A EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: ALGUNS DESAFIOS E ARMADILHAS

Ramon Llongueras Arola¹

“Viver a vida é, entre outras coisas (e sobretudo, quem sabe?), buscar a vida feliz e não meramente sobreviver (...) A vida boa, a vida feliz –a vida que merece ser preservada, nutrida, comunicada, reproduzida e festejada- é o desfrute compartilhado do afeto, da companhia, do trabalho, do alimento, do descanso, da arte, do jogo, da dança... enfim, da festa!

A vida boa, a vida feliz, é também a aptidão para assumir criativamente o sofrimento pessoal como dimensão intrínseca da própria vida. É, igualmente, disposição para apreciar e acompanhar a aflição dos outros com solidariedade e ternura. Mas a vida boa é, também, esforço para superar o sofrimento injusto e evitar o sofrimento desnecessário.”

OTTO MADURO

“A pobreza e a miséria humana mais radical talvez consista na anulação da capacidade de afirmar a própria vida”.

HUGO ASSMANN

¹ Psicólogo e Mestre em Educação

1. Conceituação de Educação social e Educação social Especializada.

Independentemente do enfoque que adotemos, a Educação Social estará determinada por duas características distintivas: seu âmbito social e seu caráter pedagógico. De acordo com Petrus (1998) alguns enfoques destacam: a função de ajuda educativa a pessoas ou grupos que configuram a realidade social menos favorecida; a análise da influência dos meios de comunicação ou o estudo dos problemas derivados da interculturalidade.

Cada enfoque destaca, então, um desses aspectos, mas entendendo que todos eles estão inter-relacionados. Ao falar de grupos menos favorecidos apontamos a relação entre educação social e exclusão social. Ao destacar a influência dos meios de comunicação na socialização apontamos a relação virtual/real, a redefinição do papel dos contextos de desenvolvimento com as novas tecnologias mediatizando a realidade. A interculturalidade, o contato e relação entre culturas (seja virtual ou não), nos faz pensar na migração, doméstica ou internacional, a urbanização acelerada de amplas populações outrora em meio rural e a desterritorialização derivada da globalização. De acordo com Breda e Rios (em Gadotti 2004) No caso de América Latina, três de cada quatro habitantes vivem nas cidades.

As reflexões que faremos a seguir estarão focalizadas na chamada Educação Social Especializada, que de acordo com Ortega (1999), se ocupa da educação com coletivos, grupos e indivíduos que têm problemas de integração social. Partiremos da definição de Educação Social proposta por Serrano (2003):

“Aquele ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva é transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas.” (p.136-7)

Destaquemos alguns aspectos da Educação Social a partir desta definição:

➤ A Educação Social é fundamentalmente ação, práxis, intervenção sistemática e fundamentada. Para Freire (1996) toda prática educativa envolve: sujeitos (educador e educando); objetos de conhecimento (conteúdos); objetivos mediatos e imediatos a que

se destina ou orienta a prática educativa; e métodos, processos, técnicas e materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico. Educação Social se relaciona, então, com processo, transformação, mudança e não é compatível com improvisação.

➤ Suporte, mediação e transferência. Lembremos o conceito de “andaimaria” (Bruner apud Arola, 2003). Colocamos andaimes quando o “edifício” que levantamos não se sustenta sozinho e os tiramos quando não são mais necessários. Mas tirá-los não significa arrincoar os andaimes, pelo contrário, sempre que necessário, quando se deseja provocar aprendizado, voltá-los a utilizar um andar acima, num conteúdo mais complexo, até que o educando seja capaz de manter-se sem ajuda dos apoios dos demais. Transferência e mediação, no sentido de passar de um para outro e de um contexto a outro. Note-se que falamos de suporte e não de substituição. Não se trata de fazer pelo outro.

➤ Favorece a sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, a inclusão social num duplo desenvolvimento: o ser humano se desenvolve na sociedade e ao mesmo tempo contribui ao seu desenvolvimento., transformando-a. Não existe autêntica inclusão social quando o indivíduo ou a comunidade tem que renunciar à suas capacidades e a sua própria história para ser aceitos socialmente. A educação não se limita à escola, **ultrapassa em muito o espaço e o tempo escolares.**

➤ Promove autonomia, integração e participação crítica. O processo de desenvolvimento vá da dependência à autonomia. O desenvolvimento humano constitui um equilíbrio e articulação entre o individual e o coletivo, entre a autonomia e a dependência recíproca (Ortega, 1999). A criticidade é a base da transformação, do conhecimento. Crítica é também aquela posição que denuncia, demonstra e rejeita a manutenção e a justificação de condições injustas de vida e de modos de conhecer insatisfatórios. (Montero, 2004)

➤ No marco sociocultural que lhe rodeia. Exige respeito à cultura própria, evitando colonialismo cultural, desenraizamento de conteúdos.

➤ Contando com os próprios recursos pessoais (do educador e do educando) e da comunidade já existentes. Num último caso, criando novas alternativas. Se utilizarmos os recursos já existentes, quando acabar nossa intervenção a comunidade poderá continuar utilizando-os. Se utilizarmos recursos inexistentes na comunidade, corre-se o

risco de que estes não permaneçam na comunidade, inviabilizando a continuidade das ações. Da atenção individual, passa-se a focalizar a comunidade.

Reflitamos alguns conceitos diretamente relacionados com a Educação Social: Empoderamento, transformação e resiliência.

Empowerment (“fortalecimento” ou “empoderamento”). Significa reconhecer a realidade e potencialidade de cada pessoa e da comunidade. As pessoas e as comunidades possuem recursos para concretizar seu processo de transformação. Empoderamento seria o processo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades melhoram, progredem e logram o poder, o governo e o domínio sobre si mesmos, seu funcionamento e sua vida. Sugere tanto a determinação individual de cada um sobre a sua própria vida, como a participação democrática na vida da própria comunidade. Convergem o sentimento de controle pessoal, a influência e o interesse pelo poder social real, o poder político e os direitos legais.

Transformação (alterativo x alternativo). As transformações sociais, as mudanças, implicam alteração da realidade. Mudanças pessoais e institucionais, que devem priorizar as transformações das instituições existentes, adaptando-as às necessidades. No sentido contrário, as instituições tendem a burocratizar-se, a converter-se de meios em fins. Não podemos criar estruturas paralelas que se ignoram, com trabalhos fragmentados e desintegrados, que além de ineficácia supõem duplicação de recursos. Neste sentido, a Educação Social não substitui à escola, ao contrário, tem que pretender, interagindo com ela, caminhar para uma sociedade educadora.

Resiliência. É a capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se, ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade (Grotberg,2001). Exige ter tido apoio irrestrito e incondicional de um adulto significativo, familiar ou não (Werner, apud Grotberg 2001). É um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade. Três componentes devem estar presentes, de acordo com Infante (2001) no conceito de resiliência: noção de trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; adaptação positiva ou superação da adversidade; e o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem sobre o desenvolvimento humano.

A noção de processo descarta definitivamente a concepção de resiliência como um atributo pessoal e incorpora a idéia de que a adaptação positiva não é uma tarefa individual, mas que a família, a escola, a comunidade e a sociedade deverão prover recursos para que o ser humano possa desenvolver-se mais plenamente.

O conceito de resiliência, ao igual que o de andaimaria, exigem propósitos construtivos, exigem partir da realidade, partir do que a pessoa é ou tem e não do que ela não é ou não tem. É incompatível com o modelo de déficit, que aponta as fragilidades e carências, a “doença”.

2. A intervenção social: paradigma educativo

Quando falamos de pessoas ou grupos com dificuldades de integração estamos falando de falta de adequação entre as características que uma pessoa ou um grupo têm e as de um coletivo mais amplo ou dominante, seu entorno e suas regras. A inadaptação é sempre resultado de uma relação conflitante. É o resultado de um processo pessoal de construção que fracassa, que resulta incompatível com as exigências e os requisitos que impõe uma sociedade receptora concreta.

As respostas dadas às dificuldades de adaptação social podem servir para aumentar o conflito, para etiquetar e reforçar a identidade marginal e para colocar a pessoa em uma situação de exclusão respeito ao meio social. Mas podem servir também para evitar a consolidação da inadaptação e possibilitar a integração. Funes (1997) afirma que o tipo de resposta que se aplica sobre a pessoa que sofre uma situação de dificuldade social muitas vezes gera efeitos que agravam a situação de partida. Dentre estas reações incorretas que provocam problemas relaciona quatro:

- a. Patologização: tendência dominante entre muitos profissionais de considerar que os problemas de marginação são problemas de patologia individual. Limita-se á doença individual o que de fato é dificuldade coletiva.
- b. Criminalização ou penalização: tendência e usar o Código penal como resposta a todos os problemas sociais, independentemente de sua especificidade. A resposta pronta é a polícia, o juiz e a cadeia.
- c. (Sobre)proteção: tendência a proteger os mais fragilizados sem considerá-los, sem tentar modificar as circunstâncias que produzem a situação.
- d. Burocratização: tendência a dar respostas formais, complicadas, sem se importar com o sofrimento e as necessidades do outro.

Para obter um mínimo de sucesso nas intervenções com populações desfavorecidas, precisamos distinguir entre causas, efeitos e as manifestações das situações de dificuldade social. Precisamos identificar as diferentes expressões ou manifestações pessoais desta situação desfavorável e compreender a maneira como se

relacionam com os efeitos e com as causas que os geram. As manifestações têm um caráter claramente subjetivo porque são umas formas de concreção particular de uns efeitos. Em definitiva, são a expressão de um processo individual.

Também têm de ser complementarias: desde as intervenções mais genéricas e globais na forma de planes estratégicos, que corresponderiam ao tratamento das condições (criação de postos de trabalho, dotação de infra-estrutura, criação de rede de serviços básicos), até as atuações socioeducativas sobre pessoas concretas ou grupos reduzidos, que corresponderiam ao trabalho específico sobre manifestações pessoais de uns efeitos e umas causas previamente identificadas, passando pelo estudo de linhas de pesquisa de caráter científico para conhecer os diferentes efeitos que as condições de precariedade vital geral sobre os homens.

Nem todas as intervenções sociais têm caráter educativo. Funes (1997) destaca que cada modelo explicativo de adaptação/inadaptação social gera seu próprio modelo nas respostas sociais frente às pessoas em situação de dificuldade social. A classificação é meramente didática, pois as diferentes conceições teóricas coexistem. Resumimos a seguir as quatro que esse autor e seus colaboradores analisam, mantendo sua nomenclatura.

1. Etapa repressiva – modelo de controle.

Pretende-se defender os interesses do grupo social majoritário mediante o estabelecimento de leis e a aplicação de medidas de controle sobre as pessoas ou os grupos que de alguma maneira os ameaçam. Potencia-se o controle externo (heteronomia) através do estabelecimento de fortes medidas repressivas (tais como aumento de policia sem aumento de intervenções socioeducativas). Prioriza-se a adaptação aos sistemas de controle sem considerar os requisitos mínimos necessários para integrar-se. Alguns conceitos relacionados com esta etapa são: controle, desvio e doença social. De acordo com esta perspectiva, a pessoa que não se adapta ou não se ajusta às normas e costumes da sociedade a que pertence é **separada** do coletivo e **internada** em instituições especializadas de caráter total.

Considera-se, como idéia dominante, que a pessoa que apresenta condutas inadaptables não pode ser reabilitada através de tratamentos reeducativos. A melhor opção seria o castigo e a disciplina, pois o comportamento seria uma opção racional e livre. Mesmo reconhecendo que a situação de dificuldade é resultado de uma relação conflitante entre o sujeito e o meio, coloca-se a responsabilidade na pessoa e não na

relação. Não se apresenta um plano preventivo, nem individual nem social. Esquecem as causas e se atua apenas sobre as conseqüências.

É necessário apontar que os estabelecimentos de controle estão lotados por pessoas que procedem, em sua maioria, de uma classe social baixa. A internação funcionaria como medida preventiva: o castigo atuaria como exemplo para os outros membros do grupo social. A recuperação do indivíduo não é prioridade, permanece num segundo plano, longe do desejo de **contenção e controle**.

2. Etapa de beneficência ou modelo assistencial.

Consiste em satisfazer as necessidades básicas que derivam de uma situação de dificuldade social, sem entrar na modificação das condições que geram esta situação. Aparecem em instituições caritativas e pessoas humanitárias que oferecem resposta às necessidades mais elementares: comida, roupa, teto... São grupos pouco especializados que baseiam sua atuação na boa vontade, que resulta claramente insuficiente para o tratamento de problemas complexos. Por uma parte é uma atitude de ajuda real é “sincera”. Por outra, é também uma atitude de **criação de dependência do grupo** em relação ao benfeitor. Não contribui à autonomia do indivíduo e, mesmo solucionando parcialmente uma situação de dificuldade, não incide sobre as causas estruturais que geram a situação de “inadaptação”. Por isso, não contribui a evitar que o comportamento inadaptação se manifeste novamente.

Costuma-se exigir uma submissão incondicional ao estilo e valores do grupo benfeitor. Quando o sujeito beneficiado não modifica o seu comportamento, a atitude benfeitora se transforma em repressora e o sujeito beneficiado é considerado “desagradecido”, deixa de receber o benefício e passa a ser objeto de intervenção do modelo de controle, que aplica os meios para o controle social. Pertinente a reflexão sobre a rigidez de algumas posturas religiosas de Assmann e Sung(2000, 263):

“É sumamente difícil para as pessoas, que estruturam suas percepções do sentido a partir de verdades religiosas, admitir que é necessário abandonar, na teoria e na prática, a obsessão pela verdade única e pelo sentido único, para poder chegar a uma abertura solidária desde o interior de nossas formas de pensar.”

Nos dias de hoje, este modelo se reflete na atuação administrativa de transferência de recursos para tratar de situações de dificuldade social com finalidade preventiva. Este modelo se caracteriza por manter uma grande distância entre profissionais e usuários. O profissional seria um técnico com capacidade de diagnóstico dos diferentes problemas e com recursos para solucioná-los. O papel do usuário seria ser o portador de uma demanda e procurar ajuda. De acordo com este modelo, o protagonista seria o recurso e a situação ideal para o profissional seria a existência de cada vez mais recursos. É paradoxal, mais comum, que nas épocas de bem-estar econômico haja mais recursos que em épocas de maior necessidade. Os serviços sociais corrigiriam as deficiências e distorções do sistema socioeconômico. Ao basear-se nas deficiências, nas carências, não fornece respostas que superem as causas que geram a demanda.

3. Etapa terapêutica e o modelo tecnocrático

Este modelo se apóia na idéia da capacidade da ciência e a técnica de operar sobre a realidade desde um ponto de vista objetivo e externo aos sujeitos. Tenta-se encontrar cientificamente os motivos que determinam o comportamento das pessoas em situação de dificuldade, usando diversas explicações (alterações biológicas ou identificação de rasgos genéticos que comportem atuações inadequadas) para encontrar elementos orgânicos que expliquem a aparição de determinados comportamentos.

Um dos conceitos habituais é a idéia do destinatário como paciente que sofre algum tipo de degradação que é necessário “consertar” ou “curar”. A pessoa é tratada como um doente e o tratamento têm de ser prescrito por psicólogos, psiquiatras e outros especialistas na modificação do comportamento.

Este modelo considera que os fatores que geram a situação de dificuldade podem ser identificados, isolados, tratados e eliminados como se fosse uma doença. De acordo com esta idéia, aparecem serviços e programas que abordam os diferentes problemas desde uma perspectiva “científica” e que desenvolvem sua tarefa em coletivos cada vez menos massificados e em instituições muitas vezes isoladas da realidade.

Este modelo gira em torno ao diagnóstico e se define pela procura dos efeitos e manifestações que os problemas sociais geram mais do que nas causas. O protagonista é o técnico que possui os conhecimentos e a ciência é o mecanismo que soluciona o problema. O usuário vira paciente que deve basear a participação na aceitação incondicional da prescrição técnica, pois as possíveis soluções aos seus problemas estão no terreno dos especialistas, que decidem a partir de critérios científicos.

4. Etapa crítica e modelo participativo.

Nesta etapa toma-se consciência de que **não é suficiente intervir no sujeito se ao mesmo tempo no se atua sobre a sociedade que tem provocado a situação de inadaptção**. Um aspecto fundamental é que os sujeitos que sofrem uma situação de dificuldade terão os mesmos direitos que qualquer outro cidadão e sua integração é um direito que o Estado deve garantir ao igual que os serviços que se organizem para esta finalidade. Cronologicamente, esta etapa coincide com a aparição de um amplo leque de movimentos que questionam as respostas sociais vigentes, tais como a antipsiquiatria, os movimentos pro desinstitucionalização ou as alternativas de prestação de serviços comunitários.

Este modelo pretende que o sistema social seja mais flexível e implique o grupo social na solução dos problemas de inadaptção, já que são o resultado de uma relação conflitante entre a pessoa ou grupo que apresenta comportamentos inadequados e um coletivo que não aceita esses comportamentos. **Renuncia-se aos modelos punitivos, tendo como prioridade a reintegração à comunidade.**

Postula-se que os comportamentos inadequados dependem mais das experiências vividas mais do que de um problema interno. Rejeita-se o modelo clínico porque o tratamento não deve ser terapêutico, mas educativo. A tarefa de intervenção não deve ser necessariamente dos técnicos em modificação do comportamento, mas de **um profissional especializado em situações educacionais.**

Enfatiza-se a participação do cidadão em programas comunitários, aplicando-se a internação apenas em casos extremos. Este modelo participativo parte da idéia de **subjetividade do coletivo** em que se aplica um serviço e também de sua **realidade socioeconômica**, o valor que ocupa na estrutura social e o conjunto de necessidades sociais, psicológicas e biológicas do sujeito ou de sua comunidade. Este modelo não se centra nem nas carências estruturais (modelo assistencialista) nem nos efeitos que estas carências produzem (modelo tecnocrático). Centra-se na significação subjetiva do grupo social no qual se enfoca a intervenção, ou seja, como entendem a realidade e que passos podem aplicar para modificá-la. Esta visão implica que este modelo não pode operar “desde fora” do sujeito (que mantém a situação problemática), mas deve nascer do plano subjetivo das significações que surgem da experiência quotidiana. Por este motivo, a estrutura somente poderá ser modificada a partir da **participação protagonista** do usuário.

Neste modelo, o profissional é um **mediador** entre o sujeito ou grupo e sua realidade objetiva, que se pretende mudar.

Por trás de cada conceito de intervenção se escondem um modelo explicativo da indapatação social e um modelo de tratamento. Estes modelos possibilitam (ou não) um tipo de formação e determinam as tarefas dos agentes que atuam e lhes outorgam um papel profissional. De acordo com o modelo dominante, o Educador Social tem sido um controlador que aplica uma disciplina rígida, uma pessoa que toma conta dos outros e que preenche o tempo vazio quando os outros especialistas não intervêm ou um profissional que gera situações de mudança no processo pessoal do sujeito com o qual trabalha.

No modelo repressivo-controle o educador é um “trabalhador” que funciona por intuição e acumula saber desde sua experiência. O espaço de intervenção é visto como um sistema hierárquico no qual o diretor é que o organiza e decide como, quando e no que se deve intervir.

No modelo de beneficiência-assistencial também não se exige inicialmente uma formação específica desde o ponto de vista educacional. As tarefas designadas são rotineiras e sem especialização. A organização das tarefas é totalmente hierárquica e o educador é uma espécie de “artesão” no sentido de que se dá muita importância à experiência acumulada que se manifesta através de “jeitinhos” individuais de fazer, tendo um pouco mais de autonomia, mas apenas nas tarefas rotineiras, sem participação na reflexão global sobre o sentido da intervenção.

O modelo terapêutico-técnico representa um câmbio qualitativo, exige-se formação e conhecimentos técnicos mínimos. Enfatiza-se a criatividade individual e permite-se um maior grau de autonomia, mas a aquisição da cultura profissional está condicionada pela intuição, a personalidade e o dinamismo individual. Pode-se definir o educador como um técnico ou um artista, que tem uma formação especializada mas fragmentada, que não lhe dá uma visão global da profissão além de sua atuação concreta e que é um complemento a dos terapeutas, que são os protagonistas.

O modelo crítico-participativo exige uma formação ampla e global que permita ao educador solucionar problemas concretos e imediatos de sua prática profissional além de perceber sua intervenção desde uma perspectiva global. É um profissional reflexivo, especialista na sua parcela, mas entendendo-a como parte de outras atuações simultâneas que conhece e com as quais se coordena. Conta com a participação consciente do educando (ou, pelo menos, tenta que tome consciência da situação) e a

tarefa educativa se organiza em torno de um projeto de intervenção e não apenas de atuações pontuais e concretas. A estrutura hierárquica vira estrutura compartilhada, na qual cada profissional participa.

Desde o paradigma da intervenção educativa, consideramos que as pessoas em dificuldade social podem melhorar sua situação através do desenvolvimento de capacidades pouco evoluídas, ou seja, aumentando as habilidades para relacionar-se com o meio. O ponto principal é que, desde esta perspectiva, não falamos de deterioro ou de doença social, mas de desenvolvimento estagnado, parado, em um momento concreto do crescimento pessoal que não implica malformação ou deformação. Desde este marco educativo, o **educando deixa de ser um sujeito que deve ser castigado, assistido, salvo ou curado**. Vira “aprendiz”. É claro que este enfoque não nega que a exposição a situações desfavoráveis não possa gerar situações de deterioro que requeriam tratamento específico. A intervenção social tem como finalidade potenciar as capacidades pessoais, de forma que possibilitem uma melhor relação consigo mesmo e com o meio, ou seja, que completem sua socialização ou a melhorem

3. Educação e exclusão social: o desafio da desinstitucionalização e da desburocratização.

Falar do âmbito social da Educação Social parece óbvio que implica conhecimento da realidade social da que estamos falando. Parece, mas não é. Conhecer e reconhecer a realidade social na qual o indivíduo ou grupo estão integrados ou estão sendo integrados é fundamental. Para isso temos que questionar os “saberes” abstratos, que confundem *mapa com território*, e resituá-los no campo do “conhecimento” que implica contato, relação. Talvez, saber menos e conhecer mais. Questionar também as “mentiras estatísticas”, que apresentam “médias” que não existem na realidade, e mascaram a distribuição de renda, é uma questão crucial. A maioria está “excluída” e a minoria está incluída, fato que nos obriga a questionar: a intervenção social pretende ser educativa, promotora de desenvolvimento, ou excludente, promotora de dependência? . Se defendermos um modelo educativo, dentro do paradigma do desenvolvimento, teremos que ter uma atuação coerente. No campo da Ética, diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Distinguir meios de fins, desburocratizar, sair da perspectiva egocêntrica para adotar uma postura

descentralizadora, que parta das necessidades das pessoas e suas comunidades. A ênfase estaria nas comunidades e não no fortalecimento das instituições. Desinstitucionalizar significa colocar as instituições ao serviço da comunidade e não a comunidade ao serviço das instituições. Neste sentido, enquanto não houver lugar para os sentimentos e o conhecimento, limitando-se as organizações ao controle do comportamento e a adaptação passiva à realidade, continuaremos falando de institucionalização. Pessoas educam, instituições institucionalizam.

O ênfase na comunidade e sua potencialização pode supor o risco de que o trabalho comunitário degenera em “ativismo” (político, religioso, social) com ausência de reflexão teórica e de rigor metodológico ou de que não queiramos perceber que as comunidades têm seu próprio tempo, seu ritmo, sua linguagem, seus fluxos e refluxos de ação e passividade. O que não queiramos aceitar que as coisas não acontecerão como e quando os agentes externos planejaram, mas quando a comunidade sinta que deva, queira e possa fazer as mudanças necessárias. (Montero 2004). Risco que existirá na medida em que não consigamos nos descentrar e na medida em que não consigamos enxergar a realidade: as comunidades não estão formadas por grupos homogêneos, mas por grupos que compartilham conhecimentos, sentimentos, necessidades, desejos, projetos, cuja atenção beneficiará o coletivo, beneficiando desta maneira seus membros. Não se impõem processos educativos.

Desinstitucionalização supõe aceitar que a educação é tarefa de todos e demanda mudanças nas sociedades excludentes. Neste sentido, ao estabelecer a responsabilidade de todos na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, a Doutrina da proteção Integral nos faz reconhecer todos os contextos envolvidos e aponta a necessidade de sinergia, integração de ações. Passar de olhar “o outro” como inimigo, a enxergá-lo como parceiro, passar de ações fragmentadas à integração; de olhar apenas as necessidades da instituição a olhar as necessidades das crianças e adolescentes e de suas famílias. Nos obriga a concretizar a mudança de paradigma: de procurar culpados a procurar soluções, de limitarmos a diagnosticar e idealizar, a agir, a transformar a realidade. Para isso cada contexto tem que reconhecer as capacidades dos outros e abrir-se a relações de integração (sistema aberto como oposição a instituição total).

Cada trabalhador social, cada instituição, precisa rever suas intervenções, seus conceitos e preconceitos e seus mitos em relação a si e aos outros.

Em relação à família. Nas situações de desproteção, considerava-se antigamente que era incapaz de educar os filhos: "não dá conta". Era **totalmente** incapaz. Daí que se

retirasse a criança e o adolescente do meio². Este procedimento favorecia que as famílias "terceirizassem" a educação dos filhos, passando a ser responsabilidade do Estado. O Estado seria o provedor e **único** responsável pela satisfação das necessidades da criança e esta poderia entender que seus futuros filhos também seriam responsabilidade do Estado. No imaginário: "outro é quem resolve", precisa-se apenas manter uma atitude passiva de espera. A família não era considerada sujeito de intervenção, apenas objeto. Muitas vezes se "protegia" a criança e o adolescente **contra** a família. Não se reconhecia a cultura, o ponto de vista nem a história dos membros da família, muito menos se tentava compreendê-la. Fazia-se um corte no tempo, uma visão estática, apenas se observava o aqui e agora, não reconhecendo as possibilidades de evolução, apesar de saber que a educação é um processo. . **O fato de negar as capacidades da família poderia justificar a inexistência ou precariedade dos serviços de apoio à família. Na realidade é a contrário, a precariedade ou ausência dos serviços de apoio integral à família dificultam que a família exerça sua função protetora. Até hoje, muitas famílias vêm com receio estes serviços, quando existem, por prevalecer o estigma.**

Esta visão negativa da família permanecia mesmo nos casos em que era questionada por ser ela mesma quem pedia ajuda, às vezes facilitada pelo histórico de clientelismo associado aos grandes orfanatos. A ajuda se traduzia no abrigamento das crianças e adolescentes. A família "entregava" os filhos ao Estado para conseguir um "futuro melhor", uma "educação" melhor.

O Estado começou realmente a ser questionado quando se tornou visível a incapacidade das instituições totais do Estado em conseguir a socialização através do abrigamento sistemático de crianças e adolescentes. Quando as famílias falaram: "eu não dei conta, mas vocês também não" retrataram a realidade. Ou quando o jovem voltava a casa sem perspectivas melhores de vida e, pior ainda, com dificuldades em adaptar-se a uma realidade da qual estava afastado e que agora "não reconhece" e para a qual não foi preparado.

Atualmente, volta-se à ancoragem da família no processo de socialização, mas não a "competência" absoluta e exclusiva. A família nem pode fazer **tudo** nem é **totalmente** incapaz. Para isso deve ser fortalecida, também desde a Educação Social.

² Sabemos que a "retirada física" (objetiva) não tem correlato imediato com a "retirada subjetiva". A família biológica continua viva, como referência.

As Instituições Totais, do Estado ou não, mostraram que lhes deveria ser atribuída a mesma incapacidade atribuída à família. Sozinhas não davam conta. A tragédia que representa a maioria para adolescentes egressos de orfanatos tradicionais é o maior expoente. Instituições Totais "educam para si e não para a vida". Retirar a criança e o adolescente do meio, mudar apenas de ambiente sem mudar o ambiente, é adiar o conflito. Conflito mascarado no passado pela capacidade em absorver esta população que outras instituições demonstraram, tais como o exército, hospitais psiquiátricos, albergues, empregadas domésticas que moravam no serviço etc. População que, em alguns casos, encontra-se hoje literalmente na rua.

O fracasso das instituições totais revela a ausência de rede de serviços que propicia(va) a exclusão social e a reclusão para "esconder" a realidade. O objetivo nunca foi a inclusão social. A reclusão social, junto com a exclusão social, representa a antítese da inclusão social.

Esta "**ausência**" do Estado, o fato de não assumir a sua responsabilidade na criação de uma rede de serviços de qualidade, agravada pelo simples fato de "abrir as portas" das instituições sem alternativas, acompanhada da necessidade que algumas famílias ainda sentem de terceirizar a educação dos filhos quando não se dispõe de recursos materiais, desemboca em um pasmo social: quando "*o bandido é o Estado*" ou quando "*o Estado é o bandido*". No primeiro caso, o crime organizado "assume". No segundo, o Estado rejeita e maltrata as crianças e os adolescentes que deveria proteger, usando os procedimentos que não aceitava da família e muitas vezes piores. Delineia-se um paradoxo fatal para as crianças e os adolescentes: quem deveria proteger, maltrata. Ignora e exclui, às vezes com a sutileza da "inclusão excludente" ou "inclusão quantitativa", como em algumas escolas superlotadas e sem recursos. Sem falar do modelo de Febem.

Nessa relação Instituição Total - família, as crianças são as grandes esquecidas, ignoradas, Sujeito de direitos significa protagonista da própria vida, construir a própria história. Sutilmente ou não, a mesma incapacidade atribuída à família é atribuída às crianças e aos adolescentes. Não têm condições de decidir, não precisariam ser ouvidas, apenas protegidas de si mesmas e de suas famílias. Ao contrário, as crianças e os adolescentes precisam ser ouvidos, precisam ser conhecidos para compreendê-los e para que eles possam compreender o que está acontecendo. Não podem ser apenas um "caso", um prontuário ou um processo. É no caso de aplicação de medidas de proteção

ou socioeducativas , precisam ser ouvidos por quem decide por eles para que aprenda a decidir com eles.

Ao relacionar Família-Justiça-Instituições constatamos que o mesmo rigor com que é tratada a família não é aplicado ao fiscalizar as OG e ONG's, nem ao tratar da omissão do Estado. E os Conselhos Tutelares que seriam a grande conquista para "desjurisdicionar" a proteção à infância, para "descriminalizar" a pobreza; que seriam a grande esperança de retirar a intervenção social do campo da Lei e colocá-la no campo da Comunidade, dos deveres da Sociedade, de tirar do papel os direitos e colocá-los na prática, sucumbem, muitas vezes, à burocracia e ao descaso que tentam combater.

Pior ainda. o mesmo medo que as famílias tinham em relação à Vara de Infância e Juventude pelo abrigamento sistemático de crianças e destituição do Poder Familiar é transferido aos Conselhos Tutelares pela ineficácia na defesa dos direitos das crianças, na fiscalização de entidades de atendimento e na não aplicação de outras medidas simplesmente porque não há recursos ou não há "vagas". Na visão popular, continua a atuação punitiva e não educativa, procurar apenas culpados e não soluções. Vejamos o paradoxo: a lei que deveria proteger o desenvolvimento das crianças é vista ao contrário: proteger as crianças da lei.

Em amplos setores, ainda, o "Estado" é um estranho, as vezes reduzido a esporádica presença policial, que interfere negativamente na dinâmica da comunidade. Seja a "lei" seja a escola. Escola que mostra mais um paradoxo: quem mais precisa dela menos a tem. Dentro do raciocínio que não se desperdiçam "bons" professores com "maus" alunos, nem "bons" alunos com "maus" professores (Patto, 1990) a escola parece mais uma firma de auditoria empenhada em "certificar" o conhecimento e justificar a desigualdade social, ou, em "ensinar a quem já sabe" e excluir a quem não sabe. Caricaturizando, a escola não atende a quem mais precisa aprender e mais depende dela pela baixa escolaridade dos pais.

Na área social mais um paradoxo: a dificuldade, quando não a impossibilidade, de localizar a população teoricamente beneficiada, a mais necessitada, caso do Bolsa Família ou Fome Zero (Frei Beto em Poblet 2003) e do cinismo que esconde que o Brasil é um país que produz mais alimentos dos que seus habitantes são capazes de consumir. Vejamos algumas confirmações:

"Na avaliação do próprio Banco (Mundial), alguns empréstimos dirigidos aos setores de combate à pobreza não beneficiaram os pobres (anos 80)"
(Monlevade e Silva apud Arola 2003).

“A investigação social tem revelado que, muitas vezes, os recursos destinados à população mais carente são captados por outros segmentos sociais que comparativamente estão em melhores condições.” (Montagut apud Arola 2003).

“Ao redor de 25% dos recursos destinados à área social chegam à ponta do sistema de atendimento, às atividades fim. A burocracia brasileira é tremenda.” (Ricci, apud Arola 2003).

Também é notório que em épocas de maior crise econômica, é menor o investimento social. Paradoxo é também montar enormes estruturas inoperantes, dando a impressão de um enorme “fazer de conta”, amortecedor de consciência pesada, a partir de custosas campanhas de marketing, restando a dúvida de se realmente pretende-se resolver a situação. DE SOUZA (1998) é radical:

“A maioria dos cientistas sociais, assim como os estudantes de ciências humanas, está muito satisfeita em trocar seus conhecimentos por dinheiro, privilégios e status, ignorando as suas responsabilidades morais com os oprimidos e marginalizados. Um outro fenômeno é que, muitas vezes, uma verdadeira fábrica é criada ao redor de populações em risco para gerar empregos para profissionais, sem que nada seja realmente feito para melhorar a qualidade de vida das pessoas que realmente precisam de ajuda” (s.p.).

A Educação Social Brasileira terá que contribuir a resituar e redimensionar o papel da escola no processo de socialização, bem como o das OG's e oNG's. Não se pode dicotomizar: escola, lugar ruim, um castigo; ONG, lugar de “diversão”. Ou, pior ainda, como Freire (1994:37) alertava:

“As massas descobrem da educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas_ (...) As massas querem participar mais na sociedade. As elites acham que isto é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo.”
(Grifo nosso)

As OG's e ONG's, os Projetos e Programas sociais, têm que respeitar o conceito de projeto como projeção, compromisso de futuro. Não dá para aceitar que alguns Projetos sejam meros pedaços de papel, “esteticamente brilhantes” e eticamente esvaziados, sem a participação da população atendida, nem dos educadores de ponta, na sua elaboração, execução e avaliação, sendo meros mecanismos formais de arrecadação de verbas. O tripê Projeto-Recursos-Gestão tem que estar integrado. Sem projeto, não atingiremos resultado mesmo com recursos. Costuma-se citar a falta de recursos, mas tem se constatado também o contrário: recursos dissipados por ausência de gestão ou por causa de projetos “adaptados” apenas para obtenção de recursos. Os recursos não chegam aos educadores e as entidades que trabalham na ponta, com muito entusiasmo mas nem sempre com a adequada articulação. Num país onde há a indústria da seca, aparece a indústria da fome e, quem sabe, a indústria dos programas sociais.

Neste contexto de falta de delimitação profissional, a Educação Social, melhor dizendo, o Educador Social, terá de encontrar o seu equilíbrio ético-profissional. Lembrando que se esterilizarmos a relação educativa, teremos uma relação estéril, e não esquecendo que o estabelecimento do vínculo, com importante componente afetivo, não pode excluir profissionalismo, preparo rigoroso. A escolha de ser educador social é incompatível com o “estado de necessidade”, não se pode ser educador social por falta de opção profissional, especialmente por parte de aqueles profissionais de nível superior que não conseguem outras saídas. Temos que acabar com aquele mito: “qualquer um” pode trabalhar com “pobre”, “qualquer coisa” serve. A prática da Educação Social requer uma formação específica.

FUNES (1997) pode ajudar a traçar esse percurso necessário de esclarecimento da Educação Social, ao apontar um “decálogo” para o planejamento de intervenções com populações com dificuldades no processo de socialização, que resumimos e comentamos a seguir, mantendo mais uma vez a nomenclatura do autor :

1. Partir de ações destinadas a reduzir o contexto social injusto que provoca e mantém a exclusão, bem como atuar para compensar seus efeitos. Não se podem enviar exércitos de trabalhadores sociais a um bairro degradado, sem recursos nem possibilidades. Contratar pessoal, especialmente de outra classe social, é um meio não um fim em si mesmo.
2. Atuar desde o direito de ser pessoa e não desde a ameaça de chegar a ser problema. Deveria ser proibido fazer programas de prevenção à delinquência, de prevenção a marginalização. As pessoas da periferia têm direito a crescer em condições corretas, não

apenas a não chegar a ser um problema. Os cidadãos não têm riscos sociais, moram em condições que lhes podem provocar uma situação de dificuldade e marginalização social. Chega de frases como “vou tirar as crianças da rua”, montando projetos que nem atendem as crianças em situação de rua, nem muito menos as “tirariam” com a proposta de intervenção apresentada. Ainda estamos no pasmo provocado por mudanças superficiais: trocar flanelinhas nos faróis por malabares.

3. Trabalhar as vivências, as imagens, as idéias coletivas que constroem e transladam o problema além de sua realidade objetiva. Se não fosse inútil e contraproducente proibir, **proibiria a utilização política das misérias e dificuldades humanas (Funes).**

4. Renunciar a utilização de respostas que gerem mais marginalização, mesmo que tenham uma rentabilidade política imediata. (sopesar a incidência socializadora ou dessocializadora das medidas).

5. Voltar a acreditar na intervenção social, integrada, desenhando os mecanismos concretos que a façam aplicável nas condições atuais. Quiçá tenhamos esquecido, mas faz tempo que falamos que as pessoas são pessoas, ou seja, seres globais e não uma soma de patologias.

6. Fazer cair a centralidade das ações na atenção primária sociosanitária, redefinida e atualizada. Voltar aos profissionais “inúteis” (sic), evitar os “inabilitadores” (criadores de etiquetas e de identidades problemáticas, mas incapazes de dar respostas aos problemas reais). . Define os profissionais “Inúteis” como aqueles que estão ali onde estão as pessoas, que conectam com as pessoas, que se movimentam no seu meio, não aqueles que estão em escritórios estruturados e hierarquizados esperando que cheguem os “pacientes”, identificados previamente com um problema, com uma patologia. Profissionais cujo trabalho é aparentemente inútil: educadores de rua, educadores, trabalhadores sociais, profissionais que assumem seu papel de trabalhadores do social com intervenções que estimulam o processo de socialização das pessoas. Neste sentido, faz-se necessário o reconhecimento dos trabalhos que já existem na comunidade e integrar-se a eles, não da para ignorar o trabalho dos Agentes Comunitários, das Pastorais, dos movimentos sociais. Não dá para permitir que não cheguem recursos à ponta.

7. Buscar a dimensão coletiva e comunitária das dificuldades sociais. Voltar a valorar o trabalho com a comunidade.

8. Desenhar ações específicas para os coletivos em processo intenso de socialização, especialmente nos períodos de transição. . Não podemos ter programas para “jovens

delinquentes” esquecendo de desenvolver ações para os jovens em geral. Difícil aceitar uma frase como essa: “a medida de liberdade assistida infelizmente se aplica por seis meses, nos pedimos prorrogação para poder acompanhar o jovem”, pronunciado por técnico, referindo-se a ausência de programas de apoio aos jovens. Ou seja, tem que estar em conflito com a lei, “ser carimbado”, para ser “assistido”. É mais um paradoxo gritante na realidade brasileira.

9. Recuperar a dimensão territorial, o povo, o bairro, etc. como contexto de intervenção diferenciada. Toda intervenção social está ligada a um território e momento social e histórico concretos.

10. Evitar discursos desnecessários e procurar respostas aos problemas das pessoas. Propor-se sempre a redução de seus padecimentos. Costuma acontecer com frequência que damos maravilhosas respostas a problemas que as pessoas não têm e os que têm continuam sem resposta. Um desafio, também, para os profissionais e as Universidades que os formam.

4. Educação Social: perspectivas

A Educação Social terá que olhar para a sociedade brasileira, onde a leitura social parece uma leitura classista que, arbitrariamente, rotula de negligentes as famílias e esquece de apontar a negligência de quem lhes rouba direitos básicos. Talvez porque seja mais fácil procurar “culpados” e “castigá-los”. Já conhecemos as alternativas que propomos: rejeição de modelos de déficit e compromisso firme com práticas transformadoras.

Não podemos esperar apenas mudanças de comportamento (controle externo), mas devemos ansiar pela compreensão da realidade e a aceitação das normas, derivadas da inclusão social. Não podemos aceitar um estado policial. A comunidade educativa e a intervenção social têm que propiciar a inclusão social em condições favoráveis, bem como a compreensão de si, dos outros e do mundo. Inclusão social que, necessariamente, passa pela inclusão laboral digna. Ninguém pode ser obrigado a renunciar, numa cultura que valoriza o trabalho, a sua capacidade de trabalho.

Tudo isso, numa sociedade como a brasileira, cansada de promessas redentoras, messiânicas, cansada dos que pregam milagres, sociedade que está descobrindo que ela mesma tem que ser a protagonista, que as mudanças são processos, muitas vezes, demorados. Sociedade que terá que falar a quem não quer ouvir, terá que

gritar, que educação não é mercadoria, que não podemos comprar processos, que a escola não é um castigo; sociedade que terá que encarar o desafio de recuperar a função social da escola, como instância de integração e não como fábrica de inadaptados ao negar o desejo dos alunos; sociedade que terá que reconhecer que a aprendizagem que se produz fora da escola costuma ser bastante eficaz, enquanto a escolar costuma ser muito ineficaz; sociedade que denunciará que a educação esvaziada de ética desumaniza. Sociedade que aprenderá a navegar, em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. Uma certeza: não se pode desumanizar o ser humano.

Uma sociedade que terá que criar mais educadores e menos teóricos da educação. Uma sociedade que terá que criar uma Educação Social brasileira, que vise a contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo o crescimento pessoal, a consciência de cidadania e a possibilidade real de inserção plena na sociedade. Sociedade que, ao mesmo tempo, não poderá deixar de apontar os que fabricam a miséria e o terror, os que sustentam a opressão cultural. E não poderá deixar de apontar as igrejas que procuram rebanhos que só se medem pela quantidade de ovelhas e convertem os fiéis em massa de manobra.

Sociedade, comunidade educativa, que não pode renunciar à educação para o controle democrático. Sociedade que tem novos desafios: educação para todos ao longo de todo o ciclo vital.

Numa encruzilhada de saberes há de frutificar a Educação Social como campo educativo extra-escolar e como alternativa a práticas assistencialistas e alienantes. Educação Social que há de ser basicamente Educação e que poderá atuar, a exemplo de outros países, em diversas áreas: educação permanente de adultos, animação sociocultural, pedagogia laboral e educação especializada. Educação especializada que está no campo da ressocialização, abarcando coletivos com especial vulnerabilidade ou excluídos (crianças e adolescentes em situação de risco, população abrigada, população carcerária etc.). Educação Social que haverá de ser compromisso social e que deverá evitar a simples importação de conceitos e teorias que ignoram a criminosa distribuição de renda brasileira.

Sociedade, em definitivo, que não poderá continuar aceitando que sejam decretadas medidas de proteção e sócio-educativas sem questionar quem as aplicará, com que finalidade, com que financiamento; sem questionar qualidade e eficácia; sem acabar com a negligência e abandono que supõe deixar tantas crianças e adolescentes do “outro lado” do muro por falta de políticas públicas e de vontade política.

Sociedade que haverá de abaixar a cabeça frente a tanta miséria e exclusão desnecessárias; frente a omissão do Estado na educação, na saúde, na moradia, na segurança pública.... frente a mentira que supõe ter que acreditar que todo o público tem que ser ruim, que os excluídos precisam continuar “lá”; a mentira que supõe ter que acreditar que só eles, os excluídos, são “culpados” ou como muito “doentes” ou “criminosos”.

Sociedade que não pode deixar de ter vergonha, vergonha ao ter que aceitar que há escolas que maltratam, instituições que negam e “protetores” que condenam a ter que frequentá-las.

Sociedade que terá que formar educadores com a coragem de serem transformadores, de acreditar que não existe educação para ricos e intervenção para pobres. Educadores, profissionais, técnicos, mas não tecnicistas, aplicando técnicas e tecnologias ultramodernas, mas sem esquecerem do objetivo da educação: humanizar o ser humano. Educadores que não poderão deixar de “educar e educar-se” para a complexidade do mundo atual, para a compreensão das forças antagônicas que permeiam a sociedade capitalista.

Sociedade que não pode continuar negando a humanidade. Sociedade que, custe o que custar, demore o que demorar, será obrigada a contemplar como emergem pessoas que acreditam no diálogo e na vida. Que acreditam que as diferenças enriquecem e que crescem no meio das incertezas e recusam verdades pré-fabricadas. Pessoas que são e serão protagonistas da própria vida. Pessoas que sabem, porque conhecem, que o futuro se constrói também no meio de todas as adversidades. Pessoas que nos ensinarão que a vida não é privilégio de uma minoria.

5. Referências bibliográficas

AROLA, Ramon Llongueras. *Educar ou Excluir? Questionamentos Antropológicos da Educação Social*. Americana-SP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal

ASSMANN, H.; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BREDA, A.; RIOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

DE SOUZA, Eros. Comportamento humano numa vila global: uma perspectiva pós-moderna (construtiva) sobre psicologia Comunitária do terceiro Mundo. Em: *Psicologia: reflexão e crítica*. V 11, n° 1. Porto Alegre, 1998. Disponível: www.scielo.br. Acesso 23/02/2002.

FREIRE, Paulo. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, Manuel: *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996,p. 53-62.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20ª ed. (original 1979).Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FUNES,Jaume Artiaga (Coord.). *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Barcelona: EDIUOC, 1997.

GROTBERG, Edith H. Nuevas tendencias en resiliencia. In: MELILLO, Aldo (Org) *Resiliência: Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2002, p.19-31

INFANTE, Francisca. La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. IN: MELILLO, Aldo (Org) *Resiliência: Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2002, p.31-55.

MADURO, Otto. *Mapas para a Festa. Reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994

MONTERO, Maritza. *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Paidós, 2004.

ORTEGA, José Esteban. *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 1999.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PETRUS, Antonio. *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 1998

POBLET, Montse. *El país de Lula*. Barcelona: Ara Llibres, 2003.

SERRANO, Gloria. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea, 2003.

ADOLESCENTES EM TRABALHO EDUCATIVO: A EXPERIÊNCIA DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL

Silvana Dóris Perin³
Viviane F. de Menezes⁴

RESUMO: O artigo visa apresentar uma avaliação sobre a primeira experiência do Ministério Público do Rio Grande do Sul quanto ao trabalho educativo, especialmente no que concerne à abordagem grupal que buscou desenvolver temas referentes ao mundo do trabalho. Os temas abordados visaram a capacitação dos adolescentes no desenvolvimento de habilidades básicas que lhes permitissem uma perspectiva de futuro profissional. Todavia, limites se evidenciaram quando da desistência de adolescentes do Projeto Institucional. Nesse sentido algumas reflexões são desenvolvidas no intuito de compreender o desenrolar desse processo.

1. Introdução

O artigo ora apresentado busca refletir sobre o projeto “Adolescentes em Trabalho Educativo e as perspectivas do mundo do trabalho”, desenvolvido pelo Serviço Social no Ministério Público do Rio Grande do Sul. Este trabalho toma como base o Projeto Institucional e o do Serviço Social. Este último foi desenvolvido ao longo de seis meses, tendo por especificidade a abordagem grupal dos adolescentes oriundos da Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul - FASE.

O trabalho educativo no Ministério Público iniciou em abril de 2010, a partir de um projeto denominado “Plano do Projeto de Implantação do Trabalho Educativo no Ministério Público do RS”, com o ingresso de quatro adolescentes da FASE que cumpriam medida de privação de liberdade com possibilidade de atividade externa. A gerência do projeto é de responsabilidade da coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude.

³ Silvana Dóris Perin - Assistente Social do Ministério Público do Rio Grande do Sul e Mestre em Serviço Social pela PUC/RS. sdperin@mp.rs.gov.br

⁴ Viviane Franceschetto de Menezes - Estagiária de Serviço Social do Ministério Público do Rio Grande do Sul.
Artigo escrito em dezembro de 2010.

O Serviço Social, sendo uma das áreas integrantes do referido projeto, ao elaborar sua proposta específica definiu como objetivo geral: oferecer espaço de reflexão e capacitação sobre o mundo do trabalho para adolescentes em trabalho educativo, com vistas ao desenvolvimento de habilidades básicas que lhes permitissem uma perspectiva em relação ao futuro profissional.

O fio argumentativo deste artigo inicia pela introdução que discorre brevemente sobre a origem do projeto do trabalho educativo no Ministério Público do Rio Grande do Sul. Após, no segundo item, segue um resgate do processo de execução do projeto específico do Serviço Social, pautando suas particularidades.

No terceiro item faz-se uma discussão das possibilidades e limites do Projeto Institucional, especialmente em razão da desistência de adolescentes do trabalho educativo e por fim são tecidas algumas considerações finais.

2. A execução do projeto do Serviço Social

O projeto do Serviço Social iniciou no dia 22/04/2010, por meio de oficinas temáticas que versaram sobre diversos aspectos do mundo do trabalho. Buscou-se nos encontros realizados apresentar aos participantes a instituição Ministério Público, realizar capacitações sobre direitos sociais relativos ao trabalho, a previdência social e saúde do trabalhador. Foram realizadas atividades como: visita ao Sindicato dos Trabalhadores da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (SINTECT); capacitação sobre a temática das habilidades e competências profissionais; oficina de elaboração de currículo e a entrega de um polígrafo com informações pertinentes à rede de acesso ao trabalho em Porto Alegre.

Os conteúdos foram desenvolvidos nos encontros por meio do uso de dinâmicas de grupo e de apresentações dos conteúdos sistematizados em PowerPoint. Os encontros ocorreram da seguinte forma:

1º encontro (22/04/2010): num primeiro momento, apresentou-se a proposta de trabalho; posteriormente, utilizou-se a dinâmica de recortes de revistas e confecção de cartazes para as apresentações dos integrantes do grupo, por meio dos quais cada um apresentou os aspectos que julgavam importantes sobre suas vidas. Também, nesse encontro foi realizado o contrato de convivência, o qual cada integrante participou na construção. Nesse encontro participaram os quatro adolescentes.

2º encontro (06/05/2010): Foi desenvolvida uma exposição dialogada sobre o Ministério Público e os setores em que cada adolescente estava lotado para a realização do trabalho educativo. Buscou-se, nesse momento, fazer com que esses se sentissem mais apropriados e familiarizados com os setores nos quais estavam lotados e que pudessem compartilhar as atividades que realizavam em seus locais de trabalho. Os quatro adolescentes participaram desse encontro.

3º encontro (20/05/2010): o tema abordado nesse encontro abarcou os conteúdos sobre os direitos sociais: trabalho e previdência social, buscando capacitá-los para o futuro nesse âmbito. A oficina foi ministrada pelas assistentes sociais do Instituto Nacional de Seguro Social - INSS. Houve a participação dos quatro adolescentes.

4º encontro (10/06/2010): A oficina versou sobre a temática da saúde do trabalhador com a participação da Técnica em Segurança do Trabalho da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Nesse encontro participaram os quatro adolescentes.

5º encontro (24/06/2010): foi realizada visita ao Sindicato de Trabalhadores dos Correios e Telégrafos - SINTECT e, nesse espaço, os adolescentes puderam dialogar com os trabalhadores sobre o sindicato e tirar dúvidas. Buscou-se nessa oportunidade ampliar o olhar dos adolescentes sobre as diferentes dimensões que envolvem o trabalho, que inclui a participação sindical. Os quatro adolescentes participaram desse encontro.

6º encontro (08/07/2010): a oficina realizada buscou avaliar os primeiros encontros com a presença das chefias, na qual se realizou dinâmica em que cada adolescente junto da sua chefia discutiu questões relativas ao mútuo aprendizado, as dificuldades, as possibilidades, resultando na confecção de um cartaz apresentado ao grande grupo. Além da avaliação, procurou-se trabalhar o relacionamento interpessoal. Nesse encontro participaram três adolescentes.

7º encontro (05/08/2010): desenvolveu-se o conteúdo sobre habilidades e competências profissionais e uma dinâmica na qual os adolescentes simularam uma entrevista de emprego. Buscou-se capacitá-los quanto a esta temática e estimular a sua autonomia. Houve a participação de três adolescentes.

8º encontro (7/10/2010) : foi realizada uma oficina de elaboração de currículo, inicialmente através de exposição dialogada dos seus elementos constitutivos, para, num

segundo momento, os próprios adolescentes confeccionarem seus currículos. Nesse encontro participaram dois adolescentes.

9º encontro: Esse encontro final tinha como proposta realizar a avaliação final das atividades com a presença das chefias. Entretanto, devido a saída de três adolescentes não foi possível a realização da oficina prevista.

Os encontros referidos tiveram as temáticas pré-definidas, mas durante todo o processo de desenvolvimento do grupo buscou-se valorizar as opiniões e proposições dos adolescentes. Uma das sugestões foi realizar uma oficina sobre origami, na qual eles ensinariam a arte tradicional japonesa de dobrar papel⁵. Nesse sentido, buscou-se estabelecer o diálogo, considerando as verbalizações dos adolescentes levadas ao grupo, de forma articulada com as temáticas. Em relação ao desenvolvimento da abordagem, notou-se que os adolescentes sentiram-se mais mobilizados com as temáticas que possuíam algum conhecimento e/ou tinham alguma concretude em suas vidas, como os direitos sociais do trabalho e da previdência social e sobre a saúde do trabalhador.

O cronograma de atividades previa nove oficinas, todavia em virtude da desistência de adolescentes foi possível a realização de oito encontros. Os encontros temáticos previstos no cronograma original foram todos realizados, sendo assim, foi possível elaborar um polígrafo que continha a síntese dos temas abordados e informações sobre o acesso à rede de trabalho em Porto Alegre. Esse polígrafo e um certificado de conclusão das oficinas, assinado pelas coordenações da Divisão de Assessoramento Técnico e pela Unidade de Assessoramento em Direitos Humanos do Ministério Público do Rio Grande do Sul, foram entregues ao adolescente que permaneceu no Projeto Institucional.

O projeto específico que o Serviço Social desenvolveu tinha por objetivo pautar temas que se referissem ao mundo do trabalho, buscando capacitar, em alguma medida, os adolescentes em trabalho educativo para futura inserção em atividades laborativas. Neste quesito o projeto atingiu suas metas, tendo em vista que as oficinas temáticas foram realizadas na sua totalidade e os quatro adolescentes, em grande parte delas, chegaram a participar.

⁵ Esta oficina não aconteceu devido à saída de três adolescentes.

3. A experiência do Trabalho Educativo no Ministério Público do RS: entre possibilidades e limites

No decurso da execução do projeto, como já referido, três adolescentes desistiram de continuar no trabalho educativo, sendo a situação merecedora de aprofundamentos, direcionados a todos os segmentos institucionais envolvidos no Projeto Institucional. Nesse aspecto é preciso compreender que vários fatores têm influencia nas desistências ocorridas, um deles refere-se às trajetórias de vida dos adolescentes, em que cada um possui a sua singularidade, cultura e seu espaço de pertencimento social e, portanto, suas próprias expectativas e interesses. Outro fator refere-se à frequência escolar que é obrigatória para se manter em trabalho educativo e, que no entanto, pode não se constituir em um desejo do adolescente. O critério institucional que exige do adolescente o dever de estudar, pode ter favorecido a desistência de alguns deles, já que abandonaram também a escola.

A saída dos três jovens do trabalho educativo provocou certa frustração nos profissionais envolvidos, pois se criou uma expectativa em relação ao Projeto Institucional. Nessa perspectiva as profissionais envolvidas no projeto do Serviço Social, buscaram, a partir de um processo reflexivo, indagar sobre as possíveis razões da precoce saída dos adolescentes. Na reflexão realizada, ponderou-se que o motivo que levou os jovens a realizar o trabalho educativo no Ministério Público foi o fato deles estarem em execução de medida socioeducativa na FASE, ou seja, o trabalho educativo ficou associado à medida e à situação de violência na qual estiveram envolvidos. Nesse sentido, Tejedas (2007, p. 269) afirma que em muitas situações a percepção que o adolescente tem do ato infracional cometido é de uma “dívida a pagar à sociedade e ao Estado”. Por conseguinte, cogita-se a existência de forte desejo de “se livrar” da medida e de tudo que está associado a ela, inclusive o trabalho educativo no Ministério Público.

A partir da inserção dos adolescentes no trabalho educativo, iniciou-se um movimento, pelos profissionais atuantes no Projeto Institucional, com o objetivo de desvincular o trabalho educativo do ato infracional, buscando evitar que este reiterasse ao adolescente a condição de assujeitado a uma sanção. Tal movimento procurou garantir que os adolescentes, mesmo após cumprirem a medida socioeducativa, pudessem permanecer no trabalho educativo. O empenho dos profissionais teve resultado positivo, conforme configurado no § 2º do artigo 2º do provimento 29/2010 da Procuradoria-Geral de Justiça, ao permitir que os adolescentes permaneçam no Projeto

Institucional quando desvinculado da FASE, tendo em vista a progressão ou extinção da medida socioeducativa.

Por outra banda, ao procurar desvincular a medida socioeducativa do trabalho educativo é que reside um dos nós do Projeto Institucional. Tal projeto teve na sua raiz a vinculação do trabalho educativo ao sistema socioeducativo, na medida em que ofereceu vagas somente para adolescentes da FASE e não para quaisquer adolescentes que quisessem realizar trabalho educativo. O processo de desligamento dos adolescentes da FASE é um ponto crucial para se pensar o futuro do projeto e em que medida o Ministério Público atuará. Ao mesmo tempo, é necessário questionar a respeito do acompanhamento dos adolescentes, ou seja, é papel do Ministério Público realizar o acompanhamento dos adolescentes, após o desligamento da FASE? Esta questão deve ser aprofundada pelos agentes do Projeto Institucional, no sentido de identificar as possibilidades de sua continuidade, tendo em vista os limites encontrados na execução dessa primeira experiência.

Cumpra, nesse momento, se debruçar sobre o papel do Ministério Público enquanto instituição do Sistema de Garantia de Direitos, que tem como eixo a defesa dos direitos humanos e não o trabalho educativo e a socioeducação, pois estes encontram-se vinculados ao eixo da promoção dos direitos humanos. O Ministério Público atua como agente incumbido de promover e acompanhar infrações atribuídas a adolescentes e não como executor do trabalho educativo. Em que pese a existência desse paradoxo, o Ministério Público, ao executar o Projeto de Trabalho Educativo, tem importante contribuição na defesa de direitos. Mesmo tendo a função de representação contra o adolescente autor de ato infracional, também pode atuar de modo a empreender ações que previnam ou até evitem a reincidência no crime (MENEZES, 2010).

O artigo 68 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, explicita a possibilidade de entidades governamentais e não governamentais desenvolverem programa social que tenha por base o trabalho educativo. Nesse sentido, o Ministério Público, por ser entidade governamental, tem condições de oferecer esse tipo de programa, “[...] como entidade cooperadora, onde o trabalho educativo encontra-se vinculado à própria instância de gestão de pessoas da organização Ministério Público” (MENEZES, p. 47, 2010). Nesse aspecto, o Projeto Institucional necessita de melhor estruturação, tendo em vista que os agentes institucionais envolvidos na execução do projeto não estão afetos a área de gestão de pessoas. Por esse motivo o projeto não se

constituiu em uma prioridade, dada suas características como projeto implantado pela Instituição, sem contudo ter sido integralmente apropriado pela área de Recursos Humanos, que é, afinal a responsável pela gestão de pessoas, mas que não conta, em sua estrutura, com profissionais habilitados para esse tipo de trabalho.

4.Considerações Finais

O Projeto Institucional e o desenvolvido pelo Serviço Social permitiram identificar as contradições que estão presentes na sua execução. Ao mesmo tempo em que o trabalho educativo, para adolescentes oriundos de medida socioeducativa privativa de liberdade, oferece potencialidades no que diz respeito à construção de novas sociabilidades e ampliação de possibilidades de inserção profissional aos adolescentes, também, apresenta algumas limitações. Essas limitações podem estar relacionadas ao fato dos adolescentes terem a oportunidade de inserção no mundo do trabalho associada ao caráter sancionatório e disciplinador, portanto, na perspectiva de cumprimento de uma obrigação. Esses aspectos, possivelmente, constituem-se nos elementos que provocaram as desistências, associados ao fato de não ter sido previsto no Projeto Institucional formas de acompanhamento que articulassem o desligamento da medida socioeducativa com a permanência dos adolescentes no trabalho educativo. Nessa perspectiva, para continuidade do projeto, faz-se necessário sistematizar formas de acompanhamento desses jovens no trabalho educativo.

A experiência vivenciada pelo Ministério Público permitiu que algumas estigmatizações e preconceitos, relativas aos adolescentes, fossem aos poucos superados, havendo um aprendizado de todos os envolvidos. Nesse sentido, o Ministério Público do Rio Grande do Sul ganha com a experiência, mesmo considerando as dificuldades na implementação do projeto. Desse modo, ainda cabem reflexões e, talvez, um redesenho da proposta para empreendimentos futuros.

REFERÊNCIAS:

LOURENÇO, Ana Paula Schimidt. YUNG, Kenman Corrêa. FLACH, Gerson Luís. *Plano do Projeto de Implantação do Trabalho Educativo no Ministério Público do RS*. Ministério Público do Rio Grande do Sul. mimeo. 2009.

MENEZES, Viviane Franceschetto de. *A Inserção do Jovem Autor de Ato Infracional no Mundo do Trabalho: Uma Experiência a partir do Trabalho Educativo no Ministério Público do Rio Grande do Sul*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Serviço Social PUCRS,. Porto Alegre: 2010.

PERIN, Silvana Dóris. MENEZES, Viviane Franceschetto de. Projeto "*A inserção do jovem autor de ato infracional no mundo do trabalho: uma experiência a partir do trabalho educativo no Ministério Público do Rio Grande do Sul*". Ministério Público do Rio Grande do Sul. mimeo. 2010.

TEJADAS, Silvia da Silva. *Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ADOLESCÊNCIA: UMA ABORDAGEM PSICOSSOCIAL

Gabriel Ferreira Pheula⁶

Luciano Rassier Isolan⁷

RESUMO

A violência na juventude é reconhecida como um problema social grave no Brasil e muitas propostas para sua prevenção têm sido desenvolvidas, nos últimos anos. Apenas propostas que são profundamente enraizadas em um contexto cultural, organizacional e relacionadas à comunidade, costumam ter poder suficiente para ter um impacto coletivo significativo. Neste artigo, é revisada a evidência científica da efetividade de intervenções para prevenir o transtorno de conduta e a delinquência. É dada ênfase à necessidade de um modelo de intervenção que combine aspectos psicossociais e ecológicos.

PALAVRAS-CHAVE: delinquência, transtorno de conduta, prevenção, psicoeducação

**Violence prevention in adolescence:
a psychosocial approach**

ABSTRACT

Youth violence is widely recognized as a critical social issue in Brazil and many approaches to prevention have been developed in recent years. Only approaches that are deeply embedded in cultural, community, and organizational contexts are likely to be powerful enough to have a meaningful collective impact. In this article, it reviewed the scientific evidence on the effectiveness of interventions to prevent conduct disorder and

⁶ Psiquiatra com Área de Atuação em Psiquiatria da Infância e Adolescência. Mestre em Psiquiatria – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁷ Psiquiatra com Área de Atuação em Psiquiatria da Infância e Adolescência. Mestre e Doutorando em Psiquiatria – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

delinquency. It was emphasized a need for a intervention model which comprises psychosocial and ecological aspects.

KEYWORDS: delinquency, conduct disorder, prevention, psychoeducation

INTRODUÇÃO

A violência compreende o uso de um ato de força, impetuosidade, veemência ou brutalidade. A agressão envolvida compreende, sempre, o uso de força desproporcional, mesmo sob aparente justificativa. Na esfera do Direito, compreende o ato de praticar um constrangimento contra outra pessoa, obrigando a mesma a submeter-se, a fim de atingir um objetivo. É um constrangimento inaceitável, reduzindo um ser humano a um objeto, algo totalmente insignificante (1).

Atualmente, observamos um crescente aumento da prevalência, ou de relato, ou a exposição à mídia, de atos de violência. Tal “cultura da violência” vem acompanhada, ou é produto, de uma menor valorização de aspectos éticos e pró-sociais. A ética é, fundamentalmente, a expressão e garantia da condição humana do indivíduo (1).

A adolescência, por definição e características específicas, já está inserida em um contexto de transformações sociais, cognitivas e comportamentais. “Adolescer”, hoje em dia, exige uma flexibilidade e resiliência significativas. Sendo assim, inserem-se nesse contexto aspectos de busca de liberdade, descoberta da identidade pessoal e perda ou busca de referenciais. A violência, nessa faixa etária, pode estar associada com a solidão decorrente desses conflitos, e da necessidade de “crescer”, “dar respostas” e “sobreviver” em um momento de contexto social de desalento, desamparo e autodestruição.

A violência na adolescência também pode ser produto da violência intrafamiliar. Crianças podem ser expostas desde a mais tenra idade, mesmo dentro do seio familiar, onde deveriam ser protegidas. A violência, segundo o Ministério da Saúde (2), pode ocorrer de diferentes formas, como violência física, sexual, psicológica ou negligência. Esta é a forma mais freqüente, compreendendo a omissão, por parte da família, das necessidades básicas da criança ou adolescente.

Tal alarme também deve ser feito dentro do contexto da violência escolar. A prática da violência, principalmente por parte de alunos, tem sido crescente. Talvez as

escolas ainda não estejam preparadas para lidar com alunos que, muitas vezes, vêm de ambientes nos quais sofreram violência ou negligência. Além disso, as faces da violência podem incluir a questão das crianças em situação de rua. Segundo Boulding (3), a chamada violência de resistência envolve a reação dos subjugados e oprimidos por seus direitos, reconhecimento e igualdade. O enfoque dos maus-tratos, novamente, é automático. Muitos adolescentes em situação de rua encontram-se lá, por fuga de situações traumáticas no ambiente domiciliar. No entanto, neste ambiente são novamente vitimizados, sofrendo todo tipo de discriminação e desvalorização, sendo o fiel retrato de uma sociedade desigual, desumana e causadora de maus-tratos. A insegurança em que vivem nesse ambiente hostil e nada acolhedor é o puro retrato do caos e da falta de cuidado com os menores, em nosso país (4).

A violência pode não ser apenas relacionada com o fator ambiental, mas com questões psicológicas e intrínsecas do self (5). Em casos de abuso ou trauma, a violência pode surgir em decorrência de um senso de raiva ou injustiça em relação a figuras percebidas como maléficas. Da mesma forma, pode haver uma identificação com o agressor, onde a própria vítima inicia um ciclo de impulsividade, agressividade e alterações de comportamento, semelhantes ao encontrado em pacientes com transtorno da personalidade *borderline*. Por fim, a violência pode surgir, desde a primeira infância, da projeção de cuidadores bastante paranóides, que “convencem” a criança de que ela é má e violenta. Sendo assim, não restaria muito a ela, senão identificar-se com essa projeção. Tal fenômeno é chamado de identificação projetiva, e é, muitas vezes, inconsciente.

Sob o prisma psicanalítico, o conceito central, no que concerne à violência, é a questão do déficit. Pacientes com componentes de agressividade apresentam déficit na internalização de figuras boas, além de um déficit egóico, que se caracteriza por uma ausência da capacidade de reflexão do self e da capacidade de pensar, o que causa implicações diretas na regulação de emoções. (5).

Dentro deste contexto, o autor faz uma revisão de componentes psicológicos e ambientais que podem ser utilizados na prevenção da violência. Foi realizada uma pesquisa nos bancos de dados Medline, PsycInfo, Lilacs e Scielo, utilizando as palavras-chaves “violence”, “violence prevention”, “violence psychological”, “violence ecological”. Também foram revisados capítulos de livros referentes ao tema.

O INÍCIO DO PROCESSO: CONCEITO DE DESOBEDIÊNCIA NA INFÂNCIA

O conceito de não-adesão ou desobediência na infância está incluído dentro dos transtornos do comportamento disruptivo. Refere-se a situações em que a criança, de forma ativa ou passiva, mas sempre proposital, não executa um comportamento que tenha sido solicitado por um dos pais, ou outra figura de autoridade. Embora é sabido que todas as crianças podem ser desobedientes, considera-se clinicamente significativo o padrão de desobediência persistente. (6)

Dentro deste contexto, considera-se que este comportamento torna-se um problema quando os pais e professores acreditam que a desobediência é excessiva e duradoura (mais de seis meses). Além disso, a postura desafiadora diminui a capacidade de a criança lidar com situações estruturadas, como jogos, brinquedos e atividades esportivas. Além disso, nessas situações, é causadora de conflito nas relações com outras crianças, prejudica seu desempenho acadêmico ou pode colocá-la em risco de dano físico. Nessas situações, configura-se um transtorno psiquiátrico, chamado de transtorno de oposição e desafio (TOD) (6, 7).

Crianças portadoras de TOD apresentam risco teórico de progressão do comportamento de oposição. O sintoma inicial de conflito persistente com autoridades pode evoluir para uma evitação de contato com pais e professores, caracterizado por fugas de casa, permanência na rua à noite e faltas escolares frequentes. Progressivamente, pode evoluir para alteração de conduta. Inicialmente, esta pode se manifestar com sintomas que não envolvem dano direto a outras pessoas, como furto, destruição de propriedade, piromania, defraudação e mentiras para conseguir vantagens financeiras. Por fim, pode escalar até heteroagressividade direta, com comportamento de abuso emocional, xingamentos frequentes, *bullying*, brigas físicas, uso de arma, assalto e até violência sexual.

Ainda não é conhecida a frequência com que crianças portadoras de TOD evoluem para transtorno de conduta (TC). O TOD, por apresentar sintomatologia mais leve e mais relacionada com o momento psicológico da criança (geralmente fase pré-escolar e escolar), pode estar mais relacionado com estresse ambiental e uso de técnicas disciplinares inadequadas. O TC, certamente um quadro mais grave e de prognóstico mais reservado, já engloba uma etiologia mais ampla, com aspectos genéticos, familiares e ambientais. (8).

AS CAUSAS DO TRANSTORNO DE CONDUTA: O MODELO COGNITIVO-SOCIAL OU MODELO DE APRENDIZAGEM SOCIAL

Grande parte das pesquisas que procuram estudar a etiologia e os vários fatores envolvidos na gênese do comportamento agressivo, da delinquência e do transtorno de conduta, apresentam estratégias derivadas do estudo das famílias de tais pacientes (9). Sendo assim, estudos iniciais de Bandura (10) envolviam o estudo da teoria da aprendizagem social. Segundo esta, as crianças aprendiam a se comportar através da observação, escuta e interação com pais, professores e outras figuras com as quais tivessem contato. Através desse aprendizado, haveria a construção da resolução de habilidade de resolução de problemas do contato social. Talvez a violência na adolescência possa estar relacionada a um déficit nas habilidades sociais. (11).

Dentro desta perspectiva, três habilidades formam a construção da perspectiva cognitivo-social: o primeiro é a capacidade de autocontrole, no qual o indivíduo, em situação de estresse, consegue processar a informação e percepção social, e, assim, retardar a resposta comportamental, até uma tomada de decisão racional. O segundo é a consciência social e a participação em atividades de grupo. Dentro dessa perspectiva, o indivíduo tem a habilidade de interação positiva com outras pessoas, consegue expressar gratidão, carinho e amizade em um contexto adequado, consegue fazer amigos, e participar em situações de grupo sem demonstrar submissão ou imposição excessiva. O terceiro aspecto é a habilidade de tomada de decisões. Esta habilidade pode ser desenvolvida através de uma estratégia cognitiva que envolva uma abordagem de passos seqüenciais que inclua uma seleção do problema principal, uma avalanche cognitiva de possíveis soluções, um planejamento da melhor alternativa, e posterior *feedback* e nova análise da solução encontrada (11, 12).

Lochman et al elaboraram uma revisão sobre as características cognitivas de crianças com alto nível de agressividade. Ressaltaram alguns aspectos já citados da teoria cognitivo-social, como o déficit na habilidade de resolução de problemas, adicionando aspectos de tendência a atribuir aspectos hostis a eventos neutros e tendência a respostas agressivas, além de subestimação da própria agressividade. Além disso, relataram baixos níveis de empatia desses indivíduos, além da tendência de expectativa de que a agressividade irá causar retorno positivo e diminuir conseqüências aversivas. Por fim, relataram déficits na concentração e atenção sustentada, pouca

valorização do risco de dano ou vitimização de outrem, alto valor concedido a questões de dominação e vingança, e baixa auto-estima global. (13).

Tais achados foram complementares a teorias anteriores, que já sugeriam a necessidade de entender a agressividade dentro de uma perspectiva multifatorial (14). Desta maneira, é enfatizada a avaliação de fatores biológicos, psicológicos e ambientais relacionados a esta forma de comportamento. Dodge (15) enfatizou a análise do processamento de informação desses indivíduos. Indivíduos agressivos podem, principalmente naqueles que foram vítimas de abuso ou negligência, desenvolver uma hipervigilância e uma tendência a perceber manifestações hostis por outras pessoas. Patterson (16) ressaltou as técnicas de manejo coercivo por parte dos pais. Nesta situação, em um modelo de relacionamento pais-criança hostil e cheio de reprimendas, xingamentos e com pouca valorização de seus aspectos positivos, há um estreitamento do repertório social e de relacionamento interpessoal, com maior chance do desenvolvimento de agressividade. Além disso, Caspi e Moffitt (17) sugeriram que insultos menores no desenvolvimento cerebral fetal poderiam causar, juntamente com ambiente familiar adverso, lesões em áreas cerebrais, como amígdala e lobo frontal, e o desenvolvimento de déficits na linguagem verbal e nas funções executivas, respectivamente.

O MODELO EDUCATIVO DE PREVENÇÃO DA AGRESSIVIDADE NA ADOLESCÊNCIA

O modelo educativo de prevenção de comportamentos disfuncionais tem sido estudado na adolescência. Tal modelo pode ser aplicado para a prevenção de vários comportamentos disfuncionais, como heteroagressividade, automutilação, uso e dependência de drogas e comportamento delinqüente (18). As estratégias educacionais iniciais defendiam que simples campanhas de informação ao público poderiam ser suficientes para a prevenção desses comportamentos. No entanto, atualmente acredita-se que, em virtude da complexidade de tais situações, muitas vezes são necessárias outras abordagens para tais questões (19).

A explicação de atitudes disfuncionais e comportamentos prejudiciais para si ou para os outros tem sido avaliada das mais diversas formas. As concepções mais conhecidas incluíram, inicialmente, o modelo legal, que considerou o enfoque legal. Defendia a repressão de quaisquer atos delituosos, como agressão grave e consumo de

substâncias psicoativas. O modelo médico surgiu dentro de uma perspectiva de maior empatia com o paciente, a fim de procurar incluí-lo dentro de uma perspectiva de educação em saúde e, assim, propiciar um tratamento. Após, a ênfase em fatores ambientais causadores de doença, valorizou o modelo sociocultural, fundamentalmente colocando a gênese dos comportamentos em aspectos culturais, sociais e ambientais. Por fim, o modelo psicossocial apresentava uma perspectiva mais integradora de fatores psicológicos e sociais, tendo essa perspectiva, posteriormante, valorizado os mecanismos biológicos, com a difusão do modelo biopsicossocial, atualmente o mais aceito para a explicação de fenômenos e comportamentos complexos dos seres humanos (18).

A CRIAÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA: O QUE PODE FUNCIONAR

Inicialmente, os autores demonstraram que a prevenção pode ser eficaz na redução do comportamento violento. Houve a certeza de que, considerando aspectos científicos e de natureza cultural, programas poderiam auxiliar na redução da taxa de delinqüência e comportamento agressivo (20).

No entanto, a necessidade de ações efetivas ressalta a importância do conhecimento de abordagens não-efetivas. Como já explicado, em virtude do transtorno de conduta apresentar uma etiologia multifatorial, abordagens que focam em um aspecto único do problema, por exemplo, apenas no indivíduo, ou família, ou ambiente, são tipicamente pouco efetivas. Além disso, o uso isolado de técnicas psicossociais como treino de habilidades sociais, entrevista motivacional ou técnicas de controle da raiva, sem considerar o contexto no qual o ambiente surge, pode ocasionar conseqüências nefastas, principalmente se não forem consideradas questões como abuso físico, sexual ou vizinhança extremamente hostil ou violenta. (21).

Sendo assim, é consenso atual que a abordagem ideal possa combinar o modelo médico-psicossocial com abordagens ambientais, também chamadas de ecológicas. Dessa maneira, iremos expor idéias de programas que focaram no manejo dessas duas áreas.

A ESTRATÉGIA PSICOLÓGICA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: O TREINO DE HABILIDADES

As estratégias psicossociais envolvem o treino de habilidades específicas para manejo de situações sociais e de situações de estresse. Goldstein e cols (22) desenvolveram o programa “Aggression Replacement Training” (ART). Este programa objetivava a substituição da agressividade por outro comportamento de característica pró-social, através do ensinamento de técnicas de educação moral, manejo da raiva e da agressividade. Também orientava como os jovens deveriam se comportar, quando percebessem o comportamento muito coercivo por parte de outrem, a fim de não tornarem-se agressivos. Fazia uma revisão dos conceitos morais de cada adolescente, além do relaxamento e percepção de sensações corporais que traduzissem o crescimento da sensação de raiva.

Shure (23) criou um programa para ser aplicado em escolas, chamado Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS). Este programa preconiza o ensino, desde a escola fundamental, creche e jardim de infância, de habilidades de resolução de conflitos entre pares. Também ensina como prevenir problemas de relacionamento interpessoal. Tal programa se notabilizou pela ênfase no aspecto preventivo da agressividade.

Thornton et al (24) criaram o Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP), que enfatizava o aspecto de controle por pares sadios quanto à agressividade. Dessa forma, o programa objetivava o aumento do suporte dos amigos para a criação de cultura da não-violência, além de auxílio para monitoramento extra para condutas análogas ao comportamento delinqüente, como uso de drogas.

Aber et al (25) enfatizaram aspectos da teoria da educação no “Resolving Conflicts Creatively” (RCCP). O ensino consiste em como fazer comunicação efetiva, resolução de conflitos e estratégias globais de comportamento cooperativo, além de aceitação de diferenças de manejo social entre as pessoas. Também estimula a participação dos pais e o desenvolvimento do trabalho voluntário. No entanto, o programa apresentou ganhos apenas quando houve um alto grau de conhecimento do programa por parte dos professores das escolas, o que enfatiza a necessidade de treinamento dos componentes específicos do programa.

Por fim, Greenberg et al (26) criaram o PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies). Este programa teve a maior ênfase em crianças de até 5 anos de

idade. Preconizava o desenvolvimento de competência social e emocional e desenvolvimento de uma noção de monitoramento da autoconsciência para prevenção de conflitos. O programa adquiriu destaque, pois, como era aplicado em idade muito precoce, apresentou ganhos importantes, mesmo em crianças que necessitassem de educação especial. Este aspecto foi destacado, pois tais crianças teriam uma tendência a déficit de aquisição de habilidades cognitivas.

O COMPONENTE SOCIAL-ECOLÓGICO DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

As estratégias ecológicas e sociais enfatizam, fundamentalmente, os aspectos relacionados à cultura familiar, individual e escolar. Dessa maneira, é fundamental a consideração de peculiaridades de cada comunidade, o que impede, teoricamente, a aplicação direta de programas de sucesso em outros países, sem a adaptação necessária (21). Além disso, é fundamental, sob esse prisma, a busca de outros recursos do ambiente, como organizações não-governamentais, programas de recreação, além de igrejas e comunidades religiosas.

Barrish et al (27) desenvolveram o “Good Behavior Game”. Este programa consistiu em dividir as classes da sala de aula em dois grupos. Através da definição de comportamentos disruptivos, houve uma distribuição de privilégios àqueles que tivessem uma menor prevalência desses, em um dado período de tempo. Embora tenha ênfase em questões de condicionamento comportamental, a questão ecológica aparece na sua facilidade de execução.

Mayer e cols (28), com o objetivo de aumentar o comportamento pró-social, investiram no aumento do interesse acadêmico. Sugeriram a individualização do processo de aprendizagem para crianças e adolescentes, a fim de diminuir o grau de absenteísmo e abandono escolar. Meltzer et al (29) desenvolveram o “Community Builders”, o qual, além dos aspectos anteriores, sugeriu a ênfase no reforço dos comportamentos positivos, tanto com elogios, quanto com vantagens econômicas, como distribuição de pontos, fichas ou liberação de algumas obrigações.

Flay et al (30), em uma orientação teórica diferente, trabalhou com a noção de auto-conceito. Estimulou, assim, a idéia de que as pessoas, por si próprias, determinam suas idéias, relações, comportamentos e atitudes. Sendo assim, desenvolveu que cada um deve procurar cumprir com seus deveres e responsabilidades. O ambiente escolar,

segundo o autor, é fundamental em difundir este conceito, no sentido de reforçar a prática de ações socialmente positivas.

INTEGRANDO O MODELOS PSICOLÓGICO E SOCIAL: A TERAPIA MULTISSISTÊMICA

A terapia multissistêmica foi criada por Henggeler e cols (31), para tratamento de adolescentes com transtorno de comportamento graves, ou dentro de um espectro de dificuldades importantes na esfera emocional, o que pode incluir tentativas de suicídio recorrentes ou dependência de substâncias psicoativas. Foi delineada, originalmente, para propósito de tratamento, não prevenção, mas é discutida aqui, pois, provavelmente, é o método que melhor aplica a perspectiva biopsicossocial no manejo de sintomas comportamentais em adolescentes (11).

O modelo multissistêmico foi desenvolvido em virtude da necessidade de ação em múltiplos níveis, no manejo do comportamento agressivo. Desenvolveu-se a partir do método científico analítico (31), o qual objetiva a coleta exaustiva de informações de várias fontes, a fim de determinar os fatores relacionados com a conduta. A partir daí, é feito a conceitualização do prejuízo principal e dos vários fatores causadores. É feita uma formulação das hipóteses e, para cada uma, é desenvolvida uma intervenção específica. A intervalos curtos, são reavaliados os resultados da intervenção, em um mecanismo de *feedback* contínuo, a fim de verificar se as hipóteses consideradas ainda permanecem válidas.

A premissa teórica do modelo argumenta que, em sintomas de conduta grave, existe uma história de, pelo menos, alguns dos fatores abaixo: sintomas de oposição e desobediência de início precoce, vivência em situação de rua ou ambiente extrafamiliar, como abrigos ou lares adotivos, além de falta de ajustamento escolar, repetências frequentes, dificuldades vocacionais ou na escolha profissional, e desajuste crônico no relacionamento interpessoal. Sendo assim, devido à presença de falhas nos vários domínios de funcionamento, é necessária a coleta de informações de múltiplas fontes, incluindo pais, familiares, amigos e membros da escola e comunidade (31).

Assim, a terapia multissistêmica apresenta nove princípios de tratamento, que norteiam os objetivos acima mencionados:

1. O objetivo principal da avaliação é entender a ligação entre os problemas identificados e seu contexto sistêmico mais amplo.

2. A terapia deve enfatizar aspectos positivos e usar ganho de habilidades como parâmetros de mudança.

3. As intervenções devem ser direcionadas para o aumento do comportamento responsável e diminuição do comportamento irresponsável entre os membros da família.

4. As intervenções devem ser focadas no presente, orientadas para a ação e baseadas em problemas bem especificados e definidos.

5. As intervenções devem ser seqüenciais e relacionadas com todos os sistemas envolvidos.

6. As intervenções devem ser apropriadas e direcionadas de acordo com as necessidades do desenvolvimento do jovem.

7. As intervenções devem exigir esforço diário e constante dos membros da família.

8. A eficácia das intervenções deve ser avaliada de maneira contínua, e com a procura de barreiras para a sua aplicação.

9. As intervenções devem ser direcionadas para serem generalizadas e aplicáveis em longo prazo.

CONCLUSÃO

Na década atual, o National Institutes of Health (NIH) desenvolveu critérios para avaliação de programas de prevenção em saúde mental (32). Sendo assim, foram estabelecidos critérios para definição de programas passíveis de serem aplicados na prática clínica. Este critério recebeu um acrônimo – CURRES – detalhado a seguir (33), os quais também podem ser aplicados para a prevenção de alterações de comportamento em crianças e adolescentes:

- C: Custo-efetividade: o balanço entre efetividade e custo é fundamental na adoção de políticas públicas na área de saúde mental. Tal aspecto é mais importante, quando se pensa que as políticas públicas devem, fundamentalmente, ser direcionadas para o coletivo. Em casos individuais, a avaliação de eficácia pode considerar aspectos clínicos mais específicos.

- U: Utilidade: o termo utilidade refere-se aos resultados de uma intervenção, referente aos ganhos para a sociedade e público-alvo. Dessa forma, é importante considerar se as intervenções são aceitáveis dentro da cultura da população, e se a mesma possui a condição de perceber os potenciais ganhos vindos dessa prática.

- R: Realista: tal aspecto se aplica se, por exemplo, uma designada intervenção está de acordo com o estopo teórico daqueles que irão aplicá-la. Tal conceito baseia-se no que é chamado de “capacidade de construção”, no sentido de que é o contínuo aperfeiçoamento que definirá o sucesso de uma intervenção.

- R: Robustez: a robustez refere-se ao “peso” e ao grau de complexidade teórica da intervenção, além da amplitude da intervenção a que ela se destina. Por exemplo, qualquer problema que se destina à prevenção da violência deve, obrigatoriamente, combinar intervenções-alvo a familiares, pares e escola do paciente.

- E: Evolução no decorrer do tempo: este ponto corresponde ao fato de que, no planejamento de uma intervenção, é necessário o conhecimento dos fatores responsáveis pelo fenômeno, e da evolução destes com o tempo. Além disso, e por consequência, as próprias intervenções devem ser reavaliadas no decorrer do tempo.

- S: Sustentabilidade; tal aspecto se refere a mudanças relacionadas com o momento do desenvolvimento psicológico da população-alvo da intervenção. Por exemplo, modelos de prevenção de recaída ou prevenção primária de uso de drogas devem ser planejados de maneira diferente, caso sejam aplicados em crianças ou adolescentes.

Por fim, e com o objetivo de possibilitar a maior aplicação prática possível, é necessário a avaliação contínua de qualquer programa de prevenção em saúde mental. Dentro do contexto teórico atual, provavelmente o foco principal seja no manejo da família. O ensinamento precoce de técnicas de manejo de estresse, como relaxamento progressivo e respiração abdominal, além de estratégias de manejo cognitivo de resolução de problemas, como avaliação do problema principal e da totalidade das alternativas possíveis, são, certamente, parte da estratégia inicial de qualquer modelo de programa que se destine a amenizar o problema da agressividade na adolescência (11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Maakaroun MF. Violência e adolescência: reflexões teóricas. In: Costa MCO, Souza RP. Adolescência. Aspectos clínicos e psicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 409-18.
2. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria da Assistência à Saúde. Violência contra a criança e adolescente: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília, 1993.

3. Boulding E. La violencia y sus causas. Paris: UNESCO, 1981.
4. Santana JSS, Souza SL. Violência em situação de rua. In: Costa MCO, Souza RP. Adolescência. Aspectos clínicos e psicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 439-48.
5. Alvarez A. Qual violência e violência de quem? Diferentes técnicas terapêuticas para diferentes tipos de violência (manuscrito). Londres, 1998.
6. Kalb LM, Loeber R. Child disobedience and noncompliance: a review. *Pediatrics* 2003; 111: 641-52.
7. American Psychiatric Association. Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed, 2003.
8. Loeber R, Lahey BB, Thomas C. Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *J Abnorm Child Psychol* 1991; 100: 379-90.
9. Thornton T, Craft C, Dahlberg L, et al, editors. Best practices of youth violence prevention: a sourcebook for community action. Atlanta: Division of Violence Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, 2000.
10. Bandura A. Social foundations of thoughts and action: a social cognitive theory. Engelwood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1986.
11. Clabby JF. Evidence-based youth violence prevention: recommending programs that work. *Family and Community Violence* 2003; 5: 73-87.
12. Clabby J, Elias M. Teach your child decision-making. New York: Doubleday, 1986.
13. Lochman JE, Whidby JM, FitzGerald DP. Cognitive-Behavioral assessment and treatment with aggressive children. In: Kendall PC. *Child & Adolescent Therapy. Cognitive-Behavioral Procedures*. New York: The Guilford Press, 2000.
14. Krol N, Morton J, De Bruyn E. Theories of conduct disorder: a causal modelling analysis. *J Child Psychol Psychiatry* 2004; 45: 727-42.
15. Dodge KA. The structure and function of reactive and proactive aggression. In: Pepler DJ, Rubin KH. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 201-18.
16. Patterson G, Reid J, Dishion T. *Antisocial boys*. Eugene: Castalia, 1992.
17. Caspi A, Moffitt TE. The continuity of maladaptive behavior: from description to understanding in the study of antisocial behavior. In: Cicchetti D, Cohen DJ. *Developmental psychopathology. Volume 2. Risk, disorder and adaptation*. New York: Wiley, 1995, pp. 472-511.

18. Antón DM. Drogas. Conocer e educar para prevenir. São Paulo: Scipione, 2003.
19. Rossignoli JL, Polaino A. Programas informativo-preventivos en las toxicomanías: el cambio de actitudes como indicador, predictor de eficacia. *Revista Española de Pedagogía* 1988; 184: 523-37.
20. Mercy JA Hammond WR. Learning to do violence prevention well. *American Journal of Preventive Medicine* 2001; 20: 1-2.
21. Mattaini MA, McGuire MS. Behavioral strategies for constructing nonviolent cultures with youth. A review. *Behav Modif* 2006; 30: 184-224.
22. Goldstein AP, Glick B, Gibbs JC. Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth. Champaign: Research Press, 1998.
23. Shure MB. I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program. Champaign: Research Press, 1992.
24. Thornton TN, Craft CA, Dahlberg LL, Lynch BS, Baer K. Best practice of youth violence prevention. A sourcebook for community action. Atlanta: Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, 2000.
25. Aber JL, Brown JL, Henrich CC. Teaching conflict resolution. An effective school-based approach to violence prevention. New York: National Center for Children in Poverty, 1999.
26. Greenberg MT, Kusche CA. Blueprints for violence prevention. Book Ten. Promoting alternative thinking strategies. Boulder: Center for the Prevention of Violence, 1998.
27. Barrish HH, Saunders M, Wolf MM (1969). Good Behavior Game. Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1969; 2: 119-24.
28. Mayer GR, Butterworth T, Nafpaktitis M, Sulzer-Azaroff B. Preventing school vandalism and improving discipline. A three-year study. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1983; 16: 355-69.
29. Metzler CW, Biglan A, Rusby JC, Sprague JR. Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children* 2001; 24: 448-79.
30. Flay BR, Allred CG, Ordway N. Effects of the Positive Action program on achievement and discipline. Two matched-control comparisons. *Prevention Science* 2001; 2: 71-89.

31. Henggeler SW, Schoenwald SK, Rowland MD, Cunningham PB. MST Principles and Process. In: Henggeler SW, Schoenwald SK, Rowland MD, Cunningham PB. Serious Emotional Disturbance in Children and Adolescents. Multisystemic Therapy. New York: Guilford Publications, 2002, pp. 17-37.
32. NIMH. Psychoterapeutic interventions: How and Why they work. Available at: <http://www.nimh.nih.gov/interventions.cfm>. 2002.
33. Rotheram-Borus MJ, Flannery D, Duan N. Interventions that are CURREES: cost-effective, useful, realistic, robust, evolving, and sustainable. In: Remschmidt H, Belfer ML, Goodyer I. Facilitating Pathways. Care, Treatment and Prevention in Child and Adolescent Mental Health. Berlin: Springer, 2004.