



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

MESTRADO EM PSICOLOGIA

EUGÊNIA BRIDGET GADÊLHA FIGUEIRÊDO

DIÁLOGO ENTRE MODO DE VIDA COMUNITÁRIO DOS ADOLESCENTES
EM REGIME DE LIBERDADE ASSISTIDA E A PROPOSTA DE INSERÇÃO
COMUNITÁRIA DO ECA.

FORTALEZA – CEARÁ

2008

EUGÊNIA BRIDGET GADÊLHA FIGUEIRÊDO

**DIÁLOGO ENTRE O MODO DE VIDA COMUNITÁRIO DOS ADOLESCENTES
EM REGIME DE LIBERDADE ASSISTIDA E A PROPOSTA DE INSERÇÃO
COMUNITÁRIA DO ECA.**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a.Dra. Verônica Morais Ximenes.

FORTALEZA
2008

EUGÊNIA BRIDGET GADÊLHA FIGUEIRÊDO

**DIÁLOGO ENTRE O MODO DE VIDA COMUNITÁRIO DOS ADOLESCENTES
EM REGIME DE LIBERDADE ASSISTIDA E A PROPOSTA DE INSERÇÃO
COMUNITÁRIA DO ECA.**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dra. Verônica Morais Ximenes (Orientadora)

Prof^a.Dra. Ana Luíza Teixeira de Menezes

Prof^a.Dra. Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

AGRADECIMENTOS

- À minha mãe, mulher de garra, exemplo de força, determinação, competência profissional, determinantes em minha trajetória de vida.
- Ao meu pai, pelo exemplo de retidão de caráter.
- Aos meus irmãos, pela amizade, pelo apoio incondicional, pela disponibilidade de acolhimento.
- Ao meu marido, pela paciência.
- Aos meus filhos e neto por manterem acesa a minha curiosidade diante da vida.
- Aos meus cunhados Israel, Samara e Adriano (*in memoriam*) pelo incentivo e pelo carinho.
- À minha orientadora Verônica Ximenes, pelas valiosas contribuições e pelo afeto sincero.
- Aos professores do mestrado em Psicologia da UFC.
- Aos professores Cezar Wagner, Ricardo Lincoln, Cássio e Veriana pelo incentivo, amizade e pelas importantes contribuições na minha trajetória acadêmica.
- Ao NUCOM por não desistir da luta por um mundo mais belo, mais justo e mais humano.
- Ao meu amigo e companheiro Emanuel pela amizade sincera e pela solidariedade.
- À comunidade do Lagamar pela acolhida, pelas experiências e vivências determinantes na definição da minha postura diante da vida.
- A todos os jovens entrevistados, pela disponibilidade e emoções suscitadas a partir de nossos encontros.
- À FUNCAP pela credibilidade em mim depositada e pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa auxílio.

RESUMO

A pesquisa, de caráter qualitativo, propõe-se a estabelecer um diálogo entre o modo de vida comunitário dos adolescentes, em regime de liberdade assistida, moradores do Lagamar, bairro pobre de Fortaleza, apontado pelos órgãos de segurança pública como um dos mais violentos da capital, e a proposta de inserção comunitária preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que é aplicada pela equipe do Projeto Raíz de Cidadania, ligado à Prefeitura Municipal de Fortaleza. Parte dos aportes teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural da mente e da psicologia comunitária, utilizando a análise temática de entrevistas orientadas, realizadas de forma individual e coletiva. Participaram da pesquisa quatro adolescentes do sexo masculino, com idades entre 15 e 19 anos, residentes na comunidade do Lagamar. Para contemplar o objetivo geral, que é conhecer o modo de vida comunitário desses adolescentes, foram estabelecidos três objetivos específicos: identificar as atividades coletivas mais comuns entre os adolescentes; compreender o processo de significação de comunidade e analisar a aplicação da medida de liberdade assistida a partir da compreensão e vivência dos socioeducandos. Os resultados apontam contradições entre os objetivos da medida e as ações que compõem a sua aplicação. Verifica-se que as atividades desenvolvidas se configuram como exercícios destinados a mudanças de hábitos, disciplina e transmissão de regras, enquanto os objetivos da medida socioeducativa de liberdade assistida preconizam a emancipação, a resignificação do cotidiano e a (re) construção de projetos de vida. Também foi possível depreender que não há articulação da aplicação da medida com o modo de vida comunitário desses adolescentes, o que caracteriza as ações como pontuais, desconexas e descontextualizadas.

Palavras chave: Adolescência; Modo de Vida Comunitário; Liberdade Assistida.

ABSTRACT

This qualitative study sought to evaluate the relationships between the lifestyle of teenagers with criminal records and the social insertion program sponsored by the Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lagamar region, one of the most violent and poorest areas of Fortaleza, was studied. The social insertion proposal is practically applied by the project Raíz de Cidadania, associated to the Prefeitura Municipal de Fortaleza, and it is based upon the historic and cultural principles of social psychology, using thematic analysis derived from directed individual and collective interviews. Four male teenagers with age between fifteen and nineteen years constituted the subjects of this research. Three specific objectives were established in order to evaluate the general objective, i. e. to assess their social lifestyle. These specific objectives are (1) to identify their most common social activities; (2) to understand the process of attributing meaning to social interactions and (3) to analyze the application of the instrument of assisted freedom from the point of view of the subjects. The results demonstrate some incongruence between the objectives of the assisted freedom mechanism and the measures leading to its application. We have verified that these activities were rather exercises seeking to change habits, reinforce discipline and rules observance than measures destined to create emancipation, transformation of life and rebuilding of long term projects, the primary objectives of the socio-educative instrument of assisted freedom. It was also verified disarticulation between its application and the social life of the teenagers. Thus, such actions have revealed themselves as punctual, disconnected and unassociated with the social scenarios.

KEY-WORDS: adolescence; social life; assisted freedom.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2.A ADOLESCÊNCIA NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.UMA REFLEXÃO EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS	13
2.1.O problema do desenvolvimento humano e sua periodização	13
2.2. O problema dos interesses	21
2.3. O desenvolvimento psicológico do adolescente	23
2.4. A construção sócio-histórica da adolescência.....	25
3. A CONSTRUÇÃO DA ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO BRASILEIRO	35
3.1. O percurso histórico dos direitos e deveres da criança e do adolescente no Brasil	35
3.2. Medidas sócio-educativas.....	43
3.2.1 <i>O trâmite legal.....</i>	<i>44</i>
3.2.2 <i>Liberdade assistida</i>	<i>47</i>
3.3. A construção socio-psicológica da violência	53
3.4. As políticas públicas sociais e a atuação do psicólogo.O projeto Raiz de Cidadania: propostas e desafios no acompanhamento dos adolescentes em regime de liberdade assistida.....	60
3.4.1 <i>A política social no Brasil</i>	<i>60</i>
3.4.2 <i>O percurso da atuação do psicólogo nas políticas públicas dirigidas a criança e ao adolescente-breve histórico.....</i>	<i>64</i>
3.4.3 <i>O Projeto Raiz de Cidadania.....</i>	<i>69</i>
4. O MODO DE VIDA COMUNITÁRIO COMO OBJETO DE ESTUDO DA PSICOLOGIA	72
4.1. Breve histórico da Psicologia Comunitária no Ceará	72
4.2. Marcos teórico-metodológicas da Psicologia Comunitária no Ceará	76
4.2.1. <i>Psicologia Histórico-Cultural</i>	<i>77</i>
4.2.2. <i>Psicologia da Libertação.....</i>	<i>79</i>
4.2.3. <i>Educação Libertadora.....</i>	<i>81</i>
4.2.4. <i>Biodança.....</i>	<i>89</i>
4.2.5. <i>Teoria Rogeriana</i>	<i>85</i>
4.3. Modo de vida Comunitário	88
4.3.1. <i>Conceito de comunidade</i>	<i>89</i>
4.3.2. <i>A consciência e sua construção histórica</i>	<i>93</i>
4.3.3. <i>Afetividade</i>	<i>97</i>
5. O PROCESSO METODOLÓGICO NA TESSITURA DE UMA PESQUISA QUALITATIVA	103
5.1. Método.....	104
5.2. A pesquisa qualitativa	106
5.3. Caracterização da comunidade	110
5.4. Caracterização da população participante	114

5.5. Procedimento-as fases da pesquisa	115
5.5.1 Primeira fase	115
5.5.2 Segunda fase	116
5.5.3 Terceira fase.....	117
5.6.Devolutiva	119
6. EM CENA OS SUJEITOS: OS ADOLESCENTES EM REGIME DE LIBERDADE ASSISTIDA	
.....	120
6.1.Atividade Comunitária.....	120
6.1.1.O lazer	121
6.1.2. O eixo educativo	126
6.1.3. O trabalho	131
6.2.Comunidade	133
6.3.Liberdade assistida	143
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
8. BIBLIOGRAFIA.....	157
9.ANEXOS.....	165

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa, de certa forma, não foi uma escolha minha. Ele me escolheu! Acompanhando adolescentes em liberdade assistida (LA), durante seis anos, muitas indagações e indignações mexeram com minha postura como profissional de Psicologia e enquanto ser humano, colocando-me no que Paulo Freire chama de risco existencial.¹

Atuando em uma instituição pública, como psicóloga do projeto Raiz de Cidadania², um núcleo da Fundação da Criança e Família Cidadã-FUNCI, ligado à Prefeitura Municipal de Fortaleza, responsável pela aplicação da medida socioeducativa de liberdade assistida, muitas vezes me senti impotente, de pés e mãos atadas, fosse por não contar com o mínimo de recursos materiais e humanos necessários ao trabalho, pela fragilidade e ineficácia da rede de Proteção Social Básica, ou pelo ranço do preconceito impregnado nas pessoas e nas instituições, que não permitem uma visão mais ampla das questões ligadas à prática de atos infracionais por crianças e adolescentes. Outras vezes, fui surpreendida por mim mesma ao perceber que estava repetindo um discurso oficial que objetiva “adestrar”, “disciplinar” e, de certa forma, calar esses adolescentes.

O fato é que em nenhuma outra atividade desenvolvida dentro do projeto revelou-se com tal intensidade e clareza a condição de exclusão em que se encontram os jovens das camadas populares, assim como a negligência do Estado, das escolas, enfim, das instituições que deveriam assistí-los. São meninos e meninas que têm seus sonhos mutilados; meninos e meninas que, às vezes, não têm sequer um nome, nem existência legal, e que carregam nas costas o peso de uma insanidade coletiva que submete milhares de vidas ao sofrimento, à opressão, porém, como todo ser humano, com um potencial criativo que não os permite desistir de viver.

É necessário esclarecer que o conceito de exclusão adotado na pesquisa se refere a um processo sócio-histórico que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social e muito embora esteja articulado com a pobreza, não é só esta que a caracteriza. Na verdade, acredita-se que exclusão e pobreza sejam as duas faces visíveis da desigualdade social.

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões

¹ Para respeitar a presença do outro, seus valores e crenças, é preciso descentrar-se, ou seja, é preciso assumir uma postura crítica em relação aos valores e crenças que a sociedade ensina e que sempre orientam, de forma mais ou menos inquestionável, a vida das pessoas. Esse choque de culturas coloca o profissional numa posição vulnerável, exposto à transformação.

² As informações sobre o projeto Raiz de Cidadania encontram-se no capítulo seguinte.

materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2001, p.9).

O conceito de exclusão aqui exposto apresenta aspectos como o fato de ele ser concebido como expressão das contradições do sistema capitalista, portanto, é produzido, não é uma fatalidade, e, ainda, que existe uma relação dialética entre inclusão e exclusão que precisa ser compreendida, ou seja, ambas as expressões não constituem categorias em si, mas são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na mesma relação. “A inclusão social é processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, um processo de controle e manutenção da ordem na desigualdade social. Dessa forma, se insere a exclusão na luta pelo poder”. (SAWAIA, 2001, p.108).

Para a Psicologia, interessa compreender como as pessoas ou grupos, que são objetos de uma distinção, constroem-se como uma categoria à parte, isto é, qual o impacto que o cotidiano, marcado pela destituição, negação e deslegitimação, tem na construção da subjetividade. Interessa igualmente conhecer as alternativas de enfrentamento propostas, seja pela comunidade, pelo Poder Público ou sociedade civil.

No decorrer do trabalho na Raiz de Cidadania, percebeu-se que grande parte dos profissionais integrados ao trabalho com adolescentes em conflito com a lei tinha dificuldade em reconhecer o seu lugar e a sua especificidade ante as diversas ações efetuadas multidisciplinarmente nas esferas da proteção (assistência social) e atenção social básica (saúde). Fato que parece estar ligado à formação profissional e à restrita atuação da psicologia no nível básico. Essa percepção fez ver o quanto foi importante, no meu percurso acadêmico, a inserção no Núcleo de Psicologia Comunitária-NUCOM³. Neste espaço, o acesso a produções teóricas, experiências e vivências de valor inestimável foi de grande valia para a compreensão de um “que fazer” psicológico que se posiciona diante das afecções humanas sem aderir à suposta “neutralidade científica”, que rompe com o reducionismo comportamentalista e com o subjetivismo da psicologia idealista, imprimindo uma concepção histórica que possibilita um olhar diferenciado sobre o processo de construção do homem. Como bem expressa Leontiev, ao defender o ponto de vista da teoria histórico-cultural (2004, p.152):

A concepção histórica pode fazer da psicologia uma ciência que não se separe dos grandes problemas da vida, antes ajude verdadeiramente a resolvê-los, a construir uma

³ O NUCOM caracteriza-se como um espaço de ensino, pesquisa e cooperação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, cujas atividades voltam-se à formação teórica, política e prática de futuros psicólogos.

vida nova, a de um homem liberto até ao desenvolvimento completo e harmonioso de todas as suas aptidões e propriedades.

A teoria histórico-cultural da mente finca suas bases na gênese social do desenvolvimento e a Psicologia Comunitária, inspirada nessa concepção, propõe-se a “[...] compreender os moradores e suas práticas, como pessoa e cidadão, em seu lugar de moradia e convivência, além de facilitar processos de mudança social.” (GÓIS, 2003, p.18). Foi pensando por esse prisma, ou seja, por compreender que o homem se humaniza e se desenvolve em suas relações sociais, que questionei sobre as práticas que compõem a aplicação da medida socioeducativa de liberdade assistida, mais especificamente, sobre a proposta de inserção comunitária e os encaminhamentos dados por seus executores.

Ao contemplar a inserção comunitária como uma meta central na aplicação das medidas socioeducativas, o Estatuto supõe que estes adolescentes estão excluídos da dinâmica das suas comunidades, que seus vínculos comunitários estão rompidos e que este é um fator que contribui para a prática de atos infracionais. Sem dúvida, o enfraquecimento ou a ruptura dos vínculos sociais tem sérias implicações na construção sócio-psicológica do ser, no entanto é preciso tomar cuidado para não acreditar que esses laços sociais são rompidos a partir de ações atomizadas, melhor dizendo, que os adolescentes são os únicos responsáveis pela quebra desses vínculos. Acreditar nisso é enxergar a sociedade como um todo harmônico e a prática de atos infracionais como uma quebra de regras, uma visão funcionalista de sociedade, que não corresponde ao cotidiano marcado por conflitos e lutas.

O início da formulação do problema da pesquisa ancorou-se nas seguintes indagações de caráter geral: esses adolescentes se sentem excluídos de suas comunidades? Que diretrizes compõem as ações em psicologia, voltadas para a proposta de inserção do ECA? Como a Psicologia Comunitária pode contribuir para a aplicação da medida? Objetivando a viabilização da pesquisa, essas perguntas foram sendo estudadas e reformuladas até se apresentarem de uma maneira mais específica: qual a articulação entre o modo de vida comunitário desses adolescentes e a proposta de inserção comunitária do ECA?

Neste sentido, entende-se que é necessário escutar estes sujeitos no que se refere à percepção e vivência de sua vida comunitária, seu cotidiano e sua forma de relacionar-se com a realidade na qual vivem. Isto se configura no objetivo geral da pesquisa, que é *conhecer o modo de vida comunitário dos adolescentes em regime de liberdade assistida, moradores do Lagamar, a fim de estabelecer um*

diálogo entre ele e a aplicação da medida. Para tanto, foram escolhidos os seguintes objetivos específicos:

1) *Identificar as atividades coletivas mais freqüentes entre os adolescentes.* O que se pretende é verificar se as atividades realizadas facilitam o diálogo, a expressão de sentimentos e a cooperação entre os moradores, no intuito de alcançar os objetivos da atividade comunitária e favorecer o desenvolvimento das relações sociais da comunidade.

2) *Compreender o processo de significação de comunidade para os adolescentes.* Por meio desse segundo enunciado, o que se busca é saber como os sujeitos significam o seu espaço de convivência.

3) *Analisar a aplicação da medida socioeducativa de LA a partir da compreensão e vivência dos adolescentes.* Este terceiro objetivo visa expor as ações da medida dirigidas aos adolescentes e se estas possibilitam, ou não, o processo de crescimento desses sujeitos.

Para dar conta de tais objetivos, escolheram-se os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e da Psicologia Comunitária como principais referências. Tendo em vista o foco do estudo, qual seja, a proposta de inserção comunitária da medida socioeducativa de liberdade assistida e sua articulação com o modo de vida comunitário dos adolescentes em acompanhamento, a estruturação teórica desta dissertação contempla três eixos básicos: 1) a reflexão, a partir da teoria histórico-cultural da mente, sobre adolescência, como um período do desenvolvimento humano caracterizado por revoluções na constituição dos processos psicológicos e condicionado ao contexto sócio-histórico em que se desenrola; 2) a contextualização da adolescência no cenário sócio-histórico e legal brasileiro; 3) a compreensão do reflexo psíquico do modo de vida comunitário como objeto de estudo da Psicologia Comunitária.

No sentido de alcançar os objetivos apresentados, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, a entrevista orientada e a entrevista participativa, como instrumentos de coleta de dados, e a análise temática, como ferramenta metodológica para a análise. A pesquisa foi realizada com quatro adolescentes em regime de liberdade assistida, moradores do Lagamar, bairro situado em Fortaleza, apontado pelos órgãos de segurança pública como um dos mais violentos da capital. Além do pré-teste, foram feitas quatro entrevistas orientadas de forma individual, ou seja, uma com cada sujeito

participante da pesquisa, e uma entrevista participativa, realizada em grupo, com os quatro adolescentes.

Após a apresentação do marco teórico e da metodologia, foram elaboradas a análise e a discussão dos resultados, revelando aspectos do modo de vida comunitário desses adolescentes e o significado que a medida de liberdade assistida tem para eles e para a vida comunitária, a partir dos objetivos específicos do estudo. Por fim, são traçadas as considerações finais, que resgatam o objetivo principal.

2. A ADOLESCÊNCIA NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL. UMA REFLEXÃO EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS

Este capítulo se propõe a esclarecer a escolha teórico-metodológica em que se fundamentam a noção de desenvolvimento humano e sua periodização, pondo em evidência o período da adolescência. Toma como base a teoria do desenvolvimento histórico-cultural da mente, que entende o desenvolvimento como um processo revolucionário, marcado pela irregularidade e periodicidade, contrapondo-se à idéia de desenvolvimento como algo gradual e cumulativo, e compreendendo que as transformações ocorridas estão atreladas às mudanças nas formas de mediação dos processos psicológicos, idéia que condiciona o processo de desenvolvimento humano ao contexto sócio-histórico em que se desenrola.

Objetiva, ainda, refletir sobre a adolescência como uma categoria que não comporta uma realidade única, mas que se apresenta como socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais e políticas.

2.1 - O problema do desenvolvimento humano e sua periodização- uma escolha teórico-metodológica

O estudo do desenvolvimento humano, sua periodização, os princípios sobre os quais deve-se estruturar essa periodização, a maneira como ocorrem as mudanças de uma fase a outra, a relação entre a linha biológica e a linha cultural, as perspectivas metodológicas, dentre outros aspectos desse processo, sempre se constituíram um grande desafio para a psicologia. Embora não seja objetivo deste trabalho analisar as diferentes correntes psicológicas que estudam o desenvolvimento humano e suas etapas, faz-se necessário elucidar a escolha teórico-metodológica, que lhe dá sustentação e que define o olhar sobre a adolescência, uma vez que existem várias concepções acerca do tema.

Algumas correntes filosóficas e sua visão de homem influenciaram as ciências humanas em geral e a Psicologia, em particular, como por exemplo, o inatismo inspirado em Kant e Rosseau e o empirismo em Locke, a teoria evolucionista de Darwin e o materialismo histórico-dialético de Marx (BOCK, 2004).

A idéia de que o homem nasce pronto, já dotado de qualidades, que no decorrer da vida irão ou não se manifestar, está presente em alguns mitos filosóficos. O mito do homem natural concebe-o como possuidor de uma essência original que o caracteriza como essencialmente bom, possuindo qualidades que, por influência da organização social, manifestar-se-iam ou não. O mito do homem isolado supõe-o como, originária e primitivamente, um ser isolado, a-social, que desenvolve gradualmente a necessidade de relacionar-se com outros indivíduos. O mito do homem abstrato fala de um ser cujas características independem das situações da vida, ou seja, o contexto historicamente determinado não o afeta e, assim, é estudado como fenômeno universal (BLEGER, 1999 apud COLL, 2004). Esses mitos representam bem as concepções teórico-metodológicas que se agrupam, principalmente, em torno do idealismo. Na concepção idealista, o desenvolvimento é visto como um processo natural que ocorre pelas combinações e reagrupamentos de elementos inatos.

Segundo Bock (2004), a concepção evolucionista concebe o desenvolvimento humano como algo contínuo e gradual, auto-regulado, em que as fases se distinguem pela permanente aparição e formação de novas estruturas que não existiam nas anteriores. Enquanto a concepção materialista entende o percurso do desenvolvimento humano como uma síntese das linhas biológica e cultural dialeticamente articulada com as necessidades produzidas pelo contexto histórico e social. Essas formas de conceber o homem se refletem na adoção de métodos e categorias as mais variadas para explicar a periodização do desenvolvimento.

O princípio biogenético que relaciona períodos do desenvolvimento filogenético ao desenvolvimento da criança; indícios comuns, universais, critérios convencionais, como a maturação sexual ou a dentição; princípios puramente sintomáticos e descritivos são utilizados como marcos divisórios na linha do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1986). O fato é que grande parte dessas teorias busca padronizar e universalizar as etapas do desenvolvimento estabelecendo uma dicotomia entre a linha biológica e a linha cultural. Descarta a possibilidade de que os princípios sobre os quais se estrutura o processo de desenvolvimento e sua periodização devam ser procurados nas mudanças internas do próprio processo.

Sobre que princípios deve estruturar-se a verdadeira periodização? Sabemos onde buscar seu verdadeiro fundamento: nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; só as viradas e giros de seu curso podem proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idade. (VYGOTSKI, 1986, p.254)

Essa afirmação evidencia a adoção do método genético utilizado por Vygotski (op.cit.), no estudo do desenvolvimento humano. O princípio central do método genético consiste em viabilizar a análise do processo, e não do objeto, por meio de cortes em seu percurso (COLL, 2004).

O método genético, tal como é aplicado na concepção materialista, parte da compreensão dialética da relação entre a conduta humana e a natureza, ou seja, admite a influência da natureza na conduta humana e entende que o homem, por sua vez, ao modificar seu entorno, cria novas condições de vida que irão influenciar no seu desenvolvimento. O estudo dos processos psicológicos está, portanto, alicerçado em uma interpretação histórica dos mesmos, sinalizando que os fenômenos devam ser estudados em seus processos de mudança. Esta perspectiva implica examinar os mecanismos de gênese, formação e transformação de um fenômeno até o seu estado final, e não delimitar seu estudo à última fase (CUBERO ; RUBIO, 2001).

Para resumir o que significa o método genético para a psicologia, Vygotski (1996) afirma: “a tarefa da psicologia era substituir a análise de um objeto pela análise do processo, da sua constituição, da sua gênese.” (p.23).

Esse método também é empregado por Piaget, porém, em outra perspectiva. Piaget parte da pergunta de como o homem constrói o conhecimento e, para respondê-la, percorre o caminho que se inicia nas estruturas iniciais do recém-nascido até o estado que ele chama de equilíbrio final, chegando

ao conceito de estágio, como o equivalente a um conjunto de características próprias a cada momento do processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas, agrupando esses momentos em quatro categorias: estágio da inteligência sensório-motora; da inteligência pré-operatória; da inteligência operatório-concreta e, por último, estágio da inteligência operatório-formal (WADSWORTH, 1998).

Segundo Piaget (1995), o desenvolvimento apresenta-se como um processo gradual, marcado pelo aparecimento de novas estruturas que não existiam em estágios anteriores, indicando uma superposição de estruturas que estariam condicionadas, ao mesmo tempo em que condicionaria os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio que, para ele, constituem-se no caminho para a construção do conhecimento. A assimilação consiste na incorporação do objeto às estruturas do sujeito; a acomodação acontece quando as estruturas se ajustam às características do objeto assimilado, ou seja, modificam-se; os processos de equilíbrio intervêm nas interações sujeito objeto dando conta dos desequilíbrios.

Para Vygotski (1996), a pergunta de partida é: como o homem se constrói como homem? Falando de outra forma, como as funções psicológicas superiores se desenvolvem?

O caminho que ele percorre é inverso ao de Piaget. O estudo da gênese do desenvolvimento começa pelas estruturas mais complexas chegando até as mais simples, visto que só reconstruindo o percurso histórico do comportamento humano é possível perceber os giros e saltos qualitativos dados no processo. Assemelha-se a uma reconstituição desse percurso, baseada em evidências concretas, ligadas à realidade objetiva. Os saltos qualitativos são causa e consequência de um novo tipo de estrutura de personalidade que atua no mundo e que determina a evolução histórica da consciência na sua relação com o meio (VYGOTSKI, 1996). Por esse caminho, Vygotski chega à construção das quatro linhas de desenvolvimento, a saber: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

A filogênese está relacionada à história da espécie. Nessa linha de desenvolvimento, há uma predominância do aspecto biológico, no sentido de que a herança genética determina as características da espécie *Homo-sapiens* (corresponde ao processo de humanização). A ontogênese está relacionada à história do indivíduo, ou seja, um conjunto de traços herdados que, em contato com um ambiente determinado, resulta um ser específico (hominização). A sociogênese refere-se à história cultural. Nosso saber-fazer não é transmitido por hereditariedade biológica, mas adquirido no decorrer

da vida por um processo de apropriação da cultura criado pelas gerações precedentes (socialização). A microgênese é a história singular de cada ser no mundo (individuação) (COLL, 2004).

As funções psíquicas, segundo Vygotski, formam-se a partir do contato com o mundo dos objetos e com fenômenos da realidade concreta, resultado da experiência sócio-histórica da humanidade. Dessa forma, Vygotski responde à pergunta de partida: afirma que o homem se constrói como homem na sua relação com o mundo mediada por instrumentos e signos.

O caráter mediado dos processos psicológicos é uma das contribuições mais original e importante de Vygotski para a Psicologia. Para fundamentar sua tese, o autor busca em Engels o substrato fornecido pela teoria da mediação instrumental na qual o homem, por meio do fabrico e uso de ferramentas, regula e transforma a natureza e a si mesmo. Segundo Vygotski, os instrumentos psicológicos, os signos, mediam as funções psicológicas e as transformam.

Assim como as ferramentas mediam a relação com o entorno físico e neste processo é transformado o próprio entorno, as ferramentas psicológicas, ou signos, mediam as funções psicológicas (por exemplo, a percepção, a atenção, a memória e o pensamento) provocando uma transformação fundamental dessas funções. (VYGOTSKI, 1972 apud CUBERO ; RUBIO, 2001, p.34).

Funções psicológicas como o pensamento, a memória, a percepção e a atenção descolam-se do concreto e passam a operar pela abstração. A construção de signos, particularmente da palavra, permite a abstração, a categorização e a formação de conceitos que irão viabilizar o controle sobre o comportamento por meio da organização da atividade e da utilização desses signos, provocando uma mudança radical nas funções psicológicas superiores.

O progresso principal do desenvolvimento do pensamento assume a forma de uma passagem do primeiro modo de utilizar uma palavra como nome próprio, para o segundo modo, em que uma palavra é signo de um complexo e, finalmente, para o terceiro modo, em que uma palavra é instrumento ou recurso para desenvolver o conceito. Assim como se verificou que o desenvolvimento cultural da memória tinha as mais íntimas ligações com o desenvolvimento histórico da escrita, verifica-se que o desenvolvimento cultural do pensamento possui a mesma conexão íntima com a história do desenvolvimento da linguagem humana. (VIGOTSKI, 1986, p. 133).

Assim, para Vygotski, a linguagem é o instrumento mediador fundamental da ação psicológica na medida em que a estrutura das operações mentais depende dos meios de linguagem utilizados. “É fácil ver que a linguagem e seu caráter determinam a natureza das operações mentais no mesmo grau em que as ferramentas determinam a organização e a estrutura de toda tarefa manual do homem”. (VYGOTSKI, 1996, p. 126).

Segundo Luria (1987), o surgimento da linguagem, de início, esteve estreitamente ligado à atividade material, servindo muito mais para facilitar sua execução a partir da comunicação entre os que nela estavam envolvidos, o que o autor nomeia de caráter “simprático” da linguagem. Progressivamente, a linguagem foi criando autonomia em relação à situação imediata da execução de uma ação realizada, possibilitando ao homem conhecer profundamente a realidade por meio de seus nexos lógicos. Graças à linguagem, “[...] o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias [...]. Sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’” (LURIA, 1987, p. 22).

Ainda de acordo com Luria (op.cit), a linguagem interiorizada passa a adquirir um caráter predicativo, ou seja, não apenas nomeia as coisas – função da linguagem exterior. Sua função agora é predicativa, ou seja, atribui propriedades àquilo sobre o que se fala, regulando o comportamento mediado por esses atributos de que dota os objetos da ação do sujeito.

Essa concepção está intrinsecamente ligada à tese da gênese sócio-histórica das funções psicológicas, uma vez que os signos são construções culturais e, portanto, são produtos de uma prática social dentro de um determinado contexto sócio-histórico. A gênese social do desenvolvimento psicológico implica afirmar que todo processo psicológico atravessa primeiro o plano social e que surge da atividade mediada.

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes e em dois planos. Primeiro aparece no plano social e só depois no plano psicológico. Primeiro aparece entre pessoas como categoria interpsicológica para depois aparecer na criança como uma categoria intrapsicológica [...] as relações sociais ou relações entre pessoas alicerçam geneticamente todas as funções superiores e suas relações. (VYGOTSKI, 1996, p.163)

A tese da origem social dos processos psicológicos vem se contrapor às perspectivas individualistas e afirma que o desenvolvimento psicológico do indivíduo deriva da sua participação nas atividades culturais nas quais se desenvolve, assim, a história sociocultural é o motor do desenvolvimento humano. (COLL, 2004).

A consciência, por sua vez, é entendida como “reflexo psíquico da realidade” (LEONTIEV, 1987, p.93), resultado da apropriação por parte do homem dos produtos da cultura humana no seu contato

com outros homens, processo que só é possível acontecer quando há comunicação com os outros em uma atividade comum.

Assim, a atividade humana é concebida como social por natureza e sua função de mediadora entre o desenvolvimento cultural e o biológico, entre o desenvolvimento anatômico e fisiológico, permite que o homem vá mais além dos seus limites biológicos. A noção de “atividade como processo subordinado a uma meta” (LEONTIEV, 1987, p.60) considera que toda ação está ligada ou definida por um objetivo que se deseja alcançar, que há uma direcionalidade da ação, e isto requer uma idéia antecipada do motivo e o uso simultâneo de várias funções como a atenção, a percepção, a memória e o raciocínio.

Outro ponto divergente entre Piaget e Vygotski tem estreita relação com o enunciado anteriormente. Na medida em que Piaget percebe o desenvolvimento como algo gradual e auto-regulado, negligencia os períodos críticos, enquanto Vygotski reconhece, nos períodos críticos, os giros e saltos no processo (REGO, 1994). Para este último, as mudanças de uma idade para outra ocorrem em movimentos arrítmicos e muitas vezes de forma crítica, não é algo gradual, cumulativo. Em algumas etapas da vida, o desenvolvimento é lento e gradual, microscópico, são as chamadas idades estáveis. Outras são caracterizadas por crises, mudanças bruscas e profundas na personalidade, que se apresentam em um curto espaço de tempo. Nesse movimento, não há uma superposição de estruturas, mas novas formações que surgem a partir das antigas, que continuam preservadas, na medida em que a criança se desenvolve e se relaciona com o seu meio.

Os períodos mencionados, vistos de fora, se distinguem por características opostas às idades estáveis. Neles, e ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois no máximo), se produzem mudanças bruscas e fundamentais, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em um breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, se modificam as características de sua personalidade. Desenvolve-se de forma brusca, impetuosa, que adquire, em algumas ocasiões, caráter de catástrofe; lembra o curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado dos mesmos. São pontos de virada no desenvolvimento infantil que às vezes assumem a forma de crises agudas. (VYGOTSKI, 1986, p.256)

Ainda segundo Vygotski (op.cit), o que melhor caracteriza a idade crítica é o caráter transitório das novas formações, estas não permanecem em sua essência na estrutura da personalidade, conservam-se em estados latentes dando espaço para outras formações da idade estável que se segue. Esse quadro é bem visível na adolescência, um período crítico, rico e revolucionário do desenvolvimento humano.

Um outro aspecto conflitante entre os dois teóricos aqui ressaltados é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Em Piaget (1995), a aprendizagem é concebida como fortemente condicionada ao estágio de desenvolvimento, ao amadurecimento de determinadas estruturas. Em Vygotski (1996), a aprendizagem é vista como algo que pode favorecer os saltos qualitativos no processo de desenvolvimento, admitindo entre estes uma relação dialética. Estes são alguns dos aspectos que diferenciam a Psicologia Genética de Piaget da teoria histórico-cultural da mente de Vygotski.

Embora se reconheça a grande contribuição dada por Piaget para a compreensão do desenvolvimento humano e suas etapas a partir da construção do conhecimento, defende-se neste trabalho a idéia de desenvolvimento apresentada por Vygotski. Pensar por esse prisma significa assumir uma posição específica sobre a natureza do desenvolvimento que pode ser resumida em três pontos: a idéia de irregularidade, de periodicidade e a idéia de transformações revolucionárias, que se contrapõem à visão de desenvolvimento como acumulação progressiva e gradual. Essas mudanças revolucionárias se encontram associadas às mudanças nas formas de mediação dos processos psicológicos. Por fim, é preciso não esquecer, na explicação dos fenômenos psicológicos, os tipos de desenvolvimento filogenético, sociogenético, ontogenético e microgenético.

A importância teórica e prática das hipóteses da teoria histórico-cultural da mente sobre o caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e do esquema de periodização construído sobre essa base permite: superar as dicotomias existentes entre os aspectos biológicos e culturais; considerar o desenvolvimento psíquico como uma espiral ascendente, não linear e, finalmente, compreender que a periodização do desenvolvimento psíquico está associada às leis internas, que são fortemente condicionadas às necessidades impostas pela realidade objetiva.

2.2. O problema dos interesses

As idéias de Vygotski assinalam que o desenvolvimento das funções psicológicas não se dá de forma aleatória, desordenada, mas obedece às leis de um sistema formado por aspirações, atrações e interesses, próprios de cada etapa da vida e de um dado momento histórico, que impulsionam o desenvolvimento e orientam a atividade. O problema dos interesses sempre foi visto de diferentes formas. Como um fenômeno meramente intelectual baseado no desejo; algo inato ou, ainda, desconectado da vontade humana; como resultado da formação de hábitos e de novos reflexos

condicionados, uma visão mecanicista que reduz o processo de desenvolvimento de interesses ao adestramento, à formação e mudança de hábitos (REGO, 1994).

Vygotski (1986) vê os interesses como a força motriz que põe em marcha os processos psicológicos, ao contrário dos hábitos que não têm essa tendência dinâmica. "Essas tendências dinâmicas integrais que determinam a estrutura da orientação de nossas reações são as que podemos chamar de interesses com pleno fundamento" (p.17). Essa força propulsora do desenvolvimento do comportamento varia em cada etapa da vida e sua evolução determina as mudanças que se produzem na conduta.

A investigação científica se empenha em conhecer não só como se desenvolve os hábitos e as funções psicológicas da criança (atenção, memória, pensamento, etc), mas também a evolução da conduta e dos interesses da criança, as mudanças que se produzem na estrutura de orientação de seu comportamento, como base do desenvolvimento psíquico (VYGOTSKI, 1986, p.12)

Assim, segundo essa concepção, a chave para a compreensão das idades encontra-se no problema da orientação das forças propulsoras, na estrutura das atrações e aspirações que, ao contrário dos hábitos, não são adquiridas, desenvolvem-se a partir de uma relação entre a base orgânica e o contexto sócio-histórico. Revelam a necessidade humana de adaptar-se ao meio social e tem sua origem numa relação muito peculiar entre o homem e sua realidade objetiva.

Onde pode ser visto claramente o processo de mudança de interesses é na adolescência, pois, segundo Vygotski (1996),

Nessa idade é quando se manifesta com toda nitidez as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos de interesses. Em nenhuma outra idade do desenvolvimento infantil se revela com tal evidência o fato de que a maturação e formação de certas atrações vitais constituem a premissa imprescindível para que se modifiquem os interesses do adolescente (p.97)

Ainda conforme os aportes teóricos de Vygotski, esse período apresenta dois aspectos fundamentais: primeiro, a ruptura com os velhos interesses, determinada pelo surgimento de novos atrativos, que são constituídos na base orgânica e desenvolvidos nas relações sociais; segundo, a maturação de um novo sistema, que se estrutura sobre as novas atrações. A maturação sexual e o surgimento de novas necessidades internas ampliam as esferas de atividade dos adolescentes e isto impõe uma impressionante dinamicidade à construção da personalidade. O adolescente não só desenvolve novos interesses como também perde a atração por coisas que antes o incitavam bastante, e isto tem reflexos no comportamento, que irá variar de intensidade entre os indivíduos, mas,

de uma maneira geral, a irritabilidade, a excitabilidade, as mudanças de humor e os protestos costumam acompanhar esse período. Há uma diminuição da capacidade produtiva e, junto a isso, uma tendência ao isolamento, um descontentamento interior que, muitas vezes, é acompanhada de uma atitude hostil para com o meio familiar e social.

Quando o adolescente chega à idade de transição, quando em sua personalidade se mesclam as características do passado que se extingue e do futuro que começa, se produz uma certa mudança nas linhas fundamentais, um certo estado provisório de desorientação. (VYGOTSKI, 1996, p.31)

Este momento parece se objetivar na busca de um espaço mais amplo e diferente do habitual; no não reconhecimento da autoridade, bem como na atração pela aventura e o heroísmo social. Tem como núcleo central a formação da própria personalidade e isso é o que o autor chama de disposição egocêntrica ou egodominante da adolescência. Nessa perspectiva, o percurso de formação da personalidade do adolescente está ligado a fases distintas do desenvolvimento de interesses, portanto, é um processo dinâmico e não estático.

O aspecto mais importante que se introduz no problema dos interesses, no entanto, é sua natureza sócio-histórica. Só o homem, por meio de sua construção histórica, é capaz de gerar novas forças motrizes que irão impulsionar seu desenvolvimento e orientar sua atividade no mundo. Os interesses variam em cada etapa da vida e a cada momento histórico determinando mudanças não apenas na conduta, mas, principalmente, nas formas e conteúdos das funções psíquicas superiores.

2.3.O desenvolvimento psicológico do adolescente

Na concepção da teoria histórico-cultural, anunciada anteriormente, as funções psíquicas superiores, produtos do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam em dependência direta com o meio, no processo de desenvolvimento sociocultural e se estruturam à medida que se formam novas combinações das funções elementares, que resultam em sínteses complexas.

A principal característica do desenvolvimento na adolescência é a mudança da estrutura psicológica e da personalidade, onde todas as funções psíquicas se reestruturam a partir de uma nova forma de relação entre os processos elementares (de base biológica) e os superiores. Essa nova estrutura tem como base a formação de conceitos viabilizada pela convergência entre a linguagem e o

pensamento, que possibilita a abstração, a categorização e a generalização.

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo hierárquico cuja função central é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as outras funções se unem a essa nova formação e integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos (VYGOTSKI, 1986, p.119).

O pensamento em conceitos provoca uma mudança qualitativa na percepção, na memória, na atenção e no pensamento. A percepção na criança está ligada à observação visual direta; na adolescência, os processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento reelaboram-na de maneira muito complexa. A formação de conceitos possibilita que os objetos, percebidos de forma isolada, relacionem-se entre si, regulem-se, adquirindo sentido, passado e futuro. O lugar das imagens concretas é ocupado pelos conceitos.

O adolescente não se limita a compreender, a tomar consciência da realidade percebida, mas, a pensa em conceitos, quer dizer, para ele no ato da percepção visual direta se sintetiza de maneira complexa o pensamento abstrato e o concreto. Regula a realidade visível com a ajuda de conceitos elaborados em seu pensamento sem correlacioná-los com os complexos antes estabelecidos. A percepção categorial aparece só na idade de transição (VYGOTSKI, 1996, p.125)

Dessa forma, a visão sistemática, regulada, categorial da realidade aparece apenas no período de maturação sexual. Ela se recobre de categorias lógicas; trata-se, portanto, de uma percepção atribuída de sentido. Idênticas mudanças ocorrem na memória do adolescente que se liberta das imagens eidéticas e passa a operar em função da memória verbal e da memorização de conceitos diretamente unidos à atribuição de sentido, à análise e sistematização, convertendo-se, assim, em uma das funções intelectuais. “Se em uma primeira etapa pensar equivalia a recordar; na segunda, memorizar equivale a pensar” (VYGOTSKI, 1986, p.137).

As mudanças na atenção são produzidas na relação com as outras funções, sobretudo, com o pensamento. Existe um estreito vínculo entre o pensamento em conceitos e a atenção voluntária (atenção dirigida). Esta relação tem duplo sentido: em certo grau o desenvolvimento da atenção é premissa básica para a formação de conceito, por outro lado, seu desenvolvimento só é possível porque a função da atenção e da memória se intelectualiza, une-se com o pensamento e passa a ser uma formação nova, superior, complexa. Explicando esse movimento, Vygotski (1996) assevera:

[...] o pensamento da criança se distingue por uma atenção imediata, involuntária, está dirigida para fora, é atraída e repelida pelos objetos. No adolescente, com a maturação do pensamento, e junto com o desenvolvimento do pensamento em conceitos, se desenvolve as formas superiores de atenção, atenção mediada, dirigida, voluntária (p.142).

Na adolescência, também se produz um importante avanço no desenvolvimento da atividade prática, racional do ser humano. Torna-se possível o trabalho que é a representação concreta do pensamento prático. A atividade prática é duplamente mediada e condicionada às relações sociais.

Por um lado é mediada pelas ferramentas no sentido literal da palavra e, por outro, mediada pelas ferramentas em sentido figurado, pelas ferramentas do pensamento e dos signos, com a ajuda dos quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com a ajuda das palavras (VYGOTSKI, 1986, p. 165).

Tão-somente na adolescência, devido ao surgimento do pensamento verbal em conceitos, é possível resolver tarefas verbalmente e realizá-las praticamente. Por um lado, o adolescente, pela primeira vez, domina o pensamento em conceitos, que é absolutamente independente das ações concretas e, por outro, em virtude do pensamento em conceitos, aparecem as formas superiores de relações específicas do ser humano entre o pensamento e a ação. No entanto, o fator essencial que dirige o pensamento prático do adolescente é a experiência social. Um repertório de esquemas práticos adquiridos em sua vida cotidiana, em seus jogos, em suas relações com o meio e com os objetos, facilita a elaboração de determinados padrões de conduta que permitem dominar o princípio da atividade dada.

Dessa forma, Vygotski (1986) advoga a tese de que a evolução de todas as funções psicológicas constitui um processo único. Na adolescência, este processo está centrado no pensamento em conceitos que, por sua vez, estão diretamente articulados com a formação de interesses emergentes do entrelaçamento entre a base orgânica (maturação sexual) e a cultural, orientando a atividade no curso do desenvolvimento.

É possível concluir que a adolescência é revestida de traços peculiares em épocas diferentes, ou seja, os interesses (necessidades culturais) e o significado histórico da adolescência se modificam-se com a história da humanidade expondo, dessa forma, a natureza mediada e sócio-histórica do desenvolvimento humano.

2.4.A construção sócio-histórica da adolescência

Dirigir o olhar, ainda que breve, sobre diferentes sociedades e momentos históricos pode ajudar a compreender a adolescência como uma construção sócio-histórica, uma vez que,

Acreditamos que não deve existir um conceito universal, que não se pode compreender a adolescência simplesmente pondo-a em evidência, é necessário que se busque não uma definição válida para todos os momentos históricos, e sim uma compreensão a partir de sua historicidade (FROTA, 1999, p. 55).

Segundo Frascetti (1996), na antiga Grécia, os jovens eram educados para uma vida comunitária, faziam parte de um grupo etário bem definido, tendo na idade cronológica o principal referencial para a defesa de privilégios. Submetida a treinamentos rígidos, a juventude era vista como representante da beleza e do vigor físico, como uma coragem digna e em processo de passagem para a vida pública, o qual culminava com rituais de iniciação à condição de cidadãos. Percebe-se que os papéis eram bem definidos, assim como a função social esperada.

No mundo romano, os treinamentos militares preparavam os jovens do sexo masculino para a participação na vida pública e os rituais de passagem não deixavam dúvidas quanto ao papel e à função social que iriam exercer. Atos formais, como envergar a toga, para o homem, e o matrimônio, para a mulher, marcavam a entrada no mundo adulto e eram os mesmos para todas as classes sociais (LORIGA, 1996).

Na Idade Média, em determinado momento, a juventude foi vista como algo demoníaco, que precisava de controle.

O jovem da Itália medieval é caracterizado por sua dependência sócio-econômica [...] A juventude de então era conhecida como tresloucada, sem limites e irresponsável. Diante de tal realidade, o patriciado, visando sua própria sobrevivência, percebeu ser imprescindível trazer o jovem para perto, com a intenção de discipliná-los. Os anos entre a adolescência e a maturidade são longos e têm como propósito moderar as ambições e impulsos juvenis (FRASCHETTI, 1996, p.8)

Mais adiante, no século XIII, instala-se a cavalaria e com ela uma nova ordem social que condena esta representação dos jovens como mal da sociedade e passa a enquadrá-los dentro de um ideal cortês, com isso, o adolescente passou a ser representado como aquele que é digno, corajoso, apaixonado e gentil. Aos jovens associavam-se a beleza, façanhas heróicas, alegria de viver, de amar e de seduzir. A cortesia constituía-se em uma ética social da Época Medieval, associada ao amor que era cantado em versos e prosa (FRASCHETTI, 1996).

Na era industrial, o serviço militar não mais constituía marco iniciático e a escolarização e a entrada no mercado de trabalho passaram a estabelecer os limites da fase juvenil. “A adolescência determinava-se por ocasião da conclusão dos estudos básicos, início da aprendizagem dirigida a um

ofício e ingresso no mundo do trabalho”. (FROTA, 1999, p.87). Assim, na Europa dos séculos XIX e XX, as oficinas, os canteiros de obras e as fábricas tornaram-se espaços juvenis, bem como *lócus* de reivindicações contra a opressão e o trabalho precário. Com isso, a ética social e do trabalho começou a ser reorganizada, reformulada, tendo como protagonista a juventude operária, o que lhe confere novas funções e papéis sociais.

Para Loriga (1996), o fascismo e o nazismo também imprimiram novo papel, função e representação social à juventude da época. Esses sistemas souberam lidar muito bem com os conflitos e anseios dessa geração, apresentando-se como resposta para todos os problemas e como modelo de uma juventude perfeita, pura, nacionalista, atribuindo-lhes um grande poder de transformação.

O movimento juvenil de 1968 e o movimento *hippie* contribuíram para a construção de um novo discurso sobre adolescência, instituindo o modelo masculino, da classe média, como privilegiado. No Brasil, o movimento de contestação política e social era marcadamente constituído por jovens estudantes, secundarista ou universitário. Para Abramo (1994), a partir de então, “plasma-se uma noção de juventude com um conteúdo de rebeldia, contestação e utopia, que permanece como uma imagem mítica desses anos” (p.41).

Por toda a década de 70, o movimento de ampliação da contracultura juvenil continuou expandindo-se, mas, na década de 80, acontece uma fragmentação dos movimentos juvenis, que perde a expressividade e começa a ganhar visibilidade. Surge uma grande variedade de figuras cuja identidade se expressa, principalmente, por meio de sinais impressos sobre sua imagem e pelo consumo de determinados bens culturais oferecidos pelo mercado (ABRAMO, 1994). E assim, a indústria do consumo instala-se como moral ética e social, configurando um novo significado para a categoria juventude.

Atualmente, de acordo com a maioria dos organismos internacionais, considera-se como jovem a faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos de idade. No Brasil, esse número alcança 34 milhões de pessoas, o que corresponde a 20% da população do País, segundo dados do IBGE (2002). No entanto, outras idades já são propostas em abordagens acadêmicas, na dinâmica da vida política e na mídia. A seqüência infância-juventude-maturidade foi ganhando conteúdo, contornos sociais e jurídicos ao longo da história, no bojo de disputas sociais, econômicas e políticas, o que deixa evidente a adolescência como uma construção social, à qual é atribuído um significado também social.

Essa compreensão histórica da adolescência rompe com o paradigma médico-jurídico que sempre dominou esta área de atuação e que estabeleceu dicotomias, em parte ainda não superadas, como a relação saúde-doença, normal-patológico, conduta ideal-desviante e, acima de tudo, com a visão abstrata de homem que rege a psicologia tradicional e, conseqüentemente, com a percepção naturalizante, universal de adolescência (CRUZ, 2006). Considera que a ideologia dos grupos dominantes continua ditando o modo de ser adolescente, na sociedade atual, acabando por incluir suas necessidades e valores. Nesse processo dois importantes grupos mediadores, constituem, ao longo do tempo, como pilares da vida social e alvo preferencial de todas as políticas públicas: a família e a escola.

Segundo Engels (1983), a família, enquanto grupo primário (grupo de pertencimento) e construção cultural revela-se atrelada à organização dos meios de produção. Em tempos remotos da história da humanidade, a organização em grandes grupos era essencial para a sobrevivência. O advento da propriedade privada impôs nova configuração ao grupo familiar, este passou a ser monogâmico e ter muitos filhos era uma necessidade para que a força de trabalho se ampliasse.

Para Sarti (1999), com a implantação do processo de industrialização, que empurrou as mulheres para o mercado de trabalho, a urbanização e as migrações, a revolução sexual, as conquistas femininas nos campos políticos, sociais e jurídicos, dentre outros aspectos, profundas transformações ocorreram alterando o formato de família nuclear burguesa na cultura ocidental. No século XXI, é comum ver famílias chefiadas por mulheres; ou mulheres e homens que criam seus filhos sozinhos, sem ajuda de parceiros; casais que se separam e que estabelecem novos grupos familiares (são as chamadas famílias mistas ou reconstituídas); homossexuais que constituem uma família com filhos adotados ou próprios; avós que cuidam dos netos, enfim, novos arranjos familiares estão presentes na contemporaneidade. Entretanto, a referência de modelo familiar, na sociedade brasileira, continua sendo o modelo burguês: o pai, chefe da família, a mãe, dedicada aos cuidados do lar e dos filhos. O que se apresenta fora dessa configuração é visto como “desestruturado”.

É preciso estar atento ao etnocentrismo, ou seja, a tendência a projetar a família com a qual se identifica, segundo referências culturais e sociais. Reconhecer os diferentes arranjos familiares significa admitir os condicionantes históricos que os determinam, desnaturalizando os papéis e as relações. Isto é importante para que se possa olhar e ver o que se passa a partir de outros

referenciais, afinal, o conhecimento da realidade social requer relativizar as próprias referências de sentido, uma vez que a negação do diferente é a base etnocêntrica de todo preconceito.

No que se refere às famílias das camadas populares, em especial, àquelas que têm seus filhos arregimentados pelo tráfico ou pelo crime organizado, estas são comumente culpabilizadas, são consideradas incompetentes, incapazes de exercer o papel que lhes é devido (Sarti, 1999). Não são levados em consideração os vários fatores que impedem a estas famílias cumprirem com o seu papel, fatores que estão ligados à condição de excluídos de uma sociedade que nega as diferenças, estigmatiza, julga e condena sem direito à defesa. A “incompetência” dessas famílias é o fracasso de todo um sistema, de toda uma sociedade, visto que a família é uma instituição historicamente condicionada e dialeticamente articulada com a estrutura social na qual está inserida.

Sarti (1999, p. 97) afirma que a família é

Concebida como uma realidade que se constitui pela linguagem socialmente elaborada e internalizada pelos indivíduos por um mecanismo necessariamente relacional, a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o indivíduo e a sociedade, o subjetivo e o objetivo, o biológico e o social.

Defende-se, então, a idéia de que a família se delimita simbolicamente. Cada família constrói sua própria história, seus próprios mitos, e continua detentora da função de dar sentido às relações entre os indivíduos e servir de espaço de elaboração de experiências vividas. O papel de mediadora entre indivíduo e sociedade, entre o subjetivo e o objetivo, entre o biológico e o cultural, permanece, o que significa dizer que a família é antes de tudo um espaço valioso de medição na formação da estrutura psicossocial do sujeito.

Com relação à escola, as tendências filosóficas, que visam compreender a que se destina a educação, e as tendências políticas que pretendem identificar o direcionamento das ações do processo pedagógico, dividem-se em três grupos e utilizam três conceitos chaves: o conceito de redenção, reprodução e transformação (LUCKESI, 1983).

Segundo Luckesi (1983), o primeiro grupo que opera com o conceito de redenção afirma que a finalidade da educação é direcionar a vida social, salvando-a da desintegração. Os teóricos que defendem esta idéia concebem a sociedade como um conjunto de seres que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo. A

educação, portanto, teria como finalidade adaptar esses indivíduos e esses grupos à sociedade, contribuindo para o ordenamento e o equilíbrio social. Isto seria alcançado no investimento nas novas gerações, formando hábitos e desenvolvendo instrumentos e técnicas de adaptação. É uma teorização que não leva em conta o caráter histórico, social e político da educação e vê a escola como uma instância quase externa à sociedade, ou seja, não leva em conta a contextualização crítica da educação dentro da sociedade na qual ela está inserida, predomina a visão funcionalista de sociedade e de educação, característica da filosofia neoliberal.

Ainda segundo Luckesi (1993), o segundo grupo que trabalha o conceito de reprodução demonstra como a educação atua dentro das sociedades reproduzindo as relações de desigualdades e mantendo a ideologia dominante. A educação é vista como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionamentos econômicos, sociais e políticos, portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes.

As práticas pedagógicas, neste caso, não buscam apenas a relação com o saber ou saber fazer, mas, principalmente, com o saber comportar-se, com a disciplina. Para os teóricos que defendem essa posição, a escola é o instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ela serve, pois não só qualifica para o trabalho, socialmente definido, mas também introjeta valores, que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante. Isto é alcançado por meio da reprodução da submissão às regras estabelecidas, que é assegurada pela palavra, pelo controle do tempo, pela hierarquização, classificação, seriação, enfim, pela sujeição e disciplinamento dos indivíduos (FOUCAULT, 1977).

O terceiro grupo entende a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um ideal de sociedade. A escola seria a grande mediadora de um projeto social e teria como finalidade maior a construção de sujeitos autônomos, criativos, e com capacidade crítica. Não vê a instituição escolar como algo alienado da sociedade, reconhece os condicionantes sócio-políticos e culturais que a determinam, mas acredita que mediante o exercício reflexão – ação -reflexão estes condicionantes possam ser desvelados e que esse desvelamento da realidade possa facilitar o processo de conscientização dos sujeitos implicados no processo (LUCKESI, 1983).

Uma leitura histórica da origem da escola, enquanto instância central dos projetos societários da burguesia, mostra que ela era concebida como uma instituição social e cultural de produção de

conhecimento e de valores e como espaço para o desenvolvimento lúdico, estético, ético e artístico para as crianças e os jovens. Mas o mesmo percurso histórico evidencia que esta não era e nunca foi uma instituição inclusiva. A escola, para a classe trabalhadora, sempre foi voltada para a disciplina e para o trabalho precoce e precário (CRAIDY; GONÇALVES, 2004).

Neste início de século XXI, vive-se o paradoxo de uma escolarização indispensável, mas ineficiente. Sem ela nada se faz e com ela nada é garantido. É indispensável porque ainda se constitui como um dos poucos lugares de vida coletiva com que conta a infância e a juventude. É o lugar por excelência de relação com o saber elaborado cientificamente, capaz de trazer alguma esperança. Por outro lado, é lugar de incerteza e muitas vezes se coloca distante das classes populares, que não encontram sentido em frequentá-la. Este é o grande paradoxo vivido pela juventude: a escola é indispensável para o encaminhamento de suas vidas, mas já não garante nada.

É importante ressaltar essa questão, uma vez que a sociedade atribui à escola um caráter utilitário, ou seja, tem a percepção de que a principal função da escola é preparar os jovens para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, estaria vinculada à possibilidade de uma futura inserção ocupacional e ascensão social. Uma via de superação das desigualdades sociais. Porém, é nesse ponto de intersecção entre o estudo e o trabalho que se situa um dos mais graves problemas de exclusão/inclusão social, no qual o ensino de boa qualidade abre as oportunidades e o de má qualidade, ao contrário, acentua a exclusão (ABRAMOVAY, 2002).

De fato, nas sociedades atuais, o estudo é cada vez mais um requisito para o acesso às oportunidades de trabalho e, este último, sem dúvida, é condição essencial à sobrevivência humana. Ocorre que essa visão se revela fonte de frustração na medida em que estudar nem sempre assegura o futuro almejado. Esta contradição é sentida e experimentada pelos adolescentes, principalmente das classes menos favorecidas economicamente, que vivenciam a exclusão como fenômeno cultural, social e institucional, que os priva dos seus direitos básicos de cidadania. Se este processo ocorre de forma tão incisiva com os adolescentes de classe popular, o que dizer daqueles que carregam o rótulo estigmatizante de “adolescente em conflito com a lei”?

Abramovay (2002) salienta que

[...] embora esteja presente a concepção da escola como chave de oportunidades de uma vida melhor, ela também é vista como local de exclusão social. Esta, por conter elementos culturais e institucionais, também se refere à discriminação e à estigmatização que vão

além das fronteiras da esfera econômica, incidindo sobre crenças, valores e significados e expressando atitudes específicas diante da diversidade cultural (p.191).

Enquanto instituição socialmente designada para a facilitação do desenvolvimento humano, a escola tem, sem dúvida, um importante papel a desempenhar, mas é preciso reconhecer que ela não está à parte do contexto sócio-histórico e pode estar reproduzindo normas e valores ditados pela sociedade, ignorando as reais necessidades e interesses dos jovens em seu percurso de desenvolvimento, servindo como mais um instrumento disciplinador e de adestramento, principalmente, dos jovens de classe pobre que vivenciam a situação de exclusão cotidianamente.

À guisa de conclusão, compreende-se que a adolescência é forjada em um contexto sócio-histórico e que os jovens contemporâneos passam por um momento delicado no que diz respeito à construção de papéis e funções socioculturais decorrentes de bruscas transformações na organização social, transformações essas provocadas por um modelo de sociedade baseado no mercado, no individualismo e no enfraquecimento do Estado. Aliado a isto se tem, ainda, a rapidez das mudanças na organização familiar; nas relações sexuais, nos valores que faziam do trabalho a referência mais importante para a entrada no mundo adulto, agora substituído pelos valores associados ao consumo; as mudanças nas formas de comunicação; a evolução tecnológica e a globalização produzindo novos elementos mediadores que afetam diretamente o processo de construção da adolescência, em especial, dos adolescentes de origem pobre que têm esse percurso marcado pela falta de perspectiva reafirmada cotidianamente pela destituição, pela negação de direitos básicos.

Pais (1993, apud Ramos, 2006, p.51) propõe que a juventude seja olhada em torno de dois eixos semânticos:

Como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De fato, quando falamos de jovens das classes médias ou jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores...estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude quando referida a uma fase da vida. (...) a juventude não é, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função de seus interesses; das suas origens sociais; das suas perspectivas e aspirações.

Nos contextos marcados pela destituição, discriminação, pela impossibilidade de fazer projetos de vida, o desenvolvimento integral do adolescente - período marcado por profundas revoluções em todos os aspectos do desenvolvimento - encontra obstáculos consideráveis capazes de provocar impactos profundos na conduta e na formação da personalidade. O jovem pobre encontra-se em uma

situação de dupla desvantagem: por ser pobre e por ser jovem pobre. Esta dupla desvantagem é observada em diferentes dimensões da vida social, por exemplo, no mundo do trabalho, onde ingressa prematuramente, sem formação adequada, com poucas opções de escolha para seu futuro profissional, insere-se em trabalhos com pouca qualificação e uma quase ausência de proteção e benefícios sociais.

Segundo Sawaia (2001), a sociedade, ao situar sujeitos à margem do contrato social, nega, formal ou informalmente, direitos de cidadania, como a igualdade perante a lei e as instituições públicas, a proteção do Estado e o acesso às diversas oportunidades, quais sejam, de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, dentre outros bens e serviços. Promove um processo de desumanização vivido em todas as esferas da vida social; um processo que se revela no sofrimento de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil de uma sociedade impedido de desenvolver seu potencial humano.

Entretanto, vale ressaltar que isto não anula suas potencialidades. Enfatizar as carências e os riscos a que estão expostos estes sujeitos implica reproduzir e manter estereótipos negativos que, muitas vezes, impedem o reconhecimento e a valorização das virtudes e potencialidades, correndo o risco de transmitir aos próprios adolescentes essa percepção, promovendo uma interiorização e reprodução desses rótulos. Para Martín-Baró (1985, p. 33), “os estereótipos não só tendem a se confirmarem e a se perpetuarem, mas, sobretudo, a orientarem a ação das pessoas”.

3. A CONSTRUÇÃO DA ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

“Haja hoje, para tanto ontem”.

(Leminsk)

O conteúdo deste capítulo destina-se a traçar o percurso histórico da construção da adolescência no Brasil e sua relação com a lei por meio das representações sociais em diferentes tempos históricos, bem como dos instrumentos legais correspondentes, chegando até as medidas socioeducativas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.

Ressalta a liberdade assistida, medida socioeducativa aplicada em meio aberto, suas concepções, o caminho legal percorrido pelo adolescente em conflito com a lei, após a instalação do ECA, e propõe uma reflexão crítica sobre a operacionalização das medidas socioeducativas.

Dirige-se, ainda, à compreensão da violência como um fenômeno situado historicamente e constituído socialmente. Aborda a configuração das políticas sociais e a atuação do psicólogo nestas políticas, finalizando com a apresentação do Projeto Raiz de Cidadania, responsável pelo acompanhamento dos adolescentes em regime de liberdade assistida.

3.1. O percurso histórico da construção dos direitos e deveres da criança e do adolescente no Brasil

O percurso histórico da construção da infância e adolescência no Brasil, especialmente daqueles sujeitos afetados pela pobreza e pela miséria, revela-se árduo, tortuoso e marcado pela negação de direitos. Resgatar a história da criança e do adolescente brasileiro pobre é enfrentar um passado cheio de tragédias anônimas: abandono de bebês, roda dos excluídos, venda de crianças escravas, sobrevida nas instituições, trabalho escravo. Apesar dos esforços e da luta travada por condições de vida digna para essa parcela da população, este cenário ainda continua presente no século XXI,

crianças nos lixões, no trabalho infantil, nas drogas, abusadas sexualmente, vítimas de maus-tratos, nas ruas.

Ao longo dos anos, vários instrumentos legais foram criados, assim como políticas públicas implementadas para dar conta das questões relativas à infância e à adolescência. O Código de Menores e a Política do Bem-Estar do Menor, que tratava da proteção e da vigilância aos menores em situação irregular, são um exemplo dos mecanismos adotados.

Esses mecanismos se encontram condicionados aos vários contextos históricos em que se apresentam. Fato que pode ser facilmente percebido se forem analisadas as representações sociais⁴ da criança e do adolescente, nos vários períodos da história brasileira, e que apresentam instrumentos legais correspondentes dirigidos a esta parcela da população.

De acordo com Pinheiro (2005), são quatro as representações sociais mais recorrentes de crianças e adolescentes que emergem em cenários sócio-históricos específicos: como objeto de proteção social, como objeto de controle e disciplinamento social, como objeto de repressão social e como sujeito de direitos.

A primeira das representações sociais apontada pela autora tem sua emergência histórica na colonização do Brasil. Nesse período, a criança e o adolescente eram vistos como objeto de proteção social. A preservação da vida no que diz respeito às crianças abandonadas se manifestava em ações de caridade voltadas para garantir a sobrevivência dessa parcela da população, tentando dar conta da situação de crianças rejeitadas que morriam ao abandono. A roda dos excluídos, local onde eram deixadas as crianças que ficariam aos cuidados das irmãs de caridade, é um instrumento emblemático do Brasil - Colônia e aponta para o primeiro ato institucionalizante da infância no País, assim como para a transferência de responsabilidades. Aqueles que não eram reconhecidos como filhos legítimos ficavam sob a tutela da Igreja e, posteriormente, do Estado.

É fundamental observar que a necessidade da proteção social como alternativa para preservação da vida da criança já revela em si uma omissão ou transferência de responsabilidade: as ações de proteção social partem da pressuposição (ou constatação) de que a vida da criança não está sendo preservada, seja pelo abandono, seja pela falta

⁴ Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. São conteúdos de pensamento que traduzem a realidade e são por ela traduzidos. Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas, logo, as representações sociais estão no discurso e na prática da vida em sociedade orientando condutas e as comunicações sociais.

de condições materiais para tanto, por parte de quem seria responsável. A proteção social circunscreve-se dessa forma, ao campo do “favor”, da “benesse”, da caridade de alguém que assume a responsabilidade de quem deveria proteger, originariamente, a criança (PINHEIRO, 2006, p.54)

A “salvação”, por meio da conversão ao catolicismo, das crianças indígenas, assim como a senzala e o trabalho precoce destinados às crianças negras, também são imagens dessa época.

Na segunda representação, a criança e o adolescente eram concebidos como objeto de controle e disciplinamento social e está ligada à concepção de criança e adolescente como um investimento do Estado. Suas vidas deviam ser preservadas para que pudessem servir ao Estado. A abolição da escravidão e o início da fase republicana é o período histórico em que emerge essa representação social da criança e do adolescente sob o lema “Ordem e Progresso”.

Sobre essa época comenta Pinheiro (2005, p.57):

[...] uma exigência se impunha: disciplinar e controlar crianças e adolescente -em especial os pertencentes das classes subalternas- para que se tornassem úteis à Nação, como mão de obra adequada às tarefas próprias a um país subdesenvolvido, com uma história social recente de mão-de-obra escrava, de economia sujeita aos ditames do País colonizador; uma mão-de-obra não mais escrava, mas que pudesse se fazer submissa e que ocupasse as funções subalternas no processo de modernização ao qual o país começava a aderir.

Neste caso, inserir crianças e adolescentes da classe pobre na escola e em cursos profissionalizantes para não delinquir servia perfeitamente aos propósitos de controlar, disciplinar. No entanto, deveriam ser preparados para o trabalho subalterno e assim eram excluídos da construção de um projeto de nação e das tomadas de decisão. Com relação ao trato legal, entra em vigência o primeiro Código de Menores, baseado na Doutrina da Situação Irregular, que previa que o Estado podia intervir e recolher às instituições prisionais, crianças e adolescentes que estivessem não apenas em situação de rua, mas qualquer outra circunstância considerada irregular.

Ainda, segundo Pinheiro (2005), a terceira representação é a da criança e adolescente como objeto de repressão social. A coerção é o caminho para combater os atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes considerados delinqüentes. A maioria vítima da exclusão social relacionada, principalmente, ao processo desenfreado de urbanização. É o uso da punição como instrumento de correção, uma forma de neutralizar a ameaça que esses adolescentes representavam para a sociedade. “Eles representam, para as instituições do Estado, a perturbação da ordem social e de

forma não construtiva. Institucionalizá-los, na ótica dos dirigentes dessas instituições representava um caminho de reeducação, para trazê-los de volta ao convívio social”. (PINHEIRO, 2006, p. 62).

A institucionalização é a conseqüência concreta desse tipo de representação social, que ainda ocupa um espaço abrangente na realidade brasileira, principalmente com o crescimento dos índices de violência.

A quarta representação social é bem mais recente, tem como núcleo central a concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos e está fundada em dois princípios: a igualdade perante a lei e o respeito à diferença. A igualdade enquanto seres humanos e cidadãos e a diferença enquanto pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. A igualdade manifesta-se pela universalização dos direitos: a garantia de todos os direitos para todas as crianças e adolescentes, independentemente de qualquer critério classificatório, tais como: origem socioeconômica, idade, estrutura familiar.

[...] a representação social da criança e do adolescente como sujeito de direitos parece constituir uma ruptura, no que concerne às visões, às concepções que lhe antecederam, por ser a primeira representação a reconhecer todas as crianças e adolescentes como portadores de direitos, e, portanto, a reconhecer a sua condição de cidadania. (PINHEIRO, 2006, p. 85)

Esta nova forma de enxergar a infância e a adolescência é conseqüência do início do processo de abertura democrática, no final da década de setenta, e de uma tensão no pensamento brasileiro, provocada, principalmente, pela situação crítica dos chamados meninos e meninas de rua, pelas condições desumanas nas instituições de privação de liberdade e pela efervescência dos movimentos sociais. Dentre estes, a Pastoral do Menor, ligada à Igreja Católica, que se propõe a assistir os meninos e meninas moradores de rua; a Pedagogia Social de Rua, baseada na Educação Libertadora de Paulo Freire, que objetivava a emancipação humana e a organização dessa parcela da população. Como conseqüência do trabalho desenvolvido pela Igreja e pelos educadores sociais, é fundado o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- MNMMR, que teve papel fundamental na luta pelos direitos assegurados na Constituição Federal.

Outros atores sociais unidos no Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente foram fundamentais nesse movimento de mobilização e luta pela conquista de uma nova ordem jurídica, para o conjunto de crianças e adolescentes brasileiros, que se efetiva no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, e os coloca na condição de cidadãos, portanto, titulares de direitos e deveres (VASCONCELOS, 1996).

Esse reconhecimento foi o primeiro passo na direção da conquista da cidadania. No entanto, cidadania exige exercício efetivo de direitos e deveres, é condição construída. Logo, aparece a necessidade de um instrumento legal que fosse capaz de instruir passo a passo esse caminho, um dispositivo que possibilitasse não apenas poder de reação à sociedade, mas, principalmente, poder de ação. Amplos foram os debates e as discussões em torno desse novo ordenamento jurídico e, assim como na Constituição de 1988, viria de uma construção popular a Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Estava dado o segundo passo na direção da conquista de direitos de crianças e adolescentes brasileiros.

O ECA (1990) totaliza 267 artigos em seus dois livros e, diferentemente dos Códigos anteriores, destina-se a todas as crianças que têm até 12 anos incompletos e adolescentes, aqueles entre 12 anos completos e 18 anos incompletos. Com o Estatuto, instaura-se a Doutrina da Proteção Integral, ou seja, a garantia da proteção física, psíquica e moral.

Os princípios dessa doutrina apontam a responsabilidade coletiva para com essas pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e destinatários prioritários das políticas e dos recursos públicos. Esse novo ordenamento jurídico vem estabelecer os direitos fundamentais; as medidas preventivas; disciplinar as políticas de assistência e proteção; o acesso à justiça e se evidencia como um marco divisório na história da relação da criança e a lei no País, promovendo o então “menor”, mero objeto de processo, a uma nova condição de sujeito de direitos (ECA, 1990).

Sua condição de *sujeito de direitos* implica a necessidade de sua participação nas decisões de seu interesse e no respeito à sua autonomia, no contexto do cumprimento de normas legais. Assim, é responsabilidade do Estado, da sociedade e da família garantir o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. As medidas sócio-educativas constituem-se em condição especial de acesso a todos os direitos sociais, políticos e civis. (VOLPI, 2002,p. 14)

Assim, a condição de “menor”, como objeto que devia ser controlado pelo Estado, sem desejos ou capacidade de entendimento e que recaía, principalmente, sobre o pobre, o negro e os excluídos da vida social e política, é substituída pela concepção de sujeito de direitos que abrange todos os que se encontram no período da infância e adolescência, independentemente de critérios classificatórios.

Sobre o Estatuto comenta Vasconcelos (1996, p.61):

A lei ocupa-se ainda, em: definir a competência de cada órgão ou instância na área da criança e do adolescente - o juiz, o Ministério Público, a polícia, as entidades governamentais e não-governamentais que prestem atendimento a essa população - e, circunscrever o poder e o limite de cada uma dessas instâncias; apresentar os instrumentos e as formas de garantia do cumprimento dos direitos elencados pelo ECA; especificar no que, de fato, se constitui cada um dos direitos referidos na Constituição federal e clarificar acerca de a quem cabe o patrocínio ou a efetivação desses direitos, orientando, também, sobre as medidas a serem adotadas para que os faça valer.

Dessa forma, o Estatuto, além de introduzir novos conteúdos no elenco de ações da política de atendimento, como defesa jurídico-social e assistência médica e psicossocial às crianças e aos adolescentes vitimizados, reorganiza o campo das políticas públicas. Essa reorganização agrupa e hierarquiza as políticas dividindo-as em: políticas sociais básicas; políticas assistenciais e programas de proteção especial para as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social (RAMOS, 2006).

No âmbito dos métodos e processos, a lei introduz dois novos enfoques. Na área do trabalho sócio-educativo, ela substitui as práticas assistencialistas e correccionais por uma proposta de trabalho socioeducativo emancipador, baseado na noção de cidadania. Quanto à gestão, o Estatuto regulamenta as conquistas do artigo 204 da Constituição Federal de 1988, que assegura a participação popular, por meio de suas entidades representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. Para concretizar este avanço, o ECA cria os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Entretanto, Pinheiro chama a atenção para o abismo existente entre a lei e a realidade, uma vez que, apesar dos discursos contrários, a visão mais recorrente continua sendo a da criança como objeto de repressão social.

A representação social inovadora da criança e do adolescente, tomados como sujeitos de direitos, afirmada no texto da Constituição Federal de 1988, parece estar em rota de colisão com marcas históricas arraigadas da cultura política brasileira, em que a repressão, fundada no autoritarismo e na dominação, tem lugar especial no trato público e no pensamento social concernente à criança e ao adolescente, que integram as chamadas classes subalternas e que, de diferentes formas são vistas como ameaça a coesão social (PINHEIRO, 2006, p. 371).

Também para Volpi (2002), a resposta social determinada pelo novo paradigma legal não rompe, no seu sentido mais profundo, com a perspectiva funcionalista de sociedade para qual o conceito de socialização ocupa um espaço central e é caracterizado pela idéia de integração social.

Sob esta ótica, a integração social acontece na medida em que a pessoa aceita e porta-se a partir dos padrões e normas sociais convencionados e passa a desempenhar um papel social ligado a um determinado *status*. Para isso, deve dominar a linguagem e um conjunto de técnicas que lhe permitam comunicar-se e mostrar-se socialmente produtivo. Esse desenvolvimento adaptativo é impulsionado pela aprendizagem e a não adaptabilidade do indivíduo implica um desvio que pode comprometer o equilíbrio social, portanto, precisa ser enfrentada com elementos da cultura, do imaginário e das instituições.

Assim, tanto os programas assistenciais, de proteção, quanto as medidas socioeducativas preconizadas pelo ECA, vêm se constituindo, de uma maneira geral, em alternativas de socialização tradicional, cujas obrigações reduzem-se à integração familiar, colocação profissional, frequência à escola e ao desenvolvimento de atividades esportivas e culturais. Há por trás dessa prática a concepção de que a sociedade é um todo harmônico, cujo equilíbrio se mantém pelo cumprimento dos papéis e expectativas, o que não corresponde em absoluto com a realidade concreta onde há disputas de poder, disputas políticas, sociais e econômicas, que levam milhões de seres humanos à condição de excluídos de um projeto de sociedade.

Essa prática tradicional de socialização se configura em uma prática de adestramento e evidencia a necessidade de compreensão da relação dialética entre exclusão-inclusão, uma vez que esses sujeitos não estão “à margem de”, mas “dentro de” uma superestrutura que os coloca em condições desfavoráveis a sua emancipação, inviabilizando a participação na construção sócio-político-cultural de seu tempo e, ainda, culpabiliza-os por esse processo perverso de exclusão, incluindo-os em políticas compensatórias cujo objetivo maior é o controle social. Segundo Cruz (2006, p.44)

Os fins protetores da lei parecem estar sendo exercidos através de maior controle social, contudo, apenas quando há visibilidade. Neste sentido, embora dirigido a todas as crianças, apenas os pobres chegam ao conselho tutelar, vítimas de maus tratos e negligência familiar, o que leva a crer que, na inexistência de carência material, não se dá visibilidade a esta questão. (p. 44)

Embora o ECA (1990) incorpore uma série de questionamentos e direcionamentos em relação às políticas sociais para a infância e adolescência, pode-se dizer que, em sua operacionalização, perdura uma noção compensatória, ou seja, adolescentes e crianças são compreendidos como carentes e em situação de risco. Constrói-se, assim, uma infância dita “normal” em oposição a uma

infância “de risco”, o que se entrelaça com a noção de uma essência infantil, vista como natural e, portanto, fixa e imutável. Desse modo, na medida em que se pretende igualar infâncias desiguais - tomando como foco de análise a classe social - sua lógica é formulada dentro de princípios científicos que historicamente caracterizam as crianças a partir de um modelo hegemônico, integrando-se aos valores defendidos pelo liberalismo.

Esta prática demonstra o cultivo da cidadania assistida, a exemplo de grande parte das políticas públicas, passando longe dos problemas estruturais que têm raízes fincadas na pobreza política, embora a pobreza material seja a mais imediata e empurre a criança e o adolescente para a rua. Por conta disso, o ECA não se tem apresentado como um aporte preventivo; superdimensiona a força de políticas sociais setoriais, reduzindo-as, na prática, à educação e assistência. Por outro lado, o Estatuto limita-se a afirmar direitos e a atribuir responsabilidades, distribuídas entre a família, a sociedade e o Estado. Assim sendo, não entra na lógica do possível, apenas enfatiza os direitos desta parcela da população como prioridade absoluta.

Outro aspecto a ser questionado refere-se à aplicação das medidas socioeducativas ao adolescente autor de ato infracional. Estas não são atribuições do Conselho Tutelar, ao contrário, permaneceram como competência do Juizado da Infância e Juventude. De acordo com Cruz (2006, p.47):

[...] uma forma de perpetuação da clássica divisão entre as crianças que precisam de proteção e as que precisam de correção, uma vez que remete o jovem autor de ato infracional para um atendimento jurídico diferenciado. Junto a isso, nos deparamos com o fato de que o adolescente infrator é ainda aquele que pertence a um grupo social específico, originário das favelas, ao passo que o adolescente de classe média/alta, quando comete delitos, tem destino singular, tanto no que se refere à aplicação das penas, quanto à cobertura da mídia sobre o assunto.

Dessa forma, embora o ECA imprima uma nova ótica sobre a infância e juventude em relação às leis que o antecederam, esta continua sendo compreendida no singular, delineando modos de viver, sentir e agir e posicionando crianças e adolescentes como sujeitos “à margem de suas comunidades” e como responsáveis por comportamentos “desviantes,” que precisam ser corrigidos enquanto há tempo.

3.2. Medidas socioeducativas

Reconhecida a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, mas sem esquecer os deveres que cabem a essa parcela da população, o Estatuto preconiza um sistema de finalidades essencialmente pedagógicas, mas de caráter punitivo, dirigidas aos adolescentes em conflito com lei, ou seja, autores de atos infracionais. Dessa forma,

[...] ao definir o ato infracional, em correspondência absoluta com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o ECA considera o adolescente infrator como uma categoria jurídica, passando a ser sujeitos de direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral, inclusive do devido processo penal. Essa conceituação rompe a concepção de adolescente infrator como categoria sociológica vaga implícita no código de menores, concepção que, amparando-se numa falsa e eufemística ideologia tutelar (doutrina da situação irregular), aceitava reclusões despidas de todas as garantias que uma medida de tal natureza deve necessariamente incluir e que implicavam uma verdadeira privação de liberdade. (VOLPI, 2002, p.15).

As medidas socioeducativas dividem-se em dois grupos: o das medidas privativas de liberdade, reservadas para situações mais críticas, e o das medidas em meio aberto, que devem ser a regra quando houver necessidade de uma resposta do Estado, em face da conduta infratora, na busca da restauração (ou mesmo instauração) da condição de cidadania de crianças e adolescentes. Dentre as medidas em meio aberto, encontram-se a advertência, a obrigação de reparar dano, a prestação de serviço à comunidade e a liberdade assistida. A semi-liberdade encontra-se entre as medidas que contemplam tanto o regime aberto quanto o fechado e, por fim, a internação - sanção, uma medida privativa de liberdade (ECA, 1990).

Segundo Volpi (2002), as medidas socioeducativas apresentam algumas características básicas como: garantir o acesso do adolescente às oportunidades de superação de sua condição de exclusão; serem aplicadas e operadas de acordo com as características da infração, circunstâncias sociofamiliar e disponibilidade de programas e serviços; sua operacionalização deve prever, obrigatoriamente, o envolvimento familiar, institucional e comunitário, mesmo no caso de privação de liberdade; a formação permanente dos agentes aplicadores das medidas e respeitar o princípio da não discriminação evitando os rótulos que marcam os adolescentes.

Além disso, o ECA (1990) trouxe a preocupação e a exigência de que fosse agilizado o atendimento inicial ao adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional. De acordo com o artigo 88, inciso V, do ECA, isto deve ocorrer por meio da “ integração operacional de órgão do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local.”

3.2.1 – O trâmite legal

No município de Fortaleza, foi implantado, em 1997, o Projeto Justiça Já, garantindo a efetivação da justiça nos moldes preconizados pelo Estatuto. O projeto é executado pela 5ª Vara da Infância e Adolescência, por meio de uma equipe transdisciplinar composta por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Atualmente, é entendimento pacífico entre Ministério Público, magistrados e entidades, que atuam nas questões da infância e adolescência, ser competência do município a execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

Segundo o Juiz da 5ª Vara, o adolescente que inicia o cumprimento de uma medida socioeducativa pelo cometimento de um ato infracional percorre um longo caminho de avaliações e encaminhamentos desde o momento em que é apreendido, segundo prevê o projeto Justiça Já. Ao ser apreendido em flagrante pela Polícia Civil ou Militar, o adolescente é levado à Delegacia da Criança e do Adolescente – D.C.A, onde é lavrado o auto de apreensão ou um Boletim de Ocorrência (BO) circunstancial, dependendo da gravidade do ato. A família é avisada de imediato, o adolescente é ouvido e, se for o caso, vítimas e testemunhas também.

Se o ato infracional for considerado grave e for avaliado que a internação garantirá segurança pessoal ou manutenção da ordem pública ou, ainda, se os pais e responsáveis não comparecerem, a autoridade policial encaminha o adolescente ao Ministério Público, com cópia do BO circunstanciado ou do auto de apreensão. Este encaminhamento deve se dar no prazo máximo de 24 horas. Caso não haja flagrante e seja registrada uma ocorrência na D.C.A contra o adolescente, um BO é lavrado, a Polícia investiga a autoria e a materialidade do fato e encaminha ao Ministério Público o material da investigação realizada. Estes passos caracterizam a fase policial do processo.

Durante a entrevista, o Juiz da 5ª Vara afirmou que, na fase ministerial, é realizada a autuação prévia do auto de apreensão, BO ou relatório policial, devidamente autuado pelo cartório judicial e com informações sobre os antecedentes do adolescente. Após a *oitiva*⁵, o Ministério Público poderá: promover o arquivamento dos autos; conceder remissão com ou sem aplicação de medida socioeducativa; oferecer representação oral ou escrita requerendo ou não a internação provisória.

⁵ Oitiva: escuta realizada pelo Ministério Público.

Se o Ministério Público promove o arquivamento ou concede a remissão, ou ainda, faz a representação, a autoridade judiciária pode homologar a remissão ou arquivamento com ou sem aplicação de medida socioeducativa; discordar da remissão ou arquivamento; receber ou rejeitar a representação. Homologando a remissão ou arquivamento, o juiz arquiva e determina, se for o caso, o cumprimento da medida socioeducativa acordada no Ministério Público. Mas se houver discordância, ele remete os autos ao procurador- geral da Justiça. Recebendo a representação, o juiz acolhe-a ou rejeita. Caso acolha a representação, ocorre a instauração do devido processo legal. Neste caso, o procurador-geral de Justiça pode ratificar, ou não, a remissão ou arquivamento. Ao ratificar, ele encaminha os autos para que ocorra a homologação pelo juiz. Caso não ratifique, oferece ou designa outro membro do Ministério Público para apresentar representação. Inicia-se a fase judicial do processo.

Segundo o entrevistado, o juiz recebe a representação do Ministério Público e designa audiência de apresentação do adolescente e decide sobre a decretação ou manutenção da internação, sendo que, de acordo com o artigo 108 do ECA, a internação provisória não pode exceder o prazo de 45 dias. Na audiência de apresentação, o juiz realiza a *oitiva* do adolescente, pais ou responsáveis. Ouvidas as partes, o juiz pode conceder remissão com ou sem aplicação de medida socioeducativa. Caso não conceda a remissão, verificando que o adolescente não possui advogado constituído, nomeia um defensor e, se necessário, determina a realização de diligências e estudo de caso.

Na audiência, em continuação, as testemunhas arroladas na representação e na defesa prévia são ouvidas, são cumpridas as diligências, é anexado o relatório da equipe transdisciplinar e é dada a palavra ao representante do Ministério Público e ao defensor. Logo após, a autoridade judiciária profere a decisão.

O adolescente ao passar pelas instâncias (D.C.A, Ministério Público e Justiça Já) pode ser liberado ou encaminhado para a instância seguinte. Só há processo judicial quando o Ministério Público representa junto ao juiz e este acolhe a representação. Quando não é esse o caso, há apenas um processo administrativo.

O representante do Ministério Público pode aplicar uma medida socioeducativa em meio aberto, sem fazer representação ao juiz, mas submetendo ao despacho final deste. No caso da medida

socioeducativa de privação de liberdade, é necessário que seja instaurado um processo judicial, o qual comporta, inclusive, o direito à defesa feita por profissional habilitado.

Quando o adolescente é encaminhado para a Liberdade Assistida (LA), inicialmente ele vai para acolhimento, geralmente acompanhado de pais ou responsáveis. Quem primeiro entra em contato com ele é a equipe do Judiciário, depois ele vai para a coordenação de LA da Fundação da Criança e Família Cidadã – FUNCI, de onde será encaminhado para o projeto Raiz de Cidadania.

3.2.2 Liberdade assistida

A medida socioeducativa de liberdade assistida-LA, faz parte do grupo das medidas cumpridas em meio aberto. Reza o ECA (1990) que a medida será adotada quando ficar claro que o adolescente precisa de acompanhamento, auxílio e orientação. A medida tem duração mínima de 06 meses e o seu limite de prolongamento é bastante elástico, visto que o jovem pode permanecer em regime de LA até os 21 anos de idade, caso não cometa nenhum crime após os 18 anos.

Segundo o Relatório de Execução da Liberdade Assistida do Juizado da Infância e da Juventude (FORTALEZA, 2004, p.5)

A Liberdade Assistida constitui-se numa medida coercitiva, mas de cunho prevalentemente pedagógico. Coercitiva, porque se faz necessário o acompanhamento da vida social do adolescente, a imposição de condições e limites. O adolescente está em liberdade, mas sob condições, portanto uma liberdade vigiada. Sua intervenção pedagógica manifesta-se no acompanhamento pessoal, garantindo-se os aspectos de proteção; inserção comunitária; manutenção de vínculos familiares; inclusão e frequência à escola; inserção no mercado de trabalho e em cursos de profissionalização e capacitação.

Portanto, a medida de liberdade assistida, aplicada ao adolescente autor de ato infracional, tem ao mesmo tempo caráter educativo e punitivo. É uma sanção em função de uma conduta de transgressão à norma e tem caráter disciplinador, já que busca estabelecer um padrão de condutas e um projeto de ruptura com a prática de delitos. Essa medida exige acompanhamento personalizado, inserido na realidade da comunidade de origem do adolescente. Assim, os programas de LA devem ser estruturados em nível municipal. Devem, ainda, ser gerenciados e desenvolvidos pelo órgão executor municipal em parceria com o Judiciário, que supervisiona e acompanha as ações do programa.

Aos adolescentes em LA é exigido que não mais façam uso de substâncias psicoativas, inclusive o álcool; não fiquem na rua após as vinte e duas horas; que freqüentem a escola regularmente e compareçam às atividades agendadas pela equipe de acompanhamento, bem como aos cursos oferecidos. O não-cumprimento dessas determinações é entendido como descumprimento de medida.

Segundo o Manual de Acompanhamento aos Adolescentes em Regime de LA da FUNCI (FORTALEZA, 2005), a equipe de acompanhamento deve, entre outras coisas, encaminhar os adolescentes para escolas, cursos e facilitar o acesso a toda documentação necessária. Cabe à equipe, também, acompanhar a freqüência e rendimento escolar, fazer o aconselhamento psicológico do adolescente e sua família, promover oficinas socioeducativas, fazer visitas domiciliares e enviar relatórios periódicos ao Juizado da Infância e da Adolescência.

Dados do Relatório do Juizado da Infância e da Adolescência (FORTALEZA, 2004) mostram que mais de 1.800 adolescentes estavam em regime de LA na capital e este número vem crescendo a cada dia. O relatório traça o perfil desses jovens e denuncia que quase 50% habitam as áreas de risco das Secretarias Executivas Regionais II, III e VI⁶, áreas onde são insuficientes ou inexistentes os investimentos públicos de bens e serviços próprios da urbanização e gestão social das cidades, como: saneamento, lazer, escolas, postos de saúde, creches, entre outros.

Quanto à faixa etária e ao gênero, os números do Relatório do Juizado da Infância e da Adolescência (FORTALEZA, 2004) apontam para o fato de que os adolescentes estão cometendo atos infracionais cada vez mais cedo. Mais de 70% dos adolescentes em LA têm entre 16 e 18 anos de idade e 92% são do sexo masculino. Os delitos mais freqüentes são o roubo, seguido do furto, e do porte ilegal de armas. Quanto à escolaridade, 39% pararam de estudar na quarta ou quinta série, apenas 6% chegaram a cursar o primeiro ano do ensino médio. Estão fora da escola 63% dos adolescentes em LA. A dependência química é outro fator preocupante: 59% dos adolescentes em LA são usuários de drogas e a maconha é a mais consumida (39% do consumo) seguida do *crack*, que já atinge proporções alarmantes.

⁶ Divisão de áreas administrativas implementada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza com o objetivo de descentralizar a administração do município.

O relatório elaborado pela Secretaria de Ação Social do Estado do Ceará – SAS, responsável pela aplicação das medidas em regime fechado (internação sanção e semi-liberdade), reafirma esses dados. O Relatório Final de Avaliação do Programa de Medidas Socioeducativas (Ceará, 2005) revela que apenas 7,14% dos adolescentes, em regime de semi-liberdade e internação sanção, são do sexo feminino, contra 92,9% do sexo masculino. Quanto à faixa etária, o grupo mais significativo encontra-se na faixa dos 16 aos 18 anos de idade, apenas 1,66% está entre os 12 e 14 anos. Com relação à escolaridade, 52,94% estão fora da escola e, quanto ao grau de escolarização, a maioria encontra-se na faixa de ensino fundamental (54,20% estavam matriculados na sexta série, evidenciando uma defasagem entre idade e série). Com relação ao uso de drogas, 99,62% declararam que têm ou já tiveram algum tipo de relação com as drogas. Quanto à situação socioeconômica, a esmagadora maioria, 90,74%, é de origem pobre.

Pesquisa realizada em 2004, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, sobre a experiência do programa de prestação de serviços à comunidade, outra medida socioeducativa em meio aberto também revela dados semelhantes. Entre os 727 entrevistados, 86,26% são do sexo masculino e 13,74%, do sexo feminino. Desse total, 53% encontram-se na faixa entre 16 e 17 anos. Quanto à escolaridade, a defasagem entre idade e série também é registrada; apenas 1,12% cursou o ensino médio; cerca de 40% chegaram à 6ª série e, quanto à origem socioeconômica, a maioria é oriunda da classe pobre.

Dessa forma, é possível verificar que este não é um quadro apresentado apenas no município de Fortaleza ou no Estado do Ceará. O perfil do adolescente em conflito com a lei é semelhante em outras regiões do país. Esses dados mostram a complexidade do tema, a necessidade de uma análise cuidadosa destes e dos aspectos comuns, em todo o País, em relação ao trato da criança e do adolescente, que tem suas raízes fincadas na cultura adultocêntrica e dominadora.

Reverter essa situação é um grande desafio, um trabalho que envolve aspectos jurídico-penais, econômicos, políticas de saúde pública, de assistência social e de educação. Assim, para ser operacionalizada de forma eficaz e eficiente qualquer medida socioeducativa requer esforços múltiplos e, principalmente, compromisso com a transformação social.

O ECA (1990), enquanto instrumento legal construído para garantir a condição de sujeitos de direitos à crianças e adolescentes brasileiros, encontra ainda outros desafios à sua plena efetivação,

dentre eles, a noção errônea de impunidade. Segundo Volpi (2002), existe uma distinção, não compreendida pelo senso comum, entre inimputabilidade e impunidade. A Constituição Federal garante a inimputabilidade às crianças e adolescentes, isto quer dizer que a essa população não podem ser aplicadas as penas previstas para adultos no Código Penal Brasileiro, pois são considerados pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. No entanto, estes sujeitos não estão impunes, pois são submetidos a sanções impostas pelas medidas socioeducativas previstas no ECA, que variam de acordo com a gravidade do ato infracional. Sob alguns aspectos, as medidas preconizadas pelo ECA chegam a ser mais duras do que as adotadas no Código Penal. O “adolescente infrator”, por exemplo, não tem direito a responder em liberdade por ser réu primário no caso de delitos que justifiquem a internação-sanção, nem direito a fiança.

Outro aspecto a ser considerado é a difícil percepção, para o senso comum, da relação entre segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece um exercício difícil e, para alguns, inapropriado. Os adolescentes em conflito com a lei não encontram eco para defesa dos seus direitos, pois, pelo fato de terem praticado um ato infracional, são desqualificados como adolescentes e rotulados como infratores, predadores, delinqüentes, perigosos e outros adjetivos desumanizantes.

Volpi e Saraiva (1998) elencam alguns mitos que condicionam a compreensão da questão da prática de atos infracionais por adolescentes. O primeiro mito é o do hiperdimensionamento do problema:

Notícias veiculadas nos meios de comunicação social, opiniões explicitadas por autoridades e profissionais que atuam com o tema e até mesmo o cidadão comum quando perguntado sobre a questão afirmam categoricamente que são milhões de adolescentes que praticam delitos, e que cada vez crescem mais a violência e a delinqüência juvenil [...] o que está se expressando é uma sensação e uma opinião. Nenhum órgão oficial produziu dados, nem há qualquer pesquisa de âmbito nacional que sustente tal afirmação. (VOLPI E SARAIVA, 1998, p.15)

No final de 2006, o UNICEF, órgão das Nações Unidas voltado para a promoção da infância e da adolescência, divulgou que os adolescentes são responsáveis por 10% dos crimes cometidos no Brasil, 70% são praticados contra o patrimônio e não contra pessoas, o que demonstra que a dimensão do problema é menor do que a sensação e o temor social produzem e contradiz o segundo mito: o da periculosidade dos adolescentes. O terceiro mito é o da inimputabilidade, sustentado na idéia de que o adolescente estaria mais propenso à prática de atos infracionais porque a legislação é muito branda na sua punição.

De fato não é o agravamento da pena ou a redução da maioria penal que irão contribuir para a redução da violência praticada pelos jovens, porque a prática do delito não é algo externo à sociedade que como tal deva ser cuidado fora dela, mas, é antes de tudo, parte dela. Acreditar nessa premissa implica achar, também, que o sistema carcerário no Brasil é capaz de modificar a condição de infrator o que é, no mínimo, uma falsa imagem. A idéia de que o agravamento de penas reduziria a prática de delitos não foi comprovada por nenhuma sociedade, nem mesmo por aquelas que adotam a pena capital. Para Paulo Freire (2000), os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, contribuir para a libertação, a saída está na promoção da emancipação humana por meio da liberdade, da justiça social.

Expondo a concepção funcional de sociedade e a lógica neoliberal, a proposta de redução da maioria penal para 16 anos vem ganhando cada vez mais adeptos em todo o Brasil. A representação do adolescente, em especial dos adolescentes pobres, parece ser revestida de um caráter demoníaco tal qual na Idade Média.

Como alternativa à proposta de redução da maioria penal e reconhecendo a necessidade de definir competências, ações, destinação de recursos, assim como a fragilidade da rede de proteção social básica no atendimento à crianças e adolescentes em conflito com a lei, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) apresentou, em julho de 2007, um projeto de lei que prevê a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O projeto de lei, que teve a colaboração de setores da sociedade civil, institui e regulamenta o SINASE, nos três níveis de governo e no âmbito do Judiciário para a execução das medidas socioeducativas, privilegiando as medidas cumpridas em meio aberto e enfatizando seu caráter pedagógico.

O SINASE (BRASIL, 2007) aponta o governo federal como responsável pela coordenação e execução da política nacional de atendimento socioeducativo e pela avaliação dos sistemas estadual, distrital e municipal. Os Estados e o Distrito Federal estabelecem os modelos pedagógicos e arquitetônicos para aplicação das medidas em meio fechado (internação e semi-liberdade), de acordo com as determinações do ECA. Os municípios devem criar e manter programas que garantam o direito à convivência familiar e comunitária dos adolescentes para execução das medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). Estabelece, ainda, as competências e responsabilidades dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, que devem fundamentar

suas decisões em diagnósticos e em diálogo direto com os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, tais como o Poder Judiciário e o Ministério Público.

Em outubro de 2007, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, anunciou um pacote de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes dentro do Plano de Aceleração do Crescimento-PAC, o qual denominou PAC das crianças. A previsão de gastos é de 2,9 bilhões até 2010. Esse dinheiro se destina a projetos voltados para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime fechado, em semi-liberdade e em meio aberto, assim como para aqueles que estão em situação de abrigo.

Sem dúvida, a execução das medidas socioeducativas necessita de recursos para sua efetiva implantação e operacionalização, e mais, qualquer tentativa de barrar o retrocesso que representa a proposta de redução da maioria penal é louvável, mas é preciso compreender que as medidas socioeducativas necessitam, antes de tudo, provocar uma resignificação nas vidas desses adolescentes e de suas comunidades. Nenhum código jurídico ou pacote pode, por si só, produzir transformações reais. Uma mudança capaz de promover uma revolução ética, social e política, um novo projeto de nação faz-se com a participação de todos os setores da vida social e política do País. Além disso, a prática tem mostrado que o repasse de verbas, as políticas distributivas, desatreladas de políticas estruturantes, inviabilizam os avanços anunciados, pretendidos. Muitas vezes, reforçam a ideologia da submissão e resignação.

A resignação, aceitação do sofrimento; a apatia; o conformismo; a submissão e o imediatismo são sentimentos, comportamentos e idéias que não surgem naturalmente, nem metaforicamente, mas de um cotidiano de opressão, reforçado constantemente pelas relações de poder e pelo sentimento de impotência. Essa resignação, portanto, não é natural, nem é fruto apenas da transmissão de valores, mas é, principalmente, resultado da comprovação cotidiana da inviabilidade ou inutilidade de qualquer esforço de mudança (BLANCO, 1993) e, sem dúvida as práticas assistencialistas e clientelistas contribuem para a manutenção desse quadro.

Por outro lado, o “grito dos excluídos” sufocado pela supressão de sua participação na vida pública, pela impossibilidade de crescer, desenvolver-se e viver plenamente a vida, pode-se constituir como um catalizador de atos violentos, revelando uma outra face do processo de exclusão. Como bem lembra Carl Rogers (2001, p.290)

Violência cega contra pessoas não pode ocorrer e não ocorre em uma cultura em que cada indivíduo sente-se como parte de um processo em andamento e com finalidade. O indivíduo precisa estar completamente alienado da corrente principal da sociedade para que a violência impessoal se torne possível.

3.3. A construção sociopsicológica da violência

A palavra violência vem do latim e significa força. Pode-se dizer que violento é todo ato que se aplica com uma dose de força excessiva. Já a palavra agressão é definida como um ato de submeter alguém a algum dano, uma forma de violência intencional. (MARTÍN-BARÓ, 1985).

Segundo Martín-Baró (1985), a perspectiva psicossocial sobre a violência abrange uma grande variedade de pontos de vista que se baseiam em diferentes disciplinas. O enfoque instintivista acredita que a violência e a agressão são expressões de forças instintivas, qualquer que seja seu caráter ou função. Dois modelos representam esse ponto de vista: o modelo etológico e o modelo psicanalítico. Os etólogos consideram que a agressão é um instinto evolutivamente útil, que no ser humano pode fugir do controle por falta de mecanismos disciplinadores. Para a psicanálise, a agressão é uma parte da pulsão de morte que é dirigida aos outros. Sua presença é inevitável e requer mecanismos canalizadores que a transforme em energia construtiva. O enfoque ambientalista defende a idéia que todo tipo de violência e agressão procede das forças presentes no meio. Os modelos da frustração-agressão e da aprendizagem social da violência caracterizam esse enfoque. Outro grupo de psicólogos acredita que na base de todo ato violento existe uma frustração. O enfoque da aprendizagem social da violência levanta hipóteses sobre a importância dos modelos sociais reforçadores.

O enfoque histórico sobre a violência, adotado neste trabalho, parte de duas premissas básicas: existe uma natureza específica do ser humano, natureza aberta a potencialidades de todo tipo, entre elas, a da violência e esta natureza está condicionada ao contexto histórico. Assim, a violência pode, perfeitamente, constituir-se em uma via de sociabilidade, dependendo do contexto em que ocorre.

Martín-Baró (1985) afirma que diversos fatores vinculados à desintegração social contribuem para a proliferação da violência como: o sistema de produção capitalista; a corrupção que invade grande parte das instituições; a impunidade; o abandono das políticas públicas; a miséria; a facilidade

para se conseguir armas e a freqüência com que se apresentam situações propícias à realização do delito.

O referido autor aponta três pressupostos básicos para compreensão do fenômeno. Primeiro, a violência apresenta-se de muitas formas e entre elas há diferenças que precisam ser reconhecidas. Existe uma grande diferença, por exemplo, entre a violência estrutural, exigida por um ordenamento social, e atos de violência interpessoal, entre a agressão institucional (cometida pela Polícia, pelo Exército...) e a agressão pessoal provocada pela raiva, pela ira. Segundo, a violência tem caráter histórico e, portanto, é impossível entendê-la fora do contexto social em que é produzida. Essa noção também é anunciada por Marx.

Na perspectiva marxista, o delito pode ser compreendido como resultante de um modo de produção social, isto é, o que define o que é ou não delito é a superestrutura jurídica e política baseada na totalidade das relações de produção (MARX, 1982). Assim, para além de uma disfunção comportamental, anomia ou quebra de regras, o delito é parte viva da sociedade e é administrado ao longo da história com maior ou menor tolerância, dependendo das estruturas explicativas de cada época e das ideologias hegemônicas de cada período.

Segundo Marx,

[...] na produção social da própria vida, os homens constroem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção essas correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1982, p.24).

Nessa perspectiva, portanto, compreende-se o delito como produzido socialmente e reinterpretado individualmente, para ser reconstruído socialmente num processo dialético permanente. Sendo que algo que seja delito hoje pode não sê-lo no futuro e algo que foi delito no passado pode não ser no presente. E por fim, os atos de violência social têm peso autônomo que os dinamiza e os multiplica. “A agressão desencadeia um processo que uma vez posto em marcha, tende a incrementar-se” (MARTIN-BARÓ, 1985, P. 371).

Este autor sublinha quatro fatores que constituem um ato violento: a estrutura formal do ato, o fator pessoal, o contexto possibilitador e o fundo ideológico. A estrutura formal do ato requer a

compreensão da diferença entre os atos de violência instrumental e os atos de violência terminal e explícita:

Um ato de violência instrumental é aquele realizado como meio para se chegar a um objetivo, enquanto que o ato de violência final é aquele que se realiza em si mesmo, quer dizer, o ato é o próprio fim. Não é a mesma coisa, por exemplo, assassinar por vingança um rival que destruiu nossas esperanças e assassinar um rival que compete conosco e nos impede de seguir em frente. Em um caso o assassinato é desejado por si mesmo; no outro, só se deseja a morte como meio para se chegar a um objetivo [...] a diferença está tanto na formalidade quanto na significação do ato. (MARTÍN-BARÓ, 1985, p.372).

Um dos casos mais comuns a respeito da violência, segundo Martín-Baró (op.cit), é tratá-la predominantemente como forma terminal, o que pressupõe a maldade ou o transtorno psíquico das pessoas que a exercem. No entanto, “a experiência e os estudos experimentais levam a crer que a principal forma de violência entre os seres humanos é de ordem instrumental, e que, para dizer numa frase, não se mata tanto por paixão quanto por interesse”. (MARTÍN-BARÓ, 1985, p.373).

O segundo aspecto, o fator pessoal, trata dos elementos do ato que só podem ser explicados pelo caráter particular da pessoa que o pratica. O terceiro aspecto, o contexto possibilitador, ressalta que tanto o desencadeamento quanto a execução de um ato violento requer um contexto propício para acontecer. Dois tipos de contextos são apontados: um contexto amplo, social, e um contexto imediato, situacional. Acerca do contexto social Martín-Baró (1985, p.373) afirma que:

Antes de tudo, deve existir um contexto social que estimule ou ao menos permita a violência. Com isso nos referimos a um marco de valores e normas, formais ou informais, que aceite a violência como forma de comportamento possível e inclusive que a requeira.

Com efeito, o contexto atual marcado pelo avanço do capitalismo traz alguns valores que precisam ser destacados como catalisadores da violência. Um deles é o individualismo. O indivíduo é a referência última do bem e do mal e são as necessidades e interesses de cada indivíduo e não a totalidade social o fundamento e o objetivo da vida em sociedade. Ao privilegiar o bem individual sobre o bem coletivo, estimulam-se a violência e a agressão como meios para se obter satisfação individual.

O individualismo vem ligado a outro valor característico da sociedade capitalista: a competitividade. Uma arena é instalada para a realização da maior parte das atividades próprias da vida social exigindo força e táticas agressivas contra os rivais. O êxito de uns requer a derrota de outros. Tanto o individualismo, quanto a competitividade, refletem o valor máximo do sistema capitalista: a propriedade privada. Ao considerar que a plenitude da pessoa só é possível mediante o

acúmulo de bens, o sistema reforça a violência e a agressão que tornam possível a aquisição e manutenção desses bens.

Por fim, o fundo ideológico remete à realidade social configurada por interesses de classes, de onde surgirão valores e racionalizações que determinarão a justificativa de atos violentos.

A violência exige sempre uma justificção frente à realidade a que se aplica; e é aí onde a racionalidade da violência se confunde com a legitimidade de seus resultados ou com a legitimação por parte de quem dispõe do poder social. O que responde aos interesses do poder estabelecido já legitimado ou tende a sê-lo. Assim, a justificção desde o poder de um ato violento o legitima e o faz racional no interior do sistema estabelecido. (MARTÍN-BARÓ, 1985, p. 375).

Cada ordem social em um dado momento histórico estabelece as condições em que é possível praticar atos violentos. Neste processo, o que se pretende é produzir formas de negar e esconder a própria violência, assim, alguns fatores e circunstâncias são identificados: o agente da ação tem que ser considerado um agente legítimo, o que significa que o poder estabelecido lhe dá direitos para exercer essa força; com relação à vítima, quanto mais baixo for seu *status* social e mais facilmente puder ser desumanizada (negar seu caráter de pessoa atribuindo-lhe rótulos que os diferencia dos outros como: “animal”, “bandido”, “meliante”, etc.), mais se aceita a violência contra ela; quanto à circunstância, atos violentos em legítima defesa são mais toleráveis; com relação ao grau de danos causados, quanto maior mais justificativas serão exigidas (HABER ; SEIDENBERG, 1978). A estreita vinculação entre justificção da violência e interesses sociais dominantes mostra que a violência não é medida por si mesma, mas pelos seus produtos.

À luz da Psicologia da Libertação pode-se concluir que:

[...] o ser humano é um ser aberto à violência e à agressão como possibilidades comportamentais que têm sua base na configuração do seu próprio organismo. A materialização dessas possibilidades dependerá das circunstâncias sociais em que se encontram os indivíduos e as exigências particulares que cada pessoa tem que confrontar em sua própria vida. (MARTÍN BARÓ, 1985, p. 405).

O fato é que o momento histórico atual tem sido marcado por um sentimento de vulnerabilidade que tem fontes certamente mais profundas do que as ações violentas do cotidiano. Ele decorre da falta de perspectivas, da insegurança, fruto das mudanças nas maneiras de viver e se relacionar produzidas pelas formas de produção, relações de trabalho, avanço tecnológico, assim como de um novo formato das organizações sociais, e o significado das instituições públicas.

Como lembra Benevides (1991),

Falar dos dilemas e perspectivas da juventude contemporânea é falar de alta modernidade, de sociedade de mercado, de sociedade do conhecimento, do processo de globalização e das crescentes desigualdades sociais nas quais se ancoram antigos e novos sentimentos de indiferença, de medo e de intolerância. (p.112)

Para Carvalho (1999), o capitalismo pós-industrial, alicerçado na ciência e na tecnologia, sob o signo da revolução micro-eletrônica, vem-se consolidando como um imenso poder sistemático de dominação sob formas cada vez mais abstratas, impessoais e perversamente sutis. Antigos mecanismos produtores de desigualdade social, como a concentração de renda e a questão fundiária, aliam-se às formas contemporâneas pela via da vulnerabilização do trabalho, que se apresenta na precarização, na falta de postos e, principalmente, na substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto que traz como conseqüência a produção do “refugio do capital”- pessoas são consideradas desnecessárias dentro do sistema - o que produz novos desenhos de pobreza. A pobreza, uma das faces da desigualdade social, mudou de forma, de âmbito e de conseqüência. Caracteriza-se pela falta de perspectiva, projetos, mobilidade social e transborda dos lugares onde esteve confinada, atingindo a classe média.

O modelo de sociedade próprio da atual configuração social hegemônica adota a tese de que o Estado não deve ser mais o promotor direto do desenvolvimento, essa tarefa cabe aos mercados. Outro aspecto desse modelo de sociedade, imposto pela doutrina neoliberal, diz respeito à divisão do mundo do trabalho. De um lado, estão os indivíduos que conseguem atuar no mercado e, de outro, os incapazes de se integrarem a ele, os pobres, dos quais o Estado deve cuidar por meio de políticas sociais residuais e focalizadas no desenvolvimento do capital humano (investimentos destinados à educação profissionalizante e saúde) que permitam a esses indivíduos competirem no mercado de trabalho.

A ideologia da qualificação, uma das facetas do sistema para encobrir suas contradições, induz o sujeito a acreditar que ele é o incapaz, a assumir a culpa de sua própria desgraça, principalmente, se esse sujeito for de origem pobre e não puder investir no seu “capital humano”. “O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade desse bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos.” (BANCO MUNDIAL, 1990, p.27).

Essa visão legitima a percepção de sociedade composta por indivíduos atomizados e induz a competitividade entre as pessoas, produzindo um grande impacto sobre as relações interpessoais, sobre os vínculos sociais e o tecido comunitário, fragilizando-os. Este fenômeno se reflete na construção da subjetividade humana, em especial, do adolescente que se encontra em um período marcado pela construção de sua identidade, um processo fundamentado nas relações sociais, além de impedir que esses jovens consigam adentrar o mundo do trabalho e participar da vida pública.

Não está em defesa a tese de que a pobreza produz violência, mas também não se pode acreditar que a violência tenha geração espontânea. O fato é que a maioria dos jovens em conflito com a lei, por quaisquer que sejam os motivos, situa-se na faixa socioeconômica baixa. São esses jovens, considerados em “situação de risco,” que estão presentes nas estatísticas e recheiam as páginas policiais como vítimas ou vitimizadores. A vitimização letal, portanto, distribui-se de forma desigual: são, sobretudo, jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos (IBGE, 2002), que têm pago com a vida a insensatez coletiva, sem falar das milhares de vidas que se perdem nos calabouços das prisões brasileiras. Assim, a exclusão, em especial na sua articulação com a violência, não está restrita a uma camada da população, mas é vivida de forma diferente, nos diferentes grupos sociais.

Diante do exposto, enxergar o infrator seja ele adolescente ou não, sem perceber seu entorno social, as relações e estruturas políticas, econômicas e culturais implica em negligenciar a condição fundamental da natureza humana. “O *homo sapiens* é sempre e na mesma medida, *homo socius*.” (BERGER ; LUCKMANN, 1999, p.75). É preciso, antes de tudo, vencer a tentação de simplificar o debate culpabilizando o infrator como se ele fosse o responsável por introduzir o delito na sociedade. O debate sobre adolescência e a prática de atos infracionais não podem estar pautados nas ações violentas do cotidiano, nas emoções que elas suscitam, mas no lugar que este País, esta sociedade, tem reservado para seus filhos.

3.4. As políticas públicas sociais e a atuação do psicólogo - o projeto Raiz de Cidadania: proposta e desafios no acompanhamento do adolescente em regime de liberdade assistida

3.4.1 A política social no Brasil

A criação do Estado do Bem-Estar Social representou uma resposta às crises econômico-sociais e políticas impostas pelo liberalismo do século XIX. Um grande pacto foi estabelecido entre capital e trabalho e o Estado passou a ter presença marcante na sociedade, condicionando as políticas econômicas, o que desencadeou um dos mais prodigiosos períodos de prosperidade, nos países industrializados, e a expansão e generalização dos sistemas de proteção social (SOUSA, 1999 apud CARLEIAL, 2006). É óbvio que o “pacto” almejava, acima de tudo, salvaguardar os fundamentos capitalistas, mas, sem dúvida, os trabalhadores beneficiaram-se, por um lado, dos frutos do crescimento econômico pelo aumento do poder de compra e, por outro, das conquistas no campo do direito social.

A situação latino-americana, evidentemente, não chegava a ser a mesma dos países industrializados, que contavam com um regime democrático já consolidado, porém os efeitos benéficos desse contexto respingaram no continente uma vez que, passada a guerra, a consolidação da paz mundial, o espírito de solidariedade e o anseio por justiça eram desejos vivos em todo o mundo. O contexto perdurou até a crise do capitalismo, meados de 1970, quando o “pacto” entre o econômico e o social foi ameaçado.

[...] por ironia, passou-se a acusar, como principal responsável pela regressão econômica, o que antes era considerado fator importante de sustentação, a saber, o crescimento das despesas públicas, em destaque as sociais. Os liberais passaram a imputar, à ampliação desmesurada dos sistemas de proteção social, a causa primeira de todos os males. (CARLEIAL, 2006, p.175)

No Brasil, a implementação de políticas públicas, em especial voltadas para a área social, tornou-se bastante expressiva a partir da década de 1990. Alguns fatores intrinsecamente relacionados contribuíram para que isso acontecesse, além da crise do capitalismo, a consolidação do neoliberalismo, a acentuação das desigualdades sociais, a abertura política e a mobilização da sociedade civil em face da emergência de graves problemas sociais.

As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. Para Pereira (2001, apud CRUZ, 2006, p.139), as políticas públicas são:

[...] uma linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual.

Dessa forma, podem ser compreendidas como um conjunto de ações que formam uma rede complexa, endereçada a questões de relevância social. São, enfim, ações que, em última instância, deveriam objetivar a promoção da cidadania. Embora sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas, envolvendo disputas entre classes sociais, assim, quase sempre o setor mais forte e organizado da sociedade acaba impondo seus interesses.

Segundo Cruz (2006), no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 imprimiram um novo encaminhamento para a configuração do cenário político, econômico e social. Também se apresentam como paradigmáticas e paradoxais. De um lado, a ampliação do processo democrático e reformas políticas e jurídicas, expressas com a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”. Por outro, um processo de recessão e contradições no campo econômico. O paradoxo encontra-se na relação entre os avanços sociais e as definições das diretrizes macroeconômicas que concebem as políticas sociais como consequência do funcionamento da economia e, assim, acabam por desviar os princípios orientadores dessas políticas.

Em 1993, novas configurações e concepções na organização do sistema de seguridade social brasileiro transformam a assistência social numa política social de natureza pública. A assistência social passa a ser regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e, como política social pública, inclui normas e princípios reguladores. A proteção social coloca-se como mecanismo contra as formas de exclusão, apresenta-se como possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas de seus usuários e espaço de ampliação de seu protagonismo. Contudo, os efeitos da crise econômica e a configuração política do País, dentre outros fatores, não permitiram as reformas institucionais mais amplas nos sistemas de proteção social. Assim, o direito à seguridade social, garantido na Constituição de 1988, não se efetivou, principalmente no que concerne à assistência social (CRUZ, 2006)

A introdução da assistência social como política social da área da seguridade incorpora uma inovação conceitual, mas, na prática, essa área continua associada ao assistencialismo e às formas emergenciais de atender à população, que, nesse caso, é vinculada à pobreza absoluta.

Inova na medida em que está respaldada tanto no movimento da sociedade quanto em garantias legais, pois integra as demais políticas de proteção social. E com relação às velhas concepções históricas, reitera a forma restritiva da mesma [...] as medidas adotadas

foram priorizar os programas focalizados (de cunho assistencialista), os fundos sociais de emergência e os programas sociais compensatórios voltados para o atendimento dos grupos pobres e ditos vulneráveis. (CRUZ, 2006, p. 144)

O caráter clientelista e assistencialista caracteriza a operacionalização das políticas sociais. Programas sociais de natureza focalizada obedecem à lógica neoliberal⁷ do Estado mínimo e procura responder às pressões de urgências cotidianas, ancoradas também no voluntarismo (MADEIRA, 2004).

Em 2004, a Política Nacional de Assistência Social-PNAS, atendendo às deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, institui o Sistema Único da Assistência Social – SUAS, que lança novas bases para relação entre Estado e sociedade civil e recoloca o Estado no dever de ofertar serviços de referência local ou regional para recomposição dos direitos violados. Dessa forma,

O Sistema Único de Assistência Social – SUAS regula em todo o território nacional a hierarquia, os vínculos e as responsabilidades do sistema de serviços, benefícios, programas e projetos de assistência social, de caráter permanente ou eventual, executados e providos por pessoas jurídicas de direito público sob critério universal e lógica de ação em rede hierarquizada e em articulação com iniciativas da sociedade civil. Esse novo modelo de gestão supõe um pacto federativo, com a definição de competências dos entes das esferas de governo. Está sendo construído por meio de uma nova lógica de organização das ações: com a definição de níveis de complexidade, na área da **proteção social básica** e **proteção social especial**, com a referência no território, considerando regiões e portes de municípios e com centralidade na família. É, finalmente, uma forma de operacionalização da Lei Orgânica de Assistência Social, LOAS, que viabiliza o sistema descentralizado e participativo e a sua regulação, em todo o território nacional. (BRASIL, 2005)

Como forma de efetivação do SUAS, o PNAS propõe a implementação do Programa de Atenção Integral à Família-PAIF, que é um serviço continuado de proteção social básica desenvolvido nos Centros de Referência da Assistência Social-CRAS, que tem como objetivos:

(...) prestar atendimento socioassistencial, articular os serviços disponíveis em cada localidade, potencializando a rede de proteção social básica. O PAIF destina-se a

⁷ O neoliberalismo dá ao conceito de pobreza notória centralidade no plano econômico e político internacional e este é redefinido sistematicamente atendendo aos apelos ideológicos do sistema. Conforme Ugá (2004,p.59), “No relatório de 2000-2001(WORLD BANK, 2000-2001) o tema da pobreza foi retomado e procurou-se analisar as experiências acumuladas nos anos 1990 e propor novas estratégias para combatê-la. A pobreza é vista nesse documento de um modo um pouco diferente. Enquanto o relatório de 1990 avalia a pobreza pela variável “renda”, priorizando o seu lado monetário, o relatório de 2000-2001 considerou-a um fenômeno multifacetado, decorrente de múltiplas privações produzidas por processos econômicos, políticos e sociais que se relacionam entre si. Assim, além da forma monetária da pobreza, ela é considerada como ausência de capacidades, acompanhada da vulnerabilidade do indivíduo e de sua exposição ao risco.

promover o acompanhamento social das famílias em uma determinada região (territorialização); potencializar a família como unidade de referência, fortalecendo os vínculos internos e externos de solidariedade; contribuir para o processo de autonomia e emancipação social das famílias, fomentando seu protagonismo; desenvolver ações que envolvam vários setores, com o objetivo de romper o ciclo de reprodução da pobreza entre gerações; e atuar de forma preventiva, evitando que essas famílias tenham seus direitos violados, recaindo em situações de risco. (BRASIL, 2005).

O saber psicológico é chamado a participar do programa para contribuir com a efetivação dos objetivos acima relacionados. Segundo Cruz (2006), a entrada dos psicólogos no PAIF aconteceu no momento em que foi verificado que o sofrimento psíquico interferia de maneira decisiva no processo de acompanhamento das famílias. No entanto, o programa não define linhas nem métodos, não caracteriza essa atuação que acaba por se afirmar em uma negação: “não é clínica”.

Barros (2006) aponta como um dos resultados de sua pesquisa feita sobre questões pertinentes à atuação do psicólogo nos CRAS e Raíz de Cidadania:

[...] pude depreender, principalmente, o seguinte: mesmo revelando a compreensão do ser humano como um ser de relações, na amostra pesquisada, ainda são incipientes as práticas e as metodologias voltadas à compreensão deste ser humano em movimento e em suas relações. Isto porque, na práxis da maioria dos(as) profissionais, ainda exerce muita influência o paradigma de atuação tecnicista, marcado por atividades pontuais, muitas vezes reativas, localizadas na sede e que não envolvem os participantes na construção efetiva das ações [...] O que se pode inferir também, com essa constatação, é que tais posturas teórico-metodológicas têm íntima relação com a formação destes profissionais, cujos direcionamentos se relacionam ora com um histórico elitismo da psicologia no Brasil, ora com a também histórica exacerbação da teoria em detrimento da prática. O exemplo disso é que, para estes profissionais, a experiência em atuação comunitária ainda representa uma novidade, já que começou a advir a partir do trabalho no CRAS ou nas Raízes, e não na universidade.

Conforme abordado anteriormente, as políticas sociais dirigidas às crianças e adolescentes surgem para dar conta, pretensamente, de um problema social de visibilidade: crianças abandonadas e em situação de rua. Nesse sentido, tanto o ECA quanto a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) determinam orientação e apoio à família como forma de minimizar essa situação. Contudo, não definem o tipo de atendimento que deve ser prestado, simplesmente apontam para o objetivo de proteção à família e manutenção dos vínculos comunitários. A tentativa de caracterização passa por atendimento individual, familiar, grupo de mútua ajuda, grupo terapêutico, assembleias e palestras informativas. Quanto aos referenciais teóricos que embasam a prática do psicólogo, são definidos a partir da formação de cada um dos profissionais que atuam nos programas, seja psicanalítica, sistêmica, comportamental, dentre outras.

3.4.2.O percurso da atuação do psicólogo nas políticas públicas dirigidas a crianças e adolescentes - breve histórico

A profissão de psicólogo foi reconhecida e legitimada em 1962, “com a função de adequar, ajustar e adaptar o indivíduo ao mundo moderno” (AYRES, 2001 apud CRUZ, 2006, p.51). É possível perceber que na definição de sua missão a psicologia explicita um modelo de ciência, de sociedade e de homem que está completamente atrelado ao pensamento hegemônico de normatividade e controle. O caráter funcionalista de sociedade e a visão de homem como um ser a - social permeiam o discurso e a prática psicológica em sua origem (e talvez até hoje), uma visão que supõe a sociedade “como um sistema coerente e unitário, regido por um esquema único de valores e normas, em que o sujeito atua principalmente como indivíduo”. (MARTÍN-BARÓ, 2005, p.17).

Mesmo antes da regulamentação da profissão de psicólogo, esse discurso já se encontrava presente em algumas práticas cotidianas, como no campo da educação e no campo jurídico. No campo da educação, a psicologia destacava-se por seus estudos acerca do desenvolvimento e das diferenças individuais, isto é, por deter um conhecimento científico sobre o homem. Esse conhecimento possibilitaria à psicologia reconhecer os mais ou menos aptos, por meio da mensuração de aptidões naturais e acreditava-se que o modelo científico da classificação poderia transformar o aparelho assistencial, contribuindo para a construção de uma sociedade mais desenvolvida, idéia defendida pela Escola de Psicologia estadunidense (OLIVEIRA, 2001).

Dentre as matrizes que nortearam a história e a trajetória da psicologia, duas destacam-se: uma advinda do serviço social (assistencialista e clientelista) e outra proveniente da concepção dicotômica da medicina (saúde/doença, normal/patológico, tratamento/prevenção). Talvez tenha predominado a herança da cientificidade médica, uma prática supostamente neutra e objetiva com ênfase na área da psicopatologia (CRUZ, 2006).

Com o início do processo de abertura política no país, o discurso terapêutico começou a ser substituído pelo da prevenção. Os especialistas da área social, conseqüentemente, ganharam maior visibilidade, dentre eles, os psicólogos. Mas é preciso enfatizar que as práticas psicológicas surgiram distanciadas dos movimentos sociais, fortalecendo as subjetividades hegemônicas, sustentando-se, assim, em determinadas ferramentas teóricas que produzem a naturalização e a-historicidade do

irredutível humano, colocando os sujeitos em uma posição de tutela em relação ao conhecimento dos especialistas.

O histórico da Psicologia Social, segundo Martín-Baró (2005), revela três períodos distintos: um primeiro caracterizado por uma visão de sociedade como uma realidade homogênea. Um segundo marcado pela necessidade de adaptar o indivíduo à ordem social estabelecida e um terceiro que levanta um questionamento da ordem social baseado em alguns postulados como: a visão da realidade social, enquanto construção histórica, o enfoque conflitivo da ordem social e o papel político da Psicologia Social. Este último coincide com a crise da Psicologia Social e a construção teórico-metodológica da Psicologia Comunitária, na América Latina.

No campo das políticas públicas dirigidas à infância e adolescência, como mencionado no capítulo anterior, o enfoque médico-jurídico sempre deteve o saber. Segundo Cruz (2006), de acordo com a finalidade do Juizado de Menores, conhecer, estudar e classificar a criança exigia da ciência psicológica: a psicotécnica e o estudo da personalidade. Dessa forma, os saberes científicos, especificamente o pensamento psicológico, promoveram a desqualificação de crianças e jovens pobres e “delinqüentes”, uma vez que fizeram recair a terapêutica sobre o indivíduo desviante, esvaziando discussões quanto aos aspectos sociais que compõem o “desvio”. Era tarefa da psicologia identificar o *desvio* e enquadrá-lo na normatividade. Assim, o saber psicológico contribuiu para legitimar atitudes de exclusão e desqualificação com o objetivo de preservar a “harmoniosa” convivência social.

Mais adiante, neste percurso histórico, a inserção do psicólogo revela-se dentro do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, como técnico de uma equipe multidisciplinar. Mesmo após a promulgação do ECA (1990), as práticas psicológicas ainda consistem, na sua maioria, na elaboração de estudos de caso e laudos, procedimentos estes que eram indispensáveis ao modelo de atendimento na Doutrina da Situação Irregular.

A função primordial era a produção de relatórios técnicos, os quais enfocavam a etiologia da infração e as causas da suposta ‘desagregação familiar’ destes sujeitos. Os laudos reproduziam o padrão das elites sociais no que diz respeito à família, trabalho e moradia. (CRUZ, 2006, p. 50)

O diagnóstico psicológico servia, assim, para classificar e controlar os indivíduos e era realizado com o uso não crítico de instrumentos e técnicas de avaliação psicológica. Dessa forma, duas

categorias sobre juventude foram produzidas: a do subversivo e a do drogado. Categorias estas que escapavam ao modelo de família sadia e estruturada e com sonhos de ascensão social. As práticas psicológicas ajudaram a fortalecer as crenças nos modelos e nas homogeneidades e estas práticas direcionadas à infância refletem uma dicotomização fortemente apoiada em concepções naturalistas do conhecimento: individual/social, normal/patológico, família estruturada/desestruturada produzindo subjetividades desqualificadas e colocando os sujeitos em posição de tutela.

[...] a prática da desqualificação realizada pelos técnicos do Juizado (psicólogos e assistentes sociais) legitimavam os motivos da família quanto à desistência do pátrio poder, supondo a pobreza como natural e imutável, bem como à incapacidade para assistir os filhos. (CRUZ, 2006, p.53)

Desse modo, o princípio da destituição do pátrio poder afirmou-se durante certo período e a sentença de abandono retirou a criança da responsabilidade dos pais, da comunidade e da sociedade, transferindo-a para o Estado. Com a promulgação do ECA e a adoção das medidas socioeducativas, esse quadro apresentou, do ponto de vista legal e conceitual, uma alteração significativa, no entanto, o número de adolescentes em regime de internação é bastante expressivo.

O contexto político-social-ideológico ainda permanece sendo pouco discutido no campo da psicologia, mas uma maior movimentação nesse sentido se evidencia em função das demandas e de um novo campo de trabalho que se abre. Assim, apesar da herança histórica que atravessa as práticas psicológicas, não apenas no campo das políticas públicas, as discussões sobre a atuação do psicólogo nesse campo saíram da informalidade e atualmente ocupam destaque em espaços formais como conselhos e universidades. Recentemente, um novo espaço foi criado pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, para tratar de questões relativas à atuação dos psicólogos em políticas públicas. O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, surge na tentativa de:

Oferecer à Psicologia um novo olhar sobre os compromissos com as políticas públicas e com os Direitos Humanos. O CREPOP traz, como principal propósito, ampliar a atuação dos psicólogos na esfera pública, expandindo a contribuição profissional da Psicologia para a sociedade brasileira e, conseqüentemente, colaborando para a promoção dos Direitos Humanos no país. Todas as ações do CREPOP caminham no sentido de oferecer referências para a prática profissional, elaborando diretrizes para os psicólogos brasileiros. (CFP, 2007).

Colocando como pano de fundo a desigualdade social, compreende-se que a política social autêntica precisa gerar compromissos evidentes para atingi-la. A política social emancipatória é aquela que se funda na cidadania organizada dos interesses, ou seja, não trabalha com objetos manipulados, mas com sujeitos co-participantes e co-decisores.

O processo de emancipação histórica conhece, sobretudo, duas vias mais típicas: a via econômica, traduzida pelo trabalho e pela produção, que pode garantir auto-sustentação; e a via política, traduzida pela formação da cidadania organizada, que pode garantir a autogestão.(DEMO, 1998, apud CRUZ, 2006, p.140)

Entende-se que a ruptura do ciclo de miséria, desigualdade e injustiça, só é possível com participação popular. Assim, qualquer práxis dentro de uma política pública deve priorizar a abertura de canais de comunicação, de expressão e de participação política na busca da construção de uma sociedade politizada e livre das amarras do individualismo, mais voltada aos interesses gerais, para o estabelecimento de um Estado Democrático.

A erradicação, prevenção e interrupção do ciclo de pobreza necessitam da sabedoria e experiência dos milhões de pobres, pois são eles que a sofrem e a conhecem melhor do que ninguém. É necessário reconhecer que o desenvolvimento de um país tem que ser levado a cabo por sua própria gente, dessa forma, “é preciso integrar ao processo de desenvolvimento o saber, as habilidades e o trabalho de seus habitantes [...] porque eles têm o direito de participar, de fazer valer suas opiniões, seus direitos e suas responsabilidades” (CAPDEVILA, 1995, p.4). Nesse sentido, a política social apresenta-se para a psicologia, essencialmente, como um processo de conscientização voltado para ação-transformação, um processo onde o sujeito se reconhece no seu direito, sendo a condição fundamental de enfrentamento à desigualdade sua própria atuação organizada.

O encontro Estado-Sociedade, o aprofundamento democrático, a real inversão de prioridades nas políticas públicas sociais, no sentido da emancipação humana, por meio da participação, do resgate de movimentos sociais de contraposição, resistência, estabelecendo estratégias que encarnem a participação popular em um projeto democrático de nação, são imprescindíveis para o processo de libertação de milhões de pessoas. Como afirma Ugá (2004),

Cidadãos ativos são, portanto, personagens vitais da democracia, devendo ser, por isso, constantemente “criados” e “organizados” (pela educação, pelo debate público, pela multiplicação de espaços institucionais de discussão e deliberação). Donde a política democrática não pode ser concebida sem participação, representação e institucionalização. (p.91).

3.4.3-O Projeto Raiz de Cidadania

No município de Fortaleza, a partir de 2001, a medida socioeducativa de liberdade assistida foi gradativamente sendo incorporada pela Prefeitura por meio do Projeto Raiz de Cidadania, um projeto desenvolvido pela Fundação da Criança e Família Cidadã-FUNCI, que tem como foco a atuação na proteção social básica e especial a crianças, adolescentes e suas famílias. A Raiz, como é conhecida, é responsável pelo acompanhamento dos adolescentes em regime de LA, no município de Fortaleza, nas SERs II, IV e VI. Nas outras áreas que abrangem as SERs I, III e V, foram instalados núcleos especiais, também ligados à FUNCI, para a execução da referida medida. Esse acompanhamento é supervisionado pelo Juizado da Infância e da Juventude, que exige relatórios semestrais e circunstanciais, caso algum fato relevante aconteça entre o período de seis meses.

As Raízes de Cidadania são formadas por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, advogados e assessores comunitários e perfazem, atualmente, 19 unidades instaladas em áreas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Após passar por um período de avaliação e reestruturação, as Raízes encontram-se em um momento de implantação de uma nova proposta de atuação que atribui ao psicólogo, dentre outras atividades: “realizar a acolhida da demanda espontânea em psicologia; realizar o encaminhamento para serviços de psicologia; trabalhar de acordo com a metodologia de intervenção da psicologia comunitária, atuando nos diferentes âmbitos de atuação da Psicologia Comunitária” (FORTALEZA, 2006, p. 3).

Dentre as competências de todos os profissionais, inclusive o psicólogo, estão, segundo o Manual de Organização do Projeto (FORTALEZA, 2006): oficinas sociopedagógicas, com temáticas diversas, facilitação de grupos de discussão comunitária, orientação jurídica, social e psicológica, visitas domiciliares e institucionais, mapeamento dos bairros, o incentivo aos movimentos culturais na comunidade e demais atividades que fortaleçam a participação social, a organização comunitária e o controle social.

Quando denominadas “Agência de Cidadania” (período entre 2000 e 2004), o trabalho de psicologia era da ordem do atendimento clínico da demanda espontânea - um balcão de serviços. Com relação ao acompanhamento dos adolescentes em LA, este se dava de forma burocrática (produção de relatórios, laudos e visitas domiciliares) e setorial. Desde 2005, o acompanhamento dos adolescentes em LA, proposto pela Coordenação das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da FUNCI, tem passado por um processo de resignificação. Nesse processo, busca-se, prioritariamente, o

envolvimento da família e da comunidade em uma atuação conjunta que visa esclarecer o caráter socioeducativo das medidas e a construção da liberdade assistida comunitária.

Nesse sentido, a perspectiva atual aponta na direção do desenvolvimento comunitário e da construção da autonomia da população participante. No contexto desse trabalho, a criança e o adolescente são compreendidos como sujeitos de sua história, capazes de intervir e modificar sua realidade local.

O objetivo geral da Raiz é:

contribuir para o funcionamento de uma rede articulada de ações jurídico-psicossociais junto às comunidades, visando integrá-las às políticas públicas para crianças, adolescentes e suas famílias, através da construção e potencialização de processos de emancipação e autonomia pessoal e comunitária (FORTALEZA, 2006, p.01)

Já seus objetivos específicos são:

Construir uma ação compartilhada das ações públicas para crianças e adolescentes entre governo municipal e comunidades, a fim de possibilitar o acesso dos sujeitos à rede de proteção social existente; fomentar a participação popular, impulsionando processos de construção coletiva em diferentes bairros; colaborar para a valorização, problematização e re-significação da realidade cotidiana dos sujeitos e da comunidade; promover a socialização e intercâmbio de conhecimentos básicos e vivências junto às comunidades, possibilitando a educação para a cidadania, buscando-se um comprometimento e engajamento na luta pela defesa dos direitos e da vida; (p.01).

Essa perspectiva efetiva o trabalho em Psicologia Comunitária nas Raízes, pois tem como objetivos fortalecer a atividade comunitária e facilitar o processo de conscientização, que implicam na construção do sujeito comunitário. Esta nova perspectiva compreende que o campo das intervenções é um território político onde as lutas são cotidianas, pois a história é um campo de forças onde certo discurso emerge como hegemônico em relação a outros. Logo, há outros discursos que precisam ser considerados, compreendidos, principalmente, os que emergem dos próprios sujeitos em questão. Essa compreensão é recente na práxis do psicólogo que, na maioria das vezes, continua atrelada a determinadas ferramentas teóricas que produzem práticas baseadas em concepções naturalistas, calcadas na objetividade e neutralidade, propondo a existência de um homem apriorístico.

Alguns desafios, no entanto, colocam-se no percurso de construção dessa nova proposta. Em primeiro lugar, a formação acadêmica dos profissionais que ainda privilegia o conhecimento técnico e a utilização de concepções e práticas avaliativas e adaptacionistas não só no campo psicológico, mas

também nas áreas da assistência social, jurídica e pedagógica, trazendo como consequência uma visão descolada da realidade, uma visão a - histórica e universalizante. Buscando superar essa lacuna da formação, algumas alternativas, como cursos e oficinas, estão sendo ofertadas a esses profissionais, no sentido de provocar uma postura mais crítica diante dessas áreas do conhecimento. Em segundo lugar, a precarização e a desarticulação da rede de assistência à criança e ao adolescente que, no mínimo, impedem a integralidade de olhares e escutas. Por último, a noção compensatória que historicamente atravessa as políticas públicas produzindo a sensação de incapacidade e dificultando o exercício da participação.

Embora os desafios sejam grandes e a atuação restrita, um passo importante já foi dado. Imprimir um olhar mais crítico, fomentar uma práxis comprometida com a realidade dos sujeitos, tendo como objetivo a (re) construção da sua autonomia, por meio da atividade comunitária, é algo inovador, revolucionário, dentro do contexto da atuação do psicólogo nas políticas públicas, em especial, as voltadas para a infância e a adolescência.

4. O MODO DE VIDA COMUNITÁRIO COMO OBJETO DE ESTUDO DA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

Este capítulo se propõe a abordar o modo de vida comunitário como objeto de estudo da Psicologia Comunitária, recortando aspectos importantes para sua compreensão como: o conceito de comunidade, a construção histórica da consciência e seus principais componentes (significado, sentido e afetividade), assim como fazer um breve histórico da construção teórico-metodológica da Psicologia Comunitária no Ceará, ressaltando o percurso de construção de suas características, a noção de psiquismo, seu método, suas categorias e unidade de análise. Para tanto, recorre aos marcos teórico-metodológicos que contribuíram para essa construção.

4.1. Breve histórico da psicologia comunitária no Ceará

A psicologia comunitária surge, nos Estados Unidos e Europa, dentro de um contexto de insatisfação com o modelo médico tradicional que já não comportava uma nova concepção de saúde. Este novo paradigma tinha uma perspectiva ecológica de saúde mais aprofundada na compreensão dos problemas, sentia a necessidade de implicar a comunidade no processo de prevenção e intervenção das afecções mentais, ambicionava uma ampliação do campo de investigação e ação da psicologia e pretendia incorporar a união entre teoria e práxis. Essa nova concepção teve sua origem nos movimentos sociais comunitários, sobretudo nos de saúde mental. (GÓIS, 2005)

Na América Latina, seu nascimento está relacionado a outros fatores. O processo desenvolvimentista e imperialista trouxe consigo sérios problemas como: uma profunda desigualdade social que, potencializada pela migração campo-cidade, criou verdadeiros cinturões de miséria; o subdesenvolvimento social; a marginalização e a pobreza que destruíam paulatinamente o tecido social. Diante dessa realidade, fez-se necessária a intervenção de uma Psicologia Social crítica, que rompesse com os paradigmas impostos pelas correntes idealistas e positivistas importadas da Europa e dos Estados Unidos, e que não refletiam uma realidade específica, como a vivida pelos países latinos. Góis (2005, p.28) comenta:

O distanciamento dos modelos predominantes na Psicologia Social dos problemas sociais e a incapacidade deles em gerar respostas a tais problemas levaram a que alguns psicólogos Sociais questionassem seus objetivos, concepções, ações e resultados (Irizarry Rodríguez, 1984). Esse movimento de reação e questionamento da Psicologia Social e da sociedade defendia a diversidade cultural e enfocava o contexto e a ideologia como questão que deveriam ser centrais na área. Preocupava-se, também, com uma relação mais ativa e comprometida dos psicólogos com os problemas da sociedade.

Assim, enquanto nos Estados Unidos e Europa, a Psicologia Comunitária originou-se como contraponto ao modelo médico tradicional de saúde mental, na América Latina, surgiu da problematização do contexto histórico-cultural e de uma crise da Psicologia Social. Uma corrente colocou-se contrária à universalização, a-historicização, descontextualização e à falta de compromisso com os problemas concretos da população e com as relações de dominação nas sociedades latino-americanas.

Dentro desse contexto, a Psicologia Comunitária na América Latina desenvolveu algumas características como: a orientação para a transformação social a partir do desenvolvimento humano

individual e coletivo, uma visão histórica da Psicologia e seu objeto, o contato com a realidade, a interação dialógica na relação de investigação e a interdisciplinaridade (MONTERO, 1994). No Brasil, a construção da Psicologia Comunitária baseou-se nestas características integradas, principalmente, aos modelos teóricos e práticos da Sociologia, Educação Libertadora, Etnografia e da Ecologia.

No Ceará, é impulsionada pelo desejo de expansão da ciência psicológica a fim de colocá-la a serviço da classe trabalhadora e nasce de uma práxis contextualizada que se processa em um contínuo e profundo diálogo com a realidade. No início da década de 80, o professor de Psicologia da Universidade Federal do Ceará-UFC, Cezar Wagner de Lima Góis, e a pedagoga, Ruth Cavalcante, iniciaram um trabalho no bairro Pirambu, periferia de Fortaleza⁸, juntamente com estudantes, pedagogos, lideranças comunitárias e religiosas. Tinham como objetivo a alfabetização de adultos, pelo método Paulo Freire, e o acompanhamento de jovens considerados “marginais”, pelo envolvimento com drogas, utilizando como base a teoria rogeriana, a Biodança e a Educação Libertadora. Esse trabalho foi o marco inicial da Psicologia Comunitária no Ceará, que, ainda com uma frágil construção teórica, passou a ser chamada de Psicologia Popular, uma Psicologia a favor da população pobre (ROCHA ; BONFIM, 1999).

Com a expansão do trabalho para outros grupos da comunidade, o trabalho foi adquirindo um caráter mais pedagógico e passou a ser chamado de Psicopedagogia Popular. “O esforço realizado era o de compreender os moradores e suas práticas, como pessoa e cidadão, em seu lugar de moradia e convivência, além de facilitar processos de mudança social no bairro” (GÓIS, 2003, p.18).

O acesso e o diálogo com as construções teóricas de autores como: Vygotski, Leontiev, Luria, Sílvia Lane, Martín-Baró, Rolando Toro, Leonardo Boff, Paulo Freire, dentre outros, influenciaram de forma decisiva a caminhada na busca de uma especificidade e de uma unidade de análise. Assim, em 1987, surge a Psicologia Comunitária, que, no ano seguinte, tornar-se-ia disciplina obrigatória do curso de Psicologia da UFC. A ampliação das atividades do projeto de extensão da UFC deu origem ao Núcleo de Psicologia Comunitária-NUCOM, em 1992, que até hoje tem uma intensa atuação no Estado do Ceará. A partir desse marco, a Psicologia Comunitária passou a atuar tanto no ensino, quanto na pesquisa e extensão.

⁸ O trabalho fazia parte de um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará-UFC, ligado ao Depto. de Psicologia da referida Universidade.

Segundo Góis (2003), outro ponto importante nessa construção foi o trabalho em Pedra Branca, interior do Ceará, que permitiu compreender a importância da municipalidade, ou seja, o município como um espaço vivo de formação da identidade, bem como o papel da prefeitura como facilitadora das dinâmicas comunitárias e intercomunitárias. Nesse trabalho, foi elaborado um método de ação municipal-MAM, baseado na construção da identidade comunitária. Essa compreensão da articulação indivíduo-comunidade-municipalidade é um dos aspectos que caracteriza a Escola de Psicologia Comunitária no Ceará que, como bem expressa Rocha e Bonfim (1999, p.31)

Desde suas origens, quando Cezar Góis iniciou os primeiros trabalhos de intervenção no Bairro Nossa Senhora das Graças do Pirambu, a Psicologia Comunitária no Ceará tem apresentado uma forte dimensão pragmática. Isto quer dizer que o movimento de transposição da ciência psicológica para as comunidades rurais e para os bairros periféricos não ocorreu apenas como uma aplicação dos conhecimentos previamente elaborados na academia. Inversamente, o caminho percorrido pelos construtores da experiência cearense não foi o da teoria à prática, mas o da prática à teoria. No princípio essa inserção esteve ligada à alfabetização de adultos e, ao longo dos anos, foi gradualmente evoluindo até as suas formas atuais, a saber: uma abordagem que se pretende dialética e biocêntrica.

A Psicologia Comunitária é, segundo Góis (2003, p.30):

[...] uma área da Psicologia Social voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa (consciente) própria do modo de vida (objetivo e subjetivo) da comunidade e que abarca seu sistema de relações e representações, modo de apropriação do espaço da comunidade, a identidade pessoal e social, a consciência, o sentido de comunidade e os valores e sentimentos aí implicados. Tem por objetivo o desenvolvimento do sujeito da comunidade, mediante o aprofundamento da consciência dos moradores com relação ao modo de vida da comunidade, através de um esforço interdisciplinar voltado para a organização e desenvolvimento de grupos e da própria comunidade.

No Ceará, a Psicologia Comunitária trabalha com algumas categorias básicas como: atividade, consciência, identidade, vivência e afetividade, tendo como unidade de análise a atividade comunitária. Todas essas categorias estão intrinsecamente relacionadas entre si. De acordo com Leontiev (2004), a atividade humana, enquanto sistema de ações que media a relação homem – natureza, tem caráter essencialmente social e possibilita a apropriação, ou seja, a interiorização das ações e das relações mantidas no cotidiano, mediante o uso de instrumentos e de signos, especialmente da linguagem, e é por meio desses complexos processos de interação, apropriação e comunicação, mediatizados pela atividade, que o homem se constrói. As características da consciência humana são geradas pelas relações vitais dos homens em determinadas condições sociais e históricas. Leontiev (2004, p. 58) assim a define:

Devemos considerar consciência (psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nestas relações.

É nas relações sociais que o homem se identifica e se diferencia. O movimento entre o coletivo e o individual, entre a diferença e a semelhança, implica (em) um processo de afirmação e negação de si mesmo na relação com o outro, que é articulado pela identidade ao mesmo tempo em que a constitui. Para Ciampa (1990), a identidade é uma estrutura de momentos e movimentos históricos, um processo de “metamorfose” contínuo que se dá mediante a atuação humana no mundo.

O conceito de vivência adotado pela Psicologia Comunitária remete-se ao acontecer imediato da identidade, é a vida acontecendo em singularidade. Uma experiência de intimidade com a vida, essencialmente visceral, um ser-no-mundo. “Considero a vivência como ontológica e biocêntrica, quer dizer, o viver do estar-aqui, do instante, do corporal e do estético, da identidade que expressa a vida em sua singularidade, imediaticidade e beleza” (GÓIS, 2002, p. 54)

Para Góis (2003), a atividade comunitária, enquanto unidade de análise, representa um sistema de ações que envolve ferramentas materiais e a comunicação que é próprio do modo de vida do lugar e que pode, ou não, facilitar a construção do sujeito da comunidade. Por sujeito da comunidade entende-se “o ser aquele capaz de superar as condições adversas em que vive por meio de uma prática social local, descobrindo-se responsável pela construção de sua história e da história de sua comunidade” (GÓIS, 2005, p. 89). A comunidade é compreendida como um espaço de mediação entre as pessoas, o município e a sociedade, além de ser um lugar de reconhecimento e de confirmação da identidade pessoal dos moradores.

Nesse espaço físico, cultural, social e psicológico, a pessoa é confirmada como membro de determinada cultura e com determinada identidade pessoal (Ciampa, 1987), construída mediante processos de interação, imitação, transformação, apropriação, identificação e reconhecimento. (GÓIS, 2003, p.62)

Para a o desenvolvimento das ações, o método adotado é o dialógico-vivencial que apresenta como principais características: o diálogo como instrumento mediador para o fomento da autonomia pessoal e coletiva; a facilitação do desenvolvimento comunitário; um olhar direcionado, principalmente, para as potencialidades das pessoas e da comunidade; a inserção como interação constante com o modo de vida da população a fim de vivenciá-lo e refletir sobre ele com os moradores; o investigar agindo e o agir pesquisando; a aplicação de metodologias participantes que promovam o envolvimento crítico e afetivo; a criação e fortalecimento de grupos populares. O método possibilita a *con-vivência* com o povo do lugar/comunidade e a participação objetiva e subjetiva do cotidiano, dirigindo especial atenção aos processos interativos e comunicativos (GÓIS, 2003).

4.2. Marcos teórico-metodológicos da psicologia comunitária no Ceará

A construção deste arcabouço teórico-metodológico da Escola de Psicologia Comunitária no Ceará tem, em sua base, o diálogo e sua síntese dialética, com cinco disciplinas: a Teoria Histórico-Cultural da Mente, a Psicologia da Libertação, a Educação Libertadora, a Biodança e a teoria rogeriana.

4.2.1 Psicologia histórico-cultural

A Psicologia Histórico-Cultural surge, no início do século XX, como uma alternativa ao reducionismo comportamentalista e à psicologia idealista, pois se sustenta na premissa da gênese social do psiquismo. Essa abordagem, que tem como representantes os autores soviéticos Vygotski, Leontiev e Luria, alicerça a noção de desenvolvimento e de psiquismo para a Psicologia Comunitária no Ceará.

A relação entre o individual e o social, o biológico e o cultural no desenvolvimento humano sempre foi um dos temas transversais mais estudados em psicologia a partir de diferentes unidades de análise. As diversas concepções de desenvolvimento (naturalistas, ambientalistas, evolucionistas, entre outras) sempre priorizaram um ou outro aspecto, estabelecendo entre eles uma dicotomia. A teoria histórico-cultural passa a enfrentar como primeiro problema, em sua construção teórico-metodológica, mostrar como se relacionam esses elementos.

Para fundamentar sua idéia de um processo de desenvolvimento alicerçado na relação dialética entre os elementos biológicos e culturais, Vygotski lança mão das quatro linhas de desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

Rompendo com os paradigmas do idealismo, do mecanicismo e do naturalismo que povoavam o pensamento psicológico da época, essa escola soviética coloca a consciência na posição de objeto da ciência psicológica. Esta, até então, era considerada uma espécie de depósito dos fenômenos psíquicos. As contribuições do materialismo dialético tornaram possível estudá-la enquanto construída

socialmente e condicionada historicamente, isto permitiu que a psicologia se aproximasse da materialidade da vida das pessoas, entendesse que a consciência não é imutável (LEONTIEV, 2004) e que, portanto, o seu estudo necessita de uma constante atualização (MARTÍN-BARÓ, 1986). Dessa forma, rejeita a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, a constituição abstrata da consciência, e propõe a noção de cérebro como sistema aberto, de grande plasticidade cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Quatro pilares, segundo Cubero e Rubio (2001), sustentam a teoria histórico-cultural da mente: a adoção do método genético, a tese da origem social do desenvolvimento humano, a tese da mediação semiótica no processo de desenvolvimento e a atividade consciente e mediada por instrumentos como unidade de análise do desenvolvimento psicológico.

O método genético, tal como é aplicado na concepção materialista, parte da compreensão dialética da relação entre a conduta humana e a natureza. O estudo dos processos psicológicos está, portanto, alicerçado em uma interpretação histórica, isto é, os fenômenos devem ser estudados em seus processos de mudança. Esta perspectiva implica em examinar os mecanismos de gênese, formação e transformação de um fenômeno até o seu estado final, dito de outra forma, é o processo que deve tornar-se objeto de estudo (CUBERO ; RUBIO, 2001).

O segundo pilar, a tese da origem social dos processos psicológicos, vem se contrapor às perspectivas individualistas e anuncia que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, ou seja, o desenvolvimento psicológico do indivíduo deriva da sua participação nas atividades culturais nas quais se desenvolve, assim, a história sócio-cultural é o motor do desenvolvimento humano.

O terceiro pilar, que fala sobre o caráter mediado dos processos psicológicos, encontra-se diretamente relacionado com a tese da gênese sócio-histórica das funções psicológicas. Para Vygotski (1996), os signos criados culturalmente dentro de uma prática social mediam o desenvolvimento dessas funções, assim como os instrumentos mediam a atividade humana no mundo. Dentre os símbolos e signos criados, o autor ressalta a linguagem.

Outro aspecto importante é a escolha da atividade como unidade de análise. Conforme Leontiev (2004), a atividade humana é social por natureza e sua função de mediadora entre o desenvolvimento cultural e o biológico, entre o desenvolvimento anatômico e fisiológico, permite que o homem vá mais além dos seus limites biológicos. Para ele, a atividade humana constitui-se como um microcosmo onde se encontram refletidas todas as funções psicológicas e as relações entre elas. Também é por meio da atividade que se pode estudar e compreender como cultura e indivíduo se relacionam não de forma causal, mas de forma dinâmica. Esses dois aspectos são fundamentais para compreender porque a atividade se converte na unidade de análise da Psicologia Histórico-cultural e fundamenta a unidade de análise da Psicologia Comunitária, que é a atividade comunitária.

Esse suporte teórico-metodológico influencia a práxis da Psicologia Comunitária, tal como sistematizada por Góis e Montero, pois esta, à luz das contribuições vigotskianas, vai de encontro a atuações que perdem de vista a multiplicidade de relações da pessoa com seus contextos, bem como a processualidade e a historicidade dos aspectos que formam o ser humano. Nesse sentido, a partir da Psicologia Histórico-cultural, o psiquismo decorreria do conjunto de ações que este ser realiza e das trocas intersubjetivas que ele efetua com os grupos e com sua cultura.

4.2.2-Psicologia da Libertação

A Psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró nasce no calor de uma realidade sócio-histórica concreta e comprometida com a compreensão, explicação e solução dos problemas que atingem a população latino-americana e tem como sustentação epistemológica o realismo crítico, uma postura claramente instalada no materialismo histórico-dialético (BLANCO, 1996).

Martín-Baró deixa uma rica contribuição para a práxis da Psicologia Social, provocando uma profunda reflexão com relação ao papel desempenhado pela psicologia na manutenção de uma ideologia de submissão e apontando para a necessidade de uma ruptura teórico-metodológica com os ideais positivistas. Para ele, a psicologia deve adotar uma postura ética e política que facilite a emancipação humana, a libertação das classes oprimidas, combinando o rigor científico com o compromisso com a transformação.

Quanto ao papel do psicólogo, este seria o de facilitador dessa transformação, operando de forma a desvelar a realidade, provocando o aparecimento das contradições presentes nas relações de classes, induzindo o processo de conscientização, ampliando a leitura da realidade. Assim, o realismo crítico de Martín-Baró enfatiza a necessidade de mergulhar na realidade para (re)-construir conceitos, categorias e teorias promovendo uma práxis comprometida com as reais necessidades de pessoas e grupos, pois estes se constituem em um contexto sócio-histórico específico. O tripé apontado por Martín-Baró teoria-práxis-compromisso, bem como o seu realismo crítico, alimentam a práxis da Psicologia Comunitária no Ceará.

Martín-Baró (1998) busca no materialismo histórico-dialético a visão de homem que a Psicologia da Libertação defenderá em seus pressupostos teórico-metodológicos. Trata-se de um sujeito ativo, dotado de um potencial infinito para o uso de ferramentas materiais e, sobretudo, simbólicas para relacionar-se com o seu meio, especialmente com os outros homens; que constrói sua subjetividade a partir e dentro de um meio material e, principalmente, sociocultural que vai sofrendo modificações em seu curso graças, entre outras coisas, a sua capacidade de modificá-lo (BLANCO, 1996).

A visão de sociedade apontada por Martín-Baró reflete as condições sociais em que se encontrava a América Latina, especialmente El Salvador, durante o período das ditaduras militares, uma sociedade opressora, injusta e desumana que impõe obstáculos ao desenvolvimento humano, quando não o impede. Embora esta realidade tenha mudado em parte, a desigualdade social, as injustiças e a opressão a que está submetida a maioria da população latino-americana ainda se configuram como uma chaga neste continente. Nesse contexto, a atuação do psicólogo estaria, segundo Martín-Baró (1998), voltada para facilitar a mudança dessa realidade (abrindo mão do idealismo metodológico, assumindo o realismo crítico) e promover o processo de conscientização, de libertação.

A conscientização obriga a psicologia a dar respostas aos grandes problemas de injustiça estrutural [...] não se pode fazer psicologia sem assumir uma séria responsabilidade histórica; quer dizer, sem tentar contribuir para a mudança de todas aquelas condições que mantêm desumanizadas as maiorias populares envolvendo sua consciência e bloqueando o desenvolvimento de sua identidade histórica (MARTÍN-BARÓ, 1998, p.171)

A partir da avaliação crítica que faz do quadro da psicologia latino-americana, e a partir desta, da avaliação que faz do próprio latino-americano, Martín-Baró propõe alguns objetivos para a intervenção do psicólogo. Observando esses objetivos, pode-se perceber semelhanças marcantes com

a atuação da Psicologia Comunitária cearense e, ao mesmo tempo, ver como estes se reformulam pela influência das outras bases teóricas da Psicologia Comunitária.

Mais do que apenas categorias e conceitos, o próprio foco de atuação da Psicologia Comunitária assemelha-se muito ao que Martín-Baró chamou de “tarefas urgentes para a psicologia”, e posteriormente reformulou como “tarefas libertadoras para a psicologia”. As três primeiras são: a recuperação da memória histórica, a potenciação das virtudes populares e a desideologização da experiência cotidiana. (Martín-Baró, 1998 p. 300). As três últimas são: o resgate e potenciação das virtudes populares, o estudo sistemático das formas de consciência popular e a análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica. (Martín-Baró, op. cit. P. 320). Isto se aproxima dos objetivos da Psicologia Comunitária, tal como é desenvolvida no Ceará, que são: o desenvolvimento do sujeito comunitário por meio do aprofundamento da consciência e do fortalecimento da identidade pessoal e coletiva.

4.2.3-Educação libertadora

A obra de Paulo Freire tem um impacto considerável sobre a Escola de Psicologia Comunitária no Ceará. O método criado por ele foi utilizado nos primeiros trabalhos desenvolvidos e continua tendo grande relevância dentro de uma práxis que adota o diálogo como parte fundante de sua metodologia. O diálogo aparece como condição de possibilidade de crescimento pessoal e individual, sendo a ação dialógica o primeiro passo para o aprofundamento da consciência e construção da autonomia e, por sua natureza, simétrica, amorosa, contradiz quaisquer formas de opressão e dominação existentes entre os seres. Assim, a sua proposta de educação ultrapassa os limites de decifrar o alfabeto e alcança uma dimensão bem mais abrangente, a de proporcionar uma leitura do mundo em suas várias dimensões.

O conceito de consciência adotado Paulo Freire está atrelado ao conceito de consciência da teoria histórico-cultural, como também ao da Psicologia da Libertação, que trata da consciência enquanto construção histórica condicionada à realidade objetiva determinando um modo de vida pessoal e coletivo. Freire vai mais além e identifica tipos ou estados de consciência com os quais irá trabalhar em sua obra.

As sociedades latino-americanas são marcadas por uma estrutura social hierárquica e rígida; uma economia dependente; um sistema precário e seletivo de educação; por altas taxas de analfabetismo; de desnutrição; por uma débil esperança de vida e um grau elevado de criminalidade que têm impacto profundo na construção cotidiana das relações pessoais e sociais, no modo como o homem significa o mundo e a si mesmo. Um tipo de consciência apontado por Freire, que corresponde à realidade concreta destas sociedades em estado de dependência, é a semi-intransitiva, cuja principal característica é a “quase aderência” à realidade objetiva.

A consciência semi-intransitiva é característica das estruturas fechadas. Dada sua quase-imersão na realidade concreta, não percebe muitos desafios da realidade, ou percebe-os de uma maneira deturpada. Sua semi-intransitividade é uma espécie de *inutilização*, imposta pelas condições objetivas. Por isso, os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que se encontram na órbita de sua própria experiência. Este tipo de consciência não pode objetivar os fatos e as situações problemáticas da vida cotidiana. (FREIRE, 1980, p. 67).

Outro tipo de consciência seria a transitivo-ingênua que embora dominada “está melhor disposta para perceber a origem de sua existência ambígua dentro das condições objetivas da sociedade” (FREIRE, 1980, p.68).

Para este educador comprometido com a transformação social, a educação “enquanto prática de liberdade” deve promover a revolução cultural, rompendo o silêncio imposto pela alienação das massas, conduzindo o processo de conscientização por meio do diálogo problematizador que permite desmistificar a realidade. A conscientização, para FREIRE (1980), é o processo pelo qual aqueles que antes estavam submersos na realidade começam a sair, para se reinserirem nela com uma consciência mais crítica. Partindo desses pressupostos, Freire criou um método específico para a alfabetização de adultos.

Dessa forma, o diálogo problematizador foi incorporado à práxis da Psicologia Comunitária no Ceará, contribuindo de maneira efetiva para a facilitação do desenvolvimento comunitário. A relação dialógica, nesta perspectiva, ocorre em uma relação simétrica em que cada um dos participantes enxerga o outro como companheiro na construção de um novo mundo. O diálogo surge como condição de possibilidade de qualquer crescimento pessoal e comunitário e de aprofundamento da consciência, pois é a palavra, enquanto célula do processo dialógico, que traduz o mundo e a linguagem, entendida como ação comunicativa, é um pressuposto da igualdade original entre todos os seres humanos, assim, o diálogo, por natureza, contradiz quaisquer formas de opressão e dominação existentes entre

os seres humanos tornando possível o processo de emancipação, promovendo relações solidárias e amorosas.

O exercício do diálogo assume, assim, um importante papel enquanto instrumento essencial à reestruturação de práticas cotidianas. Cria-se a possibilidade de se estabelecerem relações de amizade e respeito, a partir da descoberta do viver e do pensar do outro, do conhecimento e compartilhamento de novos olhares e atitudes, facilitando a construção coletiva da realidade.

4.2.4-Biodança.

A Biodança é uma abordagem que enfatiza o encontro humano, a partir do trabalho grupal. Para Toro (1991), constitui em sistema de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias da vida.

A base conceitual da Biodança vem de uma meditação sobre a vida, ou talvez do desespero do desejo de renascer de nossos gestos despedaçados, de nossa vazia e estéril estrutura de repressão. Poderíamos dizer, com certeza, da nostalgia do amor [...] na busca de uma reconciliação com a vida, chegamos finalmente ao 'movimento primordial', a nossos primeiros gestos. Biodança realiza, assim, a restituição dos gestos humanos naturais; sua tarefa é resgatar o segredo perdido de nós mesmos: os movimentos de conexão [...]. Biodança tem sua inspiração nas origens mais primitivas da dança. [...] A dança é um movimento profundo que surge das vísceras do homem. É movimento de vida, é ritmo biológico, ritmo do coração, da respiração, impulso de vinculação a espécie, é movimento de intimidade. (TORO, 1991, p. 27)

Entende-se como integração afetiva, a integração plena entre percepção, motricidade, afetividade e funções viscerais, considerando a afetividade como núcleo integrador. A renovação orgânica está ligada aos processos de renovação e regulação das funções biológicas. A expressão e o fortalecimento de um estilo de viver, enraizado nos potenciais genéticos de vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência é o que se compreende por re-aprendizagem das funções originárias da vida.

Para Góis (2002), a Biodança é um sistema de desenvolvimento humano baseado na expressão e desenvolvimento da identidade que objetiva o estudo e o fortalecimento dos potenciais humanos por meio da música, exercícios de comunicação em grupo e vivências integradoras, configurando-se, assim, como um método para alcançar a vivência biocêntrica, um caminho que leva ao resgate da

vivência original de conexão com a vida. Por outro lado, a vivência biocêntrica é o próprio objeto de estudo da Biodança.

A vivência é, para a Biodança, uma forma de resgate da vida instintiva para um mundo de símbolos e de extrema racionalização, é a possibilidade de emergência da consciência humana que está ligada ao modo como o homem sente, emociona-se, e significa o cotidiano, movimento possível apenas no encontro com outros homens. É na relação com o outro que o homem constrói sua identidade, categoria compreendida com processo de identificação e de metamorfose (CIAMPA, 1990), como representação de presença viva e ativa, como singularidade, sempre em movimento e com potencial transformador.

Nessa relação dialógica que se estabeleceu entre as abordagens, a influência da Biodança sobre a Psicologia Comunitária no Ceará emerge em dois níveis: instrumento de trabalho no campo e base teórica da ação prática. Enquanto instrumento, a utilização de várias técnicas oriundas dessa abordagem pode potencializar processos de mudanças, aprofundando a vinculação afetiva, a identificação coletiva e promovendo uma compreensão mais crítica da realidade. No outro nível, o teórico, a visão biocêntrica do mundo tem marcado profundamente a Psicologia Comunitária no Ceará. A idéia do universo como sistema vivo em constante interação e movimento, que se auto-regula, permeia todo o trabalho da Psicologia Comunitária que procura tematizar a compreensão de uma ecologia integral que respeite a vida em todas as possibilidades que ela se apresente.

O princípio biocêntrico é o eixo paradigmático de uma ética a favor da vida que atravessa toda construção teórica e prática. Os conceitos e/ou categorias presentes nas duas disciplinas são convergentes (identidade, afetividade e vivência) e dão sustentação ao método dialógico-vivencial adotado pela Psicologia Comunitária cearense (GOIS, 1993). A dimensão técnico-instrumental, de facilitação de grupos, comporta exercícios da Biodança no cotidiano de intervenção comunitária, portanto, a articulação entre a Psicologia Comunitária no Ceará e a Biodança abrange dimensões éticas, teóricas, metodológicas e técnicas.

4.2.5-Teoria rogeriana

Os primeiros trabalhos em Psicologia Comunitária contaram com o embasamento teórico elaborado por Carl Rogers em dois pontos básicos: a adoção de uma postura facilitadora, por parte dos profissionais, como um caminho para a mudança nas relações pessoais, sociais e de poder e a crença nos potenciais de desenvolvimento do oprimido.

Rogers (2001) afirma que a tendência à realização é algo próprio dos organismos vivos e que esta é a força propulsora para a motivação e o desenvolvimento.

Quer o estímulo provenha de dentro ou de fora, quer o ambiente seja favorável ou desfavorável, os comportamentos de um organismo serão dirigidos no sentido de ele manter-se vivo, crescer e reproduzir-se. Esta é a verdadeira natureza do processo ao qual chamamos vida. (ROGERS, 2001, p.269)

No percurso do desenvolvimento humano, no entanto, vários fatores podem impedir que essa força se manifeste em toda sua plenitude cabe, então, ao psicólogo assumir a posição de facilitador desse processo de realização humana adotando: a aceitação incondicional dos valores, sentimentos e problemas das pessoas ou grupos, promovendo a livre expressão, o diálogo problematizador e a relação empática entre os sujeitos.

Como fatores que podem provocar a alienação entre o ser humano e os seus processos orgânicos direcionais, ele aponta a negação de direitos, o controle autoritário da vida por pequenos grupos que leva à exclusão social, política e cultural da maioria, um quadro econômico perverso, o crescimento da violência, a fossilização do sistema público de educação, as rápidas mudanças estruturais da família, entre outros. Isto teria como consequência, segundo Rogers (2001), a dissociação entre o potencial de desenvolvimento humano e a sua realização. O contrário acontece, ou seja, o desenvolvimento integral do ser humano, quando há congruência das idéias, sentimentos e ações, a aceitação de si e do outro e a capacidade de relacionar-se. Estes são os requisitos necessários à restauração do valor pessoal e do poder pessoal, processo que, para Rogers, cabe à psicologia facilitar. A isto a Psicologia Comunitária acrescentou, no seu diálogo com a realidade, a organização comunitária e a luta coletiva pela transformação social.

O valor pessoal e o poder pessoal são expressões da própria identidade que se formam e se fortalecem nas relações sociais. Compreende-se por valor pessoal “um sentimento de valor intrínseco que se manifesta quando a pessoa entra em contato com seu núcleo de vida [...] sentir-se capaz de gostar de si mesmo, acreditar na sua capacidade de conviver e realizar trabalho” (GÓIS, 2005, p.52).

O poder pessoal é a capacidade de influir na construção das relações com os outros e com a realidade.

Outro ponto, a crença no potencial do oprimido, imprime uma nova ótica dirigida não àquilo que falta ao sujeito, à carência, mas às potencialidades e aos recursos usados na superação dos conflitos e dificuldades pessoais e sociais. Esta maneira de pensar conduz a uma práxis que rompe com as relações de causa-efeito, com o assistencialismo, o paternalismo e o conformismo e promove uma visão mais crítica e justa de homem e de sociedade.

Assim, a teoria rogeriana teve um importante papel no percurso de construção histórica da Psicologia Comunitária no Ceará, no entanto, sua presença entre os marcos teórico-metodológicos apresentados é criticada por uns, por não se afinar com o discurso materialista que predomina entre as disciplinas apresentadas, e “esquecida” por outros que não estão dispostos a praticar o exercício da dialética na construção do conhecimento. O fato é que Rogers faz parte dessa construção histórica e isso não pode ser negado, também não seria justo “esquecê-lo” em nome de uma suposta coerência metodológica. Torna-se, inclusive, mais desafiador trabalhar no sentido de compreender como estas disciplinas se articulam e se afinam dentro de uma práxis, este é o objetivo de uma pesquisa em andamento no Núcleo de Psicologia Comunitária-NUCOM, que conta também com a participação dos mestrandos cujos trabalhos estão aqui resumidos.

É possível, *a priori*, levantar algumas questões relevantes a esse respeito: primeiro, entende-se que mudança social não prescinde de mudanças pessoais, ou seja, a dicotomia individual/social está fora do discurso e da práxis em Psicologia Comunitária. Segundo, deve-se considerar o próprio percurso de construção da teoria rogeriana que começou nos trabalhos com a clínica diagnóstica e terminou com os trabalhos na mediação de conflitos internacionais evidenciando uma trajetória que se coloca para além da abordagem centrada na pessoa-ACP (MEIRELES, 2004). Por fim, a ética da libertação é o fio que une todas essas abordagens, o que na práxis em Psicologia Comunitária significa reconhecer o sujeito como sujeito de potencialidades capaz de superar as condições de opressão a que, por vezes, está submetido. A ética da libertação é:

Uma ética com sensibilidade para perceber as formas perversas de inclusão pela negação do irreduzível humano e pelas contingências existenciais, que se particularizam sob diferentes formas de organização histórico-conjunturais e se singularizam nas subjetividades. (SAWAIA, 2004, p.67)

Este pensamento é compartilhado por todas as teorias mencionadas e os métodos adotados visam, em última instância, superar os condicionamentos que aprisionam, oprimem e impedem a realização da livre natureza humana.

Falar em uma ética da libertação explicita a pretensão de abordar a subjetividade como idéia ético-reguladora da análise do processo exclusão/inclusão, o que significa introduzir a ontologia do ser da transformação e da resistência na análise da desigualdade social, superando reducionismos teóricos tanto economicistas-estruturalistas quanto psicologizantes (SAWAIA, 2004). A subjetividade, tal qual é compreendida no presente trabalho, tem sua gênese na sociedade, mas o fato de ser condicionada historicamente não lhe tira a capacidade de criar novos sentidos, por meio da atividade e das dores e alegrias que corpos e mentes experimentam nos encontros.

Assim, a evolução teórico-metodológica da Psicologia Comunitária concretizou-se graças ao contínuo esforço de sistematização, aliado à ética da libertação, ao diálogo epistemológico com outras disciplinas e ao confronto dessa síntese dialógica com a intervenção prática na vida dos moradores das comunidades.

4.3. Modo de vida comunitário

O modo de vida comunitário (objetivo e subjetivo) se constitui-se como objeto de estudo da Psicologia Comunitária por viabilizar o caminho para o conhecimento da construção sócio-psicológica do homem. É no seu local de convivência, no encontro com os outros homens, que os indivíduos se apropriam dos sistemas de significação que os insere em uma determinada cultura e objetivam suas vidas, (com)vivem, criam laços afetivos.

A Psicologia Comunitária estuda os significados e sentidos (Vygotski, 1991; Leontiev, 1982; Luria, 1987b), assim como os sentimentos pessoais e coletivos da vida da comunidade. Estuda o modo como esse sistema de significados-sentidos-sentimentos se encontra e se transforma nas atividades comunitárias e nas condições gerais de vida dos moradores. Podemos dizer que estuda o modo de vida da comunidade e de como este se reflete e muda na mente de seus residentes, para de novo surgir, transformado, singularizado, em suas atividades concretas no cotidiano da comunidade. Isto significa, também, compreender as necessidades dos moradores e a importância do compromisso que o Psicólogo Comunitário tem com a comunidade em que atua. (GÓIS, 2005, p.42)

Neste sentido, o que orienta o modo de vida comunitário são o conhecimento e a vivência que se fundam na relação entre sujeitos, tendo a atividade comunitária como mediadora dessa relação. É um

conceito que abarca o sistema de relações e representações, modo de apropriação do espaço da comunidade, a identidade pessoal e social, a consciência, o sentido e o significado de comunidade, os valores e sentimentos aí implicados. Dessa forma, o modo de vida comunitário compreende as condições gerais de vida (objetiva e subjetiva) dos moradores de um determinado lugar/comunidade, pois a vida acontece dentro de grupos e de um contexto social reduzido, necessários à formação e ao desenvolvimento de cada um como membro de uma sociedade e de um determinado contexto dessa mesma sociedade. Por isso a importância da comunidade - da vida comunitária.

Nos subitens que se seguem, abordam-se os principais conceitos necessários à compreensão do modo de vida comunitário do ponto de vista da Psicologia Comunitária, estes conceitos estão ligados às categorias: comunidade, consciência e afetividade.

4.3.1. O conceito de comunidade

Compreender o processo de apropriação científica do conceito de comunidade é basilar para que se possa definir epistemologicamente o caminho a ser seguido no estudo desse espaço de relações e construção sócio-psicológica do ser.

Sawaia (1994) comenta que

[...] a descoberta da comunidade não foi um processo específico da psicologia social. Fez parte de um movimento mais amplo de avaliação crítica do papel social das ciências e, por conseguinte, do paradigma da neutralidade científica, desencadeado nos anos 60 e culminando nas décadas de 70 e 80, quando o conceito de comunidade invadiu, literalmente, o discurso das ciências humanas e sociais, especialmente as práticas na área da saúde mental. (SAWAIA, 1994 apud CAMPOS, 1996 p. 35).

O conceito de comunidade reveste-se de vários significados atrelados às especificidades do momento histórico e esse movimento explicita a sua dimensão política. No Iluminismo, segundo Nisbet (1973), o movimento de hostilidade à comunidade ocorreu devido a sua associação com o sistema feudal e com tudo que a Idade Média representava. Comunidade era inimiga do progresso. Esse movimento foi reforçado pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, assim como pelo racionalismo econômico. Entretanto, nesse mesmo período, uma reação intelectual iniciada pelo movimento conservador procurou recuperar a comunidade como modelo de boa sociedade, ameaçado pelo individualismo e pelo racionalismo.

Segundo Sawaia (1994), o conceito de comunidade aparece, na religião, dentro do movimento contra a pastoral individualista e a teologia racionalista do século XVIII (idéias de Lutero e Calvino), que eram acusadas de afastarem o homem do caráter comunitário e cooperativo tradicionais. Na Filosofia, a idéia de comunidade sempre serviu de fundamento para o ataque ao racionalismo utilitário, ao individualismo e ao igualitarismo da Revolução Francesa. Mas foi a Sociologia que elevou a comunidade à categoria analítica central do pensamento social. Quando da sua descoberta, tornou-se um conceito capaz de abarcar qualquer perspectiva de prática profissional realizada fora de consultórios e instituições, permitindo seu uso demagógico no discurso político neoliberal.

Contemporaneamente, comunidade aparece como a utopia para enfrentar o processo de globalização considerado uma ameaça à vida em comum e solidária. Sawaia (1994) chama atenção para o caráter reacionário e saudosista que reveste a concepção de comunidade e que propõe modelos ideais. “Um lugar cujos habitantes inclinam-se ao bem, naturalmente, portanto, onde se atinge a perfeição e não há o que mudar.” (SAWAIA, 1994, p.36). A utopia que remete ao passado também se constitui em um perigo, pois não orienta ações voltadas para o futuro, o saudosismo impede que novos caminhos sejam criados, aprisionando os sujeitos em um tempo que já não existe.

Essas significações são causa e consequência de idéias dicotômicas a respeito de comunidade. De um lado, encontra-se um debate pautado no conservadorismo (tradição) e modernidade. De outro, individualismo e coletividade e ainda comunidade e sociedade, integração e conflito. Entretanto, o caráter homogeneizador de comunidade surge nos discursos das diferentes linhas de pensamento tanto sociológico, quanto psicológico. Um lugar comum, de ações recíprocas, que mantém unidos indivíduos de uma nação.

É Marx e Engels, que vêm se contrapor, de forma significativa, às implicações valorativas tradicionais. De acordo com Campos (1996, p.42),

[...] a sociedade, na teoria marxista, não é harmoniosa, mas conflitiva, sendo que o harmonioso e o conflitivo não são determinados pela presença ou ausência de valores comunitários, mas por problemas nas relações de produção. O individualismo, inimigo das relações comunitárias, é fruto do “fetiche” da mercadoria, do trabalho alienado e produtor de mais valia.

Segundo Sawaia (1994), até os anos 70, quando foi introduzida pela Psicologia Comunitária em sua elaboração teórico-metodológica, não havia referência explícita sobre comunidade nas obras da Psicologia Social. Os conceitos de grupo e a interação social eram dominantes nos

estudos sobre os fenômenos coletivos, herança da Psicologia Social norte-americana que estava voltada para os problemas sociais provocados pela imigração e pela II Guerra Mundial e objetivava a integração de indivíduos e grupos à sociedade. “Comunidade era entendida como unidade consensual, sujeito único e homogêneo, lugar de gerenciamento de conflito e de mudanças de atitudes”. (SAWAIA, 1994, p. 45). Portanto, comunidade entrou na psicologia no seio de um corpo teórico orientado pelo condutivismo e pelo método experimental, com o objetivo de integrar indivíduos e grupos a partir da transformação de atitudes. Campos (1996, p.46) ressalta,

A tomada de consciência da necessidade de rever criticamente a intencionalidade e o destinatário da teoria se consolidou apenas no final da década de 70, com o domínio da matriz marxista, quando a psicologia comunitária se apresentou como área de conhecimento científico não elitista, a serviço do povo, para superar a exploração e a dominação.

É exatamente neste aspecto que a Psicologia Comunitária latino-americana se diferencia da norte-americana. Mudança social é o ponto que marca a profunda diferença entre essas duas vertentes do ponto de vista epistemológico, político e ideológico. Na concepção norte-americana, a mudança está ligada à modernização dos setores atrasados, pobres, objetivando sua adaptação ao capitalismo. Na concepção latino-americana, a mudança é concebida como transformação de uma sociedade exploradora e extremamente desigual.

Essas idéias imprimem diferentes atuações e concepções de comunidade. Para a corrente norte-americana, está ligada ao conceito funcional de sociedade e comunidade, que são concebidas como um todo harmônico, ratificando a dualidade entre indivíduo e coletividade, a segunda encontra-se atrelada à teoria marxista que concebe o sistema social e comunitário como *lócus* de conflito e de construção do indivíduo, reconhecendo a dialética da individualidade e coletividade como elemento que dá vida ao contexto comunitário.

Nessa concepção, a comunidade rompe com a dicotomia clássica entre coletividade e individualidade [...] o predicado comunitário contém valores específicos que permitem o amadurecimento e desenvolvimento das potencialidades humanas nos espaços particulares do cotidiano, portanto, não antagônico à individualidade. Comunidade é sistema de relação que remete ao mais alto grau de desenvolvimento de generacidade. (HELLER, 1987, p. 47)

Para Góis (1993, p.19), comunidade é:

Uma instância da sociedade ou da vida de um povo (nação) que a reflete com uma dinâmica própria; é o lugar de moradia, de permanência estável e duradoura; de crescimento e de proteção da individualidade frente à natureza e à sociedade [...] apresenta um processo social próprio, cheio de contradições, antagonismos e interesses comuns, que servem de construção e orientação das ações dos moradores em relação ao próprio lugar e em relação à sua inserção no conjunto da sociedade. É o espaço social de

intermediação da vida familiar com a vida da sociedade, no qual o indivíduo é confirmado como membro de uma determinada cultura e com uma determinada identidade. Implica em um modo de vida [...] um modo de ser, de interagir segundo padrões do lugar, de sua história, tradição, costume, valores, etc. É um arranjo particular do cotidiano. (p.19)

Dessa forma, mais do que uma categoria de análise científica, comunidade é categoria orientadora de ação e reflexão e seu conteúdo é extremamente sensível ao contexto social em que está inserida, portanto, está dentro do debate sobre exclusão/inclusão. Existem diferenças marcantes entre uma comunidade mais urbanizada e outra favelada, na organização do seu cotidiano, no que se refere aos aspectos espaciais, sociais, produtivos, culturais e afetivos. Essas diferenças irão se refletir na organização da subjetividade de seus moradores, pois, enquanto espaço histórico, relacional e de intermediação, a comunidade constitui-se como lugar de construção sócio-psicológica do ser.

Nessa perspectiva, busca-se, neste trabalho, compreender a forma de organização do cotidiano (modo de vida) de uma comunidade pobre, que tem uma proximidade espacial com comunidades mais urbanizadas e ricas. Existem aí diferenças sociais e econômicas, estão presentes os preconceitos e posturas, até mesmo, de classe, mas no movimento da comunidade, no seu dia-a-dia como isso é vivido? Como interfere na organização da subjetividade? Por que a maioria dos adolescentes em LA são moradores de comunidades com essas características? Esse aspecto é importante na medida em que a visão de desenvolvimento humano, em que se baseia este trabalho, concebe-o como um processo histórico, condicionado ao modo de vida e mediado por signos produzidos culturalmente.

4.3.2. A consciência e sua construção histórica

A teoria histórico-cultural da mente, que tem como representantes os autores russos Vygotski, Leontiev e Lúria, traz para a psicologia uma nova concepção de desenvolvimento humano. Epistemologicamente fundada no materialismo dialético, rompe com o idealismo metodológico dominante na ciência psicológica e com a noção de um homem apriorístico, natural, a-histórico. Advoga a tese de que o homem se constrói em uma relação dialética com a natureza mediatizada pela sua atividade. Leontiev (2004, p.94) explica:

[...] a consciência humana (psiquismo) não podia aparecer a não ser nas condições em que a relação do homem com a natureza era mediatizada pelas suas relações de trabalho com outros homens. Por conseguinte, a consciência é um produto histórico desde o início.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural coloca a consciência no campo de investigação da psicologia, pois esta quase sempre se encontrava no âmbito do que já estava posto, algo eterno e próprio de todo homem, uma espécie de “depositária” dos fenômenos psíquicos; ou ainda, metafisicamente falando, uma “iluminação interior”. Dessa forma, ela seria “a condição da psicologia e não seu objeto” (NAPORT, 2004 apud LEONTIÉV, P.97).

Para descobrir as características psicológicas da consciência, devemos rejeitar as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem nas diversas condições sociais e históricas e que estrutura particular engendra tais relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente. (LEONTIÉV, 2004, p.99).

Não se pode negar que afirmações como estas têm profundas implicações na compreensão do processo de desenvolvimento do psiquismo. Em primeiro lugar, situa o homem como um ser histórico, ou seja, sua construção tanto anatômico-fisiológica quanto psicológica está condicionada ao seu modo de vida, que, por sua vez, está atrelado às relações de produção existentes em um dado momento histórico. Isto equivale a dizer que a consciência não é algo metafísico, abstrato, imutável.

Em segundo lugar, uma ação efetiva sobre a natureza só pode ser realizada por meio de instrumentos, o que revela uma forma prática, vivencial de conhecimento construída e compartilhada socialmente, compreende-se, portanto, que a atividade humana é social por natureza e que se revela como mediadora entre o homem e sua realidade objetiva. Por último, a consciência individual do homem só pode ser construída na relação com outros homens. É, sem dúvida, uma propriedade cerebral, mas, segundo Leontiév (2004, p.99),

Todo reflexo psíquico resulta de uma relação ação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado e a realidade material que o cerca. Quanto aos órgãos do reflexo psíquico, eles são ao mesmo tempo os órgãos desta interação, os órgãos da atividade vital.

A consciência humana é, portanto, a forma histórica concreta de seu psiquismo e adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens transformando-se, no decorrer do desenvolvimento de suas relações econômicas, produtivas. Dessa forma, o ser humano foi forjado em comunidade. A vida comunitária, isto é, práticas coletivas de construção e proteção do lugar, onde cada indivíduo se insere, tornam-o apto, ou não, para lidar com a realidade em que vive.

Essa perspectiva implica em novos caminhos metodológicos para o estudo da consciência, revelando novas categorias de análise. Em uma perspectiva histórica, compreender a estrutura da consciência requer, necessariamente, compreender a estrutura da atividade humana. Segundo Marx e Engels (1974), a necessidade de adaptação que objetivava a sobrevivência fez com que o homem desenvolvesse recursos que viabilizassem o controle sobre a natureza e sobre si próprio, esses recursos são as ferramentas e o trabalho que ao permitirem a transformação da natureza pelo homem também produziram profundas transformações no próprio homem.

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza [...] as forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age sobre a natureza exterior e a modifica, ele também modifica sua própria natureza e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas. (MARX, 1982, p.180).

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, à sua realidade e a outros homens, caracterizado por dois elementos interdependentes: o uso e fabrico de instrumentos e a atividade coletiva. Segundo Leontiev (2004), a utilização de instrumentos entre humanos diferencia-se qualitativamente do uso de instrumentos entre os animais. Entre os animais, o uso de instrumentos limita-se àquilo que possa estar no seu campo de visão, em um dado momento, ou seja, responde a uma necessidade apenas biológica e momentânea, a fabricação de instrumentos e a apropriação cultural dos mesmos inexistem entre os animais. Entre os homens, o uso e o fabrico de ferramentas permitem-lhes a superação de seus limites biológicos e exige uma idéia antecipada do motivo e do objetivo da ação, o que requer o emprego de um refinado processo comunicativo que, entre outras coisas, possibilita a apropriação desses instrumentos por outros indivíduos culturalmente.

Por mais complexa que seja a atividade instrumental dos animais esta não tem um caráter social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação. O trabalho humano, por sua vez, é social por natureza, requer a cooperação entre indivíduos, o que supõe uma divisão de tarefas, ligando os participantes entre si e mediatizando a sua comunicação.

A separação do objeto da atividade do seu motivo é causa e conseqüência do trabalho coletivo, melhor dizendo, a decomposição do trabalho que reflete uma idéia antecipada de seu fim pressupõe a cooperação e a definição do papel de cada indivíduo neste processo, atende a uma necessidade coletiva e individual ao mesmo tempo. (LEONTIEV, 2004). Também exige que várias funções psíquicas como percepção, memória, atenção, raciocínio e linguagem atuem ao mesmo tempo. A

atividade é, nesse sentido, a ligação concreta que existe entre as particularidades psicológicas da consciência individual do homem e o seu ser social. Constitui-se como mediadora entre o homem e sua realidade objetiva, entre sua atividade mental e sua atividade cerebral, entre as instâncias conscientes e as instâncias inconscientes (GÓIS, 1983), a atividade humana (instrumental e comunicativa) configura-se como um microcosmos onde pode ser analisado, de forma dinâmica, o funcionamento psíquico dentro de uma determinada cultura, em um dado momento histórico. Por isso, ela viabiliza o conhecimento da estrutura da consciência humana, esses fatores a promovem à categoria de unidade de análise.

Dizer que “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente”. (LEONTIÉV, 2004, p.94), reafirma a tese da gênese social do desenvolvimento do psiquismo e evidencia aquele que se constitui como o mais refinado dos instrumentos criados pelo homem: a linguagem.

Para Vygotski (1996), os signos (modo como ele se refere às palavras) são as ferramentas psicológicas que possibilitaram um salto qualitativo sem precedentes no desenvolvimento do homem, alterando de forma radical suas funções psíquicas. A palavra é a unidade que contém essas significações elaboradas socialmente, ela fixa, cristaliza a experiência e as práticas sociais da humanidade. Reflete a capacidade de abstração, generalização, conceituação e significação dessas práticas. No percurso de seu desenvolvimento, o homem assimila as experiências das gerações precedentes, processo que só é possível por meio da aquisição das significações contidas na linguagem. A significação é a forma pela qual o homem assimila a experiência humana generalizada e refletida e pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, se constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se, assim, a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles [...] Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação. (LEONTIÉV, 2004, p.101)

A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem, na medida em que se torna consciente, isto é, à proporção em que se apóia e se integra à experiência da prática social. Assim, a realidade apresenta-se ao homem na sua significação, mas de maneira particular. Dessa forma,

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela

se torna para mim, para minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim [...] num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Do ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIÉV, 2004, p.103)

O sentido pessoal traduz a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. É aquilo que para ele tem real importância dentro de sua teia de relações. Assim, todo sentido é sentido de alguma coisa, não há sentidos “puros”. Desse modo, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir o motivo correspondente, o que implica na análise daquilo para o qual esteja orientada a atividade.

Significado e sentido são, dentro dessa perspectiva, dois conceitos distintos que, interligados, caracterizam o movimento do conteúdo da consciência. Em outras palavras, a relação estabelecida entre o sentido e o significado é um dos principais componentes da estrutura interna da consciência. Entretanto, Leontiev (2004) chama a atenção para um outro componente dessa estrutura, o seu conteúdo sensível, composto por representações, sensações, afetos e imagens que criam a base e as condições de existência da consciência.

As representações, forjadas na prática social, são categorias de pensamento que subsidiam a formação de um sistema de significados compartilhados em uma determinada cultura e redefinidos individualmente, encontram-se, portanto, na fronteira entre o significado e o sentido. Assim, enquanto modalidade de conhecimento, a formação de uma representação implica numa atividade ao mesmo tempo individual e coletiva; só a partir do momento em que o indivíduo se apropria e reorganiza os modos de pensamento é que tais representações se consolidam subjetivamente passando, então, a compor suas interpretações do mundo, de si mesmo e influenciando em suas práticas cotidianas.

Os processos afetivos, por sua vez, também devem ser compreendidos “enquanto relativos a processos individuais e coletivos de identificação e diferenciação” (CÂMARA, 2006, p.8). Vale salientar que esses componentes não estão dispostos em “compartimentos”, ou seja, há uma relação intrínseca entre eles, uma integração entre as dimensões cognitivas, volitivas e afetivas nas formas de organização da subjetividade.

4.3.3. Afetividade

A oposição entre razão e emoção sempre contaminou o pensamento psicológico e filosófico, fruto do dualismo cartesiano entre mente e corpo, razão e emoção. Vygotski, partindo dos estudos de Espinoza, busca uma visão integral de homem rompendo com as dicotomias estabelecidas:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKI. 1996 apud OLIVEIRA, 2004, p.18)

Partindo desta compreensão histórico-cultural, razão e emoção integram-se e unem-se dentro de uma organização psicológica que envolve motivos, necessidades e interesses biológicos e sociais. A base de todo pensamento é o motivo. Não existe, a partir dessa perspectiva, um pensamento sem sentimento ou vice-versa. “Para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras - temos que entender seu pensamento. Mas nem isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação” (VYGOTSKI, 2001, p. 188).

Os sentimentos passam, então, a ocupar um lugar integrado ao dos processos cognitivos na constituição de significados e sentidos, revelam uma natureza processual, condicionada às transformações das necessidades que acompanham o desenvolvimento psicológico. Partindo dessa perspectiva “o sentimento se constitui enquanto expressão integrada entre emoções e significados”. (CÂMARA, 2006, p. 13).

Faz-se necessário elucidar a distinção entre emoção e sentimento. A emoção é compreendida como reação primária, ou seja, um sistema de reações corporais vinculadas, de modo reflexo, aos estímulos, um mecanismo básico de regulação vital. Os sentimentos são a percepção das reações corporais, de caráter subjetivo, que podem adquirir a função de novo estímulo para o organismo (VYGOTSKI, 2001). Nesse sentido, o sentimento apresenta-se na inter-relação entre o processo biológico (emotivo-institivo), e o processo psicológico (significado-cultura). Enquanto reação secundária torna-se um regulador do comportamento, pois a união emoção-significado, possibilita aos homens se auto-avaliem e movimentarem-se entre suas próprias experiências, dito de outra forma, orienta os esforços conscientes.

Para Espinoza (1988, p. 63), os afetos são “afecções do corpo pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as idéias dessas afecções na mente”. O autor trabalha com a idéia da integração corpo e alma (mente) e com o pressuposto de que, no ser humano, existe uma potência natural de autoconservação, uma força interna positiva para existir e conservar-se na existência a qual ele denomina de *conatus*.

As afecções do corpo e as idéias das afecções na alma não são representações cognitivas desinteressadas. Se fossem apenas representações, seriam apenas experiências dispersas e sem sentido. São modificações da vida do corpo e significações psíquicas dessa vida corporal, fundadas no interesse vital que, do lado do corpo, o faz mover-se (afetar e ser afetado por outros corpos) e, do lado da alma, a faz pensar. Qual é o interesse vital? O interesse do corpo e da alma é a *existência* e tudo que contribua para mantê-la (CHAUÍ, 2005, p.58).

Nesse sentido, o ser no mundo é definido pela maior ou menor intensidade da força para existir (*conatus*), a maior ou menor capacidade de afetar outros corpos e ser afetado por eles e a maior ou menor capacidade de pensar. Essa variação de intensidade da potência para existir depende diretamente da qualidade dos afetos que se constroem nos encontros entre os homens, como explica Chauí (2005, p. 60):

O desejo realizado aumenta nossa força para existir e pensar. Chama-se *alegria*, definida por Espinosa como o sentimento que temos de que nossa capacidade para existir aumenta, chamando-se *amor* quando atribuímos esse aumento a uma causa externa (o objeto de desejo). O desejo frustrado diminui nossa força para existir e pensar. Chama-se *tristeza*, definida por Espinosa como o sentimento que temos de que nossa capacidade para existir diminui, chamando-se ódio se considerarmos essa diminuição existencial um efeito proveniente de uma causa externa (o objeto do desejo). Todos os demais afetos são derivados ou variantes dos três originários: desejo, alegria e tristeza.

Sawaia (2001, p. 21), baseando-se nos pensamentos de Vygotski e Espinoza, entende a afetividade como “modos de reagir que fazem parte de práticas sociais e são criadora de relações, que pode ser definida como modos aceitáveis de comportar-se em relação às afecções do corpo”. Dessa forma, a afetividade possui uma dimensão social e humana por constituir-se por meio das mediações culturais, determinando as formas das relações afetivas entre os homens. A partir desse prisma, a autora propõe o estudo da afetividade como um meio de compreensão do problema da desigualdade social e da relação dialética inclusão/exclusão social, propõe, ainda, o sofrimento ético-político como categoria de análise dessa relação, expressando:

Perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer, sociedade), de forma que,

ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade, afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais (SAWAIA, 2001, p.98)

O sofrimento ético-político, tal como é visto pela autora citada, refere-se à vivência cotidiana das questões sociais predominantes em cada época, especialmente daquela vivência de ser tratado como inferior, subalterno, um ser destituído de direitos e legitimidade, impedido de realizar seus desejos e manifestar seus afetos. Tanto quanto a fome, a humilhação (a dor de ser tratado como algo inútil, desprovido de valor e até mesmo indesejável) retira do homem a sua capacidade de ação e o impede de viver plenamente suas potencialidades. Sobre isto assevera Sawaia (1994, p.105):

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social [...] Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (p.105).

Nessa perspectiva, uma práxis psicológica voltada às questões referentes à exclusão/inclusão deve (re)colocar a afetividade no centro do debate, reconhecendo-a como mecanismo orientador de ações, criador ou destruidor de vínculos, compreendendo que os afetos são parte integrante da existência humana e que neles reside a força capaz de transformar as relações de opressão, potencializando a vida.

Por tudo que foi dito anteriormente, é possível afirmar que os sentimentos têm uma relevante importância como orientadores das ações cotidianas estabelecendo, assim, um vínculo entre o habitante e o seu lugar/comunidade, “demandam disposições afirmativas ou negativas, positivas ou negativas, que configuram uma afetividade em relação ao espaço construído e vivido” (BOMFIM, 2003, p. 59).

Sarason (1974, p.33) define o sentimento de comunidade como “o sentimento de que um pertence a, e é parte significativa de uma coletividade maior (...) é parte de uma rede de relações de apoio mútuo já disponível e que pode confiar e como resultado disso não experimenta sentimentos de solidão” (p.33). O sentimento psicológico de comunidade vem a ser equivalente ao sentimento de pertença, mutualidade e interdependência; quem o possui se sente indispensável à comunidade. Dilui o sentimento de alienação, anomia, isolamento e solidão, e satisfaz as necessidades de intimidade, diversidade, pertença e utilidade. De acordo com o autor, possui quatro componentes: percepção de

similitude com outros, interdependência mútua, vontade de manter esta interdependência e o sentimento de ser parte de uma estrutura social maior estável e confiável.

Assim, o sentimento de comunidade baseia-se na vinculação dos sujeitos a um espaço comum e, portanto, a uma mesma forma de vida, que pode produzir uma consciência de participação para resolver problemas comuns. Essa participação favorece a consolidação da identificação dos sujeitos com o espaço onde vivem. Segundo McMillan e Chavis (1998 apud GARCÍA; GIULIANI ; WIESENFELD, 2002), o sentimento de comunidade é definido pelos seguintes componentes: membrença (segurança emocional, pertença e identificação, intervenção pessoal e sistema de símbolos compartilhados), influência, integração e satisfação de necessidades e conexão emocional compartilhada.

À guisa de conclusão, a comunidade reflete a sociedade onde está inserida com uma dinâmica social que lhe é peculiar (GÓIS, 2005), ou seja, é um arranjo característico multideterminado por fatores que compreendem a história da comunidade, nível de organização, aspectos culturais, seus símbolos, instituições, aspectos territoriais, sua vocação produtiva, dimensão econômica, entre outros. É o lugar, por excelência, da construção sócio-psicológica do ser por se constituir em um espaço comum (objetivo e subjetivo) onde os sujeitos desempenham funções sociais diversas, elaboradas a partir de componentes psicológicos e relacionais (GÓIS, 2005).

A relação face a face e o espaço geográfico, embora não sejam fundamentais na configuração da comunidade, são sua base cotidiana de objetivação. Como afirma Nisbet (1973, P. 48):

Comunidade abrange todas as formas de relacionamento caracterizado por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral [...] e continuação no tempo. Ela encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade e não neste ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social. Sua força psicológica deriva de uma motivação profunda e realiza-se na fusão das vontades individuais, o que seria impossível numa união que se fundasse na mera conveniência ou em elementos de racionalidade. A comunidade é a fusão do sentimento e do pensamento, da tradição e da ligação intencional, da participação e da volição.

Nesse sentido, a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido e coerência que objetivamente acontece por meio das ações instrumentais e comunicativas, no curso das interações e comunicações (BERGER; LUCKMAN, 1999). Compreende-se, assim, que a elaboração do mundo acontece por meio de um processo intersubjetivo

de leitura da realidade na qual os sujeitos constroem sua identidade pessoal e comunitária (ROCHA; BONFIM, 1999) e que este se desenrola em um determinado espaço e tempo histórico.

Considerar o espaço e o modo de interação entre pessoas e grupos, no seio do qual elas se constroem e funcionam é pressupor a existência de um laço social seja ele amoroso, perverso ou pervertido. Nessa concepção, todos os homens estão inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, que se traduz de forma material e simbólica em organizações específicas de relações interpessoais e intergrupos (SAWAIA, 2001). Perceber o modo de vida comunitário dos sujeitos para os quais se dirige esta pesquisa, os adolescentes em regime de liberdade assistida, é fundamental para que se estabeleça um diálogo com a proposta da inserção comunitária da medida. Que tipo e formas de inclusão se está produzindo? Qual é o preço moral e social da inclusão proposta? Assim, desloca-se o problema da exclusão para colocá-lo na sua relação dialética com a inclusão.

É importante ressaltar esse ponto de vista porque ele permite um olhar diferenciado entre o que se concebe por inclusão nesta pesquisa, desatrelando-a da noção de adaptação e normatização, e concebendo-a como um fenômeno social e não individual, cuja dinâmica deve ser buscada nos princípios do funcionamento das sociedades modernas e das comunidades.

5. O PROCESSO METODOLÓGICO NA TESSITURA DE UMA PESQUISA QUALITATIVA

Uma escolha metodológica traz consigo alguns aspectos que precisam ser elucidados para que o caminho a ser percorrido torne-se mais claro, coerente e rico em possibilidades. O primeiro aspecto é a visão de ciência, que aqui é entendida como um produto cultural do intelecto humano que busca responder às necessidades coletivas concretas em certos períodos históricos, ou seja, a ciência tem a dimensão de uma práxis sócio-histórica, não é uma entidade com vida própria capaz de governar o universo e determinar formas e contextos sociais. Borda (1992, p.68) assim afirma:

Constrói-se ciência mediante a aplicação de regras, métodos e técnicas que obedecem a um tipo de racionalidade convencionalmente aceita por uma minoria constituída por pessoas chamadas cientistas que, por serem humanas, estão sujeitas a motivações interesses, crenças, emoções e interpretações ligadas ao seu desenvolvimento social específico.

O segundo aspecto está intimamente ligado ao primeiro e diz respeito ao compromisso científico, compreendido como o reconhecimento de que a ciência não é detentora da verdade e que está atrelada a interesses de um determinado grupo em um determinado contexto sócio-histórico. Para Martín-Baró (1998), reconhecer criticamente os condicionantes do processo de construção do conhecimento, admitindo que a ciência não é asséptica nem absoluta; renunciar aos dogmatismos que se constituem em obstáculos a iniciativas capazes de fazer avançar a compreensão do mundo, provocando mudanças significativas na vida de pessoas e grupos, e firmar-se nos valores nos quais se crê é comprometer-se com a realidade estudada.

O terceiro aspecto está relacionado ao próprio processo de construção do conhecimento, melhor dizendo, como este será conduzido tendo em vista os fins práticos, táticos e estratégicos. Existem diversas possibilidades, uma delas é definir *à priori* o que é ou não científico e, assim, monopolizar o processo manejando dados, validando leis, princípios, fórmulas e teses, estabelecendo uma linguagem própria, restrita a um pequeno grupo, estabelecendo uma relação vertical entre investigador e investigado. Outra possibilidade é a incorporação dos sujeitos investigados no processo de produção do conhecimento, unindo o saber científico ao saber popular, gerando uma nova prática que atribui maior importância ao processo que aos resultados. Esta é a característica central de um processo metodológico assentado na investigação qualitativa.

Essa postura epistemológica requer a adoção de metodologias participativas, que têm como principal objetivo outorgar poderes àqueles que se encontram excluídos do debate científico, político e social e, por seu caráter coletivo, são, particularmente, adequadas para a Psicologia Comunitária (MONTERO, 1994). Dessa forma, não está em questão uma simples escolha metodológica, mas uma postura ética e política no fazer científico.

Nesse sentido, este capítulo procura explicitar a postura epistemológica que caracteriza a pesquisa e define a escolha do método, dos instrumentos a serem utilizados, as formas de registro e análise dos dados.

5.1. Método

A adoção do materialismo histórico-dialético respalda a postura científica anunciada por compactuar com a mesma visão de ciência, ou seja, entender a ciência na dimensão de uma práxis sócio-histórica; compreender que o conhecimento deve estar a serviço das mudanças necessárias ao desenvolvimento humano integral e que seu processo de construção deve-se dar de forma contextualizada participativa e dentro da lógica dialética. Lane (1987, p. 16) afirma:

É dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a construção do conhecimento que atenda a realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo.

Enquanto método, o materialismo histórico-dialético envolve uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento. Objetiva sempre a complexidade a partir do simples, a essência a partir do aparente; vê o homem como sujeito histórico sempre ativo na construção de seu próprio destino; a realidade enquanto movimento e contradição e adota uma posição que rompe com o mito da neutralidade científica ao buscar sempre o conhecimento que provoque uma transformação do mundo pela ação coletiva dos homens.

Conforme Keller e Bastos (1995), este método é composto de algumas leis que devem ser ressaltadas. A primeira, a Lei da Interação Universal, admite a inter-relação de todos os fenômenos e fatos, portanto, estes só podem ser compreendidos dentro do conjunto de todas as circunstâncias que

o envolvem. A segunda lei, Lei do Movimento Universal, destaca a dinamicidade e as mutações inerentes aos fatos. A terceira, Lei dos Contrários, fundamenta a contradição dialética. Essa terceira lei

[...] considera a oposição de elementos contrários presentes em interação em uma mesma situação ou realidade. Em verdade, os opostos se evidenciam na natureza [...] Estes opostos estão em constante luta: quando um se manifesta, o outro se aniquila. (KELLER ; BASTOS, 1995, p.170)

Esta lei se aplica também às estruturas sociais, pois a história do desenvolvimento humano aponta para uma interação de opostos que se encontram em luta, determinando-se reciprocamente.

A quarta lei, a Lei dos Saltos, rompe com o mecanicismo clássico para quem a natureza se desenvolve gradualmente, num processo contínuo. Na visão do materialismo histórico-dialético, a modificação qualitativa ocorre por saltos e implica, ao mesmo tempo, na continuidade, ou seja, na permanência de estruturas já existentes e na descontinuidade, quando novas estruturas surgem provocando rupturas, crises, saltos no desenvolvimento. A quinta lei, Lei da Superação, vê o desenvolvimento como uma espiral e não apenas um círculo vicioso tese-antítese-síntese. “O movimento integrado de opostos em luta gera um acúmulo quantitativo que engendra uma situação ou fenômeno qualitativamente distinto que supera os anteriores que lhe deram origem” (KELLER; BASTOS, 1995, p. 63).

As leis que compõem o esquema dialético resultam em regras práticas que devem ser observadas durante a pesquisa, tais como: descobrir as contradições inerentes ao objeto de estudo, restituir esse objeto a um conjunto de relações que se estende a todos os fatos, perceber que, na interação, os fatos são simultaneamente causa, efeito e fins um dos outros e que se determinam reciprocamente e, por fim, dirigir-se sempre ao próprio objeto. Essas regras práticas implicam em um posicionamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado: horizontalidade na relação e inserção na realidade estudada. Só assim será possível descobrir as contradições e entender o conjunto de relações sem alterar a integralidade dos fatos.

Para que isso ocorra, é necessário estabelecer uma relação empática, de compreensão e de curiosidade científica, mantendo sempre claros os objetivos da investigação sem impor amarras, pois o que se pretende é captar o modo de vida comunitário, que é dinâmico e não estático.

5.2. A pesquisa qualitativa e a escolha dos instrumentos

Este estudo foi realizado a partir de uma escolha pela abordagem qualitativa, pois a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja,

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 107).

Assim, o que motiva e legitima este tipo de pesquisa não é a sua pretensão generalizante, mas, sim, o seu potencial de lidar com elementos complexos e dinâmicos de uma realidade em movimento. Na intenção de se dedicar intensamente sobre determinados aspectos e processos dentro de um contexto interativo, a pesquisa qualitativa geralmente trabalha com uma amostragem menor que a quantitativa.

Considerando a caracterização básica sobre pesquisa esta forma de investigação, Ramos (2006, p.108) lembra que,

a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A metodologia qualitativa apresenta-se, assim, como a concepção acerca do conhecimento e de pesquisa que mais se aproxima dos propósitos e do marco teórico desta pesquisa, pois, para a Psicologia Comunitária, esta é um produto histórico ancorado em contextos sociais e culturais específicos (LANE,1987), apresentando-se como uma forma de ler e, sobretudo, conferir novos contornos à realidade (SPINK, 1999). Encontra-se também em conformidade com os postulados do materialismo histórico-dialético de que há relações, integrações e interações dos fenômenos e com o aporte Vygostskiano de que a psicologia deve substituir a análise do objeto pela análise do processo.

Partindo então de uma abordagem qualitativa, utilizando como técnica para análise dos dados a análise de discurso, operacionalizada pela análise temática ou análise por temas, procura-se revelar a multiplicidade de dimensões presentes na questão em estudo e suas interações dentro do contexto sócio-histórico.

A escolha dos instrumentos aconteceu no sentido de que estes possam provocar o discurso dos sujeitos e produzir uma forma de teorização que surja a partir da experiência, utilizando-se basicamente da inserção do pesquisador na comunidade e o diálogo como forma de entrevista, pois, segundo Ramos (2006, p.107), “Não existe método de trabalho em pesquisa junta a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta”.

A atuação da pesquisadora, durante três anos, no local/comunidade onde foi realizada a pesquisa, bem como a formação em Psicologia Comunitária viabilizada pelos trabalhos em pesquisa, ensino e extensão, no Núcleo de Psicologia Comunitária-NUCOM, facilitaram sua inserção no campo.

Com relação aos instrumentos, foram escolhidas a entrevista participativa (grupal) e a entrevista orientada (individual). Para Montero (1994, p. 45),

A entrevista participativa é uma opção necessária para que se possa conhecer o sistema de significados, opiniões, idéias, valores e normas de um determinado grupo, em função de perguntas formuladas pelo pesquisador e respondidas pelo grupo em forma de conversa produzida e facilitada pelo pesquisador.

As perguntas encontram-se relacionadas ao tema pesquisado, modo de vida comunitário dos adolescentes em regime de LA, e objetivam estimular a livre expressão dos componentes do grupo. Na entrevista participativa (ver anexo 1), também, foram solicitados relatos de participação em atividades comunitárias. Alguns requisitos estiveram presentes na condução do processo como: o conhecimento prévio da população participante a respeito da pesquisa e sua finalidade; a preparação antecipada das perguntas; a atenção voltada, também, para os aspectos não verbais e para a participação de todos os componentes do grupo.

A entrevista orientada tem caráter semi-estruturado (ver anexo 2) e busca estabelecer um diálogo que aprofunde temas anteriormente delimitados pelo pesquisador. Tais temáticas são definidas com base no objeto de investigação da pesquisa, nos seus objetivos, na revisão e delimitação teórica, na possível convivência do pesquisador com o contexto e com a população onde se dará a pesquisa e nas sugestões do supervisor (RICHARDSON, 1985). Nesse caso, tinha como objetivos captar a significação de comunidade, os vínculos afetivos com o lugar/comunidade e a opinião sobre a medida de liberdade assistida.

Richardson (1985) lembra que os temas mais delicados devem ser tratados ao final da entrevista, quando provavelmente ambos os sujeitos já se sentem mais à vontade. Ressalta, ainda, a importância da entrevista como um instrumento “que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (p. 160). O estabelecimento do vínculo positivo é essencial para o desenvolvimento da entrevista, uma vez que propicia um clima facilitador para a expressão do participante.

Enquanto práticas discursivas, esses instrumentos possibilitam ao pesquisador perceber os significados partilhados e a produção de sentido de cada um de seus integrantes, permitem compreender como as noções mentalizadas são construídas e usadas. Está em foco o que a pessoa, ou grupo traz, os argumentos utilizados e a explicação dada para torná-los plausíveis, ou seja, o que ocorre numa dada situação, dentro de uma seqüência de atividades conscientes. Dessa forma, não interessa abordar o discurso como meio para captar uma realidade assumida que permanece sob o discurso, mas buscar nele o processo, o movimento, o sentido. Uma atividade cognitiva que, quando referida ao conhecimento social, é entendida como construção da realidade.

Ao relacionar práticas discursivas com a produção de sentidos, estamos assumindo que os sentidos não estão na linguagem como materialidade, mas no discurso que faz da linguagem a ferramenta para a construção da realidade. (SPINK, 1999, p.193)

Para responder às perguntas, a pessoa recorre a informações que circulam em seu meio, processadas por ela ao longo de suas experiências de vida e que, na situação de entrevista ou debate, são agrupadas e ressignificadas, tendo em vista a interação que aí se estabelece. Dessa forma, é interessante salientar que o sentido é dado em função do contexto.

A análise de discurso, técnica utilizada no tratamento dos dados coletados, permite “objetivar estruturas e conteúdos psicológicos particulares que, em geral, deixam de ser considerados ou se apresentam muito mais limitados em outros métodos, inclusive na análise de conteúdo” (GÓIS, 2005, p. 115-116). Análise temática, ou análise por temas, é definida por Richardson (1985, p. 12) como:

Uma modalidade de análise por categoria, calcando-se na decodificação de um texto em diversos elementos que são classificados e agrupados de forma coerente. A Análise Temática envolve a escolha de temas no texto e a extração de partes principais, de acordo com o problema de pesquisa.

De uma maneira geral, o texto é dividido em dois tipos de tema: os principais, chamados de categorias, e os secundários, subcategorias, podendo haver variações com relação a essas denominações. Nesta pesquisa, no entanto, foram mantidas as expressões: categorias e subcategorias.

O quadro temático, segundo Richardson (1985), é a tabela que organiza, de forma lógica, o material coletado nas entrevistas, visto que congrega, respectivamente, as categorias, subcategorias e as unidades de análise já codificadas. Alguns passos antecedem à formulação desse quadro, tais como: a leitura e a codificação de cada entrevista, a definição das dimensões analíticas, a identificação das unidades de sentido (trechos que melhor sintetizam a linha de raciocínio e as idéias dos sujeitos de pesquisa acerca de assuntos relacionados às dimensões estabelecidas) e, por fim, a criação das categorias e subcategorias.

Para melhor compreensão, segue um resumo da organização do quadro temático:

Quadro 1: Quadro temático

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise de sentido
1.Atividade Comunitária	1.1.Tipos de atividades	<i>Fale-me sobre o que você costuma fazer junto com outras pessoas da comunidade. (E, P3, L4):</i> (...) eu faço hap, sabe?A gente tem um grupo de hip-hop...é com os cara lá da CUFA. A gente tá sempre se esbarrando, pra fazer as músicas (S4, R11, L4).
	1.2.Modos de participação.	(...) ah... Eu participo ajudando a fazer as letras das músicas e às vezes canto também. É a galera que organiza tudo junto. (S4, R15, L6)
2.Comunidade	2.1. Pertença	(...) como é que a gente nasce num lugar e não tem amigos? Os meus amigos moram aqui. Eu me sinto bem, não queria morar noutro canto não. (S4, R12, L7)
	2.2.Identificação	(...) conheço todo mundo... Meus vizinhos e até os que moram do outro lado. Aqui todo mundo é igual... O pessoal fala que é perigoso aqui, mas eu não acho não. (S4, R25, L32)

Legenda da codificação: **E:** Entrevistador; **P3:** Pergunta 3; **L4:** Linha 4; **S1:** Sujeito 1; **R9:** Resposta 09

5.3. Caracterização da comunidade

O local da pesquisa foi escolhido em função do trabalho já realizado pela pesquisadora, como psicóloga comunitária, e por ser identificado, pelos órgãos de segurança pública do Estado e pela mídia, como um dos locais mais violentos da Capital.

O Lagamar está localizado no centro-leste de Fortaleza e tem como limites os bairros São João do Tauape, Aerolândia, Dionísio Torres, Salinas e Bairro de Fátima. A comunidade reside ao redor do canal do Tauape, que a divide em dois bairros: São João do Tauape e Alto da Balança. O nome Lagamar não se encontra no mapa de Fortaleza, mas os seus limites são bastante claros para quem vive o cotidiano da comunidade. Do lado do São João do Tauape, a linha férrea e o canal. Do lado do Alto da Balança, o canal e a Rua Capitão Aragão. O viaduto da BR 116 e a Avenida Raul Barbosa são os limites de leste a oeste. Essa divisão da área geográfica também está presente na delimitação de território feito pelas gangues que agem no local. Assim, muitos moradores, a maioria jovens do sexo masculino, são impedidos de transitar livremente de um lado para o outro devido à rivalidade entre as gangues.

Segundo dados do censo Lagamar, realizado pela Fundação Marcos de Brauim, em parceria com entidades comunitárias, IBGE e Banco do Nordeste do Brasil, em 2006, o número de pessoas que residem nesta área é de, aproximadamente, 10.000, sendo a maioria, 54%, do sexo feminino. É também uma população essencialmente jovem, com renda média de um salário-mínimo e com baixo Índice de Desenvolvimento Humano -IDH (IBGE,2002).

Composta por famílias expulsas do campo pelas precárias condições de vida, a comunidade do Lagamar surgiu no final da década de 50, às margens do rio Cocó. Sua história é marcada por lutas e conquistas ligadas à moradia e à permanência no local. Bem localizado, o Lagamar sempre foi alvo de especulação imobiliária e, até hoje, a regulamentação fundiária não foi efetivada, isto significa dizer que os moradores são donos de suas casas, mas não do terreno em que elas estão construídas.

De acordo com as entrevistas realizadas com moradores mais antigos, as primeiras tentativas de expulsão datam do ano de 1958, ocasião em que se organizaram, com a ajuda das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) ligada à Igreja Católica, fundaram a Associação dos Moradores do Lagamar e lutaram pela permanência no local, bem como pela urbanização. As casas de alvenaria foram construídas em regime de mutirão. Essa história de luta e resistência enche de orgulho os que vivem

na comunidade, principalmente os líderes comunitárias que participaram de todo o processo. Nelas, pode-se perceber um forte sentimento de pertença e amor por esse lugar.

O mapeamento psicosocial realizado pela Raíz de Cidadania (FORTALEZA, 2006) levantou que a urbanização do Lagamar teve início em meados da década de 90. O projeto contou com a pavimentação das ruas, melhoria da drenagem e rede de esgotos, a construção das paredes do riacho Lagamar e o alargamento deste, o que reduziu os danos causados pelas enchentes na quadra chuvosa. Outra obra de impacto, dessa vez negativo para a comunidade, foi a construção da Via Expressa, em 2000. A construção aterrou algumas “bocas de lobo” do riacho e, após 10 anos sem problemas causados pelas enchentes, no inverno de 2001, estas voltaram a ocorrer. A Via Expressa levou à desapropriação de casas, acabou com os campos de várzea, uma das poucas alternativas de lazer da comunidade, e provocou muita reclamação e protesto.

A precariedade das condições básicas de sobrevivência pode ser constatada por qualquer um que passe pelo local. Casas pequenas, úmidas e sem ventilação, com apenas um ou dois cômodos que, em média, possuem 10 metros quadrados e que abrigam até oito pessoas. As condições de higiene são também precárias, 60% das casas possuem banheiro conectado com a rede geral de esgoto; 25% lançam os dejetos no canal e 2% não possuem banheiro. Apesar da coleta regular, há muito lixo a céu aberto e dentro do canal que margeia a comunidade. O uso de drogas e álcool, a prostituição infantil, o trabalho infantil, o desemprego e a violência, em especial a violência policial, marcam de forma contundente o Lagamar deste milênio, segundo depoimento de seus moradores.

O mapeamento (FORTALEZA, 2006) aponta, ainda, que, dentre as atividades que geram renda para a comunidade, destacam-se os pequenos comércios, os bares e casas de forró. Na prestação de serviços, é comum as mulheres trabalharem como diaristas, lavadeiras e babás. Os homens, com maior frequência, exercem as atividades de pedreiros, serventes, pintores, eletricitas, vigias e zeladores. Atualmente, vem crescendo o número de homens, mulheres e crianças catadores de lixo, assim como de jovens que procuram os sinais de trânsito para vender objetos ou limpar carros. Mas a atividade mais rentável e que mais cresce é o tráfico de drogas, a ponto de a comunidade ser vista como um dos braços da distribuição de drogas da Capital, principalmente, maconha, cocaína e *crack*.

Os meios de comunicação de massa através de programas televisivos, como Rota 22, Barra Pesada e outros, retratam a violência cometida pelos adolescentes contra as pessoas que transitam

pelo local ou áreas próximas, de forma exacerbada, sensacionalista. Em vez de sensibilizar a sociedade e o Poder Público para os problemas dessas pessoas, muitos programas de rádio e televisão constroem uma imagem distorcida da comunidade, estigmatizando e marginalizando os moradores, em especial, os jovens. Por outro lado, não retratam os homicídios, mutilações, extorsões e abuso de autoridade cometidos por policiais contra a população do Lagamar. Esta postura tem conseqüências concretas no cotidiano da comunidade, principalmente da população jovem, que encontra uma dificuldade a mais na hora de procurar emprego, de se deslocar de um bairro a outro e de manter relações com pessoas de outras áreas da cidade.

Muitas instituições e projetos atuam no local em prol da melhoria da qualidade de vida, dentre elas, cita-se a Fundação Marcos de Brauim, uma organização não-governamental (ONG), criada a partir do Conselho de Apoio dos Moradores do Lagamar, com o intuito de fundar uma escola profissionalizante. O nome da Fundação vem de um jovem seminarista alemão, que trabalhou muitos anos na comunidade, e participou da organização comunitária. Outra ONG importante é o Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI), ligada ao Fundo de Assistência à Criança Carente.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Associação de Moradores, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos, o Centro de Cidadania Júlio Ventura são outras instituições importantes para a comunidade e abrigam projetos, tais como: Adolescente Cidadão, Centro de Referência da Assistência Social-CRAS, Raiz de Cidadania, Pró-Jovem, PROINFOR, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Família Cidadã, Plantão Social, Programa de Proteção Social Básica ao Idoso, Programa de Saúde da Família-PSF, Centro de Atenção Psicossocial-CAPS, três escolas estaduais e três municipais. Há também uma forte presença da Igreja Católica, vários grupos religiosos atuam dentro da comunidade como as Filhas de Maria e grupos de jovens realizando ações de filantropia.

Embora existam vários trabalhos sendo desenvolvidos por estas instituições, as ações mostram-se desarticuladas, o que fragiliza a atuação em rede, mesmo assim, a população vê como positiva a inserção dessas instituições, serviços e projetos. Outro ponto positivo apontado pelos moradores é a proximidade entre as pessoas, a alegria e o potencial de luta. Entre os jovens, há uma grande inclinação para as atividades artísticas, em especial, a música.

Esta é a comunidade do Lagamar, com todas as suas contradições. Rica em potencial humano: criativo, autêntico, guerreiro, ao mesmo tempo, estigmatizada e marginalizada por toda uma cidade que só vê nos seus filhos a face cruel da violência.

5.4. Caracterização da população participante

Por serem os próprios adolescentes, que por meio de sua vivência e significação da vida comunitária determinaram os resultados da pesquisa, eles foram vistos como co-autores.

Toda pessoa que responde a um questionário torna-se co-autora desse trabalho de investigação social que gerou. Que gerou e que vai gerar idéias sobre idéias, análises sobre representações, interpretações sobre modos de ser, sentir e pensar (BRANDÃO, 2001, apud RAMOS, 2006, p. 109).

Também foram tratados como sujeitos políticos, com uma atuação singular e não como objetos de uma investigação. Isto significa considerar suas experiências e seus interesses dentro do contexto comunitário e das políticas públicas por eles utilizadas.

Esses sujeitos são quatro jovens entre 15 e 18 anos, do sexo masculino, em regime de liberdade assistida municipalizada-LAM, e acompanhados pela equipe da Raíz de Cidadania Júlio Ventura, no Lagamar. Essa unidade tem sua sede no Centro de Cidadania Júlio Ventura e é composta por um assessor jurídico, um psicólogo, um assistente social e três assessores comunitários, que são supervisionados, no que diz respeito ao acompanhamento da LA, pela coordenação do Núcleo de Liberdade Assistida da FUNCI.

Esse grupo de adolescentes é um grupo que habita a mesma área geográfica, tece suas teias de relações no mesmo cotidiano, tem uma trajetória de conflito com a lei e é acompanhado pelo mesmo projeto. Os adolescentes têm residência fixa, participam das atividades realizadas pela equipe de acompanhamento e moram desde que nasceram na comunidade, próximo aos locais onde foram realizadas as entrevistas, o Centro de Cidadania Júlio Ventura e o Centro de Defesa dos Direitos Humanos do Lagamar. O contato com os adolescentes e com os responsáveis por eles foi feito pessoalmente pela pesquisadora, em visitas domiciliares.

Os sujeitos foram escolhidos levando em consideração o tempo em que estão na medida de LA (no mínimo 6 meses), o tempo de moradia na comunidade e a facilidade de contato. O tempo de

admissão na medida é uma variável que, entende-se, deve ser levada em consideração por dois fatores: possibilidade de uma melhor avaliação do conhecimento a respeito da liberdade assistida e para resguardar que, durante a pesquisa, esses adolescentes não venham a ter uma progressão de medida (internação sanção) ou desligamento. O fato de todos serem do sexo masculino retrata uma realidade dentro da aplicação da liberdade assistida, de um total de 28 adolescentes atendidos pelo projeto, apenas dois eram do sexo feminino, uma adolescente estava em fase de desligamento e outra havia mudado de bairro.

Alguns dados referentes aos sujeitos são aqui identificados por nomes fictícios, garantindo assim o anonimato, o que pode visto no Quadro abaixo:

Quadro 2: Variáveis estruturais

S1- Sousa	S2-Pedro	S3-Costa	S4-Manoel
Idade: 17 anos	Idade: 15 anos	Idade: 15 anos	Idade: 18 anos
Ato infracional: porte ilegal de armas e tráfico de substâncias entorpecentes	Ato infracional: Furto e danos	Ato infracional: furto e danos	Ato infracional: porte ilegal de arma.
Escolaridade: 7ª série	Escolaridade: 8ª série	Escolaridade: 7ª série	Escolaridade: 9ª série
Naturalidade: Fortaleza	Naturalidade: Fortaleza	Naturalidade: Fortaleza	Naturalidade: Fortaleza
Data de admissão na medida: 15.12.05	Data de admissão na medida: 14.09.05	Data de admissão na medida: 14.09.05	Data de admissão na medida: 26.10.06

5.5. Procedimentos- as fases da pesquisa

A pesquisa foi viabilizada em três fases. A primeira, a fase exploratória, foi composta pela pesquisa bibliográfica, entrevistas informais, visitas à comunidade e a construção do corpo teórico. A segunda tratou das providências legais para execução da pesquisa, confecção dos instrumentos a serem utilizados e pré-testes e, por último, a fase de aplicação dos instrumentos, ordenação, classificação e análise dos dados.

5.5.1. Primeira fase

Na fase exploratória, o primeiro passo dado foi em direção ao levantamento bibliográfico relativo ao tema. A pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado (KELLER; BASTOS, 1995), constituiu-se, principalmente, de livros e artigos científicos que abordavam temas relativos ao objeto de estudo, tais como: adolescência, medidas sócioeducativas, Psicologia Comunitária, metodologias, etc. Na pesquisa documental, recorreu-se a fontes como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais e não-oficiais, principalmente, sobre adolescentes em conflito com a lei, aplicação da medida de liberdade assistida, violência juvenil, políticas públicas e sobre a comunidade do Lagamar.

Um segundo momento foi dedicado às visitas à comunidade. Nessas visitas, foram registradas, mediante anotações posteriores, conversas informais com os moradores, técnicos de instituições que atuam no local e adolescentes egressos de medidas socioeducativas que participavam de projetos e programas desenvolvidos no Centro Júlio Ventura, como por exemplo, o Agente Jovem e o Adolescente Cidadão. Esse procedimento não figurou apenas como um instrumento de coleta de dados da dissertação, mas também como uma forma de enriquecer as entrevistas. Em seguida, foi dado início a elaboração do corpo teórico do projeto de pesquisa.

5.5.2. Segunda fase

Com o projeto já elaborado e devidamente qualificado por uma banca examinadora, foi dado encaminhamento a viabilização da execução do trabalho. Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi preparado o material, termo de consentimento (anexo 1), para que esta fosse submetida à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará-UFC, que foi favorável à realização da pesquisa (Anexo 2).

Também foi requerida autorização do juiz da 5ª Vara, responsável pela aplicação das medidas socioeducativas, como condição para que a Coordenação de Liberdade Assistida da FUNCI liberasse o acesso aos adolescentes atendidos pela medida. A ida até a 5ª Vara oportunizou um diálogo bem interessante e rico com o referido juiz, que se colocou à disposição para quaisquer esclarecimentos posteriores.

Em seguida, foram definidos: o grupo de adolescentes participantes, o tempo de duração da pesquisa, os locais onde seriam realizadas as entrevistas, assim como a criação dos instrumentos utilizados que passaram por um pré-teste com adolescentes egressos da medida socioeducativa de LA.

Definido o grupo de adolescentes participantes, foram realizadas visitas domiciliares com o objetivo de esclarecer aos pais e responsáveis o objetivo da pesquisa, sua importância e obter deles a devida autorização, por meio da assinatura do Termo de Consentimento. Não houve resistência por parte de nenhuma das pessoas envolvidas, pelo contrário, alguns ressaltaram a importância de ouvir esses jovens e da necessidade de um maior aprofundamento das questões levantadas.

O pré-teste foi realizado em duas etapas. No dia 13 de julho de 2007, foi feita a entrevista participativa (grupal) com três adolescentes egressos de medidas socioeducativas, moradores do Lagamar, no Centro de Cidadania Júlio Ventura. Essa entrevista teve um tempo de duração de, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos, durante o qual foi possível perceber que alguns temas geradores ligados à categoria atividade precisavam de uma melhor elaboração. No dia 15 de julho de 2007, as entrevistas foram feitas individualmente (entrevista orientada) com os mesmos sujeitos e ocorreram na mesma sala do Centro Júlio Ventura durando, em média, uma hora e vinte minutos. Não foi sentida a necessidade de se alterar substancialmente as formulações, visto que o diálogo fluiu facilmente, no entanto, algumas palavras foram substituídas por outras no intuito de facilitar a compreensão das perguntas. O material foi gravado, transcrito e disposto em quadros temáticos para ser analisado.

5.5.3. Terceira fase

A terceira fase constou da aplicação dos instrumentos e da ordenação, classificação e análise dos dados, ou seja, do tratamento do material recolhido nas entrevistas. A entrevista participativa foi efetuada no dia 27 de agosto de 2007 e as entrevistas individuais, nos dias 29 de outubro e 1º de novembro de 2007, sendo entrevistados dois sujeitos, a cada dia, em horários diferentes previamente marcados. Não houve contratemplos, apenas atrasos com relação ao horário agendado foram registrados, mas esse fato não comprometeu o andamento das entrevistas.

A entrevista participativa (em grupo) foi feita no Centro de Cidadania Júlio Ventura e as entrevistas dirigidas (individuais) no Centro de Defesa dos Direitos Humanos do Lagamar, pois, na ocasião, o Centro de Cidadania encontrava-se em reforma (Anexo 3 em cd-room).

Sempre no início das entrevistas o sigilo era garantido aos participantes e o objetivo da pesquisa elucidado. Foi usado um gravador, com a autorização dos sujeitos envolvidos, para que as entrevistas fossem registradas. Logo após, foram feitas as transcrições e a categorização para organização e discussão dos dados coletados.

Tanto a entrevista participativa, quanto a entrevista dirigida, tiveram como base um roteiro semi-estruturado (Anexos 4 e 5), que objetivava abordar os aspectos imprescindíveis ao conhecimento do modo de vida comunitário desses adolescentes e sua relação com a proposta de inserção comunitária da medida de liberdade assistida, em coerência com os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Para a análise e discussão dos dados, foram estabelecidas três categorias analíticas que se mostram convergentes com os objetivos desta pesquisa. Antes da análise e discussão dos dados propriamente ditas, faz-se necessária uma explicação sumária de cada categoria.

1) *Atividade Comunitária*- Trata de identificar as atividades coletivas mais comuns entre os adolescentes da comunidade, os modos de participação e a frequência com que ocorrem, a fim de perceber se estas facilitam ou não o processo de construção do sujeito da comunidade.

2) *Comunidade*- Expõe as formas pelas quais os entrevistados significam o contexto local em que atuam e se relacionam.

3) *Liberdade Assistida*- Traz à tona a visão dos entrevistados acerca da medida socioeducativa de liberdade assistida, o que esperam dela e as conseqüências desta em sua vivência comunitária.

Definidas estas categorias, associaram a estas as subcategorias que foram extraídas das unidades de sentido dos discursos dos participantes da pesquisa, após a leitura das entrevistas. Segue, então, o Quadro que mostra as subcategorias analíticas que cada categoria comporta:

Quadro 3: Categorias analíticas

Objetivos Específicos	Categorias	Sub-categorias
-----------------------	------------	----------------

1. Identificar as atividades coletivas mais comuns entre os adolescentes.	1. Atividade comunitária	1.1. tipos de atividades mais comuns 1.2. modos de participação 1.3. frequência
2. Compreender a significação de comunidade para os adolescentes.	2. Comunidade	2.1. Produção de significados 2.2. Apropriação do espaço/comunidade 2.3. pertença e identificação 2.4. Segurança afetiva. 2.5. Sofrimento ético-político
3. Analisar a aplicação da medida socioeducativa de LA a partir da compreensão e vivência dos adolescentes.	3. Liberdade assistida	3.1. compreensão da aplicação da medida 3.2. mudanças de vida provocadas pela medida 3.3. A implicação da comunidade na aplicação da medida.

5.6. Devolutiva

A devolutiva consiste na apresentação dos resultados da pesquisa aos sujeitos que dela participaram e às instituições que colaboraram com a sua construção. Neste caso, os contatos com os participantes serão feitos no mês de abril de 2008 com o objetivo de agendar um encontro com os adolescentes entrevistados, inclusive os que colaboraram com o pré-teste, seus pais e responsáveis.

Uma cópia da dissertação será entregue à Coordenação de liberdade assistida da FUNCI e à equipe da 5ª Vara responsável pela aplicação da medida. Também será escrito um artigo sobre os resultados da pesquisa.

6. EM CENA OS SUJEITOS: OS ADOLESCENTES EM REGIME DE LIBERDADE ASSISTIDA

A construção do caminho metodológico procurou sempre privilegiar o espaço de expressão do sujeito. Neste capítulo, a palavra é facultada aos adolescentes em regime de liberdade assistida, moradores do Lagamar, para que eles permitam explorar seu modo de vida comunitário e perceber se a aplicação da medida socioeducativa de liberdade assistida tem contribuído, ou não, para o fortalecimento dos laços comunitários. Buscou-se, por meio desse percurso analítico, estabelecer um diálogo entre o modo de vida da comunidade e a proposta de inserção comunitária do ECA.

A organização do capítulo está estruturada de forma a contemplar os objetivos específicos desta investigação e a ordenar logicamente as unidades de sentido das entrevistas. A primeira categoria, atividade comunitária, visa responder ao primeiro objetivo: *identificar as atividades coletivas mais comuns entre os adolescentes*, verificando se estas se constituem como atividades comunitárias. A categoria comunidade busca *compreender o processo de significação de comunidade* (produção de significado) para os entrevistados, que corresponde ao segundo objetivo da pesquisa. A última categoria, liberdade assistida, propõe-se a *analisar a aplicação da medida socioeducativa de LA a partir da compreensão e vivência dos adolescentes*, expondo a visão dos sujeitos acerca da medida socioeducativa e como esta tem contribuído para o processo de resignificação de suas vidas.

6.1 Atividade comunitária

A transformação do espaço físico em um espaço de relações comunitárias é um dos primeiros produtos culturais da humanidade e evidencia o papel da atividade como mediadora entre a realidade

objetiva e subjetiva, assim como sua natureza social. Esse processo vem ganhando novos contornos, pois se desenvolve em um modo de vida social que, em sua trajetória histórica, adquire maior complexidade cultural. Para essa pesquisa, a compreensão desse processo é de fundamental importância visto que, aqui, procura-se conhecer o espaço de relações construídas em um contexto marcado pela exclusão.

Compreende-se que a superação do processo de exclusão requer, antes de tudo, o desenvolvimento de ações conjuntas que priorizem a transformação objetiva da realidade e o desenvolvimento da consciência pessoal e social em um só processo orientado e mediatizado pela atividade comunitária. A atividade comunitária realiza-se mediante papéis que os participantes assumem em função do grau de interesse, necessidade, compreensão da importância da atividade para si e para sua comunidade. Neste estudo, a atividade comunitária é compreendida como,

[...] um sistema complexo de interações instrumentais e comunicativas que, ao mesmo tempo em que se encontra, cada interação, limitada a seus objetivos específicos, estão organizadas e orientadas pela integração entre o sistema necessidades-motivos-objetos-objetivos e o sistema de significados-sentidos-sentimentos decorrentes da vida comunitária (GÓIS, 2005, p. 87)

Desse modo, procurou-se identificar que tipos de atividades se encontravam mais presentes no cotidiano desses indivíduos, com que frequência elas aconteciam e de que modo se dava a participação dos adolescentes, assim como o direcionamento das atividades desenvolvidas, ou seja, apontam-se para a construção de um sujeito ativo, participativo e consciente do seu papel como agente transformador ou se estas se constituem ações isoladas, pontuais, que não contribuem para com a convivência social autêntica capaz de facilitar o desenvolvimento da comunidade e dos indivíduos. Os tipos de atividades coletivas elencados pelos sujeitos entrevistados estão agrupados em torno de três eixos: lazer, educação e ocupação laboral.

6.1.1 O lazer

O primeiro eixo inclui as atividades artísticas, esportivas, festas e as conversas com os amigos, lembrando que estas são consideradas como atividades de lazer pelos próprios adolescentes. Dentre

as atividades artísticas, observa-se que o movimento *hip-hop*⁹ atrai bastante a atenção e o interesse desses adolescentes, em especial, o lado musical do movimento, como explica Manoel: “eu curto o *hap* porque ele fala das coisas da favela, da vida real [...] fala do que a Polícia faz, das drogas, da dificuldade de ser pobre e de como a gente vive diferente dos play (S4, R5, L2)”.

Essa é a característica fundante do movimento *hip-hop*, expressar a cultura dos guetos, das favelas por meio da música, da dança e do grafite. De uma maneira geral, a produção artística do movimento apresenta-se em forma de protesto contra uma sociedade injusta e desigual, relatando as dores e o sofrimento cotidiano de pessoas que vivem submetidas a condições de vida indignas. Por outro lado, procura ressaltar as potencialidades das comunidades pobres, valorizando as lutas, os movimentos de resistência e a alegria de viver.

Manoel participa de um grupo local de *hip-hop* ligado à Central Única das Favelas-CUFA, que se reúne, pelo menos, uma vez por semana, mas, como ele fala, estão sempre “se esbarrando”. “Eu faço as letras das músicas junto com dois parceiros. Também procuro ouvir outros grupos prá inventar sons novos e ajudo a organizar as apresentações, por isso a gente tá sempre se esbarrando” (S4, R8, L5). O discurso revela o interesse por uma atividade realizada de forma coletiva, de cunho artístico, relacionada à vida cotidiana que se expressa de forma contestadora. Entretanto, é preciso enfatizar que a realização de uma atividade de forma conjunta não caracteriza a atividade comunitária, dizendo de outra maneira, toda atividade comunitária é coletiva, mas nem toda atividade coletiva é uma atividade comunitária. Como se verificou anteriormente, a atividade comunitária é constituída por um complexo sistema de interações instrumentais e comunicativas.

A dimensão instrumental da atividade comunitária é caracterizada pelo uso de ferramentas necessárias à transformação objetiva e funcionamento da comunidade. Está voltada para a elaboração e uso de instrumentos com finalidade comunitária, sejam tecnologias simples (arado, enxada, pá, machado, martelo, tratores, casa de engenho, forno de pão, irrigação) ou tecnologias avançadas (projetos, desenho de produção, técnicas de administração e comercialização, técnicas de grupos e de tomada de decisão, computadores e outras). Quanto à dimensão comunicativa, esta compreende o diálogo, a expressão de sentimentos e a cooperação entre os moradores, no intuito de alcançar os objetivos da atividade comunitária e favorecer o desenvolvimento das relações sociais da comunidade. Contribui para que os moradores compartilhem suas leituras do mundo e construam outras em conjunto, fortaleçam o trabalho coletivo e a maneira de realizá-lo, clarifiquem mais o futuro que juntos pretendem construir e a própria existência que levam, assim como favorece a expressão de novos sentimentos e significados pessoais e coletivos acerca do lugar, da relação com o entorno e de sua influência sobre a comunidade (GOIS, 2006, p.65).

⁹ O movimento hip-hop é composto pela musica (hap), pela dança (break) e pela pintura (grafite) e surgiu no Brooklin (EUA) como expressão cultural de grupos juvenis.

Pode-se dizer, então, que a atividade comunitária é a atividade prática e coletiva realizada por meio da cooperação e do diálogo em uma comunidade, sendo orientada por ela mesma e pelo significado (sentido coletivo) e sentido (significado pessoal) que a própria atividade e a vida comunitária têm para os moradores da comunidade. Ela está direcionada para a autonomia do morador e da própria comunidade, na perspectiva do fortalecimento de uma identidade social de lugar e do desenvolvimento da consciência social e pessoal. Na concepção de Góis (2002, p.55), a identidade representa a síntese da atividade, da consciência e da vivência, pois “é a expressão biológica, histórica, cultural, universal e singular da individualidade, revelada permanentemente (em movimento, metamorfose) no processo de interação, representação e identificação com a vida social”.

Ainda com relação a sua participação no movimento *hip-hop*, Manoel afirma:

“Antes de conhecer o pessoal da CUFA eu não tinha o que fazer. Assim...Eu só ficava de papo pela rua com a galera. Agora eu me interessei mais pelas coisas da favela sabe? Eu vejo que na favela não tem só coisa ruim. Tem alegria, tem muvuca, tem movimento. Hoje eu gosto mais daqui” (S4, R11, L6).

É possível identificar, no discurso do entrevistado, que a sua participação no movimento hip-hop vem promovendo uma transformação no seu posicionamento perante sua vida e a vida de sua comunidade. Esta reconstrução parece ser decorrente do aprofundamento do diálogo com a realidade (objetiva e subjetiva), facilitado e mediatizado pela atividade desenvolvida.

Conforme abordado anteriormente, Paulo Freire vê o diálogo como principal instrumento do processo de conscientização e o conceitua como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 1983, p. 93). Ele considera que:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (op.cit, p.96)

Entretanto, Freire (1980), alerta para o fato de que a tomada de consciência não implica, necessariamente, em uma atuação crítica e transformadora no mundo, o que caracteriza o processo de conscientização. O processo de conscientização, em termos freiriano, é o ato de conhecer, de ler e

nomear a realidade, pronunciar o mundo; é também lhe dar um sentido e apropriar-se dele. Não é uma simples tomada de consciência, mas o distanciar-se para explicar a realidade e, ao mesmo tempo, o aproximar-se para transformá-la.

Não há conscientização sem a descoberta da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo; tal descobrimento, ainda que dele surja uma nova percepção da realidade, desnudando-se, ainda não basta para reconhecer a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não se acaba na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode deter-se na etapa do descobrimento da realidade. Sua autenticidade tem lugar quando a prática do descobrimento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 1980, p.103).

Também na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento humano desenrola-se ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo, mediada por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente, ou seja, o desenvolvimento da consciência deriva da participação nas atividades culturais (VYGOTSKI, 1996). Portanto, na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, o psiquismo seria o resultado da atividade práxica e semiótica. Isto significa dizer que o seu desenvolvimento é causa e consequência do conjunto de ações que o homem realiza e das trocas intersubjetivas que ele efetua – por meio da linguagem - com os grupos e com a cultura de que faz parte (LURIA, 1987).

Em um outro momento da entrevista, quando indagado pela pesquisadora sobre sua fala que expõe a diferença entre a vida dos jovens do Lagamar e a dos *play* (modo como eles se referem aos adolescentes de classe média e alta, numa diminuição do termo *playboy*), Manoel respondeu:

Ah... Eles podem tudo. Têm dinheiro, pegam as mina, andam nos pano (bem vestidos), podem ir aonde querem... A gente não! Mal tem o de comer, quando sai pra algum lugar fora daqui nêgo fica visado... Todo mundo acha que tu é ladrão... ah! E eles também não vão pra internação ou pra LA como nós, mesmo que façam coisas erradas (S4, R 5, L4).

Percebe-se, ao mesmo tempo, uma identificação e uma diferenciação com habitantes de outras comunidades evidenciando a percepção de diferenças de classe social e do estereótipo de adolescente pobre, morador de áreas, como o Lagamar, expostas na mídia como lugares violentos. Percebe-se que estes estereótipos têm um impacto significativo na construção do cotidiano desses sujeitos e, por conseguinte, na sua construção subjetiva, reafirmando a tese de que a adolescência não é um fenômeno universal, mas de que existem adolescências distintas condicionadas aos contextos sócio-históricos e culturais distintos (FROTA, 1999).

A conversa com os amigos também é citada como uma das atividades mais freqüentes. Pedro revela: “Não tem muito que fazer por aqui, aí a gente vai lá no Zé Goiaba ou pro canal conversar, ver o movimento, zuar com as meninas...”(S2, R15, L6). O Zé Goiaba (um bar localizado próximo à via férrea) e as margens do canal são os lugares apontados como pontos de encontro, onde os adolescentes da comunidade costumam se reunir “prá trocar idéia”, conforme expressa Costa: “[...] a gente vai lá pro Zé Goiaba prá trocar idéia. Tem nego que leva o baseado e fica fumando lá, viajando... Tem outros que não fumam. A moçada só quer se juntar prá jogar conversa fora, não tem outra coisa prá fazer...”(S3, R18, L3).

Observa-se, nestas sentenças, que o fato de reunir-se para conversar com os amigos não tem um sentido maior, esta atividade está ligada ao fato de “não ter outra coisa pra fazer”. Assim, o lazer também é lembrado pela sua falta, como expressa Sousa: “A gente sente falta de coisas prá se divertir... o *hip-hop*, o futebol, os campeonatos. Só de vez em quando isso acontece. Aqui não tem nada, nem quadra, nem uma praça...” (S1, R10, L7).

Essa revelação é importante na medida em que evidencia dois problemas cruciais no que diz respeito ao espaço destinado à prática de atividades de esporte e lazer, na comunidade. Um reside no fato de que o Lagamar não conta naturalmente em sua estrutura geográfica com espaço físico adequado, os campos de várzea, uma das poucas opções para a prática do futebol, foram extintos com a construção da Via Expressa. Outro está diretamente relacionado à postura dos gestores das escolas, que dispõem de locais apropriados, mas não abrem as portas para os jovens da comunidade. Dessa forma, a participação e a freqüência desses adolescentes nos torneios e campeonatos acontecem de forma esporádica. Como afirma Sousa, “Aqui não tem campeonato. O colégio não faz torneio. A gente tem que jogar em outro lugar. Isso é ruim, acho que devia ter isso nas escolas, porque na rua... Aqui não dá prá jogar (S1, R 4, L9)”. Pedro reafirma: “[...] quando era outra diretora, tinha um campeonato de futebol lá no colégio. Era legal! Mas agora, a gente mal pode andar dentro do colégio. Parece com um quartel” (S2, R13, L 5).

A análise crítica de Pedro com relação à postura dos dirigentes e ao desenvolvimento de atividades esportivas dentro do espaço escolar parece apontar um dado relevante, o fato de que essas

atividades podem aproximar o adolescente do convívio com o espaço escolar e isso tem papel determinante em sua trajetória acadêmica. A pesquisa “Projetos Exitosos no Combate à Violência” (2001), realizada pela UNESCO, mostra que nas escolas onde ocorre incentivo à prática esportiva e cultural há uma redução de danos ao patrimônio, redução da evasão escolar e melhor rendimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Também com relação ao lazer, as casas de forró existentes na comunidade apresentam-se como uma das poucas opções para os moradores. São os locais onde a juventude do Lagamar costuma comparecer em massa, nos finais de semana. Como diz Sousa: “Eu gosto de ir pro forró. Fico lá vendo o povo dançar, conversando com as meninas. É o único lugar que tem pra ir...” (S1, R11, L3).

No entanto, essa forma de lazer não agrada a todos. Fato que pode ser constatado nos depoimentos de Pedro e Costa. Pedro revela: “Eu acho que é o que junta mais gente aqui, é o forró. Mas depois que eu entrei na LA, meu pai fica me vigiando... por causa das brigas, das drogas... aí só posso ficar lá até às dez horas. Acho que devia ter mais coisas pra gente se divertir” (S2, R6, L 7). Já Costa afirma: “Eu ia pro forró, mas depois que a Polícia invadiu a área eu deixei de ir. Eles já chegam batendo em todo mundo... E depois dá muita briga, até já morreu gente” (S3, R 8, L 10). O uso abusivo de drogas e álcool, a atuação dos traficantes, das gangues e da Polícia conferem a essa atividade uma dose de periculosidade que impede uma participação mais freqüente e ativa desses sujeitos.

6.1.2 O eixo educativo

O segundo eixo, ligado à educação, agrega as atividades relativas aos cursos profissionalizantes, aos projetos sociais, às ações promovidas pela equipe de acompanhamento da liberdade assistida e à educação formal.

Os cursos profissionalizantes e os projetos sociais existentes no bairro são vistos como um aspecto positivo pelos jovens: “Eu gosto de ir pros cursos... Ver filmes... Lá tem uma biblioteca e a gente pode entrar [...]” (S2, R 15, L8). Observa-se que o fato de ser aceito nesses espaços, de “poder entrar”, é algo significativo para esses sujeitos.

A prioridade dada-lhes nas inscrições para essas atividades também é algo muito valorizado, conforme relata Sousa: “[...] eu acho que o melhor aqui é os cursos que ficam bem pertinho da gente, dá pra ir numa boa e também como a gente tá na LA é mais fácil conseguir inscrição nos cursos” (S1, R12, L5). Essa “facilidade” de acesso aos programas e projetos é garantida pelo ECA e tem como principal objetivo viabilizar o processo de inclusão social e profissional dos socioeducandos por meio de atividades que, em tese, facilitem a trajetória de (re)construção de seus projetos de vida.

Vale ressaltar que tanto os projetos (Adolescente Cidadão, Agente Jovem, etc.), quanto os cursos (Primeiro Emprego, PROINFOR, entre outros), são denominados pela comunidade em geral como “cursos”, os mais procurados são aqueles que oferecem remuneração em forma de bolsas. Sousa ressalta: “Os cursos são bons porque a gente se prepara para o trabalho, conhece outras pessoas, aprende né? Mas o melhor é o dia de receber a bolsa... É uma bolsa pequena só R\$ 65,00 não dá pra muita coisa, mas é melhor do que nada” (S1, R14, L11). É possível perceber nas falas que a remuneração em forma de bolsa é o elemento que os movimenta a procurar essas atividades, como afirma Pedro: “eu só vou fazer curso se tiver bolsa tia!” (S3, R18, L3).

Tornou-se bastante expressiva, desde a década de 1990, a implementação de políticas públicas dirigidas aos adolescentes, em especial, aos considerados em situação de risco e vulnerabilidade social. Tais políticas, em sua maioria, propõem uma educação voltada para a profissionalização e qualificação, como um caminho possível para a inserção dos jovens no mercado de trabalho com o objetivo de reduzir o fenômeno da violência juvenil, visto, de uma maneira geral, atrelado às questões relacionadas à pobreza e como parte integrante da “crise da adolescência”, refletindo a lógica presente na doutrina neoliberal de que é preciso investir no capital humano para que todos tenham igualdade de condições e os conceitos universalizantes de adolescência.

Por outro lado, essas políticas vêm adotando o pagamento de bolsas como medidas emergenciais para tentar minimizar os efeitos da miséria sobre as dinâmicas sociais. Compreende-se, no entanto, que as políticas emergenciais precisam ser redirecionadas no sentido de adotar um caráter que não se configure como paternalismo ou caridade, devendo estar atreladas a ações que promovam a participação comunitária e a ressignificação do espaço público e político, ao mesmo tempo como

contrapartida e possibilidade de aprofundamento da consciência crítica, ou seja, é essencial que as políticas emergenciais (distributivas) estejam vinculadas às políticas estruturantes (GADÊLHA, 2007).

Ainda com relação aos “cursos,” Manoel diz:

[...] Tem bolsa que é melhor, eu recebia R\$ 150,00, mas atrasava muito. Pelo menos o curso era bom, tinha merenda boa, fazia umas coisas bacana... a gente pesquisou a história da comunidade...tinha coisa que eu nem sabia. O pessoal batalhou muito pra ficar aqui na área e a gente pensa que já tava tudo aqui né? (S4, R17, L3).

Pedro ressalta:

É pode crer... A gente também fez essa pesquisa, até se apresentou no final do curso lá num lugar no centro, a gente fez um *hap* contando a história do Lagamar, assim... Era como a gente pensava que era essa história, era como os antigão contaram pra gente. Tinha muita gente assistindo, aplaudiram muito. Saiu no jornal, na televisão. Foi legal!(S2, R12, L5)

Constata-se que o resultado das atividades relativas à pesquisa na comunidade significou muito para eles, principalmente pelo reconhecimento público de seus trabalhos. Conhecer a história da comunidade poderia ter promovido, também, uma maior aproximação com a realidade de luta e resistência de seu povo e facilitado o diálogo intergeracional. Essas ações, no entanto, revelam-se como pontuais, sem continuidade, superficiais, ou seja, não há um direcionamento da atividade para ações transformadoras.

Para Martín-Baró (1998), a recuperação da memória histórica simboliza a superação do presentismo e da naturalização da vida, uma vez que permite às pessoas entrarem em contato com o percurso social e cultural da sua coletividade. Mas para que se possa alcançar o objetivo de superação das condições adversas, é necessário que a esta ação duas outras se agreguem: a organização popular e a prática coletiva de transformação do contexto. A organização popular, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, vai de encontro ao princípio individualista segundo o qual cada morador deve lidar, sozinho, com suas condições de vida. Já a prática popular visa mudar as estruturas econômicas, políticas e sócio-psicológicas que legitimam a injustiça social e a as diversas formas de opressão. A articulação dessas três ações pode contribuir para que pessoas e grupos existentes num dado contexto comunitário exerçam um maior controle sobre a sua realidade.

Com relação à educação formal, aquela que se dá no espaço escolar, todos apresentam defasagem entre a idade e a seriação, fruto de reprovações sucessivas e desistências. Contraditoriamente, esta instituição é percebida como uma via efetiva de acesso ao exercício da cidadania e funciona como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte para a entrada na sociedade. Sousa revela: “A gente precisa da escola para ser alguém na vida, arrumar trabalho” (S1, R 27, L 6).

Segundo Costa, “Na escola nêgo aprende o que vai servir pro trabalho, pra não ter que roubar ou catar lixo” (S3, R27, L9). Estudar é necessário na medida em que pode proporcionar uma melhor condição de vida. Pedro e Manoel reafirmam:

Sem a escola nós não conseguimos trabalho fixo. (S2, R 29, L3)

Se quiser ir pelo caminho certo, tem que estudar pra arrumar trabalho. (S4, R 25, L2)

Dessa forma, vê-se refletido o significado utilitário da escola atribuído pela sociedade, segundo o qual esta instituição teria como principal função preparar os jovens para o mercado de trabalho. No caso dos adolescentes entrevistados, esta se apresenta como “mal necessário”, pois afirmam não gostar de freqüentá-la. Sousa diz: “Eu não gosto da escola. A tia só sabe gritar... não escuta a gente. Só gostava da aula de português... a tia era legal conversava com a gente” (S1, R21, L2). O relacionamento com os professores e com a direção é apontado como fator central que desestimula e não favorece o comparecimento às aulas. Costa revela: “a diretora era muito chata só vivia pegando no meu pé. Ela não gostava de mim. Preferia ficar na rua com meus amigos do que ir pra escola ser esculachado” (S3, R 20, L2). Em um outro momento, Manoel enfatiza: “a diretora não me queria lá... Toda vida que eu ia pra escola ela embassava comigo (tornava o relacionamento difícil)” (S4, R 24, L5).

Rogers (2001) propõe como condições para a criação de um clima psicossocial de crescimento pessoal e social a congruência, aceitação, empatia e o diálogo. A ausência dessas condições facilitadoras do desenvolvimento humano é evidenciada nas sentenças acima expostas. Este comportamento do corpo escolar aparece, nos discursos dos sujeitos, relacionado à condição de “adolescente infrator”. Pedro afirma: “Não queriam me aceitar na escola porque eu era envolvido com a justiça... Tudo que acontecia de errado eu levava a culpa. Só me aceitaram por causa do papel do juizado” (S2, R31, L3). Conforme depoimento dos adolescentes, existe uma exclusão declarada dentro

do ambiente escolar por parte da direção, dos professores e dos colegas de turma. “A diretora não ia com a minha cara porque eu estava em LA, acho que ela tinha medo de mim... Não me sentia bem lá” (S4, R 33, L3). Há indicações de que aqueles que sofrem discriminação abandonam a escola, reagem com agressividade ou causam danos ao patrimônio. Essas reações costumam alimentar o preconceito contra esses adolescentes, promovendo assim, um círculo vicioso de culpabilização.

Segundo os relatos dos sujeitos, a violência simbólica, aquela que se refere a um exercício de poder que estigmatiza, impõe sanções e humilha (ABRAMOVAY, 2002), é vivenciada cotidianamente por esses adolescentes, dentro da escola. É mais difícil de ser percebida do que a violência física, pois age silenciosamente, nas pequenas atitudes do cotidiano, de maneira subliminar. Ela é exercida, por exemplo, quando as escolas e os outros equipamentos públicos fecham as portas para esses “meninos perigosos”, ou quando os desvalorizam com palavras e atitudes de desmerecimento. Fato que pode ser percebido nos discursos de Sousa e Costa:

Só entrei na escola por causa do papel do conselho tutelar, eles não me queriam lá e só me tratavam como bandido. (S1, R30, L4)

Tudo que acontecia de ruim na escola era eu que fazia [...] Eu não entendia uma coisa aí perguntava pra tia, ela fazia de conta que não ouvia ou dizia que eu tava perturbando, chamava a diretora e ela me mandava pra casa. Eles não me queriam na escola não. (S3, R32, L 1)

Estes elementos, em seu conjunto, transformam o ambiente escolar em um ambiente de tensão que se expressa em atitudes hostis. A violência simbólica que acontece dentro da escola é, sem dúvida, um dado significativo para entender porque mais da metade dos jovens em conflito com a lei (63%) está fora desta instituição. Assim, a escola, que deveria atuar como instrumento de integração e resignificação de valores, afasta-se cada vez mais dessa parcela da população perpetuando estereótipos e estigmas que contribuem de forma efetiva para o acirramento das desigualdades sociais (GADÊLHA, 2006).

Com relação às atividades em grupo propostas pela equipe da Raiz de Cidadania, responsável pelo acompanhamento dos adolescentes em regime de LA, estas são abordadas mais adiante, na categoria referente à aplicação da medida.

6.1.3 O trabalho

O terceiro eixo, o da ocupação laboral, apresenta-se como prioridade para os entrevistados. Para esses adolescentes, o trabalho constitui-se como um verdadeiro problema. Ganha centralidade em suas vidas, principalmente pelo risco que representa, ou seja, pela dificuldade de acesso. A fala de Pedro retrata bem essa preocupação. “Eu não gosto de muita conversa não. Era bom que esses cursos dessem um emprego prá gente, mas não dão! É só conversa, conversa... e emprego que é bom nada. O cara fica preocupado né? Vai viver de quê?” (S2, R36, L4).

A preocupação principal é conseguir um emprego que lhes dê uma renda fixa, já que a situação de pobreza é comum entre eles. Com relação a isso, Costa diz: “Minha mãe quer que eu estude pra conseguir um bom trabalho, mas eu acho que a gente não pode esperar muito não. Quero um trabalho pra poder ter dinheiro e comprar as coisas que eu preciso” (S3, R 27, L9). Por outro lado, o trabalho também se mostra atrelado a outros valores como respeito, reconhecimento social e liberdade, conforme revelam as palavras de Manoel:

Você com seu dinheirinho não precisa ficar pedindo nada a ninguém. O cara faz o que quer... Tem mais liberdade e todo mundo respeita [...] ninguém fica chamando de vagabundo [...] às vezes até o pessoal da família acha que a gente não trabalha porque não quer... Chama de vagabundo. Eu tava trabalhando numa oficina de fabricar portão, mas fechou. Agora tô fazendo meu currículo pra entregar por aí... É muito ruim ficar desempregado. (S4, R22, L5)

No caso dos sujeitos entrevistados, o trabalho é visto como prioridade em detrimento de outras atividades de cunho social, político e educativo. Reflete a busca da satisfação de suas necessidades afetivas e materiais mais imediatas, do ponto de vista das necessidades afetivas, sobressai o significado ético, o trabalho é um valor social que precisa ser cultivado. Do ponto de vista material, o sentido do trabalho seria o de satisfazer demandas urgentes.

As falas expressam ainda um outro aspecto, o que lhes cabe no mundo do trabalho é a informalidade e muitas vezes a exploração vergonhosa, como relata Sousa.

Eu arrumei um trabalho numa barraca de praia. Só tinha folga na segunda-feira... O cara queria que eu tivesse lá às 5 da madrugada, pra varrer a areia, limpar as mesas, essas coisas... E eu só saía de lá meia noite, mas como não dava pra ir pra casa eu dormia lá, no chão forrado com um pano... O cara só queria me pagar R\$ 30,00 por semana, ele dizia que tava descontando a comida e a dormida e nem tinha carteira assinada. Eu só agüentei

um mês, aí saí de lá. Eu sei que o emprego ta difícil, mas não dava mais não! (S1, R35, L6).

Outro aspecto interessante e que merece ser ressaltado é que o trabalho não é visto como um direito, mas, antes de tudo, como uma necessidade. Isto demonstra a urgência de avançar nos estudos das diferentes representações e significações atribuídas ao mundo do trabalho, reconhecendo o peso dos determinantes sociais que continuam a comandar o acesso e a natureza da sua relação.

Diante do exposto, pode-se inferir que as atividades coletivas mais comuns entre os entrevistados não parecem estar voltadas para construção do sujeito comunitário, aquele capaz de superar as condições adversas em que vive por meio de uma prática social local, descobrindo-se responsável pela construção de sua história e da história de sua comunidade (GÓIS, 2005).

É verdade que o momento atual não viabiliza esse tipo de construção subjetiva, voltada aos interesses comuns. Como mencionado anteriormente, o individualismo e a competitividade são marcas características da sociedade atual produzidas pelo sistema vigente, entretanto, embora se compreenda que a gênese da subjetividade está no âmbito social, esta não é sua tradução imediata. Como afirma Sawaia (2001, p.63), “o fato de ser historicamente configurada não lhe tira a capacidade de criar novos sentidos, através da atividade prático-material e das dores e alegrias, que corpos e mentes experimentam nos encontros face a face ou anônimos”. Dessa forma, a capacidade humana de criação, de transformação e constituição de novas necessidades, está presente em cada um e em todos, produzindo formas de lutas e resistências, como é o caso do movimento *hip-hop* aqui apresentado por um dos sujeitos, capaz de vir a se configurar como um instrumento que pode levar ao desenvolvimento da consciência pessoal e social.

6.2 Comunidade

A compreensão de comunidade como categoria de análise implica enxergá-la como um espaço orientador de ação e reflexão que se encontra condicionado a um determinado contexto social (SAWAIA, 1994, apud, CAMPOS, 1996). Este vem sendo redefinido e resignificado, historicamente, sendo sua significação causa e conseqüência do modo de vida das sociedades. Há, portanto, uma

relação dialética entre as práticas sociais, que compõem o modo de vida comunitário, e a construção das significações que orientam esse modo de vida. Assim, tomar as significações como via analítica significa adentrar o contexto social no qual estão sendo constantemente (re)construídas.

Conforme abordado anteriormente, o significado é a expressão da apreensão do cotidiano, construída coletivamente a partir das práticas sociais e objetivada na linguagem. O sentido é a forma particular de significação dessa realidade apreendida. Esses elementos, em sua interação, formam o conteúdo central da estrutura do psiquismo humano, segundo a teoria histórico-cultural da mente (LEONTIEV, 2004).

Para Góis (2005, p.61),

A comunidade, mais além de sua dimensão física, de lugar, que a identifica geograficamente, possui dimensão sócio-psicológica que implica a existência, nesse espaço físico, de uma rede de interação sócio-psicológica e identidade social de lugar. A partir dessas considerações, compreendemos a comunidade como um lugar de moradia, um 'hogar' social, de permanência estável e duradoura, de relação direta (face-a-face) entre seus moradores, de crescimento e de proteção da individualidade frente à natureza e à sociedade. Apresenta, como o município e a sociedade maior, que exercem influência sobre ela, um processo social próprio cheio de contradições, conflitos e interesses comuns, que servem de base à construção e orientação das ações dos seus moradores (...).

Assim, a Psicologia Comunitária, fundamentada na perspectiva microgenética da teoria histórico-cultural, volta-se para o estudo da formação dos processos sócio-psicológicos dentro de relações interpessoais e intergrupais, que acontecem no tecido comunitário, ou seja, propõe-se a acompanhar as transformações na consciência dos moradores, nas suas formas de dar sentido ao lugar, de simbolizar as suas relações e de se integrarem para transformar o contexto onde vivem. Ao mesmo tempo, articula tais processos a diversos aspectos do modo de vida comunitário: os afetos, as vivências, as práticas sociais, os valores, os símbolos, os signos e as ideologias.

Durante as entrevistas, foi perguntado aos sujeitos o que a palavra comunidade representava para eles. As falas têm como base de organização o lugar de moradia, ou seja, a territorialidade apresenta-se como o núcleo do conceito de comunidade. Nas palavras de Pedro: "comunidade é o lugar onde a gente mora" (S2, R29, L3). Para Costa "é o lugar onde tem um bocado de gente morando" (S3, R32, L8). As palavras de Sousa vão na mesma direção: "Eu acho que comunidade é o

lugar onde mora um monte de famílias”(S1, R24, L5). É Manoel que acrescenta um outro elemento a esse conceito: comunidade como espaço de construção das relações sociais, afetivas e produtivas. “Comunidade é o lugar onde a gente vive, faz amizade, às vezes trabalha, namora” (S4, R26, L1).

Na significação de comunidade, os aspectos sociais e geográficos dialogam continuamente, produzindo o senso comum, a expressão do simbolismo do espaço, revelando as dimensões sociocognitivas fundamentais para compreensão do entorno. Para aprofundar a questão, indagou-se sobre o lugar que habitam, o Lagamar. Pedro responde:

O Lagamar é uma comunidade, né não tia? Tem um monte de gente que mora, estuda, faz amizades... Tudo aqui! Mas, o povo acha que quem mora no Lagamar é tudo bandido. Aqui tem mais trabalhador do que bandido, mas o povo acha que todo mundo é bandido. É como se aqui fosse uma comunidade de bandido. (S2, R34, L10).

A reputação social do local é um outro aspecto levantado pelos sujeitos. Esta se encontra fundamentada nas representações sociais que a cidade tem do Lagamar, determinada pelos conceitos sociais depositados na consciência coletiva. Os meios de comunicação costumam falar do local como um dos pontos mais violentos da Capital, apontando os jovens como principais responsáveis pelos atos de violência praticados no entorno.

Sousa exprime sua opinião sobre o lugar, da seguinte forma:

Tem uma coisa que eu não gosto no Lagamar, é esse canal! É sujo, de noite tem muito mosquito por causa dele, tem muito lixo dentro dele! Também acho que o povo que mora aqui, ninguém gosta do canal. Outra coisa, a gente quando fala que mora no Lagamar, todo mundo fica na nória (redução da palavra paranóia) achando que o povo daqui é vagabundo...eu acho que é por causa dos assaltos que a negada (referindo-se a outros adolescentes) faz aqui.(S1, R42, L16).

Já Costa faz a seguinte observação:

Eu acho que aqui é bom porque é perto de tudo. Dá pra ir a pé pra maioria dos canto que a gente precisa ir: os cursos, a escola, a feira, o sinal (se refere aos semáforos da cidade de Fortaleza, onde muitos adolescentes atuam como flanelinhas). Mas, aqui é ruim porque é muito sujo, tem enchentes... (S3, R46, L7).

Assim, a localização geográfica, a estrutura física da área, a comunidade como lugar de convivência e a reputação social do lugar são os principais componentes dos discursos sobre o

Lagamar, revelando uma relação entre esses elementos e a significação do lugar/comunidade. Para Bonfim (2003), a estrutura física é um aspecto que permite a formação de imagens e significações e pode gerar proximidades ou distanciamentos, consciência ou alienação, que irão influenciar diretamente a dinâmica das relações comunitárias, intercomunitárias e intersubjetivas.

Em outros momentos do diálogo com os sujeitos, é possível verificar a identificação e a vinculação afetiva com a comunidade, apesar dos problemas enfrentados. Como por exemplo, nas palavras de Costa:

[...] eu moro no Lagamar desde que nasci e gosto daqui.. aqui todo mundo me conhece e eu conheço todo mundo...não penso em sair daqui. Aqui é todo mundo igual sabe? É diferente quando a gente sai do Lagamar. Mas eu acho essa comunidade desorganizada... Assim, tem muita criança doente, na rua, muita droga. (S3, R17, L9).

Nesse recorte do discurso de Costa, a comunidade aparece como lugar de identificação e de construção do cotidiano, seu posicionamento diante dos problemas enfrentados pela comunidade também remete ao pensamento de que deve haver uma “organização” da vida comunitária para que esse cotidiano seja construído de forma satisfatória.

Com relação a esse aspecto, Pedro afirma:

[...] me sinto legal morando aqui, ninguém me trata diferente, assim... o pessoal daqui... só não gosto das vizinhas fofoqueiras, mas aqui eu tenho meus amigos... Esse negócio de droga, assalto, tem em todo canto e isso não vai mudar nunca, ninguém pode fazer nada. Nem a polícia, nem o juiz... Ninguém pode. (S2, R13, L8).

Já Sousa expressa: “eu gosto do Lagamar, não quero sair daqui não, mais também acho que aqui é a terra da droga. As meninas, muitas delas, se vendem só pra usar *crack*. Tem muita violência” (S1, R19, L6).

Quando indagados sobre o que podia ser feito para mudar esses aspectos negativos, relativos ao lugar, os sujeitos evidenciaram um comportamento submisso, resignado, fatalista. Nas palavras de Costa: “tem um monte de gente que trabalha aqui, mas ninguém nunca mudou isso. O povo vem, fala, fala...mas nada fica diferente. Acho que isso não vai mudar nunca. Nem os políticos, nem o juiz, ninguém vai mudar” (S3, R40, L2). Para Góis (2006), as relações sociopsicológicas assentadas em um quadro de exploração e miséria são de conseqüências desastrosas para a formação e o

desenvolvimento do indivíduo, de sua mente, de sua saúde. Há uma forte relação entre a ideologia de submissão e resignação e situação de vulnerabilidade social, comunitária e familiar. A primeira produzindo a segunda e sendo reforçada por esta. Segundo o autor, a ideologia de submissão e resignação é:

[...] uma lógica de dominação ou sistema de idéias, valores, crenças, conhecimentos, atitudes, normas, leis, práticas sociais e institucionais que define as condições e o modo coletivo de viver da classe oprimida dentro de uma sociedade de classes como a nossa. Nessa ideologia a população pobre é vista como subalterna, serviçal, periférica, problemática, mão-de-obra barata e incapaz de protagonizar sua vida [...] Frente a isso é evidente o peso da estrutura autoritária e excludente mantendo elevado o nível de tensão sócio-psicológica do pobre, o qual precisa ser controlado e direcionado. A ideologia de submissão e resignação exerce essa função, através do controle externo (social e institucional), das políticas públicas quando trabalhadas por profissionais ajustados à lógica de dominação e da formação e fortalecimento da identidade de oprimido e explorado que, por sua vez, fortalece a própria ideologia de submissão e resignação e suas formas de controle social do comportamento do oprimido (op.cit, p.85).

Também para Martín-Baró (1998), a compreensão fatalista da existência é uma maneira de situar-se diante da própria vida. Manifesta uma relação de sentido que as pessoas estabelecem consigo mesmas e com a materialidade de suas existências. Um contexto marcado pela opressão, pela reafirmação cotidiana da negação de direitos, leva o indivíduo a assumir a existência da maneira como esta lhe é imposta.

Esses aspectos não favorecem o processo de apropriação do espaço comunitário, conseqüentemente, não corroboram, também, o fortalecimento do sentimento de pertença e a construção da identidade de lugar.

A identidade de oprimido e explorado é um modo de sobrevivência social, biológica e psicológica, construído alienada e inconscientemente pelo povo pobre para reduzir sua angústia e sofrimento frente à miséria e à violência, para não ser eliminada socialmente, nem psíquica e fisicamente. É um tipo de identidade que não integra socialmente os indivíduos e os mantém separados, individualizados, dentro de sua coletividade. É uma tentativa de resistir ao caminho de exploração, doença e morte imposto pela classe dirigente, cujo final é representado pela penitenciária, hospital, manicômio ou cemitério (GOIS, 2006, p. 92)

O termo apropriação, na psicologia, vem da linha de base marxista que o emprega em dois sentidos: apropriação como transformação da realidade objetiva e como processo histórico. É graças ao processo de apropriação que o vínculo de identificação do indivíduo com os objetos se fortalecem. Para Bonfim (2003), a apropriação exige uma reelaboração constante e, pelo seu caráter dinâmico, pressupõe dois processos básicos: ação-transformação e identificação. Na ação-transformação, tende

a prevalecer a marca da modificação do espaço dando um sentido para o sujeito que é compartilhado com a coletividade. Estes processos podem ocorrer de forma conjunta, assim como pode acontecer uma identificação com o espaço sem que se efetive um processo de apropriação, vai depender da forma de participação dos indivíduos, na vida comunitária.

As palavras de Manoel parecem ilustrar esse pensamento:

A gente fala dos problemas da comunidade nas músicas, mas eu acho que isso não muda nada não! As coisas continuam acontecendo do mesmo jeito [...] mas também como uma música vai mudar o povo, né? Eu acho que só quem mudou foi eu! Porque antes de fazer hip-hop, eu não gostava muito daqui sabe? Só via as coisas ruins. Hoje eu gosto mais do Lagamar (S4, R 47, L10).

Percebe-se que o seu modo de participação no movimento hip-hop, contribuindo na composição das músicas que falam da realidade local, exige um certo grau de reflexão sobre o cotidiano, o que promove uma identificação e uma vinculação afetiva com o lugar, mas ainda não consegue induzir um processo de apropriação, no sentido da ação-transformação. Nesse sentido, Bonfim (2003) chama atenção para as características de um modo de vida próprio das sociedades atuais, com ênfase nas imagens e pouca elaboração de significados, produto da dominação da informação sobre outras formas de interações sociais mais próximas.

Nas imagens a identificação é maior do que a ação-transformação, ou seja, as pessoas não criam significados próprios, individuais ou coletivos, por modificação do espaço, mas se identificam com algo externo, as imagens. A apropriação por imagem induz à identificação, mas não promove a ação-transformação. O indivíduo identifica-se com o lugar, mas não se apropria a ponto de fazer algo para mudá-lo, criar significados e construir uma cidadania responsável (op. Cit, p. 74).

As palavras de Costa revelam que a comunidade é vista por ele como uma entidade autônoma, que existe sem a ação dos homens e que vive independente destes: “A comunidade já existia antes de eu nascer [...] eu cheguei, e fiquei e tô ficando... acho que vai continuar sendo assim. Outros caras vão chegar.... a comunidade não é de ninguém” (S3, R48, L9).

Essa sentença parece indicar uma alienação com relação à dinâmica comunitária, não há uma implicação do indivíduo para com a comunidade, o que leva a crer que há um processo de adaptação e não de apropriação do espaço comunitário. Segundo Leontiev (2004), o mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo criado e transformado pela atividade

humana. Significa dizer que ele não é dado ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais delineado por aptidões e práticas sócio-históricas, apresenta-se como um problema de cada indivíduo e de todos, ao mesmo tempo. Assim, a apropriação difere-se do processo de adaptação, por ser o resultado das aptidões e funções humanas, historicamente formadas em relação dialética com o meio. Nesse sentido, apropriar-se é identificar-se e transformar-se a si mesmo, a coletividade e o entorno. Isto quer dizer que o que cada um de nós é inclui, de maneira determinante, os lugares que temos sido e os lugares que somos (BOMFIM, 2003).

Com relação ao sentimento de pertença, Heller (1987, p.73) afirma:

O sentimento de pertença se baseia na vinculação dos sujeitos a um espaço comum, e, portanto, a uma mesma forma de vida, que pode produzir uma consciência de participação para resolver problemas comuns. Essa participação, quando acontece, favorece a consolidação da identificação dos sujeitos com o espaço onde vivem, evitando assim, os efeitos da desintegração social, desaraigo e alienação humana sobre as sociedades. Sobre as pessoas, a ruptura desse vínculo se apresenta em forma de sentimentos de anomia, isolamento, solidão, insegurança e falta de significado pessoal (sentido). Em outras palavras, o sentimento de pertença e a identificação pressupõe estar implicado com a comunidade.

Nessa perspectiva, o sentimento de pertença encontra-se intimamente ligado a uma atuação coletiva dentro de um espaço comum e voltada para a satisfação de interesses pessoais e coletivos, que possibilitam a criação de significados e símbolos característicos do modo de vida. O sentimento de “fazer parte de” vincula-se, portanto, ao sentimento de sentir-se útil, importante, dentro de uma teia de relações construída com base na solidariedade e na cooperação, ou seja, a partir da atividade comunitária.

Nos discursos produzidos pelos sujeitos, percebe-se que estes não se sentem importantes para sua comunidade. Como expressa Costa: “[...] se eu morrer vai ser mais um pra fazer companhia ao capeta! Acho que ninguém vai sentir a minha falta” (S3, R32, L8). Já Manoel diz: “Não me acho importante pro povo não... se eu pegar o beco amanhã (for embora), acho que só minha mãe vai sentir falta” (S4, R 29, L12). Sousa revela: “Eu não faço nada! Como é que o povo vai sentir falta de mim? Acho que tem gente que até ia gostar se eu sumisse” (S1, R35, L10).

As palavras de Sousa mostram a compreensão de que o fato de “não fazer nada”, ou seja, não ter uma atuação significativa dentro da vida comunitária, torna-o um elemento sem importância dentro

dessa rede de interações. No entanto, quando lhe foi perguntado se ele se sentia á vontade, seguro, dentro de seu local de convivência, ele respondeu: “eu me sinto bem aqui, não quero mudar daqui não! Eu nasci e me criei no Lagamar, conheço todo mundo e todos os becos daqui. O pessoal fala que aqui é perigoso, mas eu não acho não... tem muito nego mal encarado, mas não mexendo com eles...” (S1, R25, L9).

A segurança afetiva remete-se ao sentimento de que se é parte de uma rede de relações de apoio mútuo já disponível e que se pode confiar, fazendo com que o sujeito não se perceba como um ser solitário. Com relação a esse aspecto, Costa diz: “eu me sinto seguro aqui! Aqui eu tenho os meus amigos e quando eu preciso eles me ajudam... Como é que eu digo? Eles me aconselham, a gente conversa...”(S3, R11, L17).

Pedro revela:

Eu conheço todos os meus vizinhos...bem uns trinta. Eu gosto deles, eles falam comigo normal! Só não gosto de umas vizinhas fofoqueiras que ficam olhando pra vida de todo mundo. Mas, eu não tô nem aí! Quando eu saio eu não tenho medo não... ando na rua normal!“(S2, R14, L9)

É possível perceber que o sentimento de segurança afetiva gira em torno de uma vizinhança conhecida e amigável, da presença de parentes no bairro, da identificação com a comunidade enquanto lugar de nascimento e da história de vida pessoal, ou de laços afetivos já consolidados com moradores do bairro. No entanto, observa-se um sentimento de insegurança relacionado aos assaltos, agressões e assassinatos e à violência policial, que mantêm um clima de tensão constante que parece se constituir um obstáculo para o fortalecimento da vinculação afetiva com a comunidade. Todos, sem exceção, já tiveram amigos ou parentes mortos e já foram vítimas da violência policial. Este assunto foi o que mais sobressaiu durante as entrevistas. Manoel relata:

Eu tava andando de bicicleta mais um primo meu, eram duas horas da tarde, a gente tava andando...aí encontramos uns conhecidos e paramos para conversar. Aí parou duas motos da PM e já foi encostando a gente na parede lá e dizendo: “bora! quem responde aí levanta logo a mão senão vai apanhar e é agora.” Aí eu fiquei calado né? Mas o policial que me prendeu lá na praça me reconheceu. Ele pegou e falou assim: “Esse aí já foi preso macho! Lembra não? Nós pegamos ele armado.” Aí ele começou a bater na gente sem vê nem pra que. Meteram a peia em todo mundo. Eles acham que porque a gente tá na rua é porque tá atrás de roubar. Tem que ficar em casa, trancado, é? Ninguém pode sair. Nós apanhando e todo mundo vendo...(S4, R19, L3)

Sousa e Costa também têm suas histórias para contar:

[...] eu tava andando e o policial mandou eu parar e disse: “de onde é que tu tá vindo?” Eu tinha ido buscar o dinheiro da bolsa. Aí ele disse: “vou querer R\$ 50,00”. Eu falei que não ia dar e aí ele veio querer bater em mim. Aí eu falei que era de menor, que ele não podia bater em mim. Aí ele disse: “de menor é que merece morrer mesmo”. Aí eu corri e me escondi na favelinha, na casa de um amigo. (S1, R20, L6)

Eu tava vindo do jogo do Fortaleza com uns amigos, a gente vinha cantando e brincando na rua... Aí apareceu uma viatura e mandou todo mundo deitar no chão. Antes de pedir os documentos já foram chutando as costas, a cabeça e perguntando pelas armas e pelos bagulho. Ninguém tava armado, nem tava de cima de nada não. Aí, foi passando a mãe de um dos cara e foi falar com o policial, ele fez foi dar um empurrão nela e chamou a mãe do cara de vagabunda. (S3, L22, R1)

Retomando Sawaia (2001, p.26), o sofrimento ético-político, “o sofrimento de ser forçado ao sofrimento”, salta aos olhos. As humilhações sofridas, a privação do direito de ser reconhecido como gente atingem a auto-estima e podem levar tanto ao comportamento de subordinação, quanto à agressão gratuita contra tudo e contra todos e, de forma contundente, afetam os vínculos do indivíduo com a rede de pertinência social.

Dentro da comunidade, esse sofrimento é causado por um agente externo, a Polícia. Mas este não é o único *locus*, onde esses sujeitos são afetados, como mostram as palavras de Pedro:

Eu também fiquei com muita raiva, mas raiva mesmo sabe? Eu fui com minha vó numa igreja aí pra assistir uma missa, aí eu fui caminhando atrás e minha vó mais na frente, uma mulher olhou pra mim começou a gritar e correu... Na hora fiquei todo errado... O pessoal ficou me olhando...eles pensavam que eu tinha roubado a mulher. (S2, R23, L4).

Costa também expressa:

[...] outro dia, era fim de semana, eu fui pra praia com uns amigos de bicicleta, quando a gente passava pelo meio dos carros no sinal fechado todo mundo subia os vidros, eles pensavam que a gente era ladrão. (S1, R21, L8).

[...] aqui mesmo, no centro (refere-se ao Centro de Cidadania Júlio Ventura) teve um dia que sumiu um dinheiro aí da mulher e aí ficou todo mundo dizendo que foi a gente que tava no curso. (S1, R35, L8)

Dessa forma, o sofrimento, que tem sua gênese nas intersubjetividades delineadas socialmente, mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia, a subjetividade dos homens. Quando se trata de uma

criança ou adolescente que carrega o rótulo de “menor infrator”, o sofrimento causado pelas injustiças, privações e discriminações parece ampliar-se, estando presente em todas as esferas de seu convívio: na escola, na família, na vida social e comunitária.

Diante do material apresentado, composto pelo discurso dos adolescentes e pelo referencial teórico que embasa esta pesquisa, é possível perceber que a comunidade se apresenta para esses sujeitos como lugar de moradia e de convivência (espaço de construção de relações afetivas, sociais, produtivas). No entanto, os discursos revelam que este espaço não é percebido como um lugar construído pela ação de seus moradores, mas como algo que “sempre existiu e vai continuar existindo”, algo dado. Esta percepção parece apontar para uma postura alienada derivada de um tipo de consciência que Paulo Freire (1983) denomina de semi-intransitiva ou mágica. Em Freire (1980), como em Vigotsky (1998), a consciência é a condição primeira do humano, e em seu desenvolvimento, está a possibilidade de libertação e autonomia. É resultado do conjunto das relações que o indivíduo estabelece com o mundo ao longo de sua vida, propiciando a ele sentir, determinar e explicar sua relação com respeito ao próprio mundo que o rodeia, assim como permite a compreensão de si mesmo nessa relação.

A partir de Freire, Góis (2006, p. 34) define a consciência mágica como:

[...] ambígua com seus temores e desconfianças. É uma consciência de pouco trânsito, submissa e alienada. Na captação da realidade o indivíduo não se distancia para conhecê-la, pois sua consciência é quase imersa, quase aderente, mágica, supersticiosa e fatalista. Explica a origem dos fatos mediante uma realidade superior (Deus, destino, azar). Ajusta-se de modo irracional à realidade, apresentando-se acomodado e com baixa auto-estima. Estabelece muito pouco compromisso com sua realidade social.

Na perspectiva freiriana, essa maneira de ler e se portar no mundo (consciência mágica) é consequência de um modo de vida social do tipo fechado. Caracterizado por alienação cultural, dependência, comportamento anti-dialógico, o povo com pouca oportunidade de participação nas decisões, predomínio do autoritarismo e do conformismo, pouca mobilidade social ascendente, analfabetismo e com ênfase na sobrevivência.

No caso específico dos adolescentes entrevistados, estes apresentaram como fatores que impedem uma maior vinculação afetiva com o lugar: a reputação social do Lagamar, a estrutura física,

a ação da Polícia dirigida aos moradores, mais especificamente, à população jovem e os problemas sociais existentes no bairro (tráfico e uso abusivo de drogas, prostituição, violência, etc.). O comportamento e as atitudes fatalistas, conforme abordado anteriormente, reforçam e são reforçadas por esses fatores e parecem influenciar no processo de apropriação e no sentimento de pertença desses indivíduos para com a comunidade, impactando, por conseguinte, na construção da identidade de lugar e em sua significação.

6.3 Liberdade assistida

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Legislação que versa sobre as questões da infância, com base na doutrina da proteção integral, determina que, em casos de adolescentes autores de ato infracional, aplique-se não uma pena, mas uma medida socioeducativa, substituição que vai além da forma e privilegia a manutenção e o fortalecimento dos vínculos comunitários e familiares desses adolescentes por meio do oferecimento de caminhos traçados em conjunto com eles, sua família e sua comunidade.

Dentre as medidas socioeducativas - que vão da privação de liberdade, em situações mais graves, até a prestação de serviços à comunidade ou reparação do dano causado - está a liberdade assistida, que é o acompanhamento do adolescente durante um período estabelecido por um juiz da Vara Especial da Infância e Adolescência. Durante os meses de vigência da medida, profissionais e instituições competentes devem unir-se para, numa rede de serviços e apoio, auxiliá-los na construção de novos projetos e formas de realizá-los. Isto requer ações que promovam a articulação da rede de Proteção e Atenção Social Básica, a participação da comunidade e da sociedade em geral, na aplicação da medida, e, principalmente, atividades voltadas para o processo de conscientização, tendo em vista a transformação das condições (objetivas e subjetivas) adversas.

Os entrevistados, de uma maneira geral, vêem a liberdade assistida como uma “oportunidade” lhes dada, para que não voltem mais a cometer atos infracionais. Esse aspecto se encontra diretamente atrelado ao fato de a liberdade assistida ser uma medida socioeducativa aplicada em meio aberto, conforme atestam as palavras de Sousa: “Disseram lá no Juiz que eu tava na liberdade assistida pra ter uma oportunidade de não fazer mais coisas erradas. Se eu fizer qualquer coisa... aí eu desço pra internação” (S1, R52, L9). As palavras de Pedro vão na mesma direção: “Acho que gente tá

em LA porque é de menor e fez besteira, aí o juiz dá uma chance né? Se errar de novo, aí não tem perdão ... o cara perde a liberdade”(S2, R48, L11).

Dessa forma, os adolescentes vêem a medida como uma benesse das autoridades que permitem que eles continuem em liberdade apesar de terem praticado atos infracionais. Uma proteção dirigida a eles por serem “menores, desconhecendo o fato de que essa “oportunidade” é resultado da luta de vários atores sociais e, portanto, é um direito conquistado.

Acho que a gente tá tendo uma oportunidade de pensar no que fez e não fazer mais besteira, porque quando o nêgo fica de maior... aí é cadeia mesmo! Não tem boquinha não! ficar em LA é melhor do que ta lá dentro, ficar igual um passarinho na gaiola... Deus me livre! (S4, R54, L6)

A ameaça de uma progressão de medida (internação-sanção) funciona como mecanismo disciplinador, é necessário que cumpram as exigências impostas para que continuem fora dos muros das instituições. Costa resume essas exigências:

Lá na FUNCI as mulheres explicaram o que era liberdade assistida, mas eu não entendi muito não... só sei que tem de vir pras reuniões, assinar uns papéis, ir no juiz quando ele chamar, ir pra escola e não ficar na rua até tarde, senão o juiz manda pra internação.(S3, R39, L5)

Conforme depoimento dos técnicos da Raiz de Cidadania e dos adolescentes entrevistados, as atividades coletivas propostas pela equipe de acompanhamento giram em torno de palestras e reuniões, que abordam questões referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, direitos humanos, saúde, sexualidade, entre outros temas. Essas atividades costumam acontecer mensalmente e sobre elas Costa comenta: “Eu gosto de vir [...] quando eles chamam eu venho. Pelo menos a gente tem alguém com quem conversar, tem alguém pra orientar algumas coisas né?” (S3, R 20, L 5).

Pedro tem uma outra opinião sobre as reuniões:

Sempre que ligam eu venho. Se a gente não vier o juiz não libera né? Às vezes eu acho que essas reuniões deviam ser diferentes... Assim... Mais animado. Fica só o cara falando lá... tá certo que é pra orientar, mas as vezes é muito chato.(S2, R19, L6).

Verifica-se que a frequência desses adolescentes às reuniões agendadas estão condicionadas à exigência da medida, dizendo de outra forma, a liberação da medida está condicionada a frequência destes nas atividades propostas pela equipe de acompanhamento às quais, pelas falas dos sujeitos, não os movimenta, não conseguem atingir seus interesses e motivações, isto é, não têm um sentido maior dentro de suas vidas, conforme atestam os seguintes trechos:

A gente tem que vir. Faz parte da LA né? Depois, vai pros relatórios... Se o cara não vem (faz sinal de que alguém está cortando sua garganta)... Eu também acho que devia ser mais animada... Devia ter filmes, música... Fica melhor, o cara presta mais atenção... Tem dia que dá vontade de dormir. Só fala, fala... (S1, R18, L4).

Ainda com relação às reuniões, Pedro afirma: “às vezes eu nem entendo o que o cara tá falando. Tem vezes que é porque eu não presto atenção, mas também é por que o pessoal fala de um jeito que não dá pra nêgo entender, fala difícil sabe?” (S2, R41, L5). O discurso dos sujeitos parece apontar para o fato de que não há uma horizontalidade na comunicação. Freire (1983) chama de educação bancária a prática pedagógica calcada na assimetria, onde um se coloca na posição de quem tudo sabe e se propõe a “depositar” no outro seus conhecimentos. Nessas condições, não existe horizontalidade na comunicação, condição primeira para o estabelecimento de uma relação dialógica capaz de promover o aprendizado, o movimento da consciência e a resignificação do mundo e de si mesmo, processo que Paulo Freire chama de conscientização.

Não se está afirmando que reunião e palestra não são atividades adequadas para este fim, mas a maneira como elas ocorrem parece não facilitar a construção de espaços de interlocução necessários ao processo de emancipação consciente desses sujeitos. Segundo Góis (2006), não é propriamente o tipo de atividade que influi na consciência pessoal. Somente o papel que o sujeito exerce na atividade e seu modo de participar são significativos como caminho de conscientização. Rosa de Luxemburgo conquistou muitos inimigos ao perguntar: “Como é possível assegurar um futuro emancipador com um sujeito alienado?”.

Trechos dos discursos de Sousa e Pedro mostram um outro dado sobre o modo de participação que parece estar relacionados a essa assimetria na comunicação: o reforço do caráter oprimido, expresso na vergonha de falar, de manifestar opinião, de posicionar-se diante da fala do outro.

Não gosto de falar, sou tímido... Eu tenho vergonha tia! Acho que o que vou dizer não é certo... Todo mundo vai zuar... (S1, R10, L7).

Tá aquele povo lá tudo falando bonito e aí eu vou e falo alguma besteira... tô fora! Eu fico só calado mesmo (S2, R15, L3).

Segundo Góis (1993), o caráter oprimido é um caráter alienado, é a negação do valor pessoal e do poder pessoal. Para o autor o “valor pessoal e o poder pessoal são expressões da própria identidade, que se formam e se restauram nas relações sociais” (GÓIS, 1993, p.52). Na perspectiva da Psicologia Comunitária, esses conceitos também são importantes para a compreensão do processo de construção da identidade. O valor pessoal refere-se a um “sentimento de valor intrínseco que se manifesta quando a pessoa entra em contato com o seu núcleo de vida” (GÓIS, 2003, p.51) - manifesto na medida em que a pessoa se sente capaz de viver, de conviver e de realizar trabalho – enquanto o poder pessoal se refere à “capacidade de influir na construção de relações saudáveis com os outros e com a realidade” (op.cit, p. 51).

A equipe de acompanhamento da LA tem ainda outras incumbências: facilitar o acesso a bens e serviços, dentre eles, destacam-se: o acesso à saúde, à documentação, à escola, aos projetos, cursos, atividades esportivas e culturais. Os diálogos com os técnicos da equipe de acompanhamento e com os sujeitos participantes da pesquisa evidenciaram que as ações destinadas para esse fim se restringem ao encaminhamento desses adolescentes para as instituições. No caso da escola, por exemplo, a viabilização da matrícula e o acompanhamento da frequência às aulas, configuram-se como principais ações desenvolvidas com a finalidade de inserir os socioeducandos, nas instituições públicas de ensino.

Quanto a isso, Costa esclarece: “A tia me deu um papel do Juiz pra fazer minha matrícula na escola. Eu fui lá, mas na boa, eu não tô a fim de estudar não! Eu queria que o juiz me liberasse, mas tem a coisa da escola...eu não gosto da escola e aí como eu deixei de ir ele não me libera” (S3, R56, L13). Este trecho da fala de Costa assinala a distância entre os adolescentes e o sistema educativo, fato já abordado anteriormente, assim como a perspectiva de inserção adotada na aplicação da medida. Nesse sentido, é possível inferir que a efetivação do acesso dos socioeducandos à vida escolar requer muito mais do que providenciar e garantir a matrícula e a frequência destes. É preciso que mudanças significativas aconteçam nas relações entre esses adolescentes e a escola. Evidentemente, essas mudanças não dependem apenas das ações da equipe de acompanhamento, mas de um trabalho articulado com os órgãos e instituições ligados à área da educação, no sentido de

facilitar a desconstrução de valores, normas e métodos empregados (GADÊLHA, 2005).

Levando em consideração o fato de que a liberdade assistida tem como objetivo orientar e auxiliar os adolescentes na construção de novos projetos de vida e formas de realizá-los, contribuindo com a promoção de redes de sociabilidade que rompam com a cultura da violência e possibilitem a superação da condição de exclusão social, perguntou-se aos adolescentes quais foram as mudanças mais significativas que aconteceram nas suas vidas, depois que eles passaram a ser acompanhados pela medida. Sousa diz que: “Prá mim mudou só uma coisa: agora eu consigo fazer os cursos que eu queria e nunca dava certo, porque nunca tinha vaga. Quando a gente tá na LA fica mais fácil de conseguir vaga. Eu acho que esses cursos são importantes porque têm bolsa e a gente aprende alguma coisa né?” (S1, R48, L15).

A facilitação no acesso aos “cursos” (no caso de Sousa, o Pró-Jovem) reaparece como algo positivo relacionado à LA, principalmente pela possibilidade de adquirir alguma renda, por mínima que esta seja. Para Costa, o fato de estar sendo acompanhado pela medida mudou sua rotina de vida: “Mudou porque a pessoa fica mais presa né? Tem hora pra entrar em casa, tem de ir a escola não pode vacilar”... A mudança na dinâmica familiar é apontada por Pedro: “Pra mim não mudou muita coisa não. Só lá em casa, porque agora meu pai fica o tempo todo pegando no meu pé. Não posso mais nem ir lá no Zé Goiaba, conversar com o pessoal que ele embassa.”(S2, R51, L14).

O modo como são vistos por alguns moradores do lugar também é apontado como mudança significativa. Como expressa Costa:

Uma vez, teve uma confusão perto lá de casa entre dois caras. Eu tava só olhando, de repente lá vem a mãe de um deles dizendo que eu era bandido, que eu não tinha jeito e mandando o filho dela não conversar mais comigo...eu não tinha nada a ver com a briga e acabei pagando! (S3, R44, L17).

Percebe-se que as mudanças ocorridas em suas vidas desde a prática do ato infracional são, em sua maioria, sentidas como mudanças negativas (cerceamento de liberdade, alteração nas relações familiares e comunitárias), dessa forma, o caráter punitivo da medida prevalece sobre o pedagógico.

Construir-se enquanto sujeito e enquanto membro de um grupo implica na capacidade de integrar aos seus atos o autoconhecimento e o conhecimento do mundo, o que pressupõe uma

identificação clara de seus interesses, atitudes, atividades, objetivos e valores pessoais e sociais. Não foi possível identificar, a partir das falas dos sujeitos, nenhuma ação relacionada à aplicação da medida que contribuísse para a (re) elaboração de projetos de vida pessoais e coletivos e, ainda, nenhuma forma de facilitar processos capazes de provocar uma mudança radical no modo de conceber esses sujeitos que possa ser paulatinamente apropriada pelo senso comum, modificando as concepções e práticas sociais e implicando a comunidade na aplicação da medida.

A forma como a comunidade percebe os adolescentes que cometeram atos infracionais é um aspecto importante, na medida em que essa percepção guia as relações intersubjetivas, determina papéis dentro da vida comunitária, podendo contribuir ou não para com o fortalecimento dos vínculos sociais e comunitários. Os sujeitos entrevistados dizem, em suas falas, que são vistos como diferentes dos outros adolescentes, que as pessoas costumam culpabilizar suas família e que nutrem descrença quanto a sua “recuperação”, como afirma Pedro:

O povo acha que só porque nêgo vacilou uma vez é vagabundo pro resto da vida. Fica falando mal da família da gente, dizendo que se a mãe não fosse assim ou assado isso não tinha acontecido. A gente não pode nem sentar num canto pra conversar com a galera que já pensa que a gente tá fazendo coisa errada (S2, R51, L7).

Ainda com relação à percepção dos moradores, Manoel expressa:

Quando os home me pegaram e aí depois eu voltei pra casa, as pessoas lá da rua ficavam me olhando torto, como se eu fosse um bandido sabe? Teve gente até que mandou os filhos se afastarem de mim. (S4, R55, L10)

A dor da desumanização, viabilizada pela desqualificação que justifica a violência contra esses sujeitos, é concretizada nos estereótipos (MARTÍN-BARÓ, 1998) e sentida na alma e no corpo. Para ilustrar este fato, recorre-se, também, ao relato do momento em que os entrevistados foram detidos. Muita dor e revolta transparecem no depoimento dos adolescentes. Sousa conta:

Quando me levaram, os “home” (a polícia) me pediram R\$ 4.000 pra me liberar [...] Me encheram de porrada, esculhambaram minha mãe [...] quando nós fomos pro IML fazer o exame, eu cheio de porrada, aí o policial falou pro perito: bote sem lesão. E o filho da mãe botou assim mesmo. Mas, não tava todo mundo me vendo? Não viam que eu tava todo roxo e sangrando? Ninguém fez nada, porque pra eles eu era um vagabundo.(S1, R40, L9)

Torna-se evidente, nos discursos dos sujeitos, que a dor provocada pelo desamparo é sentida de forma solitária. Cala, mas fala alto ao coração. Com relação a isso Manoel diz:

Eu também apanhei muito, foi pancada em tudo quanto é canto nas costas, na cabeça, nos peitos, os caras me deixaram moído. Acho que pra eles eu não era gente [...] o delegado perguntou: você foi agredido? Aí eu disse que sim. Ele perguntou por quem, eu falei. Mas não deu em nada não. Só serviu pra eu apanhar mais dentro da viatura. (S4, R 37, L3)

Diante disso, é imprescindível rever os parâmetros que vêm guiando as práticas sociais e as políticas públicas dirigidas às crianças e adolescentes. Pod-se partir da indagação formulada por Pinheiro (2006, p. 371), “até que ponto e com que expressão social, a representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, adentrou, de fato, a vida brasileira contemporânea?”.

Mudar esse cenário cruel, desumano e complexo, em que se encontram nossas crianças e adolescentes, requer esforços múltiplos e articulados no sentido de compreendê-lo para transformá-lo, como assevera Sawaia (2001, P.32): “Enfrentar e superar o sofrimento psicossocial, não significa eliminá-lo, mas sim transformá-lo em possibilidade de ação”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta dissertação representou para a autora um enorme desafio no que concerne à organização dos dados, sua sistematização e articulação com as reflexões advindas das teorias que lhe deram sustentação e da prática enquanto psicóloga no Lagamar. O esforço realizado significou ao mesmo tempo o fim de uma etapa, porque encerra a trajetória no mestrado, e o começo de uma nova fase mais voltada para o exercício da pesquisa, da leitura, da escrita, objetivando o amadurecimento profissional e uma maior contribuição à práxis psicológica voltada para a construção de um mundo melhor, mais belo, mais receptivo à alteridade, mais amoroso, mais inspirador, mais dialógico, mais justo.

Procurou-se destacar o caráter periódico e revolucionário dos processos de desenvolvimento

psíquico e o esquema de periodização, a partir dos aportes teóricos da Teoria histórico-cultural da mente, que permitem: superar as dicotomias existentes entre os aspectos biológicos e culturais; considerar o desenvolvimento psíquico como uma espiral ascendente, não linear e, finalmente, compreender que a periodização do desenvolvimento psíquico está associada às leis internas, que são fortemente condicionadas às necessidades impostas pela realidade objetiva. Ressaltou-se a adolescência como um período desse desenvolvimento, em que mudanças profundas e bruscas acontecem nas funções psíquicas superiores, estando tais mudanças, fortemente atreladas ao contexto sócio-histórico, o que implica em afirmar que a adolescência não pode ser vista como um fenômeno universal, confundindo-se com a puberdade, mas que esta deve ser compreendida em sua construção histórica.

A partir dessa perspectiva, contextualizou-se a construção da adolescência no cenário sócio-político brasileiro, para isso contou-se com as valiosas contribuições de Pinheiro, Vasconcelos, Volpi, Cruz, entre outros autores. Foram enfatizados os caminhos jurídicos e legais na construção dessa categoria até chegar ao ECA e às medidas socioeducativas, já que a liberdade assistida faz parte desta investigação.

Em seguida, definiu-se o modo de vida comunitário como objeto de estudo da psicologia, a partir dos aportes teórico-metodológicos da Psicologia Comunitária, pondo em evidência os principais elementos de sua constituição, para depois explicitar os caminhos metodológicos a serem seguidos.

Ao final desta investigação, acredita-se que o objetivo geral - *conhecer o modo de vida comunitário dos adolescentes em regime de liberdade assistida, moradores do Lagamar, a fim de estabelecer um diálogo com a aplicação da medida no que se refere proposta de inserção comunitária* - foi atingido, levando em consideração, é claro, as limitações da autora e de uma dissertação. Durante todo o processo de elaboração da pesquisa, orientou-se pelos objetivos específicos delineados, dessa forma, as considerações buscam explicitá-los.

Com relação ao primeiro objetivo – *Identificar as atividades coletivas mais comuns entre os adolescentes e verificar o seu direcionamento no que se refere aos objetivos da atividade comunitária* – pôde-se depreender que grande parte das atividades identificadas, apesar de realizadas de forma coletiva, não se configura como comunitárias. Na atividade comunitária, têm-se como elementos essenciais a produção de significados e sentidos, os sentimentos, a cooperação, o diálogo acerca dos

problemas e da própria vida da comunidade, a participação ativa em todos os âmbitos da atividade, a apropriação do espaço comunitário. Isto implica o ato de dizer a própria palavra, debater idéias, dar sugestões no grupo, executar as decisões e exercitar funções de liderança, uma base pedagógica que, nesse caso, não está presente na escolarização, no trabalho nem nas ações que compõem a aplicação da medida, mas revela-se no espaço de criação artística viabilizado pela Central Única das Favelas-CUFA, por meio do hip-hop que se apresenta como um *lócus* de facilitação do diálogo com a realidade e de crescimento pessoal e social.

Com relação ao segundo objetivo – *Compreender o processo de significação de comunidade* – apresentam-se algumas considerações:

Primeiro, o núcleo da significação de comunidade está na territorialidade. A comunidade é vista como um lugar de moradia e convivência, mas sua constituição é compreendida como independente das ações de seus habitantes, indicando uma concepção naturalista e alienada. Segundo, a reputação social do Lagamar, sua estrutura física, a ação truculenta da Polícia e os problemas sociais ligados à situação de pobreza da população imprimem imagens e produzem significações que parecem reforçar a alienação e dificultar o processo de apropriação do espaço comunitário, não impedem a identificação e a vinculação afetiva com o lugar/comunidade. Terceiro, há um posicionamento fatalista com relação à realidade vivida, esta se apresenta como algo que parece imutável, fato que parece estar relacionado ao tipo de consciência mágica desenvolvida em condições de vida opressoras.

Com relação ao terceiro objetivo- *Analisar a aplicação da medida de liberdade assistida a partir da compreensão e vivência dos socioeducandos*- considera-se que a percepção da liberdade assistida como uma “benesse” das autoridades (que lhes permite ficar fora das grades da prisão) e não como resultado de uma luta histórica, um direito conquistado, reflete a postura dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento que se encontra pautada ora na representação do adolescente como objeto de proteção do Estado, ora como objeto de repressão, evidenciando a frágil compreensão destes como sujeitos de direitos.

É possível, a partir dos discursos apresentados, concluir que o caráter punitivo da liberdade assistida é evidenciado em detrimento de seu caráter pedagógico, na medida em que os sujeitos apontam como mudanças significativas em suas vidas as limitações impostas pelo cumprimento da LA e as mudanças nas relações comunitárias.

As ações que compõem a aplicação da medida socioeducativa de liberdade assistida, que deveriam estar voltadas para a criação de espaços simbólicos e objetivos capaz de facilitar uma aproximação cotidiana, duradoura e transformadora dos adolescentes consigo mesmos, com as instituições e com sua comunidade, são pontuais, desconexas e superficiais, por essa razão, não conseguem viabilizar interlocuções que transformem o sentimento de desesperança em potencial criativo capaz de mudar as condições de vida (objetivas e subjetivas), tornando-os mais fortes para enfrentar os riscos que lhes são impostos e propostos e suscitando a participação da comunidade na aplicação da medida.

De uma maneira geral, não há indicação de que essas atividades promovam o desenvolvimento e o fortalecimento de recursos psicológicos e sociais aptos a romper com o ciclo perverso da exclusão que os atinge e viabilizar novos projetos de vida. Para isso, seria necessário o diálogo com a realidade desses sujeitos a fim de promover a desnaturalização daqueles elementos que os oprimem e impedem o seu desenvolvimento e o desenvolvimento de sua autonomia, fazendo com que adquiram maior habilidade para reconhecer suas reais necessidades e assim possam iniciar um processo de transformação pessoal e comunitário. Processo que, na adolescência, ganha particular importância, visto que nessa etapa da vida as funções psicológicas e as práticas sociais estão mobilizadas no sentido da construção da identidade e de projetos de vida.

À guisa de conclusão, a concepção de inserção que atravessa as ações de aplicação da medida está atrelada ao conceito de sociedade como um todo harmônico onde o indivíduo “desviante” deve ser resgatado, recuperado, reeducado e reinserido. Assim, a inserção é vista pelo âmbito individual e não social, coletivo. Essa concepção conduz e é conduzida por uma relação técnicos-adolescentes marcada por distanciamentos simbólicos, haja vista que, em vez de se relacionarem um com o outro, relacionam-se com estereótipos, ou seja, com uma imagem cristalizada. Tais fatos se juntam e se retro-alimentam de uma inserção superficial no cotidiano das comunidades e de articulações fugazes com instituições e grupos locais.

O ECA (1990) é um instrumento jurídico-conceitual, ou seja, não define as ações dirigidas ao processo de inserção dos socioeducandos, mas aponta os caminhos da construção da autonomia, da emancipação como forma de prevenir, promover e resignificar a vida dos adolescentes autores de atos infracionais. É possível ver as contradições entre os princípios e diretrizes do ECA e a aplicação da

medida, visto que as ações estão centralizadas no sujeito, desconsiderando sua construção sócio-histórica, seus valores, crenças, tradições, enfim, aquilo que os movimenta; os saberes/poderes comunitários não são incorporados às ações evidenciando uma relação vertical de poder no trato da medida de liberdade assistida, que impede interlocuções capazes de criar conhecimento e espaços de crescimento individual e coletivo.

Acredita-se que a perspectiva da transformação social, que visa à autonomia, é parte do conhecimento e da valorização do modo de vida comunitário como ponto de partida de ações de proteção social básica; é correlata também da consideração dos seus atores como alteridades e interlocutores na construção de prioridades e perspectivas de trabalho, ou seja, é do diálogo contínuo com os moradores e os grupos que práxis deve se alimentar. É, também, por essa articulação, que tal práxis deve ganhar sentido ético-político, entrevendo, sobretudo, potência e movimento no contexto onde esse profissional atua, sob um paradigma prospectivo.

8. BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Míriam. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMO, Helena. **Cenas Juvenis-punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

BARROS, João Paulo. **Considerações sobre a práxis do(a) psicólogo(a) nas Raízes de Cidadania e no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) de Fortaleza**, 2006, 220p, Monografia (Graduação em Psicologia) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

BANCO MUNDIAL, 2003. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. A pobreza**. Washington.D.C: Banco Mundial.

BENEVIDES, Maria Victoria. **A Cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BLANCO, Amalio. **El “desde dónde” y el “desde quién”**. Uma aproximación a la obra de Ignacio Martín-Baró. Madrid: Fundación Infância e Aprendizaje, 1996.

BOCK, Ana Maria. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOMFIM, Zulmira.A.C. 2003. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Tese. (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo.

BORDA, Fals. **La Ciência e el pueblo. Nuevas reflexiones**. Madrid: Editorial Popular, 1992.

BRASIL , Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília DF.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos deputados, 1996.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Guia de Orientação Técnica – SUAS, Nº1: Proteção Social Básica de Assistência Social. 2005b. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 10/08/07.

BRASÍLIA. Conselho Federal de Psicologia. CREPOP. 2007.

CÂMARA, Cândida M. Farias. **Sentimento de afetividade sob o prisma de três olhares**. 2006, 67p. Monografia. (Bacharelado em Psicologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CAMPOS, Regina.H. F. **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

CAPDEVILA, **La participación de los pueblos em su desarrollo**. Madrid: Intermon, 1995.

CARLEIAL, Adelita. N. **Projetos nacionais e conflitos na América Latina**. Fortaleza: UFC, 2006.

CARVALHO, Alba. M.P. **O Estado brasileiro na contemporaneidade: o desafio do ajustamento à nova ordem mundial num cenário de crise**. Fortaleza: UFC/Programa de pós-Graduação em Sociologia, 1999. Projeto de Pesquisa.

CEARÁ, **Relatório Final de Avaliação do Programa de Medidas Sócio-educativas**. Secretaria de Ação Social do Estado do Ceará, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COOL, Celina.(org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRAIDY, Maria e GONÇALVES, Liana. **Medidas Sócio-educativas**. Da repressão à educação. A experiência do programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

CRUZ, Lílian.R. **(Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância**: implicações da abrigagem. Santa Cruz do Sul: EDUSNIC, 2006.

CUBERO, Mercedes e RUBIO, David. **Um estúdio sobre la Teoria de la Actividad**. Su gênesis y desarrollo. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1983.

ESPINOZA, Baruch. **Pensamentos metafísicos**. São paulo: Abril Cultural, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FORTALEZA, **Relatório de Execução de Liberdade Assistida**. Juizado da Infância e Adolescência, 2004.

FORTALEZA, Fundação da Criança e da Família Cidadã - Funci. **Manual de Organização do Projeto Raízes de Cidadania**. 2006.

FORTALEZA, Fundação da Criança e da Família Cidadã - Funci. **Mapeamento psicossocial**. 2005.

FRASCHETT, Augusto. O Mundo Romano. In Levi e Schmit. **História dos Jovens**(vol.1) São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes Ltda. 1980.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **A Importância da historicidade para a compreensão do sentimento e significado da adolescência**. (tese de doutorado) UFC-CE, 1999.

GADÊLHA, Eugênia Bridget. **A atuação do psicólogo nas políticas de assistência**: reflexões a partir da Psicologia da Libertação. 2007. (no prelo)

_____. **Juventude e políticas públicas**: a liberdade assistida em evidência. 2006. (no prelo)

_____. **A inserção escolar dos adolescentes em regime de liberdade assistida**: um enfoque psicopedagógico, 2005, 172p. Monografia. (Especialização em Psicopedagogia), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

GARCÍA, I., GIULIANI, F. y WIESENFELD, E. El Lugar de la Teoría en Psicología Social Comunitaria: Comunidad y Sentido de Comunidad. In: MONTERO, M. **Psicología Social Comunitaria: Teoría, método y experiencia**. Universidade de Guadalajara, 2002.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Saúde comunitária**: uma práxis de libertação e cidadania. Obra não publicada. 2006.

_____. **Psicologia Comunitária**. Atividade e Consciência. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

_____. **Psicologia Comunitária no Ceará**. Uma Caminhada. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.

_____. **Biodança**. Identidade e Vivência. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2002.

_____. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: UFC, 1983.

HABER, Sandra; E SEIDENBERG, Bernard. **El reconocimiento y control sociales de la violencia**. San Francisco: Jose Bass, 1978.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Edições Península, 1987.

IBGE. **Informes Socio-demográficos**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002.

KELLER, Vicente; BASTOS, Cleverson. **Aprendendo a lógica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

LANE, Sílvia. **Psicologia Social Comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

LORIGA, Sabina. A Experiência militar. In Levi e Schimit. **História dos Jovens** (vol.2). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **La Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Troffa, 1998.

_____. **Ação e Ideologia**. Madrid: Editorial Troffa, 1985.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl e Engels, Frederick. **Manifiesto del partido comunista**. Madrid: Progreso, 1974.

MATTOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MEIRELLES, Emanuel. **O poder pessoal na perspectiva da conscientização: possíveis diálogos entre Carl Rogers e Paulo Freire,** 2004, 190p. Monografia (Graduação em Psicologia) Universidade federal do Ceará. Fortaleza.

MERTON, Robert. **Sociologia. Teoria e estrutura.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MINAYO, Maria. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar: el método em La Psicología Comunitária.** Buenos Aires: Paidós, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NISBET, R. **Comunidade: sociologia e sociedade.** Rio de Janeiro: LTC, 1973.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Walter.F. **Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PINHEIRO, Angela. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a Lei e a realidade.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

RAMOS, Nara.V. **Escola e rua: egressos contam a sua história.** Santa Maria: Editora Palloti, 2006.

REGO, Tiago. **Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

ROCHA, Israel e BONFIM, Zulmira (org). **Os Jardins da Psicologia Comunitária**. Fortaleza: UFC/ABRAPSO, 1999.

ROGERS, Carl. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHARDSON, R.J.; y cols. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

SARASON, S. B. **The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology**. San Francisco: Jossey- Bass, 1974.

SARTI, Cynthia. Família e jovens: no horizonte das ações. **Revista Brasileira de Educação** (11), Rio de Janeiro:1999.

SAWAIA, Bader.(Org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**.Petrópolis: Vozes, 2001.

_____.**Cidadania, diversidade e comunidade: uma reflexão psicossocial**.São Paulo: Cortez, 1994.

SPINK, Mary Jane. (org) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TORO, Rolando. **Projeto Minotauro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

VASCONCELOS, Rejane. **Estatuto da Criança e do Adolescente: culpado ou inocente?- uma análise do desmonte da Lei 8.069/90- E.C.A. Monografia de Especialização**. Universidade Estadual do Ceará, 1996.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**. A privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2002.

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. In **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, vol.23,p.55-92, nov.2004.

VOLPI E, Mário e SARAIVA, João Batista. **O adolescente e a lei**. Brasília: ILANUD,1998.

VYGOTSKI, Liev Siémenovchi . **Obras escogidas**: Tomo IV. Madrid: Visor, 1986.

VYGOTSKI, Liev Siémenovchi; LURIA, Alexander. **Estudos sobre a história do comportamento**. O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WADSWORTH, Ben. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ZALUAR, Alba. Exclusão e políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, Vol.12, n.35. Fev.1997.