
**ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS:
PSICOLOGIA MORAL E LEGISLAÇÃO**
*ADOLESCENTS WHO COMMITTED CRIMINAL TRANSGRESSIONS:
MORAL PSYCHOLOGY AND BRAZILIAN LAWS*

Franciela Félix de Carvalho Monte
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

Leonardo Rodrigues Sampaio, Josemar Soares Rosa Filho e Laila Santana Barbosa
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Brasil

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, os quais dispõem sobre a proteção integral dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Foca-se a discussão nas diretrizes do atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, especialmente em instituições de ressocialização, destacando-se como características imprescindíveis para o desenvolvimento integral dos adolescentes: o estímulo à negociação, à autonomia, e à democracia, especialmente no relacionamento entre profissionais e adolescentes. Estes documentos são analisados à luz das contribuições teóricas de Piaget para o campo da Psicologia do Desenvolvimento, bem como de achados atuais sobre o desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes autores de atos infracionais.

Palavras-chave: ECA; SINASE; autonomia moral; socioeducação.

ABSTRACT

This article aims to discuss Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) and Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) which provide for full protection of fundamental rights of children and adolescents. This discussion is based on the perspective of Psychology of Moral Development, especially Piaget' theory and some recent work about social-moral development of young transgressors. It will be emphasized the necessity of changing the assistance to this public, incorporating some ideals like moral autonomy, democracy and interpersonal respect in the routines of the institutions of re-socialization.

Keywords: ECA; SINASE; moral autonomy; socioeducation.

Introdução

O Brasil é um país onde as diferenças sociais e econômicas ainda segregam milhares de pessoas, marginalizando-as em relação ao desenvolvimento social, econômico e político nacional. A essas pessoas, resta recorrer a programas assistencialistas, que tentam burlar a imagem de miserabilidade e omissão do poder público quanto aos direitos fundamentais do cidadão.

Nesse cenário, mesmo considerados popularmente como o “futuro da nação”, as crianças e adolescentes brasileiros, especialmente os provenientes de camadas menos favorecidas economicamente, veem seus direitos fundamentais violados, vitimizados pela violência de todas as espécies (física, sexual, psicológica), em situações de risco social e vulneráveis a mazelas diversas.

Concomitantemente a esse quadro, assiste-se a um fortalecimento dos argumentos em prol da redução da maioria penal, sob alegações pautadas na exacerbação e destaque dado pela mídia aos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes. Manchetes do tipo: “Violência quadruplicou entre menores nos últimos 10 anos” (Brasil Portais, 2008), “Crescimento da violência nos crimes cometidos por menores chama atenção de especialistas” (Marsola, 2008), são rotineiras e destacam o aumento do número de casos, impunidade e crueldade dos crimes cometidos por adolescentes.

O movimento para redução da maioria penal, e consequente punição dos adolescentes autores de atos infracionais, defendido por considerável parte da sociedade brasileira, é muito criticado por aqueles que apoiam a ideia de que a criança e o adolescente devem

ser vistos como pessoas em desenvolvimento, o que aponta para a necessidade de políticas que assegurem orientação e educação aos jovens. Nesse sentido, a opção pela redução da maioria penal serviria muito mais para encobrir os graves problemas sociais, e a falta de políticas públicas destinadas à proteção e cuidado das crianças e adolescentes brasileiros, do que para reduzir os índices de violência entre jovens (Conselho Federal de Psicologia, 2006).

Apesar do enfoque exacerbado sobre os atos infracionais praticados por adolescentes, dados da Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2002) apontam que a incidência desses atos é menor do que 8% do total de crimes cometidos no país. Eles indicam ainda que a prática de infrações cometidas por adolescentes concentra-se nos danos contra o patrimônio (cerca de 75% do total), sendo baixa a taxa de atos que atentam contra a vida.

Por outro lado, ainda segundo o UNICEF (2002), a violência presente na sociedade atinge de forma contundente o adolescente. Somente no ano 2000 foram 9.302 mortes de adolescentes por causas externas, com destaque para os casos de homicídio. Além disso, a população de crianças e adolescentes é uma das maiores vítimas das desigualdades sociais vividas no país, incluindo a omissão do poder público quanto ao seu dever de promover qualidade de vida para os cidadãos.

Acrescenta-se a esse argumento os dados publicados pelo Conselho Federal de Psicologia, em estudo sobre a realidade na assistência aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. O perfil do adolescente autor de ato infracional confunde-se com o de grupos ditos vulneráveis socialmente, marginalizados em relação a políticas públicas e ao acesso a condições dignas de vida (Ayres, Júnior, Calazans, & Filho, 2003) devido a fatores históricos, culturais e estruturais, a saber: a maior parte dos adolescentes autores de ato infracional são do sexo masculino, com baixa escolaridade e baixa renda familiar, além de, na sua grande maioria, fazer uso de drogas ilícitas como a maconha, o crack e a cocaína (Teixeira, 2005).

Apesar do forte enfoque dado à questão do adolescente que comete ato infracional nos dias de hoje, considera-se que esse é um problema antigo e complexo. Conforme sinalizam Oliveira e Assis (1999), a justiça brasileira relata casos de atos violentos cometidos por adolescentes já no ano de 1830. Àquela época, o Código Criminal vigente previa que menores infratores deveriam ser recolhidos em casas de correção, desde que seus atos tivessem sido feitos com discernimento. Destaca-se o Abrigo de Menores do Distrito Federal, substituído em 1913 pelo Instituto Sete de Setembro, através do Decreto 21.518 (Galvão, 2005).

Segundo Galvão (2005), em 1927 foi promulgado o Código de Menores (Lei 5.083), o qual determinava que crianças menores de 14 anos não poderiam ser

julgadas judicialmente, e que, quando necessário, adolescentes entre os 14 e 18 anos de idade deveriam ser submetidos a processos judiciais especiais, diferentes daqueles aplicados aos adultos.

Ainda com o intuito de resolver problemas relacionados à precariedade no atendimento aos jovens que cometiam crimes, o Governo Federal instituiu, em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Esse serviço foi extinto em 1964, pois utilizava um modelo de atendimento do tipo correccional-repressivo, e sofria de uma série de problemas estruturais: falta de instalações físicas adequadas e atuação de profissionais que viam na repressão e punição bases legítimas para a recuperação do menor infrator, assim denominados àquela época.

Em substituição ao SAM, em 1964, foram criadas a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEMs), as quais propunham objetivos bastante ambiciosos, segundo a análise de Oliveira e Assis (1999). Dentre esses, destacam-se: "pesquisar métodos, testar soluções, estudar técnicas que conduzissem à elaboração científica dos princípios que deveriam presidir toda a ação que visasse à reintegração do menor à família e à comunidade... [através de uma] abordagem preventiva e socioterapêutica". (p. 832). Todavia, por sofrer com problemas semelhantes àqueles enfrentados pelo SAM, a FUNABEM mostrou-se altamente ineficiente no cumprimento dos objetivos a que se propunha.

Considerando o fracasso dos projetos anteriores, a sociedade civil, membros do Ministério Público e funcionários da FUNABEM discutiram amplamente a proposta de uma nova lei, baseada no que havia de mais avançado à época em matéria de direito internacional (Galvão, 2005). Esse amplo movimento culminou na elaboração e instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Criou-se, portanto, um instrumento jurídico cuja principal meta era desenvolver políticas públicas voltadas para promoção e manutenção dos direitos essenciais das crianças e adolescentes brasileiros.

Ressalta-se que a assistência ao adolescente autor de ato infracional não tem sido preocupação apenas no âmbito político e legislativo. No campo acadêmico, por exemplo, o desenvolvimento da consciência e atitudes morais tem despertado a atenção de pesquisadores diversos, havendo um amplo corpo de estudos empíricos, demonstrando a eficácia de programas de intervenção para a promoção da consciência cidadã, evolução nos julgamentos morais e desenvolvimento do respeito pelos Direitos Humanos, os quais, a partir dessa perspectiva teórica, são elementos imprescindíveis para o comportamento social e respeito pelos direitos de outros cidadãos (Blatt & Kohlberg, 1975; Camino & Camino, 2003; Camino & Luna, 2004; Carramilo-Going, 2005; Dias, 1999; Freitas, 1999).

No entanto, torna-se necessária a discussão de instrumentos jurídicos e pedagógicos já existentes, a exemplo do ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), mais especificamente porque se acredita que o referido campo de conhecimentos tem muito a oferecer na discussão das políticas públicas de cuidado e proteção da criança e do adolescente, e na análise crítica das estratégias de enfrentamento vigentes atualmente. Ademais, considera-se que os conhecimentos nessa área podem auxiliar na elaboração, discussão e reformulação das metodologias usadas para efetivar as medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Este trabalho tem, portanto, o objetivo de discutir o ECA e o SINASE quanto à aplicação de medidas socioeducativas aos adolescentes autores de atos infracionais, enfatizando especialmente o desenvolvimento social e moral, apontados como objetivos da política de proteção integral à infância e adolescência (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [Conanda], 1990). Ressalta-se que esses documentos serão analisados à luz das contribuições teóricas de Piaget (1932/1994) para o campo da Psicologia Moral, bem como de outros achados empíricos sobre o desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes.

Aponta-se, portanto, que Piaget parte de uma concepção de “sujeito epistêmico”, que se desenvolve e constrói o conhecimento através de sua atividade sobre os objetos físicos e sociais (Piaget, 1964/2004). No campo da moralidade, La Taille propõe que Piaget esteve interessado no estudo de um “sujeito moral”, correlato ao sujeito epistêmico (2006, p.15), o qual constrói concepções morais (conhecimento moral) por meio da interação social.

Assim, na obra piagetiana, o sujeito moral desenvolve-se a partir de um estado inicial de anomia (ausência de regras/normas), passa por um estágio de heteronomia (obediência restrita à regra advinda de uma figura de autoridade) e chega à autonomia, entendida como um momento no qual o sujeito supera a obediência da regra como algo exterior e passa a entender as leis, regras e normas como contratos sociais democraticamente negociados e estabelecidos para o bem comum (Piaget, 1932/1994; La Taille, 2006). Entende-se, portanto, que no que se refere aos aspectos sociomorais do desenvolvimento, a autonomia seria um objetivo central do ECA e do SINASE. Esta permitiria o desenvolvimento de uma consciência verdadeiramente cidadã.

Assim, o presente trabalho será estruturado da seguinte forma: inicialmente serão feitas apresentações sobre o ECA e o SINASE e, em seção posterior, uma análise crítica dos parâmetros pedagógicos desses documentos, a partir do conhecimento produzido na área da Psicologia Moral. Por fim, serão discutidas

algumas pesquisas que apontam como as propostas de medidas socioeducativas do ECA e do SINASE têm sido executadas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

No intuito de promover e garantir os direitos fundamentais às crianças e adolescentes brasileiros, e em virtude dos problemas inerentes ao antigo Código de Menores, foi criado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº. 8.069). Tentou-se, com o ECA, garantir “todas as oportunidades e facilidades para as crianças e adolescentes, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Artigo 3, grifos nossos).

Com o estabelecimento dessa lei, as mudanças frente à forma como as crianças (de 0 a 12 anos incompletos) e os adolescentes (12 a 18 anos) passaram a ser tratados são incontestáveis, fazendo com que algumas políticas públicas fossem pensadas para atender especificamente os jovens do país. Buscava-se acabar com concepções generalistas, que não atentavam para a situação peculiar de desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de risco ou abandono. A partir da Constituição Federal de 1988 e do ECA, as crianças e adolescentes brasileiros passaram a ser vistos como cidadãos, aos quais se deve garantir direitos fundamentais (vida, educação, saúde, escola, respeito, dentre outros), o que antes era negligenciado pelos instrumentos jurídicos que tratavam, quase que restritamente, dos deveres dessa parcela da população.

Ainda assim, muitas críticas foram levantadas contra essa lei. Por exemplo, acusou-se o ECA de apenas garantir direitos, sem explicitar deveres nem consequências para os adolescentes, quando esses praticavam atos infracionais (Grandino, 2007). Porém, vale salientar que o ECA não é um estatuto elaborado para acolher e desresponsabilizar os jovens de seus atos. Dessa forma, o adolescente autor de ato infracional é passível de responder pelo seu ato através do cumprimento de medidas socioeducativas, as quais podem ser dos seguintes tipos: (1) advertência, (2) obrigação de reparar o dano, (3) prestação de serviços à comunidade, (4) liberdade assistida, (5) inserção em regime de semiliberdade e (6) internação em estabelecimento socioeducativo.

Ressalta-se que a aplicação de medidas socioeducativas referentes aos adolescentes que cometem atos infracionais deve seguir algumas orientações, tais como a obrigatoriedade de escolarização e profissionalização, bem como a garantia de atendimento personalizado, respeitando a identidade e singularidade dos adolescen-

tes. Quando o ato infracional tiver sido cometido por crianças, serão aplicadas medidas de proteção como, por exemplo, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino.

Especialmente no caso das instituições de internamento, as orientações do ECA e do SINASE buscam afastar a imagem dessas instituições dos presídios ou das antigas FEBEMS, nas quais o tratamento se aproximava das chamadas "Instituições Totais", que se caracterizam pelo tratamento despersonalizado, padronizado e pela falta de mobilidade e poder de contratualidade dos usuários do serviço (Goffman, 1974). Ou seja, nessas instituições, o tratamento dispensado para todos os casos ignora os aspectos individuais de cada sujeito.

Esse tipo de assistência é condenada pelo ECA e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, os quais orientam para a construção de um Plano Individual de Atendimento (PIA) e reavaliação caso a caso, juntamente com a família e o adolescente, a partir dos interesses deste. Esses documentos têm uma orientação menos coercitiva e mais democrática, no sentido de tentar promover o desenvolvimento dos adolescentes assistidos a partir do exercício da democracia, negociação e protagonismo, o que vai na mesma direção das noções de Piaget (1932/1994) sobre a construção da autonomia moral, conforme será melhor discutido posteriormente.

É válido notar também que o ECA orienta que a medida aplicada ao adolescente deverá levar em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração, deixando claro, dessa forma, que o julgamento precisa acontecer de maneira que seja percebida a intencionalidade do ato. Ou seja, deve-se observar se o adolescente julga a gravidade dos seus atos e das ações das outras pessoas a partir das intenções e motivação dos mesmos, e não somente com base em suas consequências, especialmente as materiais. Conforme Piaget (1932/1994), esse tipo de concepção caracteriza o realismo moral, período no qual o indivíduo faz seus julgamentos a partir de dados materiais, da vigilância cega à regra, desconsiderando as motivações pessoais dos envolvidos.

A preocupação do ECA e do SINASE com a adequação da medida socioeducativa às capacidades do adolescente em cumpri-la mostra, assim, além da pertinência da aplicação de medida socioeducativa, uma preocupação com o desenvolvimento da responsabilidade subjetiva nesses adolescentes, momento a partir do qual o indivíduo julga seus atos e os de terceiros a partir da intencionalidade de cada pessoa (Piaget 1932/1994). Nessa mesma direção, medidas como a reparação de danos, por exemplo, não fazem sentido para adolescentes que ainda não tenham construído a noção de reciprocidade. Na verdade, poderão funcio-

nar apenas como sanções expiatórias, ou seja, castigos por um ato inadequado, que não ajudam o adolescente a perceber a medida como um tipo de ressarcimento pelo mal provocado a outro cidadão, que tem direitos iguais aos seus.

Mostra-se necessário, portanto, que, para todas as medidas aplicadas, desde a advertência até a internação, ao invés de punição, haja um trabalho orientado para uma tomada de consciência moral autônoma, a qual poderá inclinar o sujeito a considerar o ato infracional impróprio e desrespeitoso em relação aos contratos sociais estabelecidos e aos direitos de todas as pessoas da sociedade.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE

O SINASE foi elaborado por órgãos integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, em comemoração aos 16 anos da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente e busca responder à questão central de como devem ser enfrentadas as situações de violência que envolvem adolescentes autores de atos infracionais ou vítimas de violação de direitos, no cumprimento de medidas socioeducativas.

Por isso, tal documento articula-se como um "conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa" (Conanda, 2006, p. 23), reiterando diretrizes referentes à garantia dos direitos fundamentais e do desenvolvimento integral do adolescente, já propostas no ECA.

As medidas socioeducativas orientadas pelo ECA e pelo SINASE não devem ser entendidas e aplicadas como castigos ou sanções, mas como dotadas de natureza pedagógica. Essa substituição de paradigma operada pelo ECA, em detrimento do restrito ensino coercitivo e punitivo aplicado nas FEBEMS, representou uma opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei (Conanda, 2006, p. 14). No entanto, essa inclusão social só pode se dar através da assistência integral à criança e ao adolescente, especialmente através de políticas públicas que atendam e garantam os direitos fundamentais previstos no ECA, tais como saúde, educação, lazer, esporte, cultura, convívio comunitário, entre outros.

Ainda em referência às unidades de aplicação de medidas socioeducativas, o SINASE propõe parâmetros para seleção das pessoas que trabalharão com os adolescentes, além de tratar dos parâmetros arquitetônicos e da organização funcional das unidades socioeducativas, da gestão e do financiamento das obras, do monitoramento

e posterior avaliação das entidades, considerando condições básicas de salubridade, acessibilidade e conforto. Além disso, faz referência a parâmetros da gestão pedagógica, os quais serão melhor discutidos a seguir.

Parâmetros pedagógicos e desenvolvimento sociomoral no atendimento de adolescentes autores de atos infracionais

Inicialmente, é interessante ressaltar que a perspectiva do ECA e do SINASE, quando falam em garantir o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, não concerne apenas ao desenvolvimento físico e motor, mas também ao desenvolvimento mental, moral e social, conforme explicitado em seu parágrafo 3º (Lei n. 8.069, 1990). Nesse sentido, entende-se que tais objetivos contemplam aspectos do desenvolvimento sociomoral.

Quanto a essa temática, ênfase deste trabalho, muitas podem ser as contribuições da Psicologia da Moral, e é à luz dessa que algumas discussões serão tecidas, considerando os parâmetros pedagógicos descritos no SINASE para as ações em unidades de medidas socioeducativas.

Será utilizada aqui a noção de Piaget (1964/2004) segundo a qual o desenvolvimento é um processo contínuo de mudanças, de um estado de menor equilíbrio cognitivo-afetivo para um estado de maior equilíbrio entre as atividades do sujeito e as perturbações exteriores, sendo esse processo impulsionado, dentre outros fatores, pela interação social e pelos interesses do sujeito epistêmico.

Ressalta-se que na obra piagetiana, a natureza do desenvolvimento é dinâmica e não linear, sendo construída na interação social e a partir do processo de equilíbrio das estruturas cognitivas do sujeito. Aqui, vale lembrar que para Piaget (1964/2004) essa equilíbrio atende à necessidade de melhor organização psíquica, a partir de demandas surgidas no meio social ou do próprio sujeito, às quais ele responde transformando e rearranjando estruturas cognitivas construídas num período anterior do desenvolvimento, mas que não se mostram mais suficientes para atender às necessidades do presente.

Assim sendo, ressalta-se a orientação do ECA e do SINASE, de considerar as necessidades pedagógicas do adolescente, com preferência pelas que visem o fortalecimento dos vínculos sociais como uma fonte de desequilíbrio constante e de internalização e reconstrução dos valores socialmente legitimados.

De fato, a importância que se tem dado à manutenção dos vínculos familiares e comunitários, desde a última Constituição Federal (1988), é um grande avanço

em relação à política de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Essa intenção vem tentando ser consolidada através das noções de municipalização/regionalização do atendimento e descentralização político-administrativa, as quais tentam manter o adolescente o mais próximo possível do convívio familiar e comunitário, inclusive sendo as medidas de privação de liberdade as menos encorajadas, e previstas apenas para casos excepcionais. Mesmo assim, caso se faça necessário o cumprimento dessas, fica assegurado o direito do adolescente a receber visitas de familiares e/ou parceiro(a).

Juntamente com a corresponsabilização da família, da sociedade e do Estado sobre crianças e adolescentes, essa orientação busca o fortalecimento de redes sociais de apoio, bem como a construção de uma rede de assistência complexa e articulada entre esses diversos atores. Vale ressaltar que a convivência e a interação com o grupo social de origem, onde laços afetivos e sociais são estabelecidos, são imprescindíveis para o desenvolvimento sociomoral do adolescente, haja vista a importância da afetividade e da interação entre pares para o aprendizado e internalização de regras e contratos sociais, fatores imprescindíveis à formação de sujeitos moralmente autônomos (Piaget, 1962, 1964/2004).

Busca-se, através da garantia dos direitos fundamentais, estimular o desenvolvimento do adolescente através da participação em eventos culturais, de lazer e esporte, a assistência à saúde, profissionalização e educação, além do respeito pela sua religião, etnia e sexualidade.

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário... Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (Conanda, 2006, p. 51. Grifos nossos)

Note-se, portanto, que o objetivo maior das medidas socioeducativas é promover a autonomia dos sujeitos a quem elas assistem. Para Piaget (1932/1994), a autonomia só pode ser atingida em um ambiente que propicie o respeito mútuo e a reciprocidade entre os pares envolvidos, jamais através da coerção, a qual dificulta a formação de sujeitos autônomos, capazes de decidir moralmente sobre questões sociais mais amplas.

Partindo das teorias de autores como Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1954/1992), compreende-se que o indivíduo moralmente autônomo é aquele que tem uma visão mais ampla e crítica da sociedade e de seus contratos; que entende as leis como um sistema de acor-

dos democraticamente estabelecidos, que possibilitam a vida em grupo. Esse nível de autonomia moral pode levar, inclusive, ao questionamento dessas leis, desde que o indivíduo considere que elas, de alguma maneira, ferem direitos universais, como a vida, a dignidade e o bem-estar humano (Biaggio, 1997).

Para atingir a autonomia moral, portanto, “é fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão” (Conanda, 2006, p. 53). Diante disto, é imprescindível que o adolescente tenha espaço para expressar suas opiniões, religião e cultura, que a ele seja possibilitado opinar acerca das rotinas das unidades onde cumpre a medida socioeducativa. Assim, os adolescentes devem ser preparados para tomar decisões, o que deve ser exercitado durante o cumprimento da medida socioeducativa e previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade e no Plano Individual de Atendimento (PIA). Portanto, o adolescente deve ser estimulado pelo socioeducador a questionar, criticar, avaliar e redefinir seu PIA e seu desempenho, e da equipe, a qualquer tempo.

Quanto ao quadro de recursos humanos das unidades de medidas socioeducativas, devem ser pessoas com comprovada idoneidade moral e que sejam capazes de educar pelo exemplo, mostrar compreensão e exigir disciplina dos seus educandos, além de terem tempo suficiente para conhecê-los, a fim de que vínculos sejam formados, facilitando, assim, o processo socioeducativo. Esse aspecto é apoiado pela literatura em Psicologia, especialmente no que se refere à afetividade como motor do desenvolvimento sociomoral, ou seja, como um fator que direciona, acelera ou retarda o desenvolvimento a partir do nível de interesse afetivo do sujeito por determinadas atividades, pessoas ou situações (Batson, Klein, Highberger, & Shaw, 1995; Piaget, 1962; Sampaio, 2007).

Quanto à orientação de ensinar pelo exemplo, Piaget (1932/1994, p. 239), afirma que “à medida que ele (o adulto) pratica a reciprocidade... e prega com o exemplo, e não apenas com palavras, exerce, aqui como em tudo, sua enorme influência”. No caso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, isso se mostra muito mais imprescindível, uma vez que esses adolescentes (especialmente aqueles submetidos aos regimes de semiliberdade ou internação) encontram-se privados de outros contatos nos quais possam observar e interagir com pessoas com outros modelos de conduta cidadã. Destaca-se que os modelos de conduta aos quais esses jovens estão submetidos nas unidades socioeducativas brasileiras, pelo contrário, estimulam a moral heterônoma, pois há uma forte ênfase na utilização de

castigos, sanções e coerção como técnicas pedagógicas (Monte & Sampaio, 2009).

Embora se saiba que são muitas as variáveis com as quais se necessita lidar no trato com medidas socioeducativas e sua implementação, destaca-se como indispensável a interação entre os diversos atores sociais, no intuito de garantir condições essenciais para o desenvolvimento do adolescente, tais como o debate e a participação ativa nos espaços e aparelhos sociais (como escolas, igrejas, associações estudantis e de moradores, unidades de saúde), na construção da rede de assistência e no seu próprio processo de (re)inserção social.

Discussões teóricas acerca da educação moral e relatos de intervenções de autores como Biaggio, Vargas, Monteiro, Souza e Tesche (1999), Blatt e Kohlberg (1975), Camino e Camino (2003), Camino e Luna (2004), Carramilo-Going (2005), Correia (2007), Dias (1999); Freitas (1999), Goergen (2001) e Nucci (2000) corroboram com a ideia de que a participação ativa dos indivíduos em discussões e debates acerca de temas sociais diversos, a exemplo dos direitos humanos, propicia o desenvolvimento da consciência moral autônoma.

Cita-se, por exemplo, os trabalhos de Blatt e Kohlberg (1975) sobre a técnica das discussões em grupos de debates, a qual se mostrou eficiente na tarefa de desenvolver moralmente os sujeitos participantes, os quais, quando comparados pré e pós-intervenção, mostraram aumentos significativos nos níveis de julgamento moral, segundo a tipologia de Kohlberg (1992). Tais avanços podem ser explicados a partir dos conflitos cognitivos produzidos durante a discussão de dilemas morais que envolviam conteúdos relacionados à vida em sociedade.

Ainda nessa direção, Power, Higgins e Kohlberg (1989) buscaram formar o que ficou conhecido como “Comunidade Justa”, cujo objetivo principal era promover o desenvolvimento moral através da participação ativa dos estudantes em discussões sobre como era e como deveria ser a comunidade escolar. Os temas eram decididos democraticamente e versavam sobre o cotidiano dos alunos, incluindo as discussões das regras escolares. Conforme explica Biaggio (1997), mais do que um programa de desenvolvimento moral, a “comunidade justa” visa também uma aprendizagem de participação democrática, um aumento do senso de responsabilidade, motivação para o trabalho escolar, cidadania, e autoestima (p.50).

No Brasil, Biaggio et al. (1999) estudaram os efeitos da discussão de dilemas com conteúdo ecológico entre adolescentes de uma escola pública gaúcha. Tais dilemas foram elaborados com base nos estudos de Blatt e Kohlberg (1975), e os adolescentes foram avaliados pré e pós-intervenção. Observou-se que aqueles que participaram ativamente das discussões mostraram um

aumento significativo do grau de maturidade de atitudes em relação ao meio ambiente (p.230).

Mais recentemente, Correia (2007) realizou um trabalho semelhante com Policiais Militares em formação, num curso de direitos humanos no Estado de Pernambuco. A hipótese inicial era a de que métodos ativos de aprendizagem (no caso, o trabalho com projetos) possibilitariam maior avanço nas concepções de ética, direitos humanos e cidadania, do que métodos pedagógicos passivos (baseados na exposição oral de conteúdos). Após a intervenção, observou-se que, embora o nível de desenvolvimento moral dos policiais do grupo submetido à metodologia por ele denominada de “Ativa” (baseada na aprendizagem através de projetos) não tenha sido modificado para um nível superior, houve uma mudança considerável dentro do mesmo nível, o que o levou a considerar que a mudança de nível teria ocorrido, caso a intervenção tivesse se dado por um espaço maior de tempo.

Ou seja, embora não tenham ocorrido modificações quantitativas em relação ao grau de desenvolvimento moral dos participantes, houve mudanças significativas na qualidade dos argumentos dos participantes, no que se refere aos temas avaliados. Correia (2007) conclui, em conformidade com as pesquisas já citadas, que a discussão e participação ativa propiciam o desenvolvimento de uma consciência mais ampla a respeito de temas como a ética, cidadania e direitos humanos, aspecto indispensável ao desenvolvimento sociomoral autônomo de um cidadão.

Cita-se, finalmente, Carramilo-Going (2005) que desenvolveu projetos de intervenção educacional moral com crianças que se envolviam constantemente com roubos e pequenos furtos em favelas das cidades de Diadema e São Bernardo do Campo. Através da discussão sobre dilemas morais e temas transversais, construção de contos de fadas e engajamento em jogos de regras, essa autora conseguiu promover avanços nos raciocínios morais e o desenvolvimento de valores ligados à cidadania e à solidariedade nos participantes do programa.

No que se refere mais especificamente à assistência a adolescentes em conflito com a lei, Galvão (2005) comparou duas instituições paraibanas que atendiam adolescentes autores de atos infracionais, e observou que na instituição na qual predominava um sistema opressor-repressivo eram frequentes os atos de violência, rebeliões e fugas. Por outro lado, na instituição na qual os jovens podiam participar de oficinas artístico-culturais, recebiam educação formal e profissionalizante, e na qual era adotada uma pedagogia voltada para o ensino de valores, os casos de violência eram muito raros e havia uma maior consciência relativa à importância da necessidade de respeito aos Direitos Humanos.

Aqui é importante ressaltar que os casos citados anteriormente demonstraram a eficácia de intervenções no âmbito da educação moral para promoção de avanços nos julgamentos morais, o que não garante, necessariamente, resultados semelhantes quando da aplicação dessas técnicas em contextos envolvendo adolescentes autores de atos infracionais. Todavia, supõe-se que isto possa ocorrer, haja vista que, em comum, tais pesquisas apontam aspectos da qualidade das interações que facilitam o desenvolvimento da moralidade nos sujeitos, a saber: o engajamento no debate e tomada de decisões de maneira democrática, a participação ativa e autônoma dos sujeitos nas discussões sobre seu cotidiano e a constituição de um ambiente no qual prevaleçam o respeito mútuo e o estímulo à autonomia moral.

Aplicação das medidas socioeducativas: alguns achados empíricos

Apesar do ECA e do SINASE, assim como a literatura no campo da Psicologia Moral, apontem para a necessidade da existência das condições discutidas anteriormente para o desenvolvimento sociomoral autônomo, a análise acerca da realidade das instituições brasileiras de ressocialização de adolescentes autores de atos infracionais aponta para sérios problemas estruturais e pedagógicos.

Em 2003, uma pesquisa do Governo Federal demonstrou que a população de adolescentes internados em instituições de ressocialização era de cerca de 10 mil jovens distribuídos em cerca de 190 instituições responsáveis por aplicar medidas socioeducativas em meio fechado. A maioria destas instituições sofria com problemas de superlotação, e cerca de 70% dos locais investigados foram avaliados como tendo estrutura física imprópria para a ressocialização, não possuindo espaço físico para a realização de atividades esportivas, áreas de lazer ou de convivência e estando em péssimas condições de conservação e higiene (Silva & Guerresi, 2003).

Em 1999, Oliveira e Assis demonstraram que, na cidade do Rio de Janeiro, um entre cada três adolescentes institucionalizados era reincidente, mais de 70% não estavam estudando no momento da internação, e que entre esses havia um alto índice (cerca de 27%) de internos analfabetos. Nessa mesma direção, constata-se que muitas instituições responsáveis pela internação de adolescentes autores de atos infracionais mostram-se altamente ineficazes em exercer seu papel educativo (Silva & Guerresi, 2003), não conseguem aplicar as propostas socioeducativas previstas no ECA (Teixeira, 2005) e funcionam, muitas vezes, como verdadeiras “escolas do crime”, fomentando no adolescente aquilo que deveria ser “desaprendido”.

Durante uma pesquisa, em uma instituição de ressocialização no interior de Pernambuco, Monte e Sampaio (2009) constataram, além da inexistência de uma estrutura física adequada para a realização de atividades socioeducativas, a reprodução das regras, rotinas e valores do sistema penitenciário tradicional dentro da unidade de ressocialização pesquisada. Denominados AGENTES (conforme grafia nos uniformes de trabalho), a função de socioeducador nessa unidade resumia-se à manutenção da ordem, à aplicação de sanções e à vigilância dos adolescentes, ou seja, num trabalho corretivo e coercitivo, base para todas as ações "socioeducativas" aplicadas nessa instituição.

Os resultados encontrados por Espíndula e Santos (2004) corroboram a suposição de que as instituições de ressocialização de adolescentes refletem a realidade carcerária do Brasil. Esses pesquisadores entrevistaram socioeducadores em unidades de assistência a adolescentes que cometeram ato infracional, e constataram que esses profissionais mostravam descrédito quanto à recuperação dos adolescentes, inclusive adotando práticas que se baseavam exclusivamente em punição e castigo. Segundo Espíndula e Santos, a representação social do adolescente autor de ato infracional como "anormal" e irrecuperável é alimentada pela própria instituição socioeducativa e funciona como um empecilho à prática das mudanças propostas pelo ECA, ou seja, a prioridade do desenvolvimento integral e ressocialização do adolescente.

Em resumo, essas pesquisas apontam para resquícios da chamada "mentalidade menorista" do antigo Código de Menores a qual, além de primar pelo castigo, sanções e correção, cultiva, com suas instituições falidas (FEBEMS, por exemplo), o ideário de periculosidade e "irrecuperabilidade" dos adolescentes por elas assistidos. Aponta-se, aqui, que embora estas pesquisas revelem uma situação aquém da ideal, é dever das instituições que executam as medidas socioeducativas fornecer todas as condições para uma boa convivência do adolescente internado ou em regime de semiliberdade (as quais incluem, por exemplo, estrutura física, alimentação e lazer), promovendo seu desenvolvimento pleno.

Torna-se, portanto, urgente discutir, repensar e questionar a metodologia pedagógica (baseada essencialmente na punição e coerção) que vem sendo tradicionalmente utilizada em unidades que assistem aos adolescentes que cometem ato infracional. Sugere-se, em conformidade com o ECA, o SINASE e a literatura aqui discutida, a adoção de práticas pedagógicas respaldada na democracia, autonomia e participação ativa dos adolescentes nas tomadas de decisão cotidianas, uma vez que as ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a formação da identidade, de modo a favorecer a

elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que o jovem assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. (Conanda, 2006, p. 52)

Sugere-se que esse tipo de trabalho deva englobar toda a rede de assistência a crianças e adolescentes, e envolver desde os órgãos responsáveis pelo cuidado e promoção dos seus direitos até as instituições que cuidam da ressocialização de adolescentes autores de atos infracionais.

Considerações finais

Diante da apresentação e discussão do ECA e do SINASE aqui realizadas, considera-se que, no nível jurídico, muito se tem avançado quanto à assistência de crianças e adolescentes autores de atos infracionais; no entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente no que se refere à execução dessas políticas e leis.

Embora haja dificuldades financeiras e estruturais, o ideário da punição e do castigo como bases pedagógicas para a ressocialização de crianças e adolescentes autores de ato infracional ainda parece se configurar como o maior obstáculo a um trabalho comprometido com a formação autônoma desses jovens. Em muitas instituições de ressocialização, os adolescentes são considerados delinquentes, que, por sua "natureza ruim", são irrecuperáveis e altamente perigosos.

Desconsidera-se, portanto, que eles são indivíduos cujo desenvolvimento sofre forte influência das desigualdades e injustiças sociais a que são submetidos, assim como do tipo de relação interpessoal prevalente nos locais em que eles cumprem medidas socioeducativas, assim como apontado pelo referencial teórico e pesquisas aqui discutidas. Destaca-se, inclusive, que a perspectiva da Psicologia da Moral, especialmente a teoria piagetiana, configura-se como uma potencial base para programas de intervenção em unidades socioeducativas que objetivem a discussão e reformulação de modelos pedagógicos, para desenvolvimento integral e autônomo dos adolescentes nessas instituições. Ademais, contribui para a discussão do quão eficazes podem ser as medidas socioeducativas (especialmente aquelas executadas em meio aberto) se considerado o caráter pedagógico, formativo e ressocializador de tais medidas.

Destaca-se também que, ainda que haja recursos jurídicos tão bem elaborados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, esses instrumentos não gozam de uma aceitação social ampla, uma vez que, mesmo após duas décadas de elaboração e vigência, o ECA enfrenta

críticas de movimentos oposicionistas, os quais se agarram às representações sociais comentadas, bem como à exacerbação e ao sensacionalismo da mídia. Esquece-se, no entanto, conforme já foi discutido, que o número de atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes é bem menor, quando comparado à taxa de crimes ou delitos que ferem seus direitos fundamentais.

Portanto, apesar do ECA e do SINASE significarem um grande avanço em relação à garantia formal dos direitos das crianças e adolescentes, eles dificilmente serão efetivos sem que as representações sociais a respeito desses jovens sejam condizentes com o conceito apresentado nesses documentos.

Por fim, cabe destacar que esta breve análise não tem o intuito de se configurar enquanto leitura única, uma vez que se trata de um recorte da temática a partir de tais documentos. No entanto, espera-se abrir caminhos a questionamentos que se tornem essenciais e imprescindíveis, tanto para o ambiente acadêmico quanto para o domínio público. Ressalta-se que todos os cidadãos têm obrigação de zelar pela criação e fiscalização de políticas públicas mais justas e condizentes com os objetivos para as quais essas são concebidas: promover qualidade de vida e igualdade de direitos para todos os membros da sociedade.

Referências

- Ayres, J. R. C. M., Júnior, I. F., Calazans, G. J., & Filho, H. C. S. (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In D. Czeresnia (Org.), *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências* (pp. 39-53). Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L., & Shaw, L. L. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1042-1054.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 1(10) 47-69.
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O., Monteiro, J. K., Souza, L. K., & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 221-233.
- Blatt, M. M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 129-161.
- Brasil Portais. (2008). *Violência quadruplicou entre menores nos últimos 10 anos*. Acesso em 30 de março, 2009, em <http://www.180graus.brasilportais.com.br/geral/violencia-quadruplicou-entre-menores-nos-ultimos-10-anos-74266.html>
- Camino, C. & Camino, L. (2003). Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas modernas de controle social e julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(16), 41-61.
- Camino, C. & Luna, V. (2004). Aquisição e desenvolvimento de valores morais. In M. Correia (Org.), *Psicologia e escola: uma parceria necessária* (pp. 101-125). Campinas: Editora Alínea.
- Carramilo-Going, L. (2005). Projeto amigo: a construção da moral-saúde e qualidade de vida por meio dos jogos de regras e dilemas morais [Resumo estendido]. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p. 90). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (2006). *Campanha contra a redução da maioridade penal*. Acesso em 12 de fevereiro, 2008, em http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_070720_821.html
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socio-educativo - SINASE*. Brasília, DF: Autor.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 5 de outubro). Acesso em 17 de fevereiro, 2009, em <http://www.planalto.gov.br>.
- Correia, R. A. B. (2007). *Educação para a cidadania dos policiais militares em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Dias, A. A. (1999). Educação moral para a autonomia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 459-478.
- Espindula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 357-367.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2(12), 447-448.
- Fundo das Nações Unidas para Infância. (2002). *Situação da adolescência brasileira*. Acesso em 17 de março, 2009, em www.unicef.org.br
- Galvão, L. K. S. (2005). *Concepções de adolescentes em conflito com a lei sobre direitos humanos e sentimento de injustiça*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Goergen, P. (2001). Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*, 22(76), 147-174.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos* (3ª ed.). Perspectiva: São Paulo.
- Grandino, P. J. (2007). *Estatuto da Criança e do Adolescente: o sentido da lei para as relações intergeracionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acesso em 25 de julho, 2008, em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/12_junqueira.pdf.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Disclée de Brower. (Obra original publicada em 1954)
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei n. 8.069*. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Acesso em 17 de fevereiro, 2009, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Marsola, F. (2008). Crescimento da violência nos crimes cometidos por menores chama atenção de especialistas. Acesso em 30 de março, 2008, em <http://globominas.globo.com/Globo-Minas/Noticias/MGTV/0,,MUL385215-9033,00.html>.
- Monte, F. C. & Sampaio, L. C. (2009). *Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas" [versão eletrônica]. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.

- Oliveira, M. B. & Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, 4(15), 831-844.
- Piaget, J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 129-137.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed.). São Paulo: Summus. (Obra original publicada em 1932)
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1964)
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Kohlberg's Approach to Moral Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sampaio, L. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(27), 584-595.
- Silva, E. R. A. & Guerresi, S. (2003). *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil* (Texto para discussão, 979). Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.
- Teixeira, M. L. (2005). *Até quando? O adolescente e o futuro: nenhum a menos*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Recebido em: 22/04/2009
Revisão em: 06/05/2010
Revisão em: 27/06/2010
Aceite final em: 03/07/2010

Franciela Félix de Carvalho Monte é Mestranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Endereço: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, 8º Andar. Cidade Universitária. Recife/PE, Brasil. CEP 50670-901. Email: francielamonte@yahoo.com.br

Leonardo Rodrigues Sampaio é Doutor em Psicologia Cognitiva, Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

Josemar Soares Rosa Filho é Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Laila Santana Barbosa é Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Como citar:

Monte, F. F. C., Sampaio, L. R., Rosa Filho, J. S., & Barbosa, L. S. (2011). Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 125-134.