et.al.* (2009), os jovens têm uma representação negativa desses locais de atendimento e não levam em consideração a instituição e o cunho ressocializador da medida, que para eles não tem significado.

Deste modo, um processo de formação específica e continuada seria imprescindível, pois faria com que as técnicas e métodos fossem altamente especializados, alcançando a subjetividade do adolescente e de seu contexto, facilitando a adesão ao atendimento socioeducativo, bem como o desenvolvimento de habilidades dos profissionais, que se sentiriam mais seguros em sua função.

Alguns participantes não mostraram dificuldades no trabalho e disseram sempre encontrar resoluções e caminhos adequados para os casos atendidos.

(S8) Olha, a grande maioria deles eu consigo estabelecer um vínculo, consigo estabelecer um canal de comunicação (sic).

(S11) Não, eu acho que não, eles são tranquilos, eu imaginava assim no começo que seria mais difícil, mas eu acho que quando eles sentam naquela cadeira, você tem que esquecer o que eles fizeram, tentar acolher eles, né, porque muitas vezes eu já tive oportunidade de atender uma família que eu precisei pedir pra família se retirar, pra eu conversar com o adolescente, colocar ele na minha frente, porque eu tive que atender um de cada vez porque eu vi que a coisa não ia dar certo (sic).

(S20) Não, não tenho, o pessoal fala ai você tem medo, como é que você faz né, porque eu trabalho a noite às vezes tem que fazer visita a noite porque a gente trabalha com a família e eu vou nesses bairros, nesses lugares assim de risco, não tenho medo, tenho facilidade até em lidar com eles assim (sic).

O relacionamento com o adolescente e o relacionamento com a família foram julgados bons por todos os participantes. No entanto, alguns relatos identificaram casos de resistência do adolescente e/ou da família.

(S2) Ai não tenho problema nenhum assim, só tem alguns que são meio resistentes, mas com o tempo você consegue sabe criar uma boa interação com eles, mas não tenho dificuldade não. Com a família também, tem uns assim, tem algumas que é, tem algumas mães que acham que a culpa é só de adolescente, põe a culpa só nele, e que o menino é um problema, então tem que saber lidar com a situação, então não tenho problema com as mães também, difícil ter problema (sic).

(S3) Bom, eu faço assim o possível pra tentar ser amiga né, eu acho bom. Então, a família também é legal, assim o que eu te falei eles sabe são mais abertos, eles contam mais, falam tudo, só que eu sinto uma dificuldade muito grande em trazer a família, tem família que sim você não precisa nem chamar que eles tão aqui, mas são poucos, tem muitos, aquelas que você mais precisa falar, que você vê que o adolescente tem mais problema, são aquelas que não vem, você pode ligar um milhão de vezes, mandar carta, um milhão de vezes, eles não entendem, a responsabilidade que eles tem, acha que se o filho cometeu um ato infracional, então é problema do filho, o filho tem que vim resolver, não entende, acha, a contribuição que eles tem que dar, e também as responsabilidades que eles tem né, sobre o adolescente (sic).

(S10) No geral é bem, sempre, nunca tive desrespeito aqui, eu trato eles com distinção também, mas não me envolvo muito, os que foram meu aluno e por alguma carga d'água eu conheço a família ou socialmente, já tivemos aqui filhos de ex-empregados por exemplo, então que você acompanha a rotina familiar, esse a gente é mais

próximo já trata mais pelo nome, mas no geral aqui dentro do departamento não tivemos problemas. Também temos muita amizade com as mães, a gente procura ouvir porque elas vem numa situação já delicada e muitas a gente conhece porque são de irmãos que já passaram por aqui, e vai em reincidência, tem muita gente reincidência, então a gente trata até pelo nome, a maioria a gente sabe o nome (sic).

A resistência inicial, tanto dos adolescentes quanto das famílias, é fato comum. No entanto, os programas e os profissionais devem conhecer as estratégias e manejos adequados para promover a interação entre as pessoas envolvidas no processo socioeducativo (o adolescente, os familiares e a equipe socioeducativa) com as condições externas que organizam o meio de intervenção (objetivos, espaço, tempo, conteúdo do programa, responsabilidades, etc.) (BAZON, 2002). Além disso, dentre as estratégias e procedimentos da atuação junto a populações de risco e/ou vulnerabilidade psicossocial (aqui expondo a teoria da psicoeducação), o componente “educador(es)” inclui também a família. Essa união dos profissionais do serviço com as famílias “indica a importância atribuída à participação deles no processo e primazia do direito de responsabilidade parental” (BAZON, 2002, p. 45).

O bom relacionamento e o estabelecimento de vínculo com os atendidos e suas famílias é um fato importante na adesão ao programa socioeducativo e facilita as relações saudáveis. Novamente, os educadores têm papel fundamental e devem ser os acolhedores dos atendidos, favorecendo esse tipo de relação, uma vez que o afeto é necessidade central do ser humano (GENDREAU apud BAZON, 2002).

No que se refere ao relacionamento interpessoal dentro da equipe, a visão da maioria dos participantes parece se posicionar favoravelmente. O relacionamento bom foi exposto, mas alguns momentos de dificuldade ou divergências entre a coordenação, a chefia ou entre a equipe técnica foram relatados.

(S3) Ah, então eu acho assim, todo lugar que trabalha muita mulher é complicado, eu acho bem complicado, e aqui é só um homem, então praticamente é só com mulher, sabe, mas assim eu sou muito quieta sabe, eu prefiro ficar mais na minha e tal sabe eu não sou amicíssima de todo mundo sabe, porque não é o meu jeito assim, eu sou meio assim, eu sou mais fechada, tenho um pouco de dificuldade

assim, mas não tenho problema assim com ninguém sabe, é bom (sic).

(S8) É muito bom, é bom. É, tem os problemas, tem os problemas de pontos de divergentes aí que pode ser importante, dependente de como lida com isso, mas eu procuro lidar de uma maneira mais tranqüila assim (sic).

(S18) Eu acho que é normal, eu acho que é normal, tem sim as suas diferenças, as suas dificuldades, mas eu acho que é normal trabalho não é família né então (sic).

Três participantes deixaram claro, em suas falas, o conflito de idéias entre a equipe e o “mal-estar” entre alguns profissionais, o que atrapalha o ambiente e o andamento do trabalho.

(S9) Sabe quando é dificuldade de sentir que é equipe? É, de sentar junto, de pensar junto, é de ter uma solidariedade, de ter um laço maior, eu uso muito esse termo, porque é difícil fortalecer isso entendeu, e as vezes incomoda, eu percebo que incomoda eu não sei se porque eu tenho um olhar diferente um trabalho diferente em equipe, experiências diferentes, eu já trabalhei em equipe, tenho uma história de militância de muita gente trabalhndo junto e como técnica não é meu primeiro trabalho, eu tenho uma caminhada, então eu sinto essa dificuldade aqui, de sentar abertamente, de conversar, é meio que de medir palavras sabe isso tá me incomodando muito. E eu sinto muita conversinha, muito tititi, não faz muito minha cara sabe, de muita fofuquinha, isso não é do meu estilo de trabalho, mas enfim eu tenho que entender as limitações de todo mundo que todos nós temos, tento entender esse lugar que é aqui que eu estou, tento me sentir pertencente a esse lugar, então enquanto eu estiver aqui eu tenho que me colocar nesse lugar e nesse grupo e nessa equipe e que tem que funcionar, eu tenho minha colaboração, minha parte pro trabalho avançar (sic).

(S23) Com a equipe de trabalho é metade ótimo, metade péssimo, é algumas, é com algumas pessoas da equipe é muito bom, com outras pessoas da equipe é muito difícil. Isso atrapalha porque eu penso que a gente tinha que fazer um trabalho em conjunto né, eu

acho que a equipe precisa é perceber, isso eu digo né, vale pra mim, pras outras pessoas, a gente precisa entender que o trabalho só funciona se a gente trabalhar junto, se cada um fizer uma coisa num canto né não vai funcionar né, eu acho que a coisa fica fatiada e cada um trabalha por um lado, e o adolescente não vai pra lado nenhum né (sic).

(S25) Essa é a questão, é um dos meus grandes problemas recentes assim, sabe, é às vezes eu tenho uns ataques, já pensei muitas vezes de sair do cargo, pra falar oh, prefiro ficar no atendimento, porque pra mim lidar com pessoas é um dos grandes problemas que eu tenho, e porque acaba não tendo , é o que eu te falo que não tenho respaldo assim às vezes entendeu, são pessoas muito difíceis, mas nem sei o que eu falei mas no sentido de que hoje os concursados pra mim são melhores que os terceirizados, eu tenho muita dificuldade de lidar com os terceirizados, não vou dizer que são todos, mas a maioria. Atrapalha muito, porque eu sinto que os concursados, eu não tinha essa visão, depois que eu entrei aqui que eu percebi, os concursados tem muito mais garra do que os terceirizados (sic).

O trabalho em equipe é imprescindível para o bom andamento dos objetivos de cada local. As divergências de idéias podem ser importantes se há trocas e reflexões conjuntas e bem orientadas, conforme já discutido anteriormente sobre os processos de formação continuada e a importância da práxis, ou seja, da ação-reflexão no cotidiano do trabalho. Já as brigas e intrigas podem ser sanadas desde que cada um assuma sua função e responsabilidade e que as competências do trabalho em si estejam bem claras para cada profissional. As supervisões e os espaços de discussão podem, também, favorecer no aspecto inter-relacional da equipe multidisciplinar e no relacionamento dos atores socioeducativos.

6.2.5 Reflexão Sobre as Experiências

A reflexão pessoal e profissional sobre o trabalho socioeducativo também foi tópico para questionamentos durante a entrevista. Os participantes refletiram sobre as possíveis mudanças em seu trabalho, as diferenças em trabalhar com adolescentes em conflito com a Lei, a percepção sobre seus sentimentos e suas competências dentro do trabalho e suas perspectivas futuras.

No que se refere às possíveis mudanças do trabalho, percebemos que alguns participantes elaboraram respostas a partir de uma visão geral dos recursos institucionais e outros a partir do próprio trabalho.

Os relatos em relação aos recursos institucionais tiveram: mais recurso para os profissionais (materiais) e para os adolescentes (cursos); aumento da equipe socioeducativa; melhoria do espaço físico e cursos de capacitação específicos.

(S14) De RH, de lugar, o espaço né muito ruim, eu tenho que pedir até aquelas cadeiras, tem um espaço tão bom dá pra fazer outras coisas, o lugar é feio né, é um lugarzão assim, não é um lugar aconchegante né, então dá uma impressão ruim né, a gente tenta tal, mas é uma impressão ruim assim, não é um lugar que você vem que você acha bonito e tal, dá aquela paz assim, é uma coisa que eu gostaria de mudar, e eu acho que até eu vou conseguir se eu ficar aqui esses três anos, nem que for pra eu mudar também de lugar o órgão gestor, porque pagar tudo isso daqui pra deixar sem utilidade eu não posso, tenho que sair junto, mas não depende só, eu não sei se você percebeu, ali tem uma biblioteca, ali tem um pátio, que é uma outra coisa, um outro tipo de serviço aqui do estado entendeu, então eu, a minha vontade não mexe só comigo, mexe com outros, outros departamentos (sic).

(S15) Precisa de um segurança, precisa de mais ventilação aqui dentro, tanto pros adolescentes, a gente precisa de mais condição pra, de um espaço nosso sabe de uma cozinha, eu deixo minha comida lá fora, eu não sei se o menino cuspiu na minha comida sabe, eu não sei, eu não sei se ele tomou um golinho do meu suco sabe a gente precisa de um espaço nosso, ainda mais pro horário de

almoço eu moro longe daqui, eu moro no centro, então pra eu chegar daqui são quinze minutos, eu tenho uma hora de almoço eu não vou gastar quinze pra ir, quinze pra voltar, é meia hora, então eu trago comida, e assim é uma hora que ou eu fico sentada lá ou eu venho pra cá, assim geralmente eu venho estico a perna, mas tem gente que é muito contra entendeu, tem que ir pra casa e eu não vou sabe, então assim a questão da ventilação também, eu acho que a partir do momento que a gente ta legal, que a equipe ta legal, que você ta bem, que você ta recebendo, que você ta feliz, você faz um trabalho legal, você consegue, mas você pegou uma equipe com uma mudança gigante tipo de estado pra município, estamos a três meses sem receber (sic).

(S4) Falta, alguma coisa pra oferecer pra eles mesmos. É mais parcerias, tem que fazer mais, do SENAI é complicado porque tem que ter a escola, tem que ter o colegial, e aqui é muito difícil ter adolescente ter até o colegial, ai eles param na sexta, sétima, ai não pode encaminhar eles (sic).

(S3) Então, além disso, eu acho que falta pessoas sabe, eu acho que falta uma equipe mais estruturada, com mais profissionais (sic).

(S7) Eu acho que precisa da capacitação, eu me sinto preparada enquanto psicóloga, pra atuar, mas eu sinto que falta aquela especializaçõzinha sabe, psicóloga de medidas socioeducativas, psicóloga de CRAS, psicóloga de CREAS, sabe então eu acho que falta algo mais especifico, apesar de ta buscando, estudando né, eu acho que se tivesse uma capacitação, um curso, em final de semana, seria muito bom (sic).

(S8) Olha eu acho que um curso de capacitação seria importante, seria não, é importante. E com relação ao meu trabalho tem bastante coisa que eu posso melhorar, eu particularmente (sic).

Em relação ao próprio trabalho socioeducativo tivemos: maior reflexão dentro da equipe; mudança de coordenação; mais reuniões, orientações e trabalho em equipe; mais regras no ambiente de trabalho e ampliação do trabalho em rede.

(S9) Eu penso que sim, eu acho assim, fortalecer mais esses vínculos de equipe, fazer com que as estagiarias com que elas

sintam que tem mais apoio e respaldo com esses técnicos e coordenadores mostrar que ta mais junto entendeu, que ta muito preocupado, que é possível, que o trabalho tem que fluir é, dá pra fazer com avanços, com resultados positivos, então assim e pensar no estudo coletivo sabe porque quando senta pra estudar melhora porque o estudo ajuda né, voce abre, voce lê, troca experiência, é, voce repensa a prática (sic).

(S6) Ah, eu acho que precisa. Precisa mudar, não vou falar tudo, mas precisa mudar assim, varias coisas. Ah, eu acho assim, porque é, antes, assim no começo quando eu entrei, assim a gente tinha um relacionamento muito bom assim, com a pessoa que era a chefe do departamento, não do departamento lá em cima, eu falo do departamento aqui, porque antes era CENCA e agora passou a ser CREAS e a gente assim, era aberto, porque assim a pessoa ela trabalhou muito tempo aqui, ela conhece, participou de muita coisa, assim, sabe qual que é o objetivo da medida, e de uns tempos pra cá acho que não foi isso que aconteceu, porque mudou também a coordenação, vieram pessoas de fora, totalmente assim de outra área, de outra área que não tem nada a ver assim da área, não é assim uma psicóloga, uma assistente social, não tem nada a ver com a área de humanas, é outra área. E, as vezes assim, não entende o trabalho, ou as vezes tem outra perspectiva, ai acho que isso atrapalhou um pouco (sic).

(S11) Olha como as medidas ta comigo, depois elas foram embora, agora elas voltaram, ai acabou assim tendo mudança mesmo, eu sinto que tem coisas que eu vou mudar sim, mais reuniões com as meninas, mais orientações no relatório, que eu percebi sabe que ta faltando, algumas tão fazendo aquele relatório bom mesmo sabe que já tem tudo, algumas eu to tendo que olha vamos colocar mais um pouquinho senão o juiz não vai entender que ele chegou aqui, e a gente ta com encerramento, o que ele fez, ele não tava estudando agora ta, então reunião mais com os técnicos, porque agora eles tão dando supervisão, então que tipo de supervisão é essa, eu posso ajudar em alguma coisa, então eu sinto que eu vou ter que me apegar mais a isso sim (sic).

(S18) Precisa, precisa sim ta, eu acho que assim as regras deviam ser mais estabelecidas e cumpridas ta, é eu acredito que alguns têm muitas vantagens e outros não ta, e acho que é por ai (sic).

(S24) Eu encontro dificuldade é com relação a escola, com a rede toda, eu acho que eles tem que ter direito a um novo recomeço, porque eles são excluídos da escola, eles não sabem ler e escrever, e essa é uma barreira também que eu encontro porque é o sistema não tem como eu pegar agora um menino de 18 anos, 17 anos e voltar lá na primeira série pra ser de novo alfabetizado, isso resolveria muitos dos problemas deles, porque eles não sabem escrever o nome, e eles se sentem excluídos, diminuídos, aonde quem abraça quer o braço (sic).

Tanto na questão do tópico anterior (ver 6.2.3 capacitação técnica na atividade atual) sobre o apoio institucional e condições de trabalho, quanto nos relatos acima, o que vemos é uma série de barreiras que ainda precisam ser transpostas para a eficiência do trabalho e melhor andamento dos atendimentos socioeducativos. A falta de capacitação, estrutura física deficitária, dificuldade de apoio da rede municipal, equipe pouco estruturada, etc. foram apontados em diversos momentos da entrevista.

É interessante destacar a fala de S24 sobre as dificuldades na reinserção do adolescente na escola. Na investigação de Gallo e Williams (2008), houve aumento de reincidência (de atos infracionais) dos adolescentes que não frequentavam a escola. Além disso, parte deles foram constantemente expulsos da escola. Os autores consideraram que a frequência à escola reduz a severidade do ato infracional. Portanto, conforme também exposto na fala citada, muito deve ser feito para que os adolescentes sejam acolhidos no sistema educacional ao invés de serem expulsos e excluídos pela escola, fato comumente recorrente.

Somente um participante não relatou necessidades de mudanças. Focou a pergunta na sua própria prática.

(S19) Eu acho que não, porque antigamente eu não conseguia me desligar quando eu saia assim, sabe, então eu levava muita coisa pra minha casa, mas agora também o tempo me fez aprender isso, não

que eu me tornei uma pessoa fria, mas assim eu consigo esperar pra chegar na segunda-feira pra fazer (sic).

A grande maioria dos entrevistados identificou diferenças entre o os adolescentes em conflito com a Lei e outros que não estão nessas condições. As peculiaridades dos adolescentes infratores foram especificadas e a maioria das respostas relatou o contexto social em que esse adolescente está imerso (envolvimento com tráfico, desigualdade social, história de vida com falta de regras, limites e educação), e também a resistência e a desmotivação em participar das atividades.

(S4) Ah, eu já atendi pessoas que tem mais possibilidades, que tem dinheiro, mas os que eu atendo a maioria mora em favela, casas bem humildes, tem uns que quer ir pra Fundação porque não tinha comida na casa deles, a maioria é isso falta muito dinheiro, tem famílias que tem que sobreviver com 100,00, com bolsa-família de 120,00, a maioria das famílias que eu atendo são assim (sic).

(S7) Com certeza, eu acho que pela formação né, eles não estão simplesmente cumprindo medidas porque aconteceu algo e eles estão cumprindo medidas, eu acho que vem lá de trás né como que foi formado esse adolescente que entrou em conflito com a lei, né, como que foi colocado os limites pra ele, como que ele criou as primeiras dificuldades, como que ele se tornou um adolescente, que cometeu um ato infracional né, então isso faz dele um adolescente diferente, do adolescente que às vezes busca o psicólogo porque ta com uma crise de identidade na adolescência, porque teve todo o apoio familiar, que sabe dos limites, que sabe das regras, que sabe das leis, que sabe, mas tem dificuldade ai busca ajuda, então é bem diferente eu acho (sic).

(S14) A diferença que os não envolvidos com a Lei, que você vai desenvolver, eles estão mais acessíveis, tem um apoio familiar melhor, uma estrutura melhor, então eles vêm e fazem, e se orgulham, e querem né, querem desenvolver e saber fazer alguma coisa e aprender, eles estão desistindo, estão desistindo entendeu, eles estão desistindo da escola, desistem dos seus ideais, acham que a vida é isso ai mesmo (sic).

(S17) Tem, tem sim por esse envolvimento eles do ato infracional o mundo do crime né, essa rebeldia que ele já vem assim né, porque tem muitos casos que você consegue trabalhar, consegue conquistar com eles aí, dois meses, um traficante tira deles muito rápido, essa coisa da ganância, do dinheiro, né e são meninos que estão em situação de vulnerabilidade social, então assim que até mesmo porque quer comprar um tênis né, e o traficante fala pra ele assim não você vai vender tanto de cocaína que você vai ter esse dinheiro, e ele vai, e a mãe e o pai não pode oferecer esse tênis pra ele né, e esse aumento do uso abusivo de droga na adolescência, muito grande assim (sic).

Outro grupo de respostas se refere ao preconceito social (exclusão) vivido pelos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas:

(S3) Eu acho que sim, pelo fato de que, já tem todo um preconceito em relação a eles, que a gente busca reinserir né, vamos dizer assim, e eu acho aqui a diferença basicamente tá aí, que assim, eu acho que aqui não tem tanta perspectiva de um futuro, adolescente na maioria das vezes é sonhador sabe, não é, os adolescentes normais vamos dizer assim né, que não tá passando por isso, pensa em estudar e trabalhar, esses alguns sim, mas a maioria não, então já tem assim meio que, até eles mesmos tem um preconceito né com eles mesmos eu acho, já não vê tanta perspectiva de um futuro e tal, acho que a diferença é essa (sic).

(S13) Tem diferença, eu acho que talvez assim a diferença que tenha é a questão da medida em si, que faz assim, coloca esse adolescente que tá em medida socioeducativa numa condição de, preconceituosa, eu acho que é a única diferença. Isso, eu acho que é a única diferença, porque, por exemplo, a minha maneira de ver, você trabalha um menino que tá no mesmo contexto social se ele tem uma medida já é um motivo pra haver discriminação na escola principalmente, entendeu porque, porque ele tá envolvido numa situação judicial (sic).

Questões de problemas intrafamiliares foram relatadas pelos entrevistados como uma diferença entre os outros adolescentes:

(S5) Tem, adolescentes no caso todos vão ter problemas, todos eles tem situação de problemas econômicos, mas adolescentes em medidas você percebe que a família é mais carente, que a família tem uma estrutura um pouco pior, vamos dizer assim, que o adolescente é carente, não tem estrutura desde pequeno, às vezes nem por culpa dos pais, mas a vida foi crescendo ele assim, deixando ele assim, não tinha outro jeito, eles foram crescendo assim, nessa vida, mas, eu acho que tem diferença (sic).

(S15) Porque assim o adolescente que eu vejo né, ele precisa de exemplos, de motivação né, principalmente esses exemplos, do pai, da mãe, da vó, do tio, seja por quem for da criação, mas ele tem que ter ali, ele tem alguém, mesmo esses meninos que vem aqui eles têm alguém, não tem pai e mãe, mas tem a avó, e o que eles têm de exemplo né, também não serviam de exemplo sabe o pai bebia, mãe brigava com o pai, então assim acabou descanbando (sic).

(S20) Olha, tem porque menino que ta em medida ele sabe que ele tem que cumprir uma medida isso é imposto pra ele ta, ele sabe que ele tem que cumprir seis horas, por seis meses exatamente, agora um menino que não tem uma medida ele tem um olhar diferenciado, ele não tem esse compromisso de cumprir a medida ta, então tem essa diferença, mas eu acho assim tanto, os dois adolescentes o que comete ato infracional, como adolescente que a gente lida esse adolescente carente, esse adolescente de uma família mais desestruturada, esse adolescente que é criado na rua mesmo, que a mãe trabalha, às vezes não tem pai (sic).

Os relatos acima demonstram as diversas formas de visualizar as características dos adolescentes infratores. Corroborando com inúmeras pesquisas sobre o contexto desses adolescentes, a exposição das condições socioculturais foi o relato mais comum, dentre elas: as condições familiares; nível socioeconômico reduzido; influência de colegas e do meio como a associação com pessoas agressivas ou usuários de drogas; atitudes pessoais, valores, falta de limites e

rebeldia; história comportamental de exposição à situações de risco (JUNQUEIRA e JACOBY, 2006; GALO e WILLIAMS, 2005; COSTA e ASSIS, 2006).

No estudo de Espíndula e Santos (2004), os educadores sociais possuem duas representações de adolescência: a "normal", caracterizada por um momento de transição, onipotência e dificuldades no processo de desenvolvimento; e a infratora, "diferente", oriunda de uma "família desestruturada". Este dado também foi encontrado em nossa pesquisa, onde aparecem os problemas familiares na maioria das falas. A resistência dos adolescentes nos atendimentos também foi novamente relatada pelos entrevistados. Uma constatação dos autores supracitados é que os profissionais socioeducativos ficam desacreditados em seu trabalho diante de uma suposta falta de base familiar dos adolescentes e pela "fraqueza" desses frente a outras formas de vida e comportamento. A sensação de frustração no trabalho foi recorrente em vários momentos dos resultados da nossa pesquisa.

A falta de limites, regras e valores sociais dos adolescentes infratores são demonstrados pelo predomínio de uma forma heterônoma de legitimação das regras entre eles (NOGUCHI e LA TAILLE, 2008) e, por conseguinte por uma falta de competências morais. No estudo de Souza e Vasconcelos (2003), os adolescentes conhecem as regras e condenam comportamentos como agressão e roubo, mas diante de uma situação real, as regras são relativizadas e deixadas de lado, ou seja, eles sabem o certo e errado, porém falta um certo número de capacidades para aplicar esses conceitos em situações reais. Nesse sentido, a atuação do (sócio)educador é de fundamental importância para auxiliar os adolescentes à busca por uma forma autônoma de reconhecimento e reflexão das regras. De acordo com Piaget (1994), o adulto é quem vai nortear a criança durante a fase da heteronomia. No entanto, se permanecer uma educação à base da coação e do respeito unilateral um indivíduo moralmente autônomo não se formará.

Vimos, nos relatos acima, a visão dos entrevistados sobre essa dificuldade dos jovens atendidos em relação aos limites e regras estabelecidos, mas é também a função do educador, dentro da aplicabilidade das medidas, favorecer o desenvolvimento moral dos sujeitos. Desse modo, o educador tem a função de mediar o sujeito com a realidade objetiva, deve veicular normas e valores sociais ao educando, partilhar de seus sentimentos e apreender sua individualidade através da segurança e da confiança (SINASE, 2006; BAZON, 2002). Veicular normas e valores sociais são questões de educação e desenvolvimento moral. Para que esse

educador seja capaz de transmitir e fazer com que o jovem apreenda tais normas e valores, ele próprio (o educador) deve ter desenvolvido essa capacidade e competência moral. Durante a entrevista, os participantes identificaram essa dificuldade dos adolescentes, mas será que eles próprios têm noção de como conduzem suas ações no sentido da promoção do desenvolvimento moral dos jovens? Será que eles têm idéia do papel que eles podem exercer na vida desses jovens em relação a essa questão? Talvez outras pesquisas melhor poderiam responder a isso. As indagações sobre competência moral dos (socio)educadores foram discutidas na primeira parte dos resultados, mas coube ressaltá-las novamente.

A desigualdade social, o não exercício da cidadania e a ausência de políticas sociais básicas de proteção (que deveriam ser implementadas pelo Estado), estariam também associadas ao cometimento de infração pelos adolescentes (SILVA e GUERESI, 2003). Podemos verificar, nos relatos no decorrer da entrevista, as dificuldades de inclusão na escola, dificuldades de apoio da rede de serviços municipais, dificuldades do atendimento na saúde, etc., as quais demonstram a exclusão sofrida pelos adolescentes em cumprimento de medida, bem como a situação vivida por muitos brasileiros que, por conseguinte pode se tornar um fator de risco à conduta infracional. Outro estudo interessante aponta que as condições de aplicabilidade das medidas podem reafirmar a marginalidade do adolescente em conflito com a Lei, fato demonstrado pelo alto índice de reincidência (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005).

Surgiram falas sobre a diferença entre os próprios adolescentes em medida e as diferenças de postura profissional:

(S8)Tem. E tem a diferença também entre os próprios adolescentes que estão cumprindo medida, já vou chegar lá. O adolescente que não ta cumprindo medida muitas vezes ele pode não ta cumprindo ainda né, e o adolescente que já ta cumprindo medida, tem vários tipos como eu te falei. Porque assim tem alguns casos que, que como aquele que eu te falei negativista que foi pra Fundação, tem outros que tão cumprindo medida que eu suponho, e isso me angustia, que eles vão acabar na Fundação, que tão paquerando o

crime, já tão namorando, e não sei o que dá pra ser feito entende. É diferente, não sei se por algum preconceito porque nós temos os nosso preconceitos ne, então já ta cumprindo medida então já, né, ai eu trabalho isso pra que isso não interfira, mas não vou negar pra você que existe uma diferença sim e até esses como eu te falei que já tão cumprindo uma medida, porque tem uns que tão cumprindo medida porque ele roubou um lanche, ou porque ele chamou o professor de palhaço, então não tem diferença? Lógico que tem diferença (sic).

(S9) Ah tem. Eu penso assim né, o próprio jeito do adolescente se colocar, inclusive precisa tomar cuidado porque a própria maneira da equipe do técnico da pessoa se colocar com o adolescente em medida e com adolescente que não é de medida é diferente, se não tomar esse cuidado pode acontecer, porque assim eu já atendi adolescente que já matou, ai tem todo meu preconceito, todo meu olhar assim pera ai eu tenho que ir devagar com esse menino, embora eu tenha que trabalhar com ele (sic).

A interessante colocação de S8 foi a única entre os entrevistados e se equipara com a perspectiva da investigação da “carreira criminal” exposta por Farrington (1996). Para o autor, o que vai designar uma carreira transgressora é: o porquê a pessoa começa a transgredir; porque continua transgredindo; porque a transgressão torna-se mais freqüente ou mais séria; e porque a pessoa para de transgredir. Vemos, em nosso sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei, que tais pontos não são investigados e os adolescentes, independente do tipo de infração, freqüência, motivações, etc., são tratados nos mesmos locais, não havendo diferenças no tipo de intervenção. Obviamente que há outros tipos de medidas socioeducativas, como a internação e a semi-liberdade, que levam em consideração a gravidade do ato. No entanto, em nosso sistema de justiça não vemos uma investigação minuciosa do contexto e características individuais de cada sujeito antes da aplicabilidade da medida que, por vezes parece levar mais em consideração o ato em si. Por esse motivo, meninos que roubam um lanche (por estarem com fome) e outro que agride e trafica são atendidos no mesmo local (dados vistos nos relatos deste estudo). A fala sobre uma postura profissional diferenciada, de S9, poderia ter um respaldo teórico e orientações de atenção

especializada através da práxis no serviço. A diferença no tratamento e tipo de atendimento a ser feito poderia levar em consideração a abordagem citada acima (através da investigação dos fatores da transgressão), e ser orientadas por um aporte teórico - metodológico de formações altamente especializadas e continuadas, facilitando a auto-confiança do profissional em se comportar dessa ou daquela maneira frente ao adolescente.

Alguns participantes não veem diferenças. A justificativa foi a adolescência ser vulnerável por natureza, onde cada caso é um caso.

(S2) Eu acho que não. Todo mundo é vulnerável sabe, todo mundo é um pouco vulnerável a acontecer algum tipo de coisa, eu acho assim que eles não tem diferença, pode ser alguma ocorrência que aconteceu e tal, mas eu acho assim que não tem diferença, eles são adolescentes igual aos outros, entendeu, única diferença se foi alguma coisa que aconteceu e ai ele ta tentando melhorar (sic).

(S11) Olha cada caso é um caso, porque vamos dizer assim, nós já tivemos o ano passado uma experiência aqui de curso, não tinha nenhuma medida socioeducativa, e foi uma classe que deu muito trabalho, sabe tinha meninos que ameaçavam outros, e a gente tomou conhecimento disso, e não era meninos de medidas, tem meninos vamos se dizer na classe dos meus filhos, que a escola é um poder aquisitivo bom, e eles sabe que dá trabalho dentro da escola, e aqui tem as medidas socioeducativas que tem horas que você não entende porque eles tão de medidas, e tem aqueles que eles sabem também com quem eles vão chegar junto né, eles já chegam eu mando no pedaço, e depois você vê que esses dão trabalho, então eu acho que cada caso é um caso, é difícil explicar isso (sic).

(S22) Acho que não, pra mim não, eu acho que não tem diferença não. Olha não sei eu acho que ambos são adolescentes, ambos tem os mesmos sonhos, tem os mesmos (sic).

As falas acima se referem à adolescência como fase vulnerável. De acordo com a abordagem social, o adolescente é heterogêneo, apresentando variações dentro de uma mesma cultura, onde a busca por um estado de pertencimento social e identificação com semelhantes faz com que os adolescentes formem grupo e

“tribos” variadas dentro de uma mesma sociedade (MARCELLI e BRACONNIER, 2007). A busca por reconhecimento e respeito é constante entre os jovens, mas esta mesma autonomia pode ser vista como uma fonte de risco, pois as agitações e tensões desta fase podem desencadear condutas violentas e antissociais (ADORNO et.al.,1999). Segundo Martins (2006), os adolescentes, por ainda estarem em desenvolvimento, costumam não saber avaliar consequências de seus atos, o que pode gerar uma instabilidade e vulnerabilidade desta fase para se colocar em situações de risco.

As variáveis complexas no “mundo dos adolescentes”, os contextos sociais, e as características individuais impedem que estabeleçamos relações causais diretas entre o jovem e a transgressão. Porém, não podemos deixar de lado propostas de intervenção eficazes tanto na prevenção quanto no atendimento socioeducativo em si, onde o (sócio)educador tem papel fundamental.

Em relação aos sentimentos que envolvem o dia-a-dia de trabalho, foram identificados casos de: frustração; estresse; falta de motivação; abalo; insegurança; pressão; cobrança; preocupação; cansaço; angústia; nervosismo; realização e felicidade. Muito embora haja mais sentimentos negativos do que positivos, grande parte desses relatos foi complementado com o gostar do trabalho. Dois dos participantes se preparam para mudar de área e deixar o trabalho socioeducativo estando, no momento, conformados com o serviço.

(S4) Quando eu atendo algum adolescente complicado que é aquilo que nem, semana passada eu atendi um menino que ele saiu da Fundação, ta na oitava série e não sabe ler e escrever, e eu não tenho o que oferecer a ele, então eu fico meio frustrada, de não ter o que oferecer a eles, de não ter como ajudar ele, eu me sinto mal (sic).

(S8) Então, muitas vezes bem pesado né. muito triste atender uma mãe que ta com a família despedaçada porque o filho ta na Fundação CASA, e passa aquele constrangimento pra entrar lá na visita, e que não pode chorar porque a indicação de quando vai fazer visita é não chorar (sic).

(S12) Olha eu acho que porque, por causa dessa situação toda de mudança de transição, eu às vezes fico insegura, eu sou um tanto

insegura ta, eu sou bastante insegura, às vezes eu sei que eu tenho potencial e eu acabo não acreditando nisso, eu sei que eu sei, mas eu acabo não acreditando nisso, por conta disso eu to fazendo terapia ta [...] Mas eu gosto, eu na verdade é assim, todos os meus trabalhos eu me coloco assim, embora com a minha insegurança, eu me coloco assim eu vou fazer, eu tenho que desempenhar bem, eu acho que eu vou dar conta, mas às vezes na hora diante de algumas situações eu me sinto perdida, me sinto insegura, mas depois passou ai eu bom, passou não foi tão difícil não assim (sic).

(S13) Desgastada, mas assim de energia sabe, eu vejo assim que é um trabalho que suga muita energia da gente, porque nós ficamos naquela ansiedade de ver as situações se resolverem no entanto, não caminha no nosso tempo, é no tempo do usuário e ai essa ansiedade por mais que eu já tenha um tempo de profissão, mas a gente fica com aquela ansiedade de ver as coisas dando certo no atendimento com a família, com o adolescente, enfim em qualquer caso, e isso daí dá um desgaste de energia muito grande, então diferente daquela situação que as pessoas olham né, porque você trabalha sentada às vezes com ventilador ou então no ar condicionado que então não cansa, mas é um desgaste bastante grande, mas é por outro lado assim, é um desgaste que traz uma certa canseira, mas é uma situação assim que ao mesmo tempo é gratificante (sic).

(S15) Olha vou falar igual eu falei ontem, graças a Deus mais um dia, sabe eu saio muito cansada daqui, mentalmente, fisicamente, mas é uma coisa assim que não dá pra explicar, eu fico até que eu to no meu inferno astral, mas cansa, tem umas coisas que cansa aqui, aqui sabe, é pessoas que eu não consigo, que não conseguem lidar com o papel dela, assim coordenadora, que às vezes você acha que é amiga, mas ao mesmo tempo é chefe, e ao mesmo tempo não sabe colocar chefia, sabe assim não sabe ser chefe (sic).

(S19) Olha se ficou alguma coisa assim ta, muito perigosa que eu não consegui resolver, eu não consigo me relaxar completamente não, sabe, mas quando é um dia normal que não teve nenhuma ocorrência extra assim, tranquilo, sabe eu saio com a sensação de missão cumprida (sic).

(S21) Eu gosto, me sinto bem, eu me sinto orgulhoso, geralmente eu saio feliz (sic).

(S25) Depende do dia, ah depende, claro que se você fez um trabalho legal você sai com a auto estima boa e tudo, mas na maioria das vezes sempre angustiada (sic).

(S3) Então no começo era diferente, até muitas vezes eu saí daqui passando muito mal, muito triste, eu já pensei em parar várias vezes, tem horas que eu acho que não é pra mim, é uma realidade muito diferente da minha, não que eu acho que não é pra mim, é uma realidade muito diferente da minha, não é que eu não quero trabalhar sabe não é isso, não é preconceito, não é nada disso, mas me incomoda muito ver certas coisas às vezes sabe, agora com o passar do tempo tal, já faz quase um ano que eu to aqui, você vai ficando mais assim, você vai tendo que se conformar que é desse jeito, que, é que nem eu te falei, que não tá no teu alcance certas coisas, mas me deixa ainda muito triste às vezes sabe, muito sei lá insegura, mas bem menos que antes (sic).

(S14) Eu saio daqui às vezes pensando no que eu vou fazer amanhã né, que é como que eu vou, o que mais que eu tenho que fazer, o que eu tenho que agilizar. Dá ansiedade, dá angustia, dá tudo, vontade às vezes, às vezes eu fico brava tenho vontade de parar, falar eu não vou fazer mais e pronto, às vezes eu falo, ah mais parece que dentro de mim tem uma certeza de que eu não quero isso (sic).

O trabalho socioeducativo não parece fácil. As complexas questões que são trazidas em cada caso, situação e contexto, agregando também os fatores do local e recursos de trabalho refletem nos sentimentos dos profissionais, em sua dinâmica de trabalho e em sua vida pessoal e profissional. Os resultados acima deflagraram as sensações ruins na maior parte das falas, isso demonstra a necessidade urgente de uma atenção a esse profissional, de um respaldo, de um cuidado e investimento maior nesses atores que são essenciais para a eficiência do trabalho que se almeja.

Entre as sensações de competência para executar a função, tivemos respostas afirmativas e negativas por parte dos profissionais. A maioria diz sentir-se competente no cargo, mas incluíram observações como: houve progressos com o tempo, mas falta capacitação e, sempre há necessidade de melhorar.

(S2) Eu me sinto, eu acho que sim, assim eu acho que todo mundo precisa melhorar um pouco sempre, mais eu me sinto competente (sic).

(S7) Sim, eu acho que enquanto psicóloga sim. Eu acho que falta aquela capacitação específica, né (sic).

(S8) Então como eu te falei a função do psicólogo eu sei que eu desempenho bem, mas como é um, existe um trabalho multi interprofissional e até mais que isso, intersetorial, entende é um problema social muito grave, então as vezes eu me pergunto o que eu posso fazer além dessas orientações, desses aconselhamentos psicológicos, o que a gente pode oferecer, como a gente pode prevenir que essa criminalidade né, como eu posso, como nós podemos prevenir que ele vá pra Fundação (sic).

(S12) Eu estou adquirindo a competência. To firme (sic).

(S17) Ah sim, eu quero mais de mim, eu quero mais cursos, mais formação, que tem muita coisa ainda que eu preciso entender, que ainda eu sinto dificuldade mesmo nesses dois anos, eu sinto dificuldade, e até mesmo na questão pessoal, de colocar pra mim que não é só eu que posso resolver tudo, que eu sou dessa pessoa muito assim, eu sou muito acolhedora e provedora, eu quero prover o bem-estar pra todo mundo e acolher todo mundo né, que isso eu acabo me envolvendo na minha relação pessoal assim, eu tenho que saber dividir (sic).

Outros não se sentem competentes, sendo a frustração a maior referência, além da falta de capacitação, falta de experiência e da dificuldade do trabalho socioeducativo.

(S3) É, tem certas coisas que eu não acho que eu tenha capacidade pra fazer, assim aliás certas coisas não, eu acho que pra esse cargo que a gente ocupa aqui nós os estagiários, de atender e tal, eu acho que é um trabalho muito, um dos mais importante que é realizado aqui, eu acho que tinha que ser feito por uma pessoa, vamos supor uma psicóloga formada sabe, uma pessoa que já tivesse formada, mesmo que não fosse psicóloga, não sei uma assistente social, não sei eu acho que a gente tem muito pouca experiência sabe, que nem

você viu, eu comecei aqui no segundo ano da faculdade, no comecinho do segundo ano, que você sabe, nada sabe, só teoria que você tem, e a maioria das matérias nem são tão voltadas mesmo pra psicologia em si, é outras coisas, então eu acho que a gente não sei, eu falo por mim, eu não me acho, assim sabe eu tento fazer o que eu posso e tal, mas eu não acho que eu sou capacitada o suficiente pra fazer o melhor possível do trabalho sabe (sic).

(S24) Ai não, eu tenho muito o que aprender, muito, a gente nunca, sempre ta inovando sempre ta surgindo eu fico em casa fim de semana buscando estudar, eu li muito essas férias (sic).

(S25) Boa pergunta, olha eu gosto muito da questão da liderança, eu não vou negar, eu gosto bastante, é como é eu me sinto muito sozinha, é onde me gera esses conflitos, será que eu to exercendo a minha função como eu deveria, em pergunto isso, ta, eu já cheguei como eu te falei, de chegar e falar assim putz, eu não consigo resolver o problema parece que eu to incapaz, assim no sentido de não conseguir resolver, e ai a situação não muda, continua, continua e continua e ai eu falo putz, eu vou desenvolver o meu trabalho de assistente social que é melhor, entendeu, porque pelo menos eu sei que eu vou, é cumprir o meu papel (sic).

A questão sobre a competência foi feita, pois pretendíamos conhecer a visão dos próprios participantes e sua reflexão sobre o sentir-se competente. O que ficou evidente nos relatos é que, embora a maioria tenha declarado que se sente competente, faltam-lhes recursos para a completude da função que exercem. Novamente, pudemos verificar a falta de capacitação, do apoio da rede e de trabalho em equipe. Em um dos locais, o atendimento é executado pelos estagiários, como relatado na fala de S3. Se os profissionais já formados, dentre eles alguns pós-graduados, mencionam certas dificuldades no trabalho, como designar um atendimento tão específico e complexo aos estagiários? Esse dado demonstra ainda mais a falta de orientação, planejamento, organização, objetivos, eficiência, recursos, enfim, melhores condições gerais do sistema socioeducativo em meio aberto.

As mudanças que o trabalho com adolescentes em conflito com a Lei desencadeou na vida dos participantes foi clara. Todos referiram ter mudado algo

em sua vida após a experiência deste trabalho. A maioria dos relatos refere mudanças da visão social e um maior valor a própria vida. Três participantes relataram ter maior preocupação com os filhos após a experiência de trabalhar com adolescentes infratores.

(S1) É mudou a minha visão de ver as pessoas, e dar mais valor no que eu tenho nas oportunidades que eu tive assim (sic).

(S10) Sim, você presta mais atenção, também como eu tenho meninos, eu a minha orientação passou a ser mais dobrada, apesar dos meus filhos estarem numa idade boa, e não são difíceis, não são aqueles adolescentes difíceis, mas parece que você fica mais neurótica, vai na festa do peão, aí eu faço aquele sermão todo, explico não deixar a bolsa com ninguém, não beber no copo de ninguém, se tiver uma briga se afastar, você fica mais neurótica em relação aos seus filhos, porque você sabe que por aí pode acontecer N coisas, e eles vão ta lá naquele meio. Eu acho que a gente fica mais, acho que a gente fica mais pensativo, você sai daqui com interrogação ainda, os porquês né, não tem solução, mas tem um monte de porquês e aí você passa a dar valor mais na formação que seu pai e sua mãe te deram, que graças a Deus hoje eu sou uma boa profissional tenho dois empregos, eu freqüentei escolas, então eu to aqui de pé, estou trabalhando e esses aí não tiveram oportunidade, porque a família não incentivou também, então faz falta (sic).

(S13) Mudou assim, nos meus próprios valores, eu acho que foi a principal mudança é os meus valores, que a gente vai vendo esse mundo, o contexto que eles vivem, é toda dificuldade sabe essa, principalmente essa questão da falta de estrutura na família que acaba trazendo esse resultado, então isso trouxe assim, uma reflexão muito grande dentro de mim mesma e mudou (sic).

(S17) Valorizei muito mais a minha, bastante. Família, bens materiais, tudo assim educação, pai, irmão, tudo que assim né, a gente começa a valorizar mais essas coisas porque vê a dificuldade do outro, começa a enxergar como né (sic).

(S20) Ah, sim muda, muda porque na hora que você vê a realidade desses meninos e essa carência esse buraco afetivo que a grande maioria desses meninos tem em relação a família, em relação a tudo

na vida, essa falta de otimismo, essa falta de querer alguma coisa melhor pra eles sabe é muda, eu acho que a gente passa a valorizar um pouco mais a vida da gente, a vida dos meus filhos por exemplo que já são jovens também, então você vê de uma maneira diferente, você de certa forma, você leva isso pra dentro da sua casa né, você leva também pros seus filhos esse tipo de aprendizagem (sic).

(S27) Demais, depois que eu comecei a trabalhar até mesmo com o Pet, mudou muito, mesmo com educação com filhos sabe, com os meus filhos, é maneira de ver as coisas mudou muito. Sei lá eu acho que a gente fica mais emotiva, não sei sabe explicar. Eu falo pro meu filho, falei filho você só vai dar valor nas coisas, a hora que você começar a ver coisas entende que acontece com outras crianças, que às vezes não acontece com você entende (sic).

Os casos marcantes, os sentimentos e as mudanças desencadeadas na vida dos participantes mostram o envolvimento com o trabalho e o reflexo em suas vidas pessoais e profissionais.

Em relação às perspectivas futuras para a vida profissional e pessoal, houve participantes que afirmam que querem continuar se aprimorando na área e não pretendem sair do serviço socioeducativo. Alguns, mesmo não referindo buscas de conhecimento na área, também pretendem continuar no serviço.

(S7) Bom, eu pretendo continuar meu trabalho, pretendo estudar cada vez mais, eu quero, por exemplo, enquanto eu to aqui, eu gosto de estudar o que eu to fazendo, estudando isso né, se acontecer de repente eu mudar de área, eu vou estudar a outra área que eu to estudando, que eu to trabalhando, mas eu gosto e é uma área que eu sempre gostei da faculdade (sic).

(S12) Olha profissionais eu gostaria de continuar no meu trabalho, de crescer, de aprender mais, e poder, pra poder ajudar as outras pessoas, ajudar, nesse público alvo que é o CREAS, que é um trabalho gostoso, gratificante, pessoais, eu assim, eu tenho, eu acho que esse trabalho me deu uma melhora assim, melhores condições financeiras né melhorou a minha condição financeira, é o que eu diria mais, eu acho que eu posso ajudar mais a minha família, porque eu sou de uma família bem humilde, então eu to podendo ajudar de uma

outra forma né, então é isso daí. Terminar a minha pós, exatamente vai me dar mais conhecimentos né, eu to fazendo dentro da área, vai me dar mais conhecimentos, eu sei que com a mudança de governo de 4 em 4 anos, muda-se os assessores, muda-se o pessoal de cargo de confiança e ai eu não sei, eu gostaria de continuar mais a gente não sabe (sic).

(S14) É eu queria continuar aqui, se não caçarem prefeito, porque eles caçam prefeito a cada semana, ai eu posso ta voltando, abriram outra CPI agora, cinco CPIs o ano passado, mas uma agora já começou de novo, se não caçarem o prefeito eu pretendo fazer isso o que eu te falei (sic).

(S17) Fazer a especialização de terapia familiar, trabalhar com grupo de família né, não pretendo sair da área de adolescente (sic).

Outros profissionais estão abertos a novas possibilidades em outras áreas de trabalho, concursos, etc. E outros, ainda, têm planos de sair em breve da área.

(S16) Mas eu pretendo isso, eu quero passar num concurso adquirir essa estabilidade, não pretendo parar, porque a minha intenção é, ou é ser psicóloga jurídica, porque é um salário melhor e ta trabalhando no jurídico é outro jeito e ai eu gostaria de investir na questão acadêmica né, porque eu gostaria de dar aula também acho super legal, essa questão do conhecimento tudo, é muito bom sabe, vim de faculdade federal onde assim tem uma outra (sic).

(S15) Ai eu quero sair daqui, queria muito, mas é eu tenho uma missão aqui, tem um plano espiritual assim sabe, acho que eu sou um espírito tudo, mas eu tenho uma missão, eu acho que é bem aquilo que minha mãe foi em sábia as palavras, que quando Deus me salvou eu tive que cuidar dos deles, e eu não consigo sair daqui, eu não consigo sabe, eu gosto daqui, por mais que tem os problemas eu gosto, me sinto mais segura, às vezes por medo, às vezes até elas que colocam na gente, mas assim queria ir pra outra área, mas eu não consigo, e queria muito passar num concurso também (sic).

(S18) Bom, eu queria fazer uma pós-graduação né, eu queria ter condições assim de um trabalho legal que eu tivesse assim, não, eu não queria sair daqui, eu queria que ele me amparasse ta e que eu

pudesse viver minha vida né, porque eu não sei se você sabe, pode ser que final de dezembro a gente não esteja mais aqui né, então essas coisas assim deixa a gente um pouco limitada (sic).

(S19) Ah, assim eu to vivendo um monte de coisa nova, que é desde assim casar, to morando junto faz um mês, meu filho vai viajar, ficar dois anos fora, então como o nosso convênio vai até o final do ano só, e eu acho que não vai ser renovado o contrato da municipalização, ta então a minha intenção é dar um tempo no serviço social, chegar o final do ano, ficar os dois anos na empresa do meu filho até ele voltar, que assim eu também dou umas férias pra mim, e depois eu também quero me dedicar mais a área da educação, da psicopedagogia (sic).

Os estagiários estão indecisos e querem conhecer novas áreas. Alguns gostam deste trabalho e ficariam se tivessem oportunidade.

(S22) O que eu almejo, boa pergunta, olha é assim primeiro eu quero, eu me formo o ano que vem se Deus quiser eu me formo o ano que vem, tenho vontade de fazer uma especialização, ainda não tenho certeza em que, tem uma área na psicologia que eu gosto muito que se chama comportamental, então talvez eu faça especialização nessa área, não tenho certeza ainda, tendo em vista a Famerp que tem uma especialização comportamental lá na Famerp tal, então não tenho certeza, com relação aqui ao estágio que eu faço aqui, não sei é como que vai ficar, até quando eu posso ta vindo aqui, como que vai ser pretendo ainda né durante a minha graduação estagiar em outras áreas né, pra ver como que são as outras áreas de atuação tipo organizacional, empresas né, e em outras áreas normais, agora eu não sei, acho que é isso (sic).

(S3) Então, é to no terceiro ano ainda da faculdade né, então assim eu não tenho ainda muita certeza, não lembro, não conheci todas as abordagens e tal, mas eu gosto, eu aprendi a gostar dessa área, sabe, então assim, eu penso que talvez, quando eu me formar, prestar algum concurso, alguma coisa assim pra ficar sabe, se eu conseguir e tal, assim eu aprendi a gostar dessa área, é ai, eu gosto de um pouco de tudo (sic).

O questionamento sobre as perspectivas futuras nos trouxe uma visão da falta de investimentos nesses profissionais, demonstrando certa desmotivação, imprecisão e incerteza na função de (sócio)educadores, conforme demonstrado em suas falas. Quando há investimentos, isso ocorre de forma individual em busca por cursos e mais estudos. A maioria dos profissionais não vê esse local de trabalho e sua função como uma carreira profissional a ser seguida, podendo percorrer outros caminhos se a oferta for melhor e lhes der mais segurança.

Ao final da entrevista, todos relataram que gostaram de participar do estudo e teceram comentários sobre a necessidade de trabalhos como o que ocorreu durante esta pesquisa e a reflexão que fizeram sobre sua função durante a atividade de responder a entrevista.

(S4) Achei interessante, o seu tema e gostei de participar, o que a gente não pode falar pras pessoas que trabalham aqui, a gente pode falar pra você (sic).

(S5) responder a pesquisa eu gostei, dá pra perceber assim, dá pra mim me analisar bastante respondendo, dá pra perceber bastante coisa que eu não tinha percebido antes, legal, gostei (sic).

(S9) Então eu acho importante essa pesquisa né, esse momento que a gente para pra falar com você porque é um momento que a gente também se revê, é uma forma de rever a nossa prática (sic).

(S14) Acho super gostoso sabia, você me fez reciclar, pensar, vieram muitas coisas assim que eu acho que às vezes eu não tenho oportunidade de alguém me ouvir, pra ta falando assim (sic).

(S17) Tranqüila, me ajudou até eu a fazer uma reflexão retrospectiva da minha vida (sic).

Alguns, além de falarem sobre a entrevista, incluíram comentários sobre o trabalho socioeducativo como: dificuldades políticas; riscos da profissão; falta de capacitação; necessidade de trabalho com as famílias; realização com o trabalho; frustração com o trabalho; dificuldade do trabalho em rede; necessidade de desenvolver competências profissionais; e preconceito social com os adolescentes atendidos. Como alguns temas foram abordados em questões anteriores, somente colocaremos as falas mais interessantes e diferentes:

(S11) Olha o que eu sinto que aqui hoje falta é assim, que eu sei que ta buscando realmente isso que eu ouvi comentários é talvez assim mais capacitação pra equipe mesmo, pra agir diante de certas situações sabe, porque eu acho que todos independente daqueles que já tem uma graduação, às vezes chega alguma situação que você realmente não sabe o que fazer então eu sinto isso e agora que realmente ta mudando de espaço também que era um monte de coisa sei lá, se tiver é essa a capacitação mesmo pra equipe que eu sinto que isso seja falta mesmo (sic).

(S12) Olha o que eu gostei muito foi de conhecer você, eu acho assim a gente vai aprendendo, porque pelo teu trabalho, pesquisando a gente acaba assim falando e refletindo sobre as coisas que a gente ta fazendo, no teste que você passou a gente vai revendo os valores da gente e isso foi muito bom (sic).

(S19) É que além de você ter que trabalhar a inclusão dos adolescentes, das famílias, você tem que trabalhar a sua inclusão também, porque generalizam, as pessoas te tratam da mesma forma que tratam as famílias dos adolescentes, você tem que ta trabalhando o respeito, o reconhecimento, porque se você não trabalhar isso, é mais frustrante ainda né (sic).

(S20) Olha eu só acho assim o profissional que trabalha nessa área de medidas socioeducativas com adolescentes ou com qualquer área que é que o ser humano ele tem que ta preparado para lidar com isso, preparado para trabalhar com essa população né, ler muito, estudar muito é discutir muito casos com outras pessoas, porque é uma área difícil uma área complicada, não conta os nossos sentimentos, não conta aquilo que a gente acredita, não conta os nossos valores né, e tem muitos profissionais que deixam se envolver por esses valores, por aquilo que acreditam não é por ai né, por isso que a gente vê tantas gente às vezes que perde a crença, perde a credibilidade com o trabalho social, porque o profissional não está apto e nem preparado para lidar com a população né, impõe certas coisas de acordo com que ela acredita e não é isso, o profissional ele tem que trabalhar de acordo com que a pessoa acredita né, os valores dela, dentro daquilo que ela acha que ta correto, não dentro do que eu acho que ta correto, eu acho que esse é minha, minha, meu recado seria esse, o profissional que for

trabalhar com o ser humano, seja adulto, criança, adolescente, que ele se capacite pra isso né (sic).

Por fim, o que pudemos perceber é que a entrevista foi bem recebida por todos os participantes que puderam falar sobre seu trabalho. Muitos se comoveram ao responder algumas perguntas, lembrando e refletindo sobre sua vida. Demonstraram a dificuldade de serem ouvidos e a falta de motivação na função que exercem.

Na análise das respostas dos participantes, percebeu-se a desorganização do sistema socioeducativo como um todo: falta de coerência nas contratações, falta de recursos - estrutura física e equipamentos para o trabalho, falta de capacitações e processos de formação continuada, dificuldade do apoio da rede de serviços, falta de oferta de cursos e orientações para os profissionais, dificuldade de trabalho em equipe e dificuldades no próprio atendimento dos adolescentes em conflito com a Lei. Os profissionais relataram a desmotivação como profissionais e a insegurança como (sócio)educador.

A reflexão dos participantes sobre a escolha, ou não, de trabalhar no sistema socioeducativo, das competências no trabalho, dos entraves institucionais, das dificuldades na atuação e de seus projetos futuros foi um exercício não só de repensar sobre o trabalho em si, mas também de se colocar diante de uma identidade moral. Ou seja, refletir sobre a vida é colocar-se diante de um projeto de vida "(...) que poderá ser mais ou menos ético, mas não deixar de sê-lo (...), ter direito à vida é ter direito a construir um projeto de vida orientado para a felicidade" (TARDELI p.74-75, 2009). A busca do reconhecimento profissional, da execução com êxito de uma função, de uma vida boa e justa são tarefas morais que devem ser feitas através de uma reflexão a respeito das consequências da ação que se pretende almejando a felicidade. Desse modo, os valores internalizados podem ter mais chances de serem aplicados na concretude das ações cotidianas, sejam elas no trabalho, na vida pessoal ou na vida comunitária. Julgar e agir de acordo com seus princípios reflete diretamente no constructo da competência moral.

Este estudo mostrou resultados que motivam uma capacitação e a introdução de processos de formação especializada com este grupo de profissionais, proporcionar-lhes melhores condições de trabalhar com as complexas questões que norteiam os adolescentes, de exercer com eficiência seu papel neste trabalho, e de

viabilizar um meio de reflexão maior sobre suas vidas a fim de prepará-los tecnicamente e moralmente na execução de uma tarefa tão específica e complexa como a de (sócio)educador. Para os participantes uma pequena pesquisa como esta, foi um grande espaço para a conversa e a reflexão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com a motivação de compreender melhor as condições atuais do sistema socioeducativo no Brasil após o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, com foco em específico na formação dos profissionais que trabalham nas medidas de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei. A trajetória de suas escolhas profissionais, as condições institucionais oferecidas a eles no cotidiano do trabalho, bem como as competências técnicas e morais e as motivações para atuar nesta área foram pontos abordados neste estudo.

Os resultados revelaram diversas dificuldades do sistema socioeducativo e na formação desses profissionais. Os dados referentes à aplicação do MJT com os 27 participantes mostrou um C total de 15,1 considerado médio em relação aos padrões mundiais. Mesmo que o score C encontrado nesta pesquisa seja recorrente, também em outros países não podemos deixar de lado, ou nos abster, de uma reflexão sobre as necessidades morais dos (sócio)educadores.

Sabemos que há alguns parâmetros norteadores da ação desses profissionais para que executem seu trabalho de forma a orientar os adolescentes e, assim, que as medidas socioeducativas sejam cumpridas de acordo com os objetivos que almejam. A escolha de abordar o tema a partir da vertente de educação moral, mais especificamente sobre a competência moral, deve-se ao fato de os profissionais em questão atenderem a uma população adolescente que pouco atua de acordo com as regras, normas e valores sociais, num contexto marcado pela violência e transgressões, e assim, devem ter desenvolvido suas próprias capacidades morais para poderem trabalhar de maneira a desenvolver a capacidade de reflexão crítica desses jovens.

Não poderíamos, para tanto, indagar somente as questões referentes ao desenvolvimento moral dos profissionais, uma vez que nos interessava, também, compreender o sistema socioeducativo no tocante às necessidades de competências técnicas, advindas da atuação dos (sócio)educadores, e os recursos institucionais oferecidos tanto aos profissionais quanto aos jovens infratores. A partir daí, organizamos um questionário para ampliar o conhecimento desse sistema de atendimento através da ótica dos próprios (sócio)educadores. Na análise das respostas, percebemos a desorganização do sistema socioeducativo como: falta de

coerência nas contratações, falta de recursos - estrutura física e equipamentos para o trabalho, dificuldade do apoio da rede de serviços, falta de oferta de cursos e orientações para os profissionais, dificuldade de trabalho em equipe e dificuldades no próprio atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei. Os participantes relataram a desmotivação como profissionais e a insegurança enquanto (sócio)educadores. Além disso, observamos um *laissez-faire* constante na prática desse atendimento ao adolescente que permeia até os dias de hoje, mesmo passado vinte anos após a promulgação do ECA. A grande questão que se repetiu e nos chamou atenção em várias partes das entrevistas realizadas com os participantes foi a falta de capacitação e cursos de formação continuada que poderiam ser oferecidos aos profissionais para que os auxiliassem a executar de maneira mais sólida e confiante sua função.

Embora acreditemos que as instituições educacionais de ensino, como escola e família, sejam o primeiro passo e, talvez, o mais importante para a promoção do desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, norteando seu amadurecimento também no que se refere à aquisição de competências morais para atuar em situações cotidianas, é fato que transgressões, desrespeito, injustiça, violência, dentre outras atitudes de incivilidade, são percebidas e recorrentes em vários locais do mundo. Sendo assim, práticas de atendimento como as medidas socioeducativas se fazem necessárias e devem conter uma série de especificidades com técnicas altamente especializadas para o atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei. Para tanto é imprescindível olhar o profissional (sócio)educador e capacitá-lo continuamente para sua função que deve focar a educação, a ressocialização, o alcance da subjetividade do adolescente, e conduzi-lo à uma reflexão sobre sua transgressão a partir de um reordenamento de valores e condutas. Deste modo, os profissionais podem agir diretamente na (trans)formação dos adolescentes almejando o alcance da cidadania, dos direitos e deveres desta parcela da população e, por conseguinte, trabalhar para um convívio pacífico e reflexivo entre os membros de uma sociedade democrática, a qual segundo Lind (2007) é a essência de uma instituição moral.

De acordo com Bauman (1977) a diluição de reflexões éticas e morais na pós-modernidade é evidente, uma vez que nos confrontamos com uma vida social liberada de preocupações morais, ou seja, um intercurso social descasado de obrigações e direitos. Fora deixado de lado questionamentos sobre uma vida boa e

justa, uma vida coletiva com a finalidade última da felicidade. Conforme acreditava Aristóteles (1985, p.16) “[...] toda ação e todo propósito visam algum bem (...), o bem é aquilo que todas as coisas visam”. Para o autor, o bem estaria nas ações da vida coletiva e política, as quais alcançariam a felicidade. O que vemos no mundo atual são atitudes individualistas que focam as satisfações pessoais e não mais sociais e tampouco políticas (BAUMAN, 1977). As escolas, por exemplo, não agregam reflexões éticas e morais no cotidiano educacional e, quando o fazem, tratam-nas de maneira separada de outras disciplinas, e, ainda assim tais disciplinas, como tantas outras, carregam as vicissitudes de prontamente dar a seus educandos as respostas, esquecendo-se de primeiramente estimular-lhes a iniciar a pergunta, a questionar e a refletir. O resultado pode ser observado numa total falta de sentidos nas ações de muitos jovens, e também adultos, que pouco tem capacidades de por em prática seus princípios e valores, ou mesmo nem sabem identificá-los.

Nos participantes deste estudo, percebe-se uma falta de reflexão sobre a própria vida, uma falta de projetos e perspectivas na carreira profissional e um automatismo nas ações cotidianas do trabalho. Moral parece ser uma palavra estranha e que denota as antigas e arcaicas disciplinas de “moral e cívica” ministradas nas escolas dos anos 60 e 70 do século XX no Brasil, onde a educação se diluía como “mandamentos” equiparados aos dogmas religiosos.

Como conclusão, se é possível usar esse termo tendo como base as inúmeras mudanças e investigações ainda necessárias nessa área (medidas socioeducativas), podemos indagar a importância de espaços de reflexão dentro do sistema socioeducativo e a promoção do desenvolvimento técnico e moral dos profissionais para que atuem de forma eficaz e mais consistente, a fim de por em prática os preceitos do ECA e de uma sociedade mais justa com cidadãos autônomos para refletir e agir de acordo seus princípios e valores.

REFERÊNCIAS

- ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. *Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil* - 2008. 2007 [Captado na página <http://www.viverbem.fmb.unesp.br/docs/classificacaobrasil.pdf>, em 30 jan. 08].
- ABERASTURY, A; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 4. ed. 1991.
- ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T. e LIMA, R. S. - O Adolescente e as Mudanças na Criminalidade Urbana. *São Paulo em Perspectiva*. 13(4), 1999.
- ARIÈS, P. - *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UNB, 1985.
- ASSIS, S. G. e CONSTANTINO, P. - Perspectivas de Prevenção da Infração Juvenil Masculina. *Ciência e Saúde Coletiva*. 10(1):81-90, 2005.
- BANDEIRA, C. *Políticas de Atendimento aos Adolescentes Privados de Liberdade*, Mestrado em Educação, PUC/SP, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Ed: Edições, Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa, 1977.
- BATAGLIA, P. U. R. *A construção da competência moral e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado não- publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2001.
- _____. A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: O Caso Brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 83-91, 2010.
- BATAGLIA, P. U. R; SCHILLINGER, M; LIND, G. *Moral segmentation in MJT studies: Cultural influences*. Paper presented at the meeting of the Association for Moral Education, Fribourg, Switzerland, 2006.
- BATAGLIA, P. U. R; SCHILLINGER, M; LIND, G.; QUEVEDO, T. L. *Testing the segmentation hypothesis with an extended version of the MJT*. Poster presented at the meeting of the Association for Moral Education, Krakow, Poland, 2003.
- BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. São Paulo : Paulus, 1997
- BAZON, M. R. – *Psicoeducação. Teoria e Prática para Intervenção junto a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Psicossocial*. Ribeirão Preto: Holos, 2002.
- BAZON, M. R. e BIASOLI-ALVES, Z. M. M. - A Transformação de Monitores em Educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 13, nº1, 2000.

BIAGGIO, A. M. B.- Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.10, n 001, 1997.

BIASOLI-ALVES, Z. M.; ROMANELLI, G. (org). *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Legis Summa, Ribeirão Preto, 1998.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. – *Qualitative Research for Education: introduction to theory and methods*, Allyn and Bacon: Needham Heights, 1992.

BRASIL, *ECA: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE*. Lei nº8069. Brasil, 1990.

BRASIL, *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – SINASE*, junho de 2006. [Captado na página <http://www2.abong.org.br/final/download/SINASE.doc>, em out. 08]

BRASIL, *Lei Orgânica da Assistência Social* (Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993). Brasília: Diário Oficial da União de 8 de dezembro de 1993.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRITO, L. M. T. - Liberdade Assistida no Horizonte da Doutrina de Proteção Integral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 23, nº 2, p. 133-138. Abr/Jun, 2007.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, J. M. e SIMÕES, R. H. S.- O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. *In: ANDRÉ, M. E. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, p. 171- 184 (Série Estado do Conhecimento, nº 6) 2002.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In: NÓVOA, A. (org.). - Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 139-58, 1997.

COLOMBO, T. F. da S. *Desenvolvimento Sócio-moral no Contexto Escolar em Crianças do Ciclo I – Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – UNESP, Marília, 2004.

COSTA, C. R. B. S. F. - É Possível Construir Novos Caminhos? Da Necessidade de Ampliação do Olhar na Busca de Experiências Bem-Sucedidas no Contexto Socioeducativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ/RJ, nº2, 2005.

COSTA, C.R.B.S.F e ASSIS, S.G. - Fatores Protetivos a Adolescentes em Conflito com a Lei no Contexto Socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*; 18 (3): 74-81; set/dez. 2006.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre, Artmed, 2002.

- ESPÍNDULA, D. H. P. e SANTOS, M. F. S. - Representações Sobre a Adolescência a Partir da Ótica dos Educadores Sociais de Adolescentes em Conflito Com a Lei. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 9, n° 3, p. 357-367. set./dez, 2004.
- ESTEVAM, I. D.; COUTINHO, M. P. L. e ARAÚJO, L. F. - Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou exclusão social?. *Psico*, Porto Alegre, PUC/RS, v. 40, n. 1, pp. 64-72, jan./mar. 2009.
- FALEIROS, E. T. S. – A Criança e o Adolescente: objetos sem valor no Brasil colônia e no Império. In PILOTTI F. e RIZZINI, I., *A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Ed: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.
- FARRINGTON, D. P. – The Explanation and Prevention of Youthful Offending In: HAWKINS, J. D. – *Delinquency and Crime: current theories*. Cambridge University Press/USA, 1996.
- FRANCISCHINI, R. e CAMPOS, H. R. – Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *Psicologia*, vol. 36, n° 3, p. 267-273, set/dez 2005.
- FREITAS, L. B. de L. - Autonomia Moral na Obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar*, n 19, p 11-22, Editora da UFPR, Curitiba 2002.
- GALINDO, C. J. - *Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental. Dissertação* (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista de Araraquara, 2007.
- GALLO, A. E. e WILLIAMS, L. C. A. - Adolescentes em Conflito com a Lei: Uma Revisão dos Fatores de Risco para a Conduta Infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*. vol.7, n°1. p. 81-95, 2005.
- _____ A Escola como Fator de Proteção à Conduta Infracional de Adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 38, n° 133, p. 41-59. Jan./abr, 2008.
- GRACIANI, M. S. S. – *Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.
- GUARÁ, I. *O Crime não Compensa, mas não Admite Falhas: Padrões Morais de Jovens Autores de Infrações*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 2000.
- HAWKINS, J. D. – *Delinquency and Crime: current theories*. Cambridge University Press/USA, 1996.
- JUNQUEIRA, M. R.; JACOBY, M. - O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social. *Revista Virtual Textos & Contextos*, n. 6, Dez., 2006.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology, *In: HOFFMAN, M.L., & HOFFMAN, L.W. (Eds.), Review of child development research* (Vol. 1, pp. 381-431). New York: Russel Sage Foundation, 1964.

_____ *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LEPRE, R. M. *Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes*. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIND, G. - O significado e medida da competência moral revisitada: Um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 399-416, 2000.

_____ *The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test (MJT) Confirmation of 17 Cross-Cultural Adaptations*. Paper presented at the MOSAIC, Konstanz, Germany, 2005.

_____ *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas, 2007.

_____ Scoring and interpreting the Moral Judgment Test (MJT). s/d [Captado na página <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm#mjt> em 31 mar. 2010].

MARCELLI, D. e BRACONNIER, A. *Adolescência e Psicopatologia*; trad. Fátima Murad, 6º edição, Porto Alegre: Artemd, 2007.

MARCILIO, M. L. - A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. *In: FREITAS, M. C. (org.) História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p. 51-76, 1997.

MARIN, A. J. - Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*. Campinas, São Paulo: 1 ed., p.13-20, 1995.

MARTINS, R. A. *Uso de álcool, intervenção breve e julgamento sócio-moral em adolescentes que bebem excessivamente*. 2006. Tese (Livre Docência) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. UNESP – São Jose do Rio Preto, 2006.

MENIN, M. S. de S. - Representações Sociais de Justiça em Adolescentes Infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v 13, n 01, p 59-71, 2000.

_____ Valores na Escola. *Educação e Pesquisa*, vol.28, nº1, São Paulo. Jan/jun, 2002.

MORENO, C. *Moral education in higher education and the transformation of a concern: A historical account*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Moral Education, Cambridge, MA, 2005.

- NJAINE, K. e MINAYO, M. C. S. - Análise do Discurso da Imprensa sobre Rebeliões de Jovens Infratores em Regime de Privação de Liberdade. *Ciência e Saúde Coletiva*. 7(2):285-297, 2002.
- NOGUCHI, N. F. de C. e LA TAILLE, Y. de – Universo Moral de Jovens Internos da Febem. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, nº 133, São Paulo, jan/abr 2008.
- PAULILO, M. A. S. e JEOLÁS, L. S. - Jovens, drogas, risco e vulnerabilidade: aproximações teóricas. *Serviço Social em Revista*. Londrina, vol. 3, nº 1, p. 36-60, Jul/Dez, 2000.
- PEREIRA, I. e MESTRINER, M. L. – *Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescente autores de ato infracional*, São Paulo: IEE/PUC; Febem-SP, 1999.
- PIAGET, J. – The affective unconscious and cognitive unconscious. *In: INHELDER e CHIPMAN (Hrsg). Piaget and His School*. NY: Springer, 1976.
- _____. *O juízo Moral na Criança*, trad: Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Os Procedimentos da Educação Moral*, 1930. Tradução MENIN, M. S. S. *in: MACEDO, L. Cinco Estudos de Educação Moral*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- RAMOZZI- CHIAROTTINO, Z. – *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget* – São Paulo, EPU, 1988.
- REST, J. *DIT Manual: manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota, 1986.
- RIZZINI, I. - Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. *In: PILOTTI F. e RIZZINI, I., A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Ed: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- SALIBA, M. G. *A Educação como Disfarce e Vigilância: Análise das Estratégias de Aplicação de Medidas Sócioeducativas a Jovens Infratores*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – UNESP, Marília, 2006.
- SÃO PAULO. *Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. São Paulo: Fundação CASA. s/d.
- SCHILLINGER, M. *Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen, Germany: Shaker Verlag, 2006.

SEGALIN, A. e TRZCINSKI, C. – Ato Infracional na Adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. *Textos e Contextos*. nº6, 2006.

SILVA, E. R. A.; GUERESI, S. - Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil. *Texto para Discussão nº 979*. Brasília, 2003.

SIMÕES, M. P.; Adolescência e Uso de Drogas. *In: SILVEIRA, D. X. e MOREIRA, F. G.; Panorama Atual de Drogas e Dependências*. Ed. Atheneu, 2006.

SOUZA, L. L. e VASCONCELOS, M. S. - Modelos Organizadores do Pensamento: Uma Perspectiva de Pesquisa sobre o Raciocínio Moral com Adolescentes Autores de Infração. *Psicologia em Estudo*. Maringá, vol. 8, nº 2, p. 47-59, 2003.

SPARTA, M. - O Desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), p. 1-11, 2003.

SPSS. SPSS. Chicago: SPSS Inc. 2003.

TARDELI, D. D. – Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. *In: LA TAILLE e MENIN (Org.) Crise de Valores ou Valores em Crise*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, J. D. - As Medidas Sócio-Educativas da Febem-Marília na Perspectiva do Adolescente Infrator. *In PAGNI, P. A. (org.). Perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação – coletânea de textos do I Simpósio Internacional em “Educação e Filosofia”*. Marília: FFC/Unesp, 2006.

THIELEN, I. P.; NASCIMENTO, C. de F.; HARTMANN, R. C.; POLLI, G. M. – Teste de Julgamento Moral: investigando o estágio de desenvolvimento moral dos motoristas. *Psicologia: Pesquisa e Trânsito*. vol. 2, nº 1, p 37-44. Jan/jun, 2006.

VOGEL, A. - Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo *In: PILOTTI F. e RIZZINI, I., A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Ed: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

VOLPI, M. (org). *Sem Liberdades, sem Direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez, 2001.

YIN, R. K. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Ed: BOOKMAN, 2004.

APÊNDICE A

Competência Moral e Perfil de Profissionais que Atendem o Adolescente em Conflito com a Lei

Número da entrevista: _____

Nome do participante e Data: _____

- 1) Durante o ensino fundamental e médio frequentou escolas públicas ou particulares?
- 2) Fez algum tipo de curso extracurricular como: curso de línguas estrangeiras, informática, técnico, etc?
 - 2.1) Se sim, qual era tua idade e que ano foi?
- 3) Que ano você ingressou na faculdade (se houver)? Qual era sua idade?
- 4) Porque você escolheu este curso de graduação? Como foi esta escolha?
- 5) Fez faculdade pública ou particular?
- 6) Fez algum curso de especialização/capacitação/pós-graduação após a faculdade? Qual era tua idade e que ano foi?
- 7) Teve trabalhos anteriores?
 - 7.1) Se sim, quais e por quanto tempo trabalhou? Qual era tua idade e que ano foi?
- 8) Como ingressou no trabalho atual com medidas socioeducativas: concurso, remanejamento, entrevista, indicação, transferência de setor, etc? Que ano foi?
- 9) Porque você escolheu trabalhar com medidas socioeducativas?
- 10) Teve curso de capacitação para assumir este cargo/função?
- 11) Procurou algum outro curso que o ajudasse neste trabalho?
 - 11.1) Se sim, qual curso, que ano foi?
- 12) Você acha que a instituição que você trabalha te oferece apoio/condições de executar bem o seu trabalho?
- 13) Aconteceu algum fato marcante neste trabalho para você?
 - 13.1) Se sim, você poderia me relatar em detalhes?
- 14) Teve alguma situação dentro deste trabalho em que você não sabia como agir? Se sim:
 - 14.1) O que você fez?
 - 14.2) Procurou ajuda? Como? Com quem?
- 15) No dia a dia do seu trabalho, como resolve a maioria dos casos: individualmente – reflexão, livros, internet, etc - ; outros profissionais, com os próprios adolescentes e/ou familiares?
- 16) Você sente dificuldades em trabalhar com adolescentes em conflito com a Lei? Porque?
 - 16.1) Se sim, qual é a dificuldade?
- 17) Como é seu relacionamento com os adolescentes? E com os familiares (caso haja contato com estes)?
- 18) Como é o seu relacionamento com a equipe?
- 19) Você acha que precisa mudar algo em seu trabalho?
 - 19.1) Se sim, o que?
- 20) Você acha que tem diferença em trabalhar com adolescentes em medidas socioeducativas e outros que não estão nesta situação? Por quê?
- 21) Como você se sente no dia a dia do seu trabalho, em relação aos seus sentimentos?
- 22) Você se sente competente nesta função/cargo?
- 23) Mudou alguma coisa em sua vida trabalhar com esses adolescentes? Porque?
 - 23.1) Se sim, o que mudou?
- 24) Fale sobre suas perspectivas futuras: pessoais e profissionais.
- 25) Você tem algum outro comentário, de qualquer natureza a fazer? Inclusive sobre a própria atividade de responder a esta entrevista?

DADOS SOCIODEMOGRAFICOS

(Critério Brasil/2008)

Nome (ou iniciais):				Nº da entrevista:
Endereço (opcional):				
Idade:	Sexo:	Profissão:	Estado civil:	Nº filhos:

1. Na sua casa vocês possuem (assinale com um X na quantidade correspondente)

		Não tem	T E M (Quantidade)			
			1	2	3	4
2.1	Televisão em cores					
2.2	Videocassete/DVD					
2.3	Rádios					
2.4	Banheiros					
2.5	Automóveis					
2.6	Empregadas mensalistas					
2.7	Máquinas de lavar					
2.8	Geladeira					
2.9	Freezer (independente ou 2ª porta geladeira)					

2. Assinale o grau de instrução do chefe da família

Analfabeto ou até 3º ano do ensino fundamental

Do 4º ao 7º ano do ensino fundamental

Ensino fundamental completo

Ensino médio completo

Superior completo

3. Cite a sua religião:**4. Em uma escala 0 a 3 (onde 0 significa menor envolvimento e 3 o máximo) qual seu envolvimento em atividades religiosas?**

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa: Competência Moral e Perfil de Profissionais que Atendem o Adolescente em Conflito com a Lei

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como cidadãos de direitos e deveres. Estes, num contexto de proteção integral, podem ser submetidos ao cumprimento de uma medida socioeducativa. O SINASE, documento que regulamenta essas medidas, pontua que a equipe técnica e educadores que trabalham com essa população devem ter habilidades pessoais e inter-relacionais.

Preocupados com esta questão a pesquisadora JULIA FERREIRA BERNARDO, terapeuta ocupacional, mestranda em Educação da UNESP campus de Marília, está desenvolvendo uma pesquisa que tem o objetivo de analisar a competência moral dos profissionais que trabalham na atenção aos adolescentes submetidos às medidas socioeducativas, a fim de verificar se este profissional está apto à lidar com questões do desenvolvimento sócio-moral dos adolescentes. O fato de abordar o tema sobre a vertente sócio-moral é que esta está intrinsecamente ligada à educação e ao desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo como um todo.

Para alcançar os objetivos deste estudo o participante responderá um questionário sociodemográfico (critério Brasil-2008), uma entrevista semi-estruturada com questões abertas a qual conterà um histórico do seu perfil profissional. Além disso, responderá o MJT (*Moral Judgment Test*), um teste de competência moral formulado pelo pesquisador alemão Georg Lind Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo, segundo a literatura científica atual. Todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a privacidade e identidade do participante e embora saiba da importância dessa participação o mesmo poderá deixar esta intervenção a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo de seus estudos.

Este termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, uma ficando com o participante, que em caso do surgimento de alguma dúvida poderá procurar a pesquisadora no seguinte telefone ou endereço eletrônico (e-mail): Julia Ferreira Bernardo: 17 81169608 – jujubafb@hotmail.com ou o Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP: 17 3221 2428.

Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

São José do Rio Preto,2010

Julia Ferreira Bernardo

Eu _____, fui suficientemente informado sobre a pesquisa tendo ficado claro para mim quais os propósitos, os procedimentos e a garantia de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização deste, sem penalidades ou prejuízo, assim, como concordo que os resultados desta pesquisa sejam apresentados em Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que preservada a minha identidade.

São José do Rio Preto,.....2010

Assinatura da entrevistadora

JULIA FERREIRA BERNARDO

Nome da entrevistadora

Assinatura do profissional

Nome e RG do profissional