

# Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades

Rosângela Francischini  
Herculano Ricardo Campos

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

## RESUMO

Reinserção social, readaptação, ajustamento social, integração à família e sociedade. Várias são as expressões empregadas para referir-se ao efeito desejado do trabalho com o jovem em conflito com a lei, em cumprimento de medidas socioeducativas, particularmente em privação de liberdade. Parte do aparato legal do Estado, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, significam, essas medidas, uma chamada à responsabilização do jovens, em face da transgressão cometida. No entanto, avalia-se, o que dá a essas medidas o caráter socioeducativo, fazendo com que o trabalho desenvolvido nas instituições diferencie-se do cumprimento de pena? Estrutura física, formação de recursos humanos, ações educativas e trabalho transdisciplinar são alguns dos aspectos implicados nesta questão. Neste contexto de discussão insere-se o presente artigo, que tem por objetivo discutir o caráter socioeducativo das medidas de privação de liberdade e as possibilidades de reinserção social do jovem em conflito com a lei.

**Palavras-chave:** Adolescente, medidas socioeducativas, ato infracional.

## ABSTRACT

*Social re-insertion, re-adaptation, social adjustment, integration to family and to society*

There are several expressions used to refer to the expected effect of the work with the youth in conflict with the law when socio-educational measures have been used. These measures are part of the State legal apparatus since the Child and Adolescent Statute (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) has been promulgated and they represent responsibility assumed face to the transgression committed. However, how different are those so called socio-educational measures from the traditional penalty pay? Some aspects involved in this issue are physical structure, formation of human resources, educational activities and interdisciplinary work. The aim of this article is to discuss the socio-educational features of the measures of deprivation of freedom and the possibilities of social re-insertion of the youth in conflict with the law.

**Key words:** Adolescents, socio-educational measures, infraction of the rules.

## INTRODUÇÃO

O papel desempenhado pelos movimentos sociais organizados no Brasil, a partir de meados da década de 1970, foi essencial no sentido da luta pela redemocratização do país, que vivia os efeitos do Regime autocrático-burguês instalado a partir de 1964. Um dos setores da sociedade que emergiu naquele contexto, se fazendo ouvir por intermédio de contundentes denúncias e de um sem número de propostas, foi o da militância em prol de crianças e adolescentes. Reivindicava, principalmente, o *status* de sujeitos de direitos e, conseqüentemente, mudanças na concepção do atendimento a eles dirigido. Inicialmente contem-

pladas na Carta Constitucional de 1988 (art. 227), as demandas daquele setor foram consolidadas em 1990, na forma de uma legislação específica sobre o tema, qual seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A Constituição de 1988 foi denominada “cidadã”, tendo em vista atender significativo número de reivindicações provenientes dos mais diversos setores da sociedade civil. O projeto de construção de uma sociedade democrática, participativa e inclusiva que emergiu naquele contexto foi, no entanto, desvirtuado em face da perspectiva neoliberal adotada pelos governos brasileiros a partir da década de 1990. No campo social, a frustração deveu-se ao não atendimento

dos direitos a determinados grupos, em situação de vulnerabilidade e risco, como é o caso da parcela de crianças e adolescentes dos setores empobrecidos da sociedade. (Oliveira, 2000).

Naquele contexto de euforia pela conquista de uma legislação que definia crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, preocupação específica era destinada ao adolescente em conflito com a lei, suas possibilidades e condições de reinserção social, bem como das ações a serem desenvolvidas pelas instituições nessa perspectiva. É para a intersecção desses aspectos que se volta o presente estudo, buscando discutir o atribuído caráter “educativo” ao tipo de trabalho que deve ser desenvolvido pelas instituições, visando a reinserção<sup>1</sup> do adolescente.

### O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A euforia que acompanhou a promulgação do ECA era justificada, visto que ele expressava a quebra de um padrão nas políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência brasileiras que tinha, no mínimo, um século de duração. Ao adotar a Doutrina da Proteção Integral, também chamada Doutrina das Nações Unidas Para a Proteção dos Direitos da Infância, o Estatuto rompeu com a tradição do “menor”, expressa no Código de Menores de 1927, e com a Doutrina da Situação Irregular, consubstanciada no Código de 1979 e na Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

Em sintonia com a concepção assumida pelo ECA, de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, redirecionaram-se as atribuições do Estado e o papel da família e da sociedade em relação a eles. Nesta perspectiva, lê-se no seu artigo 4º que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de deixá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1990, p. 23).

Dentre as transformações legais contidas no Estatuto, destacam-se algumas que melhor caracterizam o espírito da nova lei. São elas:

a) Municipalização da política de atenção direta;

- b) Eliminação de formas coercitivas de internação, por motivos relativos ao desamparo social, na medida em que suprime a figura da situação irregular. Neste sentido, a privação de liberdade só é aceita nos casos de flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judicial competente;
- c) Participação paritária e deliberativa do governo-sociedade civil, assegurada pela existência de Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, nos três níveis da organização política e administrativa do país: federal, estadual e municipal;
- d) Hierarquização da função judicial, transferindo aos conselhos tutelares, de atuação exclusiva no âmbito municipal, tudo o que for relativo à atenção de casos não vinculados ao âmbito da infração penal, nem a decisões relevantes passíveis de produzir alterações importantes na condição jurídica da criança ou do adolescente.

Vale destacar que a perspectiva do controle, vigente durante a Doutrina da Situação Irregular, foi substituída pela da convivência, constituindo, sob o ECA, a idéia básica para assegurar a paz social e a preservação dos direitos do conjunto da sociedade (Mendez, 1993; Costa, 1997; Volpi, 2001).

### O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

É nesta perspectiva que se observam os itens específicos do Estatuto que tratam do adolescente infrator. A esse respeito, inicialmente, ressalte-se que somente os adolescentes – pessoas entre 12 e 18 anos de idade – são passíveis de cometerem o ato infracional, entendido como a transgressão das normas estabelecidas, do dever jurídico, que em face das peculiaridades que os cercam, não pode se caracterizar enquanto crime. Logo, ainda que os adolescentes se encontrem sujeitos a todas as consequências dos seus atos infracionais, não são passíveis de responsabilização penal. Cabe-lhes, nesses casos, *medidas socioeducativas*, cujo objetivo é menos a punição e mais a tentativa de reinserção social, de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Mesmo considerando o adolescente como pessoa na condição peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1990), ao adotar medidas socioeducativas enquanto sanções – fruto da transgressão do dever jurídico –, o ECA foge às armadilhas das concepções retribucionista e paternalista. No retribucionismo encontra-se a defesa do aumento da repressão na proporção da gravidade das infrações praticadas, na expectativa

<sup>1</sup> Ressalte-se que essa discussão é norteada pelo Estatuto, seus conceitos e perspectivas. Vários outros termos correlatos são empregados pela literatura para fazer referência a essa condição: reintegração social, ressocialização, ajustamento/adaptação, reorganização da vida etc.

da prevenção do cometimento delas; o paternalismo, por seu turno, tende a isentar de culpa os adolescentes que as cometerem, naturalizando a prática do ato infracional.

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. Considerá-los pessoas em desenvolvimento expressa tão somente a tutela especial a que têm direito, por lei, assim como a identidade peculiar desses sujeitos, não implicando a supressão da sua sujeição ao ordenamento jurídico. Neste sentido, reitera-se a concepção de Leonardo Barbosa, quando defende que “o processo de desenvolvimento do adolescente passa pela aprendizagem de um posicionamento crítico e responsável em relação às suas condutas” (Barbosa, 2002, p. 10).

Muito embora não se questione a necessidade da obediência a um certo ordenamento jurídico, também não se perde de vista que tais regras são definidas por e a partir de um grupo social específico, aqui denominado dominante, o qual constrói toda uma teia de relações sociais e uma subjetividade (ideológica) que, ao mesmo tempo em que é expressão dessa teia, é também sua fonte de retroalimentação. Logo, há um padrão de referência de relação social, que serve para delimitar as fronteiras do que se considera transgressão. Conseqüentemente, segue-se um padrão de referência quando se pensa em ressocialização, o daquele grupo social específico.

Algumas das dúvidas que ressaltam da afirmação de que as medidas sócio-educativas buscam a reinserção social, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, dadas as considerações acima, são: é possível essa ressocialização? Possível para quem? Do que se reveste a idéia desses vínculos para grupos cujo padrão de sociabilidade é marcado pela violência? Acredita-se que, dada a complexidade da abordagem dessas questões, não há possibilidade de fazê-lo no escopo do presente escrito. Sugere-se, não obstante, além de Passetti (2002) e Fraga (2002), a leitura de Baiarl e Almendra (2002), para quem:

É certo que não se ignora que, como fórmula maior de arrefecimento, quiçá eliminação da criminalidade, violenta ou não, está, entre outras coisas, a educação das gentes, a superação das desigualdades sociais, a satisfação mínima de necessidades econômicas, as pulverizações de preconceitos, de idiosincrasias, de vaidades, de ambições. Bem, mas isso não é para nós homens, frágeis, imperfeitos, egoístas, pobres arremedos do divino modelo (p. 79).

Do ponto de vista do tratamento emprestado pelo ECA à questão do adolescente em conflito com a lei faz-se necessário esclarecer que, enquanto sanção, a medida não é pena. Ou seja, muito embora se assemelhe à pena ao considerar o princípio da personalidade na sua aplicação – apenas o autor do crime responde por ele –, ser decorrência de lei e visar à ordem pública, a medida difere daquela em aspectos essenciais. Primeiro, se a aplicação da pena, do castigo, busca estabelecer uma relação entre o ato cometido e o rigor da punição, a aplicação da medida deve buscar uma maior individualização, no sentido da sua adequação à história de cada adolescente em particular, ao invés de adequar-se apenas à infração cometida.

Em segundo lugar, de caráter essencial é a diferença que remete à finalidade imediata de uma e de outra. Com a pena, busca-se causar sofrimento ao transgressor, puni-lo por meio da privação de direitos. Com a medida sócio-educativa, por outro lado, é a ação pedagógica sistematizada que é visada, mesmo quando se trata de medida de privação de liberdade. A respeito da relação entre ação pedagógica e privação de liberdade, é importante considerar o debate que é suscitado a partir da compreensão de que há uma contradição entre essas duas ações. Conforme apontado por Bazílio, “como é possível pensar em processo educacional em estabelecimentos cujo objetivo é precisamente a tutela, o controle dos tempos e corpos?” (Bazílio, 2003, p. 46)<sup>2</sup>. Poderiam ser, esses estabelecimentos, adaptados em sua estrutura física e em relação à capacitação do pessoal técnico-administrativo de forma que, mesmo com a “privação da liberdade”, eles pudessem cumprir o caráter educativo das medidas?

Longe de considerar a situação como simples, a nova lei admite a complexidade do problema, sujeitando-se aos princípios da brevidade, excepcionalidade em relação à condição de pessoa em desenvolvimento e incorporando a noção de privação de liberdade como último recurso dentre as medidas socioeducativas. Estas podem ser, de acordo com o artigo 112 do ECA, a advertência, a obrigação de reparar o dano causado, a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a internação em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional (Brasil, 1990).

#### 14 ANOS DO ECA E A REALIDADE DA SUA IMPLANTAÇÃO

Como fica evidenciado nas disposições acima, grande foi o avanço legal no que diz respeito ao aten-

<sup>2</sup> Confira, também, Chauí, 1987; Mendes, 2000; Herman (1998), citados por Bazílio.

dimento dos adolescentes em conflito com a lei. Contudo, a observação da realidade atual das instituições voltadas para tal clientela deixa margem para muitas interrogações sobre a distância entre o que é preconizado pela lei e o que é efetivamente desenvolvido nessas instituições. De acordo com Adorno, pouco depois da promulgação do Estatuto, “alterações na filosofia e nos programas de trabalho”, adequação das “rotinas técnicas e administrativas” e “coordenação e conexão entre serviços e políticas de diferentes ordens” (Adorno, 1993, pp. 110-111), eram identificados como desafios a serem transpostos com vistas à efetivação, na prática, dos novos conceitos legais.

A esse respeito, avaliações recentes (Martini e Brancalhão, 2000; Bazílio e Kramer, 2003; Barbosa, 2002; Volpi, 2001) têm indicado que, catorze anos depois da promulgação do ECA, persiste um modelo de atendimento que, ao mesmo tempo em que remete às ações desenvolvidas no contexto dos Códigos de Menores, expressa a atualidade das preocupações de Adorno, acima referidas. De acordo com Bazílio, após todos esses anos, cabe perguntar por que “a prática social com relação à infância continua sendo marcada por violência, negligência e incompetência na esfera pública?” (Bazílio, 2003, p. 29-30). No que concerne ao adolescente em conflito com a lei, por um lado há que questionar sobre o que existirá por trás da dificuldade dos governos procederem ao reordenamento jurídico-institucional, que garantiria o aperfeiçoamento do atendimento e, por outro, por que é tão difícil ao adolescente não reincidir, ou seja, inserir-se socialmente.

Muito embora seja importante problematizar a adequação do judiciário e das instituições ao Estatuto, no presente estudo enfatiza-se a discussão a respeito das instituições, articulando-a com reflexões sobre formação, como base da referida inserção social. Se, em face da sua condição especial de desenvolvimento, o adolescente infrator está sujeito às medidas do Estatuto, e não ao Código Penal, decorre que as instituições cumpridoras da política pública de execução de medida não podem disponibilizar a estrutura que existe nas prisões comuns. É necessário que o diferencial sócio-educativo das medidas se manifeste, inclusive, na estrutura física das instituições para adolescentes, na expectativa de se possibilitar a ressocialização, entendida como integração familiar, participação no sistema de ensino, ocupação de um lugar na comunidade e, se for o caso, exercício de uma atividade laboral<sup>3</sup>.

Esta possibilidade, a ser alcançada via o cumprimento das medidas, não pode ser entendida em sentido funcionalista, que remete a uma estática do sujeito social, fadado a voltar a ser. Ao contrário, requer

considerar o sujeito ativo, que é influenciado pela dinâmica social mas que a influencia com sua maneira de ser e de fazer. A responsabilidade que cabe ao sujeito na construção de um projeto de vida é relativizada pela sua peculiar inserção nos grupos e classes sociais. Logo, muito embora seja de fato na e pela ação educativa que se dá a feitura do projeto individual, toda ação educativa revela-se parcial, condicionada.

Acredita-se que investigar o caráter educativo das medidas aplicadas ao adolescente infrator requer ter claro que o ato educativo, de maneira mais ou menos explícita para quem com ele lida, pressupõe um conceito, uma idéia, uma expectativa em relação ao perfil que assumirá o educando que deseja formar através de um processo qualquer; em relação à sociedade na qual esse processo formativo se dá e essa pessoa irá viver; e à forma como essa pessoa irá se relacionar com os demais nessa sociedade, muito em face de tal processo. Logo, a pergunta que ressalta é: o que dá o caráter “educativo” das medidas? Em outras palavras, educar para o quê, para o exercício de uma profissão, de uma vida em família, de continuidade e/ou (re)integração ao sistema educativo formal? O que o adolescente que se encontra em conflito com a lei demanda das instituições formadoras?

O fato do envolvimento com o trabalho/consumo, a família, a educação etc. comporem as expectativas em relação ao adolescente infrator, depois de cumprida a medida que lhe coube, significa que há, por pressuposto, um padrão/concepção de sujeito, de organização e de convivência sociais, que as medidas contribuiriam, de alguma maneira, para atingir.

Assim, o duplo caráter das medidas – punição (reparo) e criação de condições para a não reincidência – em princípio, teria por finalidade operar um reordenamento dos valores e padrões de conduta do sujeito transgressor. Possibilitar uma ressignificação dos seus padrões de socialização, de modo que os “novos modelos” primem pela consideração da integridade da vida e da preservação do patrimônio<sup>4</sup>. Neste sentido, em última instância, denominar de socioeducativa uma medida que foi aplicada em face da transgressão do ordenamento jurídico significa atribuir-lhe – princípio e condição – a possibilidade de operar, no sujeito, mudanças que necessariamente impliquem na consciência de que a integridade da vida deve ser mantida, assim como preservado o patrimônio.

<sup>3</sup> Ainda que a medida de privação seja cumprida em regime fechado, a instituição para tal não pode ter o caráter de “instituição total”. Para essa discussão sugere-se a leitura de Foucault (1990) e Goffman (1999).

<sup>4</sup> Note-se que a perspectiva que assume a ação ético-formativa na sociedade capitalista reflete a contradição inerente a ela, ao apontar na direção do trinômio Estado, família e propriedade privada.

A esse respeito, de acordo com Alice Itani,

É fato que a educação surge como uma necessidade da civilização para o processo de socialização. Por esse processo, os indivíduos são instituídos com a imposição da lei social à psique, tornando-se humanos. Ou com um conteúdo que podemos considerar de natureza humana. Essa ação educativa socializa, impõe regras de vivência coletiva, é realizada pelas diversas instâncias da sociedade, desde a família até a escola, imprimindo-se o valor da vida como um valor constitutivo do ser humano. Mas por essa ação pode-se também reproduzir a desigualdade e se instalar o rompimento com uma ética da vida. (Itani, 1998, p. 38).

Como já referido, dada a orgânica relação entre educação e sociedade, que torna o processo educativo parcial e relativo, não há certeza de que tal processo cumpra as expectativas em termos do adolescente que se espera, uma vez que seu resultado é um sujeito fruto de uma dinâmica que, em muito, extrapola esse processo. 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.

Referir-se às condições que as instituições de cumprimento de medidas socioeducativas dispõem no sentido de oportunizar a reinserção social implica considerar, ao menos, os aspectos relacionados à estrutura física, aos recursos humanos e às ações a serem desenvolvidas.

No tocante ao primeiro aspecto, como indicado anteriormente, é necessário ultrapassar as atuais condições, em quase tudo semelhantes às das prisões comuns. Se, em grande parte das instituições voltadas para os adolescentes, alcançou-se o objetivo de extinguir a coerção física e o uso da força como estratégia educativa, se os mesmos têm direito a visitas semanais, inclusive visitas íntimas para aqueles que têm parceiras fixas, por outro lado eles se encontram alojados em celas e não em dormitórios que, além de não serem o espaço adequado para pessoas em processo de desenvolvimento, ainda fogem às exigências mínimas de salubridade e dignidade para qualquer ser humano. A esse respeito, inclusive, acrescenta-se que a grande maioria das instituições não dispõe de espaço específico para possibilitar a participação de familiares na dinâmica do atendimento aos jovens.

A respeito dos recursos humanos disponíveis, além dos educadores há que se considerar os técnicos, como psicólogos, assistentes sociais, o corpo administrativo e o setor de segurança. Particularmente em relação aos educadores, que fazem parte do cotidiano dos inter-

nos, é recorrente que seu papel se resume à guarda das celas em que se encontram os adolescentes, levando a que alguns se refiram a si mesmos enquanto “abre e fecha cadeados”. Logo, quase nada do que se espera de um educador é desenvolvido, no sentido da realização de ações que, efetivamente, considerem o caráter de sujeitos em condição de desenvolvimento – em que se encontram os jovens sob seu cuidado – e tenham como perspectiva a sua reinserção social.

Ainda em relação aos educadores, ressalte-se a inexistência de uma história de vida que contemple processos de formação por meio do qual poderiam, realmente, serem denominados educadores. O que se observa é a manutenção dos mesmos procedimentos de composição de equipes empregados na época das doutrinas do Direito do Menor e da Situação Irregular, em que a preocupação básica era o encarceramento e a repressão dos internos. A alocação de pessoal para as referidas instituições não obedece à exigência de critérios mínimos para o trabalho educativo com jovens na condição específica de em conflito com a lei, identificando-se atualmente nas unidades de atendimento pessoas, por exemplo, cuja função anterior era de vigia; outras que desempenhavam atividades em unidades como creche, abrigo etc., e que foram realocadas contra sua vontade; e mesmo outras que, apesar de concursadas especificamente para o cargo em questão, não demonstram interesse em atuar com jovens nas condições referidas.

Por outro lado, a ciência Psicológica, produzindo, aderindo a, e mesmo fortalecendo, um discurso que, com raras exceções, desconsidera questões da ordem do socio-histórico-cultural, cria um conjunto de dispositivos (teorias, instrumentos de medida e avaliação psicológicas, dentre outros) que, por um lado, não ultrapassa os limites de um sujeito individualizado e, por outro, fica circunscrito ao reduto “psi”. Em relação ao primeiro aspecto, assim se posicionando, a prática do psicólogo no interior da instituição de cumprimento das medidas sócio-educativas restringe-se, não raro, à utilização das referidas técnicas de medida e avaliação, com o objetivo de emitir laudo psicológico, que via de regra funciona como instrumento de discriminação e opressão. No entanto, é cada vez mais evidente a necessidade de um profissional que considere o campo da subjetividade no enfrentamento da problemática da violência, investigando sua constituição, seu desenvolvimento.

Sobre a redução da compreensão dos processos de subjetivação ao campo “psi”, é necessário observar que essa compreensão, conforme apontado por Miranda (2000), requer uma concepção transversalista que, necessariamente, considere os mais diversos campos do saber que se (pre)ocupam com a constituição

do sujeito. Assim, a definição das ações educativas institucionalizadas com o objetivo de produzir novos padrões de socialização, portanto, novos processos de subjetivação, deve pautar-se no entrelaçamento dos saberes produzidos pela Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Arte, História, dentre outros.

Ainda, no tocante às ações a serem desenvolvidas no interior das instituições, com vistas à ressocialização, se esta pressupõe convívio com a família e a comunidade, (re)ingresso no sistema escolar e o exercício de uma profissão, então se espera que tais ações efetivamente reflitam tal perspectiva socializadora. Contudo, a literatura da área tem revelado uma quase total ausência de ações que contemplem os aspectos esperados. A falta de um planejamento que integre o conjunto das atividades reflete-se em projetos isolados, que geralmente resumem-se na oferta de oficinas, como serigrafia, panificação, artesanato etc., as quais carecem de uma proposta pedagógica que oportunize, além da atividade física, ocupacional, a formação do adolescente para a cidadania, como preconiza o ECA (Costa, 1997; Volpi, 1997).

Em relação às oficinas, que aqui requerem atenção particular por ocuparem lugar de destaque nas ações institucionais, observe-se que nem mesmo a habilitação profissional dos adolescentes é garantida por seu intermédio. Esta situação decorre, ao menos, de dois aspectos essenciais: primeiro, da restrição de opção dos jovens quanto a que trabalho desenvolver, pois nem sempre se interessam pelo tipo de atividade que é proposto. E segundo, porque as atividades não consideram as especificidades dos sujeitos a quem se destinam: a peculiar condição de pessoas em desenvolvimento, o particular momento da adolescência e a circunstância de se encontrarem em conflito com a lei. Ou seja, constata-se a ausência de uma integração entre a atividade manual e a perspectiva pedagógica que remete à ética da vida.

Neste contexto de análise, uma reflexão sobre a instituição escolar é reiterativa da precariedade do sistema de cumprimento de medidas e da ausência de um projeto pedagógico amplo para suas unidades. De maneira geral, quando existe uma escola no interior das mesmas, ela funciona precariamente, sem pessoal qualificado, sem vínculo com o sistema formal e sem qualquer tipo de regulamentação. No tocante ao trabalho com pessoas do convívio dos adolescentes, como referido anteriormente, observa-se a quase absoluta falta de estrutura para lidar com as famílias e com outros membros da comunidade de origem, como amigos, vizinhos etc. Ou seja, tanto se lida com uma arquitetura inadequada quanto com a falta de formação dos educadores das unidades de atendimento para desenvolverem ações dessa natureza (Poglia et al; 2001). Res-

salte-se que as condições de acompanhamento dos jovens egressos, trabalho importantíssimo a ser desenvolvido, não deixa nada a dever ao precário quadro antes descrito.

Para ilustrar esse quadro de carências, inadequações, despreparo e insensibilidade, recorre-se ao depoimento de adolescentes privados de liberdade. Com base em tais depoimentos, tudo leva a crer que, se as desigualdades sociais são relativamente deixadas de lado, outras tomam seu lugar e oprimem da mesma forma. Dessa maneira, não parece que há um contexto adequado para se trabalhar em prol de uma ética do respeito à vida.

Dizem eles que:

Aqui a gente passa o dia na cela, sem ter o que fazer a não ser escutar rádio e ver televisão. (...) Aqui dentro é um mundo, lá fora é outro. Tenho muita vontade de mudar. A pessoa sai com vontade de mudar, mas a sociedade não deixa. A minha recuperação depende de mim e também da sociedade (A. T., 18 anos), (Parcelle, 2002, p. 41).

O CEDUC é uma prisão. Era para ter alguma coisa para recuperar a gente. Era para ser tipo uma escola para a gente aprender e quando sair ter um trabalho. Ocupo meu tempo só pensando. Fico pensando no meu futuro, como é que vai ser. Vou ver se tento reconstruir minha vida. Acho que não estou tendo possibilidade. A gente não pode construir um caminho sozinho, tem de ter ajuda (G. C., 16 anos), (Parcelle, 2002, p. 47).

Para concluir, concorda-se com Constantino, quando afirma que “A instituição pretende ajustar o indivíduo à sociedade, mas acaba produzindo o efeito contrário, o de reafirmação de sua marginalidade” (Constantino, 2000, p. 28). Como expressão dessa condição, é possível observar o progressivo aumento do número de jovens que reincidem nas suas transgressões, comprometendo cada vez mais as já pequenas possibilidades de reinserção.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, S. (1993). Criança: a lei e a cidadania. In I. Rizzini. (Org.). *A criança no Brasil hoje. Desafio para o terceiro milênio* (pp. 101-112). Rio de Janeiro: Santa Úrsula.
- Baierl, L. F. & Almendra, C. A. da C. (2002). A dinâmica perversa do medo e da violência urbana. *Serviço Social e Sociedade*, n. 70, ano 23, 59-79.
- Barbosa, L. A. de A. (2002). *A formação do educador e o adolescente em conflito com a lei*. Belo Horizonte: CPP-Consultoria em Políticas Públicas. [On line] <http://www.portalepp.com.br>
- Bazílio, L. C. & Kramer, S. (2003). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília.

- Chauí, M. H. (1987). *Prefácio ao livro Rousseau*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril.
- Constantino, E. P. (2000). *Meninos institucionalizados: a construção de um caminho*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Costa, A. C. G. da. (1997). *Pedagogia da presença. Da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- Foucault, M. (1990). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fraga, P. D. (2002). Violência: forma de dilaceramento do ser social. *Serviço Social e Sociedade*, n. 70, ano 23, 45-58.
- Goffman, E. (1999). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Itani, A. (1998). A violência no imaginário dos agentes educativos. In *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 47, 36-50.
- Martini, A. L. dos R. & Brancalhão, W. R. D. (2000). *O adolescente em conflito com a lei e o ECA. A distância entre o pressuposto legal e sua concretização*. Presidente Prudente, SP: Instituição Toledo de Ensino (mimeo).
- Mendez, E. G. (1993). Adolescentes infratores graves: sistema de justiça e política de atendimento. In I. Rizzini (Org.). *A criança no Brasil hoje. Desafio para o terceiro milênio* (pp. 231-248). Rio de Janeiro: Santa Úrsula.
- Mendez, E. G. (2000). Jovem em conflito com a lei. *Diário da Justiça*, 25 ago. 2000.
- Miranda, L. L. (2000). Subjetividade: a (dês)construção de um conceito. In S. Jobin e Souza (Org.). *Subjetividade em questão. A infância como crítica da cultura* (pp. 29-46). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Oliveira, E. R. (2000). Dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente: observações sobre a política de atendimento a jovens em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro. In L. M. T. de Brito (Coord.). *Jovens em conflito com a lei. A contribuição da universidade ao sistema sócio-educativo* (pp. 11-26). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Parcelle, E. (Org.). (s.d.). *Um olhar sobre o CEDUC. Lei × realidade numa instituição de privação de liberdade*. Natal: Terramar.
- Passetti, E. (2002). Cartografia de violências. *Serviço Social e Sociedade*, ano 23, n. 70, 5-43.
- Poglia, E. et al. (2001). *Proposta de lei de diretrizes sócio-educativas*. [On line] <http://www.biblioteca.org.br>
- Volpi, M. (Org.). (1997). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (2001). *Sem liberdade, sem direitos. A privação de liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez.

Recebido em: 07/07/2004. Aceito em: 06/10/2005.

**Autores:**

Rosângela Francischini – Doutora em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Coordenadora do Núcleo de Estudos Socioculturais da Infância e Adolescência – NESCIA – Departamento de Psicologia – UFRN.

Herculano Ricardo Campos – Doutor em Educação pela UFRN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e pesquisador do Núcleo de Estudos Socioculturais da Infância e Adolescência – NESCIA – Depto de Psicologia – UFRN.

**Endereço para correspondência:**

ROSÂNGELA FRANCISCHINI  
Rua Ismael Pereira da Silva, 1733, apto. 202 – Capim Macio  
CEP 59082-000, Natal, RN, Brasil  
Fones: (84) 642-1039, (84) 8819-0678 e (84) 215-3590  
E-mail: rfranci@uol.com.br