

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FLÁVIA CAROLINE SANTOS CARDOSO PEREIRA

Adolescência no Contexto das Medidas Socioeducativas: contribuições e  
proposições da psicologia histórico-cultural

Maringá  
2020

FLÁVIA CAROLINE SANTOS CARDOSO PEREIRA

Adolescência no Contexto das Medidas Socioeducativas: contribuições e  
proposições da psicologia histórico-cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Maringá  
2020

FLÁVIA CAROLINE SANTOS CARDOSO PEREIRA

*Adolescência no contexto das medidas socioeducativas: contribuições e proposições da psicologia histórico-cultural.*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profª. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profª. Drª. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Aprovada em: 14 de dezembro de 2020.  
Defesa realizada por vídeo conferência.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P436a Pereira, Flávia Caroline Santos Cardoso  
Adolesoência no contexto das medidas socioeducativas : contribuições e proposições da psicologia histórico-cultural / Flávia Caroline Santos Cardoso Pereira. -- Maringá, PR, 2021.  
228 f.

Orientadora: Profa. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.  
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2021.

1. Adolesoência. 2. Medidas socioeducativas. 3. Psicologia histórico - cultural. 4. Desenvolvimento humano. I. Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150.23

*A todos os adolescentes que acompanhei em minha trajetória profissional, dedico cada palavra escrita na presente tese.*

*Ao Jeferson, meu parceiro nessa jornada da vida.  
À minha filha amada, Luna, que nasceu nessa jornada do doutorado,  
e que trouxe ainda mais luz e amor para minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, Nossa Senhora e meu anjo protetor, que sempre estão comigo me protegendo e guiando na vida e na minha atuação diante do meu propósito neste mundo.

À minha orientadora, Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, pelo acolhimento das minhas questões de pesquisa e também como pessoa, agradeço pelo conhecimento proporcionado e pelo incentivo constante. A admiro muito por sua dedicação e força ao realizar seus propósitos e por se unir a um coletivo na defesa da educação. Obrigada pelas valiosas contribuições e por ter acreditado no meu trabalho. Grata por tudo!

Aos professores Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, Dra. Ednéia José Martins Zaniani, Dr. Herculano Ricardo Campos e Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, membros da banca de qualificação que fizeram daquele momento um grande salto qualitativo para avançar na escrita desta tese. Obrigada pelas significativas contribuições!

Aos membros suplentes da banca, Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Dr. Marcelo Domingues Roman, que aceitaram o convite e se colocaram à disposição para realizar contribuições!

À professora Dra. Elenita de Rício Tanamachi, que enriqueceu a todos com seu conhecimento transmitido no grupo de pesquisa realizado na UEM em nosso grupo de pesquisa. Sou muito grata, a todo conhecimento e às contribuições realizadas em meu projeto de pesquisa!

À professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, por sua acolhida no grupo de pesquisa e durante toda trajetória do doutorado, a admiro muito e agradeço por todo conhecimento, contribuições e pelas amizades proporcionadas!

À professora Dra. Solange Pereira Marques Rossato, por suas contribuições no mestrado e no doutorado. Pelas trocas e conhecimento proporcionado no grupo de pesquisa e nas disciplinas. Pela oportunidade concedida em participar de sua disciplina da graduação, em que pude realizar meu estágio de docência. Aprendi muito contigo, grata por tudo!

À Letícia, Ana Paula, Cleudet, Denise e Carol, por me acolherem de forma amorosa na UEM e pela amizade e trocas durante esse período!

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM e a todos os professores.

À Wal, pelo carinho e disponibilidade no auxílio das questões burocráticas necessárias à vida acadêmica!

Aos integrantes do grupo de pesquisa das professoras Zaira e Nilza, com o qual realizamos trocas e ações coletivas muito valiosas!

Ao meu marido Jeferson, com quem contei com a infinita paciência e companheirismo, sendo o maior apoiador em toda esta trajetória e na realização deste trabalho. Obrigado pelo amor, carinho e compreensão!

À minha filha Luna, seu olhar e seu brincar, é a coisa mais bela dos meus dias, a quem usei de combustível e motivação para finalizar a tese. Você é minha força para seguir adiante!

À toda minha família, com quem aprendi o valor da dedicação para se concretizar sonhos. Agradeço pelos ensinamentos dados durante toda minha vida, pelo amor e apoio. Em especial agradecimento à minha mãe querida, por ser um exemplo de força, você é minha guerreira. Meu pai, amoroso e dedicado, obrigado por tudo!

À minhas irmãs Kah e Jack, e irmão Icaro, vocês são meu respiro em um mundo e vivências diferentes, poesia e brisa na minha vida, um respirar puro que me recarrega de amor e afeto!

À família do meu marido, a qual considero minha família. Gratidão pelo acolhimento, amor e apoio!

Aos meus sobrinhos amados, à Lívia por sua sensibilidade e amor que me recarrega e ao Bernardo por sua alegria e sapequice!

Aos amigos e às amigas que acompanharam de perto todo esse processo do Doutorado. Obrigada pelo apoio e pelas vivências além do trabalho!

Um especial agradecimento às amigas Kyka, Elza, Rita e Leka, com quem as palavras trocadas foram força para conseguir finalizar esse processo. A amizade de vocês é ouro na minha vida!

Aos amigos queridos e compadres, Rita e Paiva, e seus filhos Léo e Murilo. Vocês são nossa família em Maringá. Obrigado pelo apoio durante esta jornada.

À Renata, seu apoio e acolhimento profissional foi essencial para eu conseguir atravessar essa jornada. Nos momentos de sofrimento, crescimento gerado durante esse percurso, e também no prosseguimento de um caminho ainda a ser percorrido e vivido, onde algo está a minha espera. Gratidão!

Aos colegas de trabalho do antigo PEMSE e do AMARAS - Recanto Mundo Jovem; as ações empreendidas juntos me motivaram a aprofundar meus estudos e pesquisa!

Aos meus professores de Graduação em Psicologia, pelo conhecimento proporcionado e pelo incentivo constante. Em especial, a Elza, André e Zé Roberto que me acompanham de perto até hoje!

Ao André, pela normatização; à Olga, pela revisão gramatical; e ao Natanael pelo abstract. Agradeço a atenção, dedicação e por atenderem meus pedidos de urgência.

Aos profissionais que atuam nas medidas socioeducativas e com crianças e adolescentes em contextos de políticas públicas!

A todos os meninos e meninas que acompanhei durante minha trajetória.

A todas as pessoas que não nomeiei, mas que me ajudaram, de um modo ou de outro, a iniciar, percorrer e concluir esta jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de dois anos de bolsa de doutorado. O incentivo foi imprescindível para a dedicação e qualificação profissional necessárias a esta pesquisa.

*“Não será a primeira vez que o saudável exercício de ‘olhar para trás’ ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.”*

(Mary del Priori)

## RESUMO

A presente tese de doutorado, pautada na pesquisa bibliográfica, centrou-se em analisar o impacto das medidas socioeducativas na vida dos adolescentes e as possibilidades ofertadas de desenvolvimento ao adolescente no contexto dessas medidas. E como objetivos específicos destacam-se: analisar como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a análise da adolescência no contexto das medidas socioeducativas; compreender o processo de desenvolvimento da adolescência na teoria eleita; analisar as medidas socioeducativas e as legislações para adolescente em conflito com a lei; destacar possibilidades e proposições de intervenção do psicólogo frente à adolescência e às medidas socioeducativas. A tese defendida neste trabalho é a de que, para o desenvolvimento ocorrer em suas máximas possibilidades e de forma emancipadora – que, no caso da adolescência, seria por meio do pensamento por conceitos –, precisa ser oferecida a possibilidade de apropriação de objetivações que são concretizadas historicamente pelo homem pelas gerações, ao longo da humanidade. Para que o indivíduo possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e objetivar-se como sujeito ativo e participante desse contexto, é preciso que sejam ofertadas condições e mediações necessárias na particularidade para que ocorram apropriação e objetivação que permitam a formação de um sujeito ativo, com uma formação integral. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural oferece subsídios para entender a adolescência compreendendo este sujeito singular com suas vivências, necessidades e motivos, em relação com sua constituição social e cultural, que leva ao entendimento também da violência e do ato infracional e da constituição social desse adolescente em determinado contexto e a relação com seu ato posto em uma determinada circunstância. O desenvolvimento do adolescente depende da garantia de seus direitos para formação integral e apropriação das objetivações humanas, portanto é preciso realizar uma análise das condições de desenvolvimento ofertadas, por meio da relação entre singular, particular e universal, para compreender esse processo. Para a socioeducação materializar ações condizentes com o aspecto pedagógico e que promovam desenvolvimento, primeiramente é preciso rever seus fundamentos pedagógicos. No aspecto do desenvolvimento, urge que se assumam uma concepção de desenvolvimento e constituição humana que traga inúmeras possibilidades aos indivíduos. Dessa forma, defende-se a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e também das contribuições deixadas nos fundamentos e ações de Makarenko, com propósito de sustentar algumas proposições para a atuação no campo das medidas socioeducativas.

**Palavras-chave:** Adolescência. Medidas socioeducativas. Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento.

## ABSTRACT

This doctoral thesis based on bibliographical research analyses the impact of socio-educational measures in the life of adolescents as well as the possibilities of development offered to the adolescent in the context of said measures. And as specific objectives we highlight: to analyze how Cultural-Historical Psychology can contribute to the analysis of adolescence in the context of socio-educational measures; to recognize the process of adolescent development in the selected theory; to analyze socio-educational procedures and legislation for adolescents in conflict with the law; to highlight possibilities and propositions of psychological intervention regarding adolescence and socio-educational measures. This study argues that for emancipatory development to occur at its most significant possibilities, which in the case of adolescence would be through thought by concepts, it is necessary to offer the possibility to appropriate the objectivations historically materialized by mankind throughout generations. For the individual to dominate the reference system within his context and to objectify himself as an active participant subject in his context it is imperative to offer the necessary conditions and mediation in the particularity to yield appropriation and objectivation. This allows the formation of an active subject, with an integral formation. To such a degree Cultural-Historical Psychology offers us subsidies to understand adolescence by acknowledging this singular subject with its experiences, needs, and motives concerning its social and cultural constitution. This also ushers us to grasp the violence, infractions, and the social constitution of the adolescent in a specific context connecting his acts set within certain circumstances. Adolescent development depends on upholding its rights to ensure an integral formation and appropriation of human objectivations. Therefore, to recognize development, we must analyze the conditions provided for it. We achieve this task by relating singularity, particularity, and universality. To materialize socio-education into actions cohesive with a pedagogical feature that advances development it is necessary to first reconsider its pedagogical bases. Concerning the concept of development and the human constitution, it is essential to adopt one that brings about countless possibilities to the individuals. In consequence, we defend the importance of the Cultural-Historical Psychology perspective and the contributions committed in Makarenko's foundations and actions, in order to maintain some propositions concerning the performance in the field of socio-educational measures.

**Keywords:** Adolescence. Socio-educational measures. Cultural-Historical Psychology. Development.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENSE	-	Centro de Socioeducação
CNAS	-	Conselho Nacional de Assistência Social
CNJ	-	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	-	Conselho Nacional do Ministério Público
Conanda	-	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS	-	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
Febem	-	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FPS	-	Funções Psicológicas Superiores
Funabem	-	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHA	-	Índice de Homicídios na Adolescência
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	-	Liberdade Assistida
MDH	-	Ministério dos Direitos Humanos
MS	-	Ministério da Saúde
PDCA	-	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
PIA	-	Plano Individual de Atendimento
PSC	-	Prestação de Serviço à Comunidade
SAM	-	Serviço de Assistência ao Menor
SEDH	-	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SGDCA	-	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
Sinase	-	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>SEÇÃO 1 SOCIOEDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E A BUSCA DA COMPREENSÃO SOBRE O QUE AS MEDIDAS TRAZEM DE SOCIAL E EDUCACIONAL</b> .....	27
<b>1.1 Panorama histórico das medidas socioeducativas</b> .....	28
1.1.1 Histórico das políticas públicas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: Caráter penal indiferenciado e Código de Menores .....	29
1.1.2 A Doutrina de Proteção Integral e o Estatuto da Criança e do Adolescente: mudança de paradigma e um novo olhar sobre a criança e o adolescente .....	40
1.1.3 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) .....	46
<b>1.2 Concepção de socioeducação e desenvolvimento no contexto das medidas socioeducativas</b> .....	62
<b>1.3 Contribuições de Makarenko para a compreensão das medidas socioeducativas e algumas proposições</b> .....	73
<b>SEÇÃO 2 ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	99
<b>2.1 Adolescência e algumas teorias psicológicas: a adolescência como universal e natural</b> .....	99
<b>2.2 Princípios teóricos da psicologia histórico-cultural: concepção de homem e de desenvolvimento</b> .....	111
<b>2.3 Desenvolvimento da adolescência na perspectiva da psicologia histórico-cultural</b> .....	128
2.3.1 Desenvolvimento dos interesses, dos motivos e das necessidades na adolescência .....	138
2.3.2 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência .....	147
2.3.3 O desenvolvimento do pensamento e da formação de conceitos na adolescência .....	153
<b>2.4 A situação social de desenvolvimento e a vivência: elementos para compreensão do desenvolvimento</b> .....	163
<b>2.5 O estudo da esfera motivacional dos adolescentes em conflito com a Lei</b> .....	170
2.5.1 O estudo das necessidades, dos motivos e das vivências nas pesquisas com crianças e adolescentes que cometem ato infracional .....	181

<b>2.6</b>	<b>“Crianças difíceis” e “delinquentes”: contribuições da psicologia histórico-cultural</b> .....	185
2.6.1	Contribuições de Vigotski para análise da “delinquência” e da criança “difícil” .....	188
2.6.2	Dinâmica do desenvolvimento do caráter da “criança difícil” .....	194
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	207
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	219

## INTRODUÇÃO

*Naquele dia menino  
Atrás daquelas grades  
Você queria me provar  
Que era um grande homicida  
E eu não me cansava em tentar conduzir seu olhar  
Buscando meios para que você enxergasse para além disso*

*Diante da sua obra, um desenho com traços muito definidos e belo  
Tentava te mostrar que poderia até ser um grande desenhista  
Você até se surpreendeu no momento que, diante da sua obra,  
Viu que poderia ser alguém além do que já estava posto*

*Porém, o que estava posto era difícil de romper  
Por isso você se mantinha com sua mesma identidade de homicida  
Como se fosse a única coisa que tinha em sua vida  
Tentando provar para si mesmo e para os outros  
Que era e poderia ser somente isso, um homicida  
E que não tinha nenhum outro interesse, sonhos, habilidades e possibilidades*

*Com sua insistência em me desvelar que era apenas um homicida  
Posso até acreditar e compreender  
Que talvez seja só isso mesmo que você tinha  
Seu ato e conduta materializado  
De uma história particular e social de acessos miseráveis e limitantes  
Que lhe restaram poucas possibilidades a serem atingidas*

(Flávia C. S. C. Pereira, 2017)<sup>1</sup>

A proposta desta pesquisa origina-se, por um lado, de experiências profissionais atuando no campo das políticas públicas e de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, em específico na assistência de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo realizado estágio extracurricular acompanhando esses adolescentes e suas famílias diariamente no cumprimento das medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e, indiretamente, com aqueles que haviam cumprido medida de internação. No caso da medida socioeducativa de internação, atuei em cursos profissionalizantes junto aos adolescentes, bem como em outros projetos em contato com profissionais que atuam na efetivação destas medidas. Outra experiência que marcou, e que também me conduziu ao

---

<sup>1</sup> Poema em formato de carta “cartas ao menino homicida do CENSE”, que foi escrito pela autora inspirado em um adolescente internado no Centro de Socioeducação (CENSE), onde foi professora de curso profissionalizante.

problema de pesquisa aqui apresentado, foi a atuação como psicóloga com adolescentes em uma instituição no tratamento da dependência química, que atendia, na época, apenas adolescentes, muitos dos quais já haviam cumprido medidas socioeducativas.

Neste percurso como psicóloga, essas foram minhas primeiras experiências e, ainda hoje, constituem grande parte de minha dedicação, seja por meio da concretização da presente tese, seja pela elaboração de projetos e atuações com equipes dando amparo na prática junto aos adolescentes e na realização de uma atividade que esteja condizente com o que defende a Psicologia Histórico-Cultural. Tais aspectos me conduziram e se entrelaçaram à necessidade de realizar pesquisas e estudos na área, gerando um grande salto qualitativo no meu entendimento sobre esse problema, percebendo a necessidade de conhecimento científico tanto para o campo em questão, para os profissionais, adolescentes como para meu próprio desenvolvimento. Tal percurso e experiência na pesquisa vêm me auxiliando significativamente, uma vez que encontro respostas e proposições antes não visualizadas. Minhas perguntas foram sendo qualificadas com base nos conhecimentos obtidos na graduação, especialização e no mestrado na área da Psicologia, quando realizei pesquisas tendo também como objeto a adolescência e as medidas socioeducativas. Nesse contexto, notamos a necessidade da articulação entre o meio acadêmico e as condições concretas que vivem os adolescentes e profissionais que atuam diretamente na efetivação das medidas socioeducativas.

Diante dos resultados das pesquisas anteriores realizadas na graduação e mestrado (Pereira & Santos, 2014; Pereira, 2017), constatamos a premência em investigar a relação entre desenvolvimento do adolescente e contexto de efetivação das medidas socioeducativas, que objetivam focar o aspecto pedagógico, garantia de direitos e desenvolvimento. Suscitamos, nessa perspectiva, a indagação: Os objetivos propostos na socioeducação se materializam na prática e no desenvolvimento do adolescente? Ou apenas cumprem um aspecto punitivo? Neste sentido, questionamos sobre o impacto das medidas socioeducativas na vida dos adolescentes e as possibilidades de desenvolvimento que lhes são ofertadas no contexto dessas medidas socioeducativas – aspecto que discutiremos aqui e que buscaremos responder ao final. Dessa forma, pretendemos pesquisar não o adolescente empírico, descrito pelos manuais de psicologia tradicional, mas o adolescente real e seu desenvolvimento, compreendendo-o como sujeito social e histórico dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Assim, a pesquisa tem como **objetivo geral** analisar o impacto das medidas socioeducativas na vida dos adolescentes e as possibilidades ofertadas de desenvolvimento ao adolescente no contexto dessas medidas. Como **objetivos específicos** propomos: analisar como

a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a análise da adolescência no contexto das medidas socioeducativas; compreender o processo de desenvolvimento da adolescência na teoria eleita; analisar as medidas socioeducativas e as legislações para adolescentes em conflito com a lei; destacar possibilidades e proposições de intervenção do psicólogo frente à adolescência e às medidas socioeducativas.

As medidas socioeducativas são disciplinadas pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069/1990, de 13 de julho de 1990 –, e pela recente Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) – Lei n. 12.594/2012. O ordenamento jurídico atual estabelece que o tratamento aos adolescentes deve ser orientado pela doutrina de proteção integral, que representa uma ruptura com o pensamento anterior do Código de Menores, que tinha como princípio a doutrina jurídica da situação irregular, praticada de 1927 a 1990 pelo Sistema de Justiça Brasileiro, refletindo um velho modo de pensar a condição da criança e do adolescente, mediante uma categoria sociologicamente indefinida: menores em situação irregular.

As mudanças relacionadas às legislações em torno da questão das crianças e adolescentes, sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade, foram garantidas, a princípio, pela Constituição, no art. 227, pautada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança e que se torna, no Brasil, a base do ECA.

*É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).*

Com a promulgação do ECA, em 1990, que regulamenta o disposto na Constituição de 1988, inaugura-se uma nova fase, após diversas variações na concepção e no trato da infância e do adolescente. Como veremos na retomada histórica que empreenderemos durante o desenvolvimento da presente tese, inicialmente, havia uma perspectiva correccional e repressiva no intuito de proteger a sociedade das crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular, havendo uma institucionalização em grande escala que, de forma discriminativa, serviam para esconder dos olhos da sociedade aqueles que ela não assumia como seus. No decorrer deste percurso histórico caminhamos para a concepção de garantia de direitos e proteção integral à infância e adolescência, considerada em situação peculiar de desenvolvimento. De um atendimento diferenciado para a infância pobre e a infância das camadas superiores da população, o ECA, com a Doutrina da Proteção Integral, passa a atender a todas as crianças e adolescentes e

se preocupa com a garantia dos direitos de todos e sua proteção, sempre que esses direitos sejam ou possam ser violados.

Em relação às medidas socioeducativas, de acordo com o art. 103 do ECA, “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (Lei n. 8.069, 1990). E o art. 104 dispõe que: “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei” (Lei n. 8.069, 1990). Nesse contexto, o art. 112 do ECA estabelece que:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I. advertência; II obrigação de reparar o dano; III. prestação de serviço à comunidade, IV. liberdade assistida, V. semi-liberdade; VI. internação em estabelecimento educacional. (Lei n. 8.069, 1990).

Como apresentado no ECA (Lei n. 8.069, 1990), estas medidas podem ser divididas em categorias, segundo a forma de sua execução: 1) as não privativas da liberdade ou então chamadas de medidas em meio aberto (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida); 2) e as privativas de liberdade (semiliberdade e internação).

Sobre as características das medidas que são aplicadas em meio aberto, o ECA prevê que a *Advertência* é uma medida que será aplicada em plano verbal e registrada e assinada em termo. A medida de *Obrigação de reparar o dano*, como previsto na lei, poderá ser aplicada quando houver a prática de ato infracional com reflexos patrimoniais, com objetivo de ressarcimento do dano à vítima, considerando que antes deva ser aferida a capacidade de cumprimento pelos adolescentes. A medida de *Prestação de Serviço à Comunidade* (PSC) consiste em atividades realizadas na comunidade, de interesse geral e sem remuneração, ocupando no máximo oito horas semanais e com duração máxima de seis meses, sem prejuízo da frequência à escola e ao trabalho. A *Liberdade Assistida* (LA) tem como característica ser uma medida que prevê acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente, medida essa que tem seu prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada (Lei n. 8.069, 1990).

No âmbito do Estatuto, no que diz respeito às medidas privativas de liberdade, são previstas as de semiliberdade e internação. A *semiliberdade* pode ser determinada desde o início ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitando que o adolescente em conflito com a lei desenvolva atividades externas como escolarização, cursos de aprendizagem ou profissionalização, independentemente de autorização judicial, contudo determina o recolhimento do adolescente na instituição ao longo do dia e no período noturno. A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couberem, as disposições relativas à

internação. A *Internação* consiste em medida privativa de liberdade que deve ser norteada pelos princípios da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. A mesma não comporta prazo determinado, porém determina que o período máximo de internação seja de três anos. A lei explicita que esta medida é somente aplicável diante de circunstâncias excepcionais, levando em consideração a gravidade e violência do ato, e a decisão pelo internamento deverá ocorrer como última alternativa (Lei n. 8.069, 1990).

As medidas socioeducativas são aplicadas e operadas de acordo com as características da infração, circunstâncias sociofamiliares e disponibilidade de programas e serviços em nível municipal, regional e estadual. Dessa forma, não pode ser apenas uma punição em relação ao ato infracional cometido pelo adolescente, mas precisa contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão (Volpi, 2006). Dessa forma, para a aplicação das medidas, o ECA determina que sejam observadas as capacidades do adolescente para cumpri-las, as circunstâncias e a gravidade da infração (Lei n. 8.069, 1990).

Como definido pelo Sinase (Brasil, 2006b) e pelo conjunto das normatizações garantidas ao longo dos anos, o sistema socioeducativo é executado tanto diretamente sob a responsabilidade do Poder Judiciário (Medidas socioeducativas em meio aberto de Advertência e Reparação de Danos), quanto pelos governos dos respectivos Estados (Medidas socioeducativas de privação de liberdade: Internação e Semiliberdade), e pelos respectivos Municípios (Medidas em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida). Essa distribuição respeita o princípio da municipalização do atendimento, que exige que as práticas de atendimento devam ser prestadas dentro dos limites geográficos dos municípios de residência dos socioeducandos (Brasil, 2006b). Essa exigência é particularmente importante nas medidas de semiliberdade e nas medidas em meio aberto, a fim de permitir que sejam acessados os equipamentos sociais do município, favorecendo a participação do adolescente na comunidade, coerentemente com o exercício da cidadania. Dessa forma, as medidas em meio aberto executadas pelo Município devem ser realizadas em Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), o que é tipificado na Resolução n. 109, de 11/11/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (Resolução n. 109, 2009).

O Sinase foi apresentado no ano de 2006, por meio da Resolução n. 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), como um documento teórico-operacional que buscava constituir parâmetros e procedimentos na aplicação e execução da política pública específica ao atendimento socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei. Resultado de um processo que envolveu diversas entidades e atores institucionais

diretamente relacionados com o tema, impunha-se como um avanço importante na materialização dos princípios previstos na Lei n. 8.069/90, o ECA (Brasil, 2006b).

De acordo com Sales (2003), na arena das medidas socioeducativas, cerca de dez anos após a promulgação do ECA havia ainda pouco comprometimento dos governos locais na implementação da política de Proteção Integral, submetendo as questões relacionadas à infração juvenil à lógica das políticas de Segurança Pública e Justiça. A violência era ostensiva dentro do sistema socioeducativo e as irregularidades eram, muitas vezes, negligenciadas pela gestão no funcionamento das unidades de internação, o que resultava em frequentes rebeliões que, midiaticizadas, chocavam o país.

A realidade nacional era de déficit de vagas e superlotação, espaços físicos inadequados, o que orientava a necessidade de reordenamento institucional das unidades de internação, ampliação e municipalização da execução das medidas socioeducativas em meio aberto, capacitação dos atores sociais, ampliação de varas especializadas no Judiciário, entre diversas outras mudanças necessárias. Portanto, ainda se tinha a manutenção da internação em condições que impediam atender o adolescente de forma a apoiar seu retorno para sua família e comunidade e, como prevê a doutrina de proteção integral, é preciso investir e ter como prioridade as medidas em meio aberto para que estes adolescentes possam manter suas relações familiares e sociais.

Segundo o Conanda (Brasil, 2006b), a adoção da doutrina de proteção integral em substituição ao velho paradigma da situação irregular (Código de menores – Lei n. 6.697, 10 de outubro de 1979) acarretou mudanças com reflexos até mesmo no trato da questão infracional, que representou uma opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei e não mais um mero objeto de intervenção, como era no passado. Porém, mesmo após a mudança na legislação e mudanças e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e à gestão, verificavam-se impasses, pois as mudanças ficaram mais nos planos jurídico e político conceitual, e consequentemente não chegavam de maneira efetiva aos seus destinatários.

Assim, pela primeira vez, o Sinase era minuciosamente descrito, com a apresentação dos seus princípios legais, a organização de competências e atribuições das respectivas esferas de governo, os órgãos institucionais responsáveis pela execução de medidas socioeducativas, assim como suas definições técnicas, diretrizes pedagógicas, parâmetros arquitetônicos e recursos humanos mínimos. O Sinase apresenta como premissa básica a necessidade de se constituírem parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos, reafirmando a diretriz do ECA sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa.

A principal diretriz levantada no Sinase é criar condições possíveis para que o adolescente em conflito com a lei deixe de ser considerado um problema para ser compreendido como uma prioridade social em nosso país, visando ao desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Dessa forma, defende a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturado, sobretudo, em bases éticas e pedagógicas (Brasil, 2006b). A proposta, portanto, é trazer avanços na discussão sobre a temática e na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos, no intuito de transformar a problemática realidade atual em oportunidade de mudança. É compreendido como uma política social de inclusão do adolescente autor de ato infracional, que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais para que se materializem (Brasil, 2006b).

Na condição de sistema integrado, o Sinase procura articular os três níveis do governo para o melhor desenvolvimento do atendimento socioeducativo ao adolescente, levando em consideração a intersetorialidade e a corresponsabilidade entre a família, o Estado e a Sociedade. Para tanto, o Sinase se orienta pelas normativas nacionais (Constituição Federal e ECA) e internacionais, das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade). Dessa forma, é considerado um documento que normatiza como devem atuar as entidades de atendimento que trabalham com os adolescentes autores de ato infracional. O manual compreende desde a forma política de traçar as diretrizes pedagógicas de cada programa de atendimento, como também enumera o quadro de profissionais que devem atuar em conjunto nos programas específicos. Como apresentado no Sinase, os princípios do atendimento socioeducativo devem atingir indiscriminadamente todas as medidas socioeducativas.

A partir dessa resolução de 2006, foram necessários mais seis anos para que o Sinase fosse regulamentado pela Lei n. 12.594/2012, objetivando superar diversas lacunas normativas presentes desde a promulgação do ECA. A referida lei confere legitimidade ao Sinase e define princípios e diretrizes gerais, responsabilidades e competências das respectivas esferas governamentais, orientações e definições sobre a execução das medidas socioeducativas tanto em sua dimensão processual quanto na condução do atendimento socioeducativo.

Um dos aspectos importantes inaugurados pela Lei n. 12.594/2012 foi a exigência da elaboração de Planos Decenais (nacional, estaduais e municipais) que contivessem objetivos, metas, prioridades e formas de financiamento e gestão, tendo em vista não apenas o atendimento

direto das entidades aos adolescentes, mas ações intersetoriais articuladas com as diversas políticas públicas, conforme o previsto no ECA. Como apresentado, entre as diretrizes do Sinase, propõe-se a efetiva implementação de uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias, que ofereça alternativas de abordagem e atendimento junto aos mais diversos órgãos e equipamentos públicos. Neste sentido, deve se constituir em uma política pública em interface com os sistemas estaduais, distritais e municipais e com as políticas de educação, saúde, trabalho, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública e outras, e, ainda, com programas destinados a concretizar a proteção integral dos adolescentes em conflito com a lei (Brasil, 2006b).

Há, portanto, o reconhecimento da complexidade do fenômeno, estendendo o campo de atuação socioeducativa e prevendo a necessidade de políticas públicas nas diversas áreas. O que se verifica, entretanto, é que há um déficit nesse sentido, podendo se entender, dessa maneira, que o Sinase depende do funcionamento de outras políticas públicas para assegurar a proteção integral, garantia dos direitos e desenvolvimento ao adolescente, que só poderá ser efetivada em sua integralidade se esta articulação intersetorial ocorrer, para que seja possível oferecer alternativas de atendimento em vários órgãos. A lei não possui o poder de operar como instrumento solitário e soberano, devendo interagir com diversas instituições, com as práticas sociais e com conjuntos de fatos concretos postos na sociedade.

Observamos que o impasse apresentado pelo Sinase é a falha em sua aplicação, em especial pela não observação da mediação necessária para sua efetivação, isto é: há a necessidade da garantia de políticas públicas básicas que assegurem direitos dessa população, assim como a implicação, em cada esfera de governo, dos órgãos gerenciais competentes na construção e execução dos planos socioeducativos, bem como a dedicação dos operadores técnicos do Sinase e das demais políticas. É necessário apreender o alcance que o Sinase vem trazendo, o que significa examinar os efeitos no plano legal e formal, considerando o que a lei vem assumindo no plano das práticas.

Nesta perspectiva, um relatório com dados elaborados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2012), originário de um trabalho de campo que mapeou o funcionamento dos centros de internação e das Varas da Infância e da Juventude de todo País, revelou que o modelo de responsabilização de adolescentes previsto no Sinase não está sendo implementado de forma efetiva e que persistem irregularidades como: unidades superlotadas e sem condições de higiene

e salubridade; falta de projeto pedagógico; uso de internação como medida padrão para casos em que seria mais adequado o cumprimento de medidas em meio aberto.

Nessa direção, o texto do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013) defende que:

As causas da violência, como as desigualdades sociais, o racismo, a concentração de renda e a dificuldade ao acesso a políticas públicas, não se resolvem com a adoção de leis penais mais severas e sim através de medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso. São as políticas sociais, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência. Por isso é fundamental reconhecer e reverter a discriminação e as violências (física, psicológica e institucional) a que são submetidos os adolescentes em toda a rede de atendimento, do sistema de justiça até às unidades de internação dos que cumprem medidas socioeducativas (p. 15).

Os elementos destacados no excerto acima apontam a necessidade de aperfeiçoamento no Sistema Socioeducativo e a urgência de implementar de forma integral o modelo previsto na Lei do Sinase, pois tem sido possível verificar que tanto o ECA como o Sinase não produziram os efeitos pretendidos, como diversos dados anunciam, uma vez que muitas crianças e adolescentes ainda vivem com muitos dos seus direitos violados, o que implica mudanças maiores a serem realizadas no campo social.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2015), ao traçar um panorama do cenário brasileiro atual em relação às medidas socioeducativas, aponta para a ameaça de retrocessos ocorrerem com as discussões sobre a redução da maioridade penal, defendendo que o ECA inaugura um sistema de garantias e responsabilização, se contrapondo à legislação anterior, que pregava o arbítrio e um sistema tutelar. Neste relatório, a UNICEF elenca fatores que necessitam serem consolidados, como: o fortalecimento do Sinase e sua efetiva implementação; ampliação da oferta de medidas socioeducativas em meio aberto em detrimento das medidas de privação de liberdade que ainda ocorrem em grande número no Brasil; o fortalecimento das defensorias públicas; a universalização de políticas de inclusão social, garantindo efetivamente a todas as crianças e jovens o direito à educação, saúde, proteção contra violência e negligência, assim como todos os direitos básicos para seu desenvolvimento; e, por fim, o investimento em políticas públicas de prevenção. Isso evidencia que o desenvolvimento do adolescente depende da garantia de seus direitos e da possibilidade que é ofertada de apropriação dos bens culturais e das possibilidades máximas do desenvolvimento humano.

É necessário que as políticas públicas se apresentem como democráticas, garantindo os direitos sociais, promovendo a cidadania, com a participação dos sujeitos a quem se destinam. “... devem criar condições para experiências de contatos, relações e vivências diversas, mas que

suponham um sujeito capaz de atuar na direção de construir novas alternativas de vida, sempre emancipadoras de sua condição individual e social” (Gonçalves, 2010, p. 23).

A análise de pesquisas atuais permite observar que as políticas públicas para a criança e adolescente, bem como aquelas destinadas ao adolescente em conflito com a lei, tiveram alguns avanços legais e conceituais, porém é importante avaliar os seus reais progressos, no intuito de verificar o seu alcance no campo das práticas e na vida dos adolescentes e se, no caso das medidas socioeducativas, se estas vêm sendo socioeducativas e pedagógicas, como o proposto no texto da lei.

A atual conjuntura das políticas públicas dirigidas aos adolescentes em conflito com a lei, conforme retratam os dados atuais publicados, evidencia contradições postas pela sociedade que ainda precisam ser superadas. Tanto o ECA, decorridos 30 anos de sua promulgação, como Sinase (2006/2012) não produziram, em sua totalidade, os efeitos esperados; pois muitas crianças e adolescentes ainda vivem com seus direitos violados e, no que se refere às medidas socioeducativas, não houve a superação do modelo punitivo, devendo se buscar atingir o caráter pedagógico e socioeducativo.

Ressaltamos que ocorreram avanços, porém insuficientes. As instituições de atendimento à infância e à adolescência têm perpetuado práticas repressivas e excludentes, as quais ainda não foram superadas, o que tem dificultado uma real transição do paradigma baseado na repressão e punição para a política de garantia de direitos, proposta pelo ECA que, implementada no campo das medidas socioeducativas, seria uma proposta de caráter pedagógico. É fundamental criar mecanismos que possibilitem a transformação desse modelo, a fim de garantir que crianças e jovens marginalizados possam ser vistos e incluídos como cidadãos brasileiros, especialmente os adolescentes em conflito com a lei, os quais carecem ainda mais de políticas voltadas para a sua formação integral.

O Sinase se apresenta como um sistema transversal, que propõe estratégias socioeducativas desde o atendimento do adolescente até a construção de políticas públicas intersetoriais, colocando a juventude no centro das prioridades. Para isso, é fundamental que os Planos Decenais sejam cumpridos, investidos, financiados e aplicados de forma efetiva pelos operadores do Sinase e do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)<sup>2</sup>, caso contrário, restarão como cartilhas de sonhos. Acreditamos que este é um campo contínuo de estudo e análise, o qual demanda avaliar como as políticas públicas e ações

---

<sup>2</sup> O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente é a articulação e a integração de instituições e instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, no nível federal, estadual, distrital e municipal, efetivando as normativas do ECA.

vêm sendo postas em prática, pois é evidente a exigência de superação do plano legal para a efetivação e o alcance do campo social, de maneira adequada e necessária.

Na aproximação histórica empreendida na presente tese, evidenciamos uma realidade complexa, cheia de contradições acerca do lugar que a criança e o adolescente ocupam na conjuntura das políticas públicas no Brasil. As dificuldades vivenciadas por muitas crianças e adolescentes ocorrem em razão de pertencerem a um espaço marcado por uma ampla desigualdade social e econômica que, ao longo da história do Brasil, tem sido olhada apenas em sua aparência, com fins de mascarar a concretização de outros interesses. Partindo da leitura da violência e da sociedade, podemos entender o movimento em que o ato infracional não pode ser compreendido como algo individual e isolado, mas tem outras causas, relacionadas com os problemas sociais vividos por estes adolescentes.

Verificamos que as medidas socioeducativas são amparadas pelos preceitos estabelecidos no ECA e Sinase, porém tais legislações não trazem a fundo uma base teórica para compressão da adolescência e seu processo de desenvolvimento, bem como dos aspectos pedagógicos.

Consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural, em especial, tomando-se por base as obras de L. S. Vigotski<sup>3</sup> (1896-1934) e dos conhecimentos produzidos por ele e seus colaboradores, lança as bases psicológicas para compreensão do desenvolvimento humano e da adolescência como fase importante no desenvolvimento, fornecendo elementos para a construção de uma proposta pedagógica crítica e historicizadora para compreender e trabalhar com a adolescência, e consideramos que a análise por meio desse aporte teórico se faz importante no campo das políticas públicas para infância e adolescência, bem como a adolescência em contexto de medidas socioeducativas.

Nesta perspectiva, o eixo de análise se dará pela Psicologia Histórico-Cultural, pois esta linha traz fundamentos sobre a adolescência como um período importante no desenvolvimento do indivíduo e de seu psiquismo, enfatizando os processos formativos que se dão nesse período. Elencamos, por meio da concepção de homem trazida pela Psicologia Histórico-Cultural, a possibilidade de compreender, tendo em vista o seu processo de humanização. Oliveira (2005) destaca que essa relação deve ser compreendida na perspectiva histórico-social e da relação que o homem terá com o gênero humano, “relação indivíduo-genericidade” (p. 28). Como define a autora:

---

<sup>3</sup> Optamos, neste trabalho, pela grafia “Vigotski” para nos referirmos ao autor, cujo nome aparece grafado de várias formas na literatura consultada, mantendo, no caso das citações e referências bibliográficas, a grafia original utilizada nos textos.

... a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto (Oliveira, 2005, p. 28).

A autora observa que, para ocorrer a objetivação, o indivíduo, ao se apropriar do desenvolvimento do gênero humano, precisa alcançar também a possibilidade de superar limites dentro de determinada estrutura social, baseado nas possibilidades já existentes de concretizar as objetivações tanto por meio do que lhe é oferecido quanto do que lhe é negado pela estrutura social.

A temática sobre a adolescência é tratada na sociedade de modo a destacar os elementos negativos e também de forma naturalizada, o que reflete na maneira de abordar estes sujeitos e também na criação das políticas públicas, sendo a adolescência considerada, muitas vezes, como uma fase marcada por rebeldias, conflitos, críticas, crise de identidade e como um período natural e inerente ao desenvolvimento humano, independente do momento histórico social. A Psicologia historicamente contribui para esta visão da adolescência, elaborando teorias universais e naturalizantes, como veremos posteriormente na análise de algumas delas sobre o desenvolvimento da adolescência.

Contrariamente, na ótica da Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência é um período importante, em que há a possibilidade de mudanças no desenvolvimento psíquico, trazendo-lhe elementos novos, o que pode permitir a análise em uma perspectiva que possibilite o desenvolvimento das potencialidades, levando em conta as tarefas principais e os saltos qualitativos. A adolescência não é compreendida como uma etapa natural, como apresentado pelas teorias universais e naturalizantes, mas como fenômeno construído com base em aspectos sociais, históricos e culturais.

Para Vygotski (1995), o desenvolvimento psíquico, sendo um processo histórico social do ser humano, está ligado à evolução que ocorre na conduta e nos interesses desse sujeito, produzindo mudanças no comportamento do adolescente ao longo do tempo. Vygotski destaca que o meio é fonte de desenvolvimento, pois nele encontram-se os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança e do adolescente com a cultura, com os adultos e com a apropriação dos signos e símbolos. Essa relação se amplia ao longo do processo de construção e reconstrução das funções psicológicas superiores, estabelecendo modificações no desenvolvimento sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa.

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores irão se desenvolver pautados em um complexo sistema hierárquico de novas formações psíquicas que se constitui entre os processos

elementares e superiores. Na etapa em questão, a função principal destas novas formações é o desenvolvimento do pensamento em conceitos. Com isso, as outras funções já desenvolvidas se unem a esta nova formação e se integram a ela em uma síntese complexa, se reorganizando sobre a base do pensamento em conceitos (Vygotski, 1996).

O processo de interação com o meio, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente, é uma operação fundamental cujos sistemas e funções psicológicas superiores se encontram em desenvolvimento, necessitando de mediações que favoreçam esse processo. Sendo assim, a criança e o adolescente, como organismos ativos, são constituídos e constituintes pelo e por meio do ambiente sócio-histórico-cultural (Vygotski, 1995). Diante do aporte teórico apresentado é importante compreender que a adolescência deveria ter acesso a atividades específicas importantes no desenvolvimento psíquico, pois a atividade não é natural de cada idade. As necessidades e os interesses precisam ser produzidos nas relações sociais para que o adolescente tenha tais atividades. E as práticas precisam se instrumentalizar para transportar essa compreensão de adolescência e promover a mediação necessária para o desenvolvimento.

Tomando-se por base este aporte teórico, é possível compreender que o adolescente é um ser ativo, social e histórico, que se constitui em movimento pelas relações sociais. Vigotski compreende a fase da adolescência como uma etapa de transição, fundamental para o desenvolvimento humano, não como uma etapa natural entre a infância e a idade adulta, mas como um processo sócio-histórico-cultural de transição para vida adulta. Tal processo é constituído por intermédio dos significados e sentidos que o adolescente vai constituindo na relação com o meio, bem como seu desenvolvimento e suas vivências, que serão apropriadas e poderão ser superadas pelo sujeito. A relação que o adolescente terá com o meio será dialética, pois se constrói e modifica o meio.

Faz-se, portanto, necessário compreender como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para esta análise da adolescência e seu desenvolvimento em contexto das medidas socioeducativas. Trabalharemos com foco principal sobre a obra de Vigotski e colaboradores para compreensão da adolescência e com textos relacionados à temática, que contribuam para a compreensão da adolescência em uma perspectiva dialética, tendo o adolescente como sujeito social e histórico.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica-conceitual, que contou com levantamento, seleção, leitura e análise de conteúdo exposto em artigos, dissertações e teses, livros e capítulos de livros, que se constituíram em fontes primárias e secundárias. Para o estudo teórico foram utilizadas obras de referência de autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural e de seus continuadores, e foram analisadas as legislações a

respeito das medidas socioeducativas, bem como relatórios e autores com dados atuais sobre a situação dessas medidas.

Estruturamos este trabalho em duas seções. Na primeira seção – “Socioeducação: Fundamentos históricos e a busca da compreensão sobre o que as medidas trazem de social e educacional” –, apresentamos as medidas socioeducativas, trazendo aspectos históricos da socioeducação, buscando estabelecer quais são os seus princípios e contradições, destacando as legislações e os preceitos que a orientam atualmente, tais como o ECA e o Sinase. Apresentamos, também, os trabalhos de Anton Makarenko, como inspiração para possíveis proposições.

Na segunda seção – “Adolescência e desenvolvimento humano” –, primeiramente abordamos a adolescência pela ótica de algumas teorias psicológicas que se amparam em uma compreensão universal e naturalizante da adolescência. Posteriormente buscamos a superação de tais concepções e a compreensão com base nos princípios teóricos, na concepção de homem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, aprofundando a análise sobre a adolescência nesta perspectiva teórica, buscando as contribuições para compreensão do desenvolvimento do adolescente como sujeito social e histórico. Inicialmente fundamentaremos sobre a adolescência de forma geral, depois estreitaremos o olhar mais sobre o adolescente em conflito com a lei, uma vez que nosso objetivo é analisar como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para esta análise da adolescência em contexto das medidas socioeducativas.

Ainda na segunda seção, partindo das bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, analisamos as suas contribuições sobre a problemática da “delinquência” e da “criança difícil”<sup>4</sup>, e da dinâmica do desenvolvimento do caráter da “criança difícil”, compreendemos que estes postulados merecem ser retomados, pois trazem grandes contribuições a uma leitura social, histórica e cultural sobre a questão. Por fim, trazemos as análises e considerações finais desse estudo, com o propósito de resumir nossa tese e destacar algumas concepções e respostas encontradas, derivadas da investigação teórica aqui realizada, buscando destacar também caminhos para superação e proposições da Psicologia Histórico-Cultural.

---

<sup>4</sup> Estes são termos utilizados pelos autores da época.

**SEÇÃO 1 SOCIOEDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E A BUSCA DA  
COMPREENSÃO SOBRE O QUE AS MEDIDAS TRAZEM DE SOCIAL E  
EDUCACIONAL**



“A Gangue”, óleo sobre tela de Herberth Gwimma<sup>5</sup>

*Eu estava ali menino  
Você queria ser enxergado  
Mesmo colocando sua vida em risco  
E a vida do outro  
Você queria viver  
Você amava viver  
Porém queria mais desse viver  
Mais dignidade  
Mais liberdade  
Mais direitos  
Mais desenvolvimento  
Porém não era isso que você recebia  
Você se sentia invisível e excluído  
Seu olhar me dizia  
Suas palavras e sonhos me diziam  
E eu quis escutar  
Por isso eu estava ali  
Me diga:  
Para onde quer ir?  
Ainda é cedo  
Tem tempo  
Vale a pena  
Tome nas mãos sua vida  
Lute e reconstrua*

<sup>5</sup> “A Gangue” é uma pintura inspirada no livro *Capitães de Areia*, do escritor Jorge Amado.

*Enfrente essa sociedade  
E crie sobre ela sua estrutura  
Mais firme e digna de viver.*

(Flávia C. S. C. Pereira, outubro/2019<sup>6</sup>)

Na elaboração dessa tese uma de nossas preocupações primordiais consistiu em estudar as bases científicas da socioeducação. Acreditamos que, mesmo sendo um campo em que existem várias contradições e estigmas, é preciso haver investimento por parte da psicologia e da educação, na construção de bases sólidas para trabalhar com os adolescentes que integram o campo da socioeducação, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral de suas máximas possibilidades e para sua emancipação.

Em nosso cotidiano, podemos observar que muitos adolescentes estão à margem de uma práxis emancipadora e que busque uma revolução e mudança por meio do aporte educacional. Ao contrário, a socioeducação tem seus pilares na defesa da educação e do caráter pedagógico das medidas, mas carrega a sombra do passado, em que se sobrepõe a contradição que impõe mais punição do que educação. Portanto, nesta seção, empreendemos trabalhar com os aspectos históricos da socioeducação, buscando estabelecer quais são os seus princípios e contradições. Propomos, também, resgatar os estudos de Anton Makarenko, como inspiração para possíveis proposições.

### **1.1 Panorama histórico das medidas socioeducativas**

*Aqueles que estudam o passado acabam se deparando com duas conclusões contraditórias. A primeira é que o passado era muito diferente do presente. A segunda é que ele era muito parecido.* (Historiador Keith Thomas - citado por Lilian Shwarcz, no livro *De olho em D. Pedro II e seu reino tropical*)

A presente seção aborda a temática das medidas socioeducativas, tendo como eixos norteadores os antecedentes históricos e o contexto social que deram origem a elas. Primeiramente, apresentaremos um breve histórico das políticas públicas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, aspecto de extrema relevância para contextualizar os momentos importantes na criação de leis e políticas públicas para este público, que afetam e normatizam a atuação e a relação social com a temática. Em seguida, abordaremos os principais aspectos anunciados no ECA e no Sinase, que hoje orientam a aplicação das referidas medidas.

---

<sup>6</sup> Poema escrito pela autora inspirado nos adolescentes dos programas de medidas socioeducativas, em que atuou como estagiária e realizou outros projetos como Psicóloga.

### 1.1.1 Histórico das políticas públicas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: Caráter penal indiferenciado e Código de Menores

Segundo Hobsbawm (2012), ao considerarmos a história podemos descobrir padrões e mecanismos de mudanças em geral e das transformações da sociedade, como o modo de lidar com os fatos e de dimensionar o problema a ser analisado. Segundo o autor, as desigualdades inculcadas no desenvolvimento histórico são desigualdades socialmente constituídas, que se configuram em razão da desigualdade de poder, uma vez que aqueles que detêm o poder buscam submeter os que não o detêm, para manter seus privilégios e *status quo*.

A experiência histórica nem sempre é levada em conta na análise dos fenômenos, sendo que, para o mesmo autor, uma das razões pela qual as lições da história não são apreendidas com sua devida importância diz respeito a duas forças: a abordagem a-histórica, que manipula a solução dos problemas e que utiliza modelos e dispositivos mecânicos; e a outra se refere à distorção sistemática da história, para fins irracionais, utilizando-a como inspiração e ideologia, como forma de se tornar uma tendência ou mito de autojustificação. Portanto, precisamos levar em conta o movimento da história para proceder a uma análise crítica, permitindo a compreensão das condições para o enfrentamento dos problemas que se apresentam à sociedade.

Hobsbawm (2012), alerta que devemos aprender com a experiência, ao retomar a história, olhando o que recebemos do passado para saber o que somos no presente, pois precisamos lembrar para não repetir, até de modo a retratar e nos ajudar com problemas da sociedade atual. Assim, ao retomarmos a história das políticas públicas<sup>7</sup> para crianças e adolescentes, se faz de extrema importância compreendermos como, ao longo do tempo, olhamos e concebemos esta população.

Rizzini (2002) aborda, em suas pesquisas, o período histórico do Brasil Império – 1822-1889 –, destacando as legislações produzidas após a independência do Brasil, período em que ainda não havia uma preocupação efetiva em relação à criança e ao adolescente, sendo eles punidos sem discriminação em relação ao adulto. O interesse jurídico nesse período era restrito ao Código Criminal de 1830, que limitou as medidas abusivas que vinham sendo praticadas pelo Reino de Portugal, e também estabeleceu a responsabilidade penal a partir de 14 anos.

No período em questão havia uma grande institucionalização e um viés punitivo no trato das questões da infância:

---

<sup>7</sup> Em relação à definição do termo, se trata da política pública com o sentido de um governo que define e aplica sua ação, mediante prioridades e interesses definidos.

Na primeira metade do século XIX, pode-se dizer que essa preocupação limitava-se aos casos de crianças órfãs e enjeitadas, o que já se fazia presente no século XVIII por meio da prática de recolhimento de crianças nas Casas dos Expostos. (Rizzini, 2002, p. 9)

Assim, o interesse da época era voltado para medidas de caráter assistencialista e caritativo, promovidas pela iniciativa privada por meio da igreja. Rizzini (2002) aponta que houve debates e movimentos em prol da organização do sistema educacional público visando ao acesso amplo da população e, ao contrário, no movimento das políticas sociais se via cada vez mais um delineamento com princípios que dão base a uma política discriminatória, direcionada de acordo com a origem social.

Ao refletirmos sobre o campo das políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil, atualmente, como algo mais consolidado, ainda que possamos considerar os substanciais avanços ocorridos no último século, verificamos que os interesses e a ideologia dominantes estiveram à frente das transformações que nos trouxeram à etapa atual, algo que nunca caracterizou uma quebra de paradigma, conforme ressalta Bueno (2009):

... o adolescente, na série Brasil-República, converteu-se, gradativamente, em objeto de intervenção jurídico-político para efeito de penalização e controle. No campo das práticas discursivas, os jovens, qualificados como infratores, que vivem sob o regime de internato em estabelecimentos disciplinares e industriais, Febens, Educandários e instituições que executam o cumprimento de medidas a céu aberto, têm servido de pretexto para permanência e expansão do investimento cruzado entre Estado e iniciativa privada na busca de ações políticas que propõem incessantes reformas sem encontrar soluções eficazes. (p. 81)

Segundo Azevedo (2007), a primeira lei brasileira que efetivamente fez a previsão de alguma proteção especial endereçada à infância foi a do Ventre Livre, instituída em 1871. Essa lei previa que crianças, filhas de escravas, nasciam livres e podiam ser criadas junto à mãe até os oito anos de idade, quando o senhor, proprietário da escrava, haveria de escolher entre receber uma indenização do Estado ou aproveitar os serviços da criança até quando completasse os 21 anos, quando sua alforria seria consentida. Cabe ressaltar que a criança retirada do convívio da mãe escrava era cedida às associações autorizadas pelo governo, espécie de orfanatos, que podiam aproveitar o trabalho do infante até os 21 anos, igualmente (Lei n. 2.040, 1871). Assim, fica claro que esse “livre” era a forma de mascarar um processo que, na verdade, era de um encarceramento daquele sujeito por um tempo, pois ele teria que trabalhar por 13 anos até ter seu direito de liberdade.

A tímida direção ao abolicionismo não foi, de forma alguma, um aceno de bondade ou proteção da infância, mas uma etapa da transformação necessária para a inserção do país na economia mundial. A lei do Ventre Livre fez parte de uma estratégia conciliadora, na guerra de

forças travada entre uma parcela da elite que se adaptava ao avanço do capitalismo, no país, e outro setor da elite, que permanecia dependente do trabalho servil (Maringoni, 2011). Rizzini (2002) defende que, mesmo diante deste cenário, não podemos deixar de considerar que a lei de 1871 deixa um marco importante na história no que se refere à percepção da sociedade sobre a criança: “Crianças, cujos destinos eram traçados no âmbito restrito das famílias de seus donos, tornar-se-iam objeto de responsabilidade e preocupação por parte do Governo e de outros setores da sociedade, entre eles, os médicos higienistas” (p. 15).

Segundo Volpi (2001), a prática de atos infracionais, na época, cometidos por adolescentes (ou “delinquentes”, como eram chamados) não era objeto de preocupação jurídica e social e não se tinha uma abordagem específica, o que só se deu no século XIX, pois o direito fazia poucas distinções em relação a réus, delitos e penas. A formalização da questão inicia-se em 1890, uma primeira etapa chamada caráter penal indiferenciado, por meio do primeiro Código Penal da República. Esse código só não considerava criminosos os menores de 9 anos completos ou aqueles que, sendo maiores de 9 e menores de 14 anos, houvessem agido sem discernimento. O critério para a determinação da responsabilidade da criança ou do adolescente sobre o delito era então baseado no discernimento e na sua consciência em relação à prática criminosa. O autor relata, ainda, que diante da inexistência de instituições especializadas para o atendimento dos menores de idade, quando condenados eles eram inseridos no sistema carcerário dos adultos, sofrendo os abusos decorrentes dessa promiscuidade.

Nos anos de 1900-1920, o Estado e a Justiça adotaram o discurso de “salvar a infância”, inspirado em debates internacionais em relação à reforma da Justiça, que colocava em voga a necessidade de regenerar os indivíduos por meio da educação, em detrimento da simples penalização pelo crime cometido. A criança alvo era a que fugia ao controle da família e a moralmente abandonada e pobre, tendo sido criada a categoria específica “de menor” – relacionada à criança potencialmente perigosa e pobre. A missão de “salvar a criança”, adotada na época, teve sua origem “a partir da crença de que, herança e meio deletérios transformavam em monstros crianças já marcadas por certas inclinações inatas, acarretando consequências funestas para a sociedade como um todo” (Rizzini, 2002, p. 35). O abandono moral foi o foco de intervenção e ponto central do discurso moralizador adotado pelo Estado. Havia uma visão ambivalente sobre a criança “em perigo versus perigosa” (Rizzini, 2002, p. 38) e, como destaca a autora, estava embutida neste mesmo discurso de proteção e salvação da infância uma preocupação maior com a sociedade em relação à ameaça à ordem.

Via-se na criança, ainda facilmente adaptável, a solução para o país. Por um lado, ela simbolizava a esperança – o futuro da nação; por outro, constituía uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Põe-se em dúvida a sua inocência. Descobrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinquente e deve ser afastada do caminho que conduz à criminalidade, das “escolas do crime”, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção. (Rizzini, 2002, p. 37)

Como podemos verificar, no Brasil não existia uma legislação voltada à proteção da infância e juventude, algo que somente veio a ser instituído pelo Código de Menores<sup>8</sup>, por meio do Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, o chamado Código Mello Mattos, dando início à etapa tutelar, cujo conteúdo revela de forma unívoca como se transformou a criança vítima, infratora ou negligenciada em uma única categoria: menores abandonados (Volpi, 2001). Como define Azevedo (2007), “... o Código Mello Matos foi um Código de detalhada elaboração e preocupações sociais avançadas para sua época. As leis que o sucederam trariam poucas modificações em relação a seu conteúdo” (p. 35). Na esfera jurídica, tratava-se de um “avanço legislativo notável” (Azevedo, 2007, p. 6). Seu nome foi em homenagem ao seu autor, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, baiano que se tornou o primeiro juiz de menores do Brasil, na capital federal da época, a cidade do Rio de Janeiro, permanecendo no cargo até seu falecimento, em 1934. Rizzini (2002) ressalta que a infância pobre foi fortemente criminalizada, sendo caracterizada como “abandonada” ou “delinquente”, e o termo “menor” foi rapidamente popularizado e utilizado além do campo jurídico, como na sociedade em geral.

A esse respeito, podemos entender, também com Coimbra e Nascimento (2003), que o Código Mello Mattos surge como porta-voz de um momento histórico, no qual o Brasil começa a fortalecer o que foi chamado de movimento higienista, alavancado por uma elite científica com premissas baseadas em teorias racistas, no darwinismo social e na eugenia. Segundo as autoras, o movimento higienista

... imiscuiu-se nos mais diferentes setores da sociedade, redefinindo os papéis que deveriam desempenhar em um regime capitalista a família, a criança, a mulher, a cidade, as elites e os segmentos pobres. A Medicina passou a ordenar o modelo ideal de família nuclear burguesa. (Coimbra & Nascimento, 2003, p. 24)

Rizzini (2002) destaca que a aplicação dos conhecimentos da medicina higienista no Brasil se deu sobre as crianças pobres, sendo importante mencionar que um dos principais representantes do movimento higienista foi o médico Moncorvo Filho, que produziu muitos

---

<sup>8</sup> De acordo com Volpi (2001), já em 1902 foi proposto, no Brasil, por Mello Mattos, um Projeto de Proteção ao Menor que é transformado em Lei no ano de 1926, e em 12/10/1927 foi promulgado o primeiro Código dos Menores.

documentos e obras divulgando os princípios da higiene infantil. Em nossa análise, podemos notar que o discurso da época, de salvar as crianças, mascarava uma necessidade de controle e adaptação da população pobre e, de forma contundente, defendia a infância em prol de um desenvolvimento futuro do país, buscando uma organização moral da sociedade por meio da intervenção do Estado no sentido de corrigir e educar tais crianças e manter a ordem e segurança. Como aponta Rizzini (2002), “... uma leitura atenta revela uma oscilação constante entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança que se torna uma ameaça ‘à ordem pública’, como lemos em praticamente todos os decretos da época” (pp. 18-19).

Surgia, assim, uma preocupação com a infância e a juventude, com o intuito de manter suas virtualidades sob o controle permanente, tendo em vista o risco de, num futuro próximo, estas virem a compor as supostas “classes perigosas”. A sanha disciplinadora daquele momento se destinava aos pobres e existiam estratégias diferentes para categorias de pobres:

Aos “pobres dignos”, que trabalhavam, mantinham a “família unida” e “observavam os costumes religiosos”, era necessário que lhes fossem fortalecidos os valores morais, pois pertenciam a uma classe “mais vulnerável aos vícios e às doenças”. Seus filhos deveriam ser afastados dos ambientes perniciosos, como as ruas. Os pobres considerados “viciosos”, por sua vez, por não pertencerem ao mundo do trabalho – uma das mais nobres virtudes enaltecidas pelo capitalismo – e viverem no ócio, eram portadores de delinquência, libertinos, maus pais e vadios. Representavam um “perigo social” que deveria ser erradicado; daí a necessidade de medidas coercitivas também para essa parcela da população, considerada de criminosos em potencial. (Coimbra & Nascimento, 2003, p. 24)

O terreno era fértil para o fortalecimento de sistemas disciplinadores que tinham como objetivo instaurar uma suposta moralidade de que eram carentes os jovens pobres. Bueno (2009) expõe como, desde o início da República brasileira, a instalação de institutos disciplinares e de enclausuramento utilizava a imposição do trabalho como pena e remédio que direcionasse os jovens ociosos para uma adaptação à moral do trabalho, a qual supriria a carência que os tornava vadios e delinquentes. E se, num primeiro momento, a República priorizava as instituições privadas e caritativas, o nível da filantropia foi sendo ultrapassado e elevado à dimensão de um problema de Estado. No entanto, o nascimento de uma política pública destinada a esses adolescentes não deixaria de se basear nas mesmas fórmulas, embora assumida por um novo saber técnico:

O código Mello Mattos, em oposição ao caráter assistencial e caritativo da filantropia privada que se limitava a proteger a infância desvalida, recepcionou a proposta de juristas e políticos em defesa do ensino profissionalizante como meio de formação “de uma mão de obra especializada”. Ressaltou a relevância simultânea de “educação física, moral profissional” e a criação de “uma rede de estabelecimentos especiais” que combinasse estratégias de internação, ensino e correção para abrigar abandonados e infratores. (Bueno, 2009, p. 89)

Rizzini (2002), nesse sentido, aponta aspectos históricos antes mesmo da promulgação do Código de Menores de 1927, tendo sido discutidos projetos ao longo de duas décadas até chegar na organização de tal legislação e na organização do serviço de assistência à infância, focando especialmente a criança abandonada e delinquente. A autora expõe que a legislação, em seu conteúdo e princípios, “... reflete um profundo protecionismo e a intenção de total controle de sua população alvo ... a intenção mostrava-se ainda mais óbvia no concernente aos menores caracterizados como delinquentes” (Rizzini, 2002, p. 30).

Neste momento histórico, o estigma e a vigilância sobre tais crianças foi aspecto marcante e Rizzini (2002) destaca que, no período, as autoridades policiais e públicas ganharam liberdade para realizar a fiscalização de locais onde existiam menores e proceder com investigação e apreensão desses menores quando verificassem necessidade. Houve também uma aliança entre Justiça e Assistência, que refletiu em uma ação tutelar do Estado, como expõe a autora:

Os representantes da Justiça e da assistência buscam na aliança a auto-sustentação pela complementação de suas ações. Ambas inserem-se na lógica do modelo filantrópico, que visava o saneamento moral da sociedade através da assistência imposta ao pobre. Tornam-se politicamente viáveis ao servir a função regulatória de enquadrar os indivíduos, desde a infância, à disciplina e ao trabalho. (Rizzini, 2002, p. 32)

Sobre o período de vigência do código de menores, Rizzini (2002) aponta que havia forte influência dos debates que vinham ocorrendo no âmbito internacional sobre a reforma da justiça, que preconizavam como mais efetiva a regeneração por intermédio da educação e da tutela do Estado, em detrimento da simples punição. Considerando que isso fazia maior sentido se aplicado a crianças e jovens, por ainda estarem em formação, existiriam maiores chances de recuperação e de moldar seu caráter. As transformações que ocorreram, a partir dos anos de 1930, no campo político, com o governo Vargas, incidem diretamente sobre a infância e adolescência, como parte da reformulação do papel do Estado, que reconhecia que a situação da infância era um problema social a ser enfrentado. No artigo 127 do texto constitucional de 1937 se lê:

... a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las de conforto e dos cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação de sua prole. (Rizzini, 2002, pp. 44-45)

Outro aspecto, conforme a autora, foi o fortalecimento da assistência social, e neste período os trabalhadores e suas famílias são o foco da ação assistencial e legal, ocorrendo assim, por meio da legislação previdenciária, a organização do sistema de aposentadoria e pensões, a consolidação das leis trabalhistas, buscando combater os problemas relacionados a miséria; além disso, a solução para o problema dos vadios, mendigos e menores passou a ser considerada como consequência da melhoria das condições de vida. Assim, houve o fortalecimento da assistência social, por meio das novas técnicas do Serviço Social – nova área que surgia no período como integrante na formulação dos programas de bem-estar e das novas legislações, evidenciando que apesar da tendência de endurecimento da legislação penal nas décadas de 1920 e 1930, houve a prorrogação da idade criminal para 18 anos, com abrandamento das penalidades para menores e a ênfase na assistência a eles.

A assistência social era considerada como forma de um redirecionamento para os que precisavam, bem como a proteção à Nação diante da ameaça que estes problemas poderiam representar ao projeto político da época, e “A influência das idéias socialistas e a força de irradiação do comunismo se faziam presentes como perigos a serem combatidos” (Rizzini, 2002, pp. 45-46). Assim, o movimento que ocorreu neste campo se deu por meio da criação do Conselho Nacional de Serviço Social, em 1938, que instaurou serviços públicos objetivando minimizar as consequências da pobreza e da miséria. Foi instituído também o Departamento Nacional da Criança, subordinado aos Ministérios da Educação e da Saúde, sendo sua missão criar a consciência acerca da necessidade de proteção materno-infantil (Rizzini, 2002).

Ao longo desse período histórico foram empreendidas várias tentativas de estancar crescente contingente de crianças e adolescentes marginalizados, delinquentes e excluídos, por meio de ações amparadas por um olhar jurídico e também assistencialista. Na era Vargas, houve importantes mudanças nas condições de trabalho, saúde e educação, porém ainda havia um expressivo contingente de excluídos, “... resultante do sistema capitalista concentrador de renda e das distorções administrativas que sempre caracterizaram a política brasileira” (Rizzini, 2002, p. 53).

No caso dos menores abandonados e delinquentes, nessa época, foi utilizada a internação em grande escala, embora se reconhecesse não ser o mais indicado. No âmbito penal havia indícios de que o problema estava se agravando, o que se destaca pela frequente referência à precocidade e à forma de violência de crimes cometidos por menores, levando à criação do decreto n. 6.026, em 1943, que estabelecia as medidas que poderiam ser aplicadas a menores de 18 anos. Foi introduzida a noção de periculosidade do menor, que ocorria “... a partir do estudo de sua personalidade, ‘sobretudo em seu ambiente familiar e social’. Constatada a

periculosidade, o menor seria encaminhado para um estabelecimento adequado até que o Juiz declarasse a ‘cessação da periculosidade’” (Rizzini, 2002, p. 52).

Segundo Bueno (2009), a nova política de Estado almejava que as instituições funcionassem como microssociedade, modelo que previa uma readaptação social por meio de “... mecanismos de controle, disciplina, educação, trabalho, higiene” (p. 90). Não se buscava alterar a situação concreta vivenciada pelos adolescentes e suas famílias, apenas se criminalizava a pobreza. Foi nessa direção que surgiram serviços como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado durante o Estado Novo pelo Decreto-Lei n. 3.799, de 5 de novembro de 1941, com o objetivo de atuar junto aos desvalidos e delinquentes, ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e articulado ao Juizado de Menores. Mais tarde esse órgão seria substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), nascida durante a Ditadura Militar, em 1964. Não seria coincidência a relação entre o recrudescimento da política de internação e os dois períodos ditatoriais brasileiros.

Quando Coimbra e Nascimento (2003) realizaram uma análise dos processos do Juizado de Menores do Rio de Janeiro, verificaram que as práticas profissionais, durante o período da Ditadura Militar no Brasil, se encontravam orientadas pelo higienismo e pela doutrina de segurança nacional, em especial a prática do assistente social, o profissional mais atuante nesse período. Até 1990, todos os técnicos se pautavam pelo princípio da “situação irregular”, colocando no terreno da imoralidade, anormalidade e patologia os modos de vida das famílias pobres, justificando a intervenção do Estado. Nos anos seguintes, mesmo após a promulgação do ECA, o psicólogo passou a ser chamado para atuar nos casos mais difíceis, em especial nos processos sobre atos infracionais, sendo-lhe demandada a função de “perito do individual”, uma postura que deveria ser neutra e desvendar os mistérios e as verdades do sujeito. O resultado da prática psicológica exercida nesses moldes acaba sendo o deslocamento do “... foco de questões sociais para aspectos puramente individuais e psicológicos-existenciais” (Coimbra & Nascimento, 2003, p. 31), ou seja, a culpabilização individual do sujeito e a justificação do controle e tutela pelo Estado. Brito (2000) reforça esse ponto:

Em meados do século XX, passa-se à visão de que os delinquentes juvenis precisariam de ajuda clínico-terapêutica para se afastarem da prática de delitos, agora se entendendo que as causas desse problema deveriam ser combatidas por equipe multidisciplinar, na indicação de tratamento individualizado das patologias infanto-juvenis. No Brasil, essa compreensão aparece expressa no Novo Código de Menores de 1979. (p. 117)

Rizzini (2002) destaca que havia movimentos e discussões para reformular o Código de Menores nos últimos anos da década de 1950 e no início dos anos 1960, em que surgiram vários

projetos e propostas fundamentadas de acordo com o que já se debatia em fóruns nacionais e internacionais. Porém, com o advento do golpe militar cessaram os debates que vinham ocorrendo, tomando uma outra direção. Foi a partir do golpe militar de 1964 que se intensificou o autoritarismo do Estado, baseado na doutrina da segurança nacional, resultando na reforma do Código de Menores “Mello Mattos”, pela lei n. 6.697/79 (Bueno, 2009). A nova lei arquitetava a noção de “situação irregular”:

Esse último documento legal associou a “situação irregular” ao estado de patologia social ampla para justificar a necessidade de crianças e adolescentes permanecerem sob ‘o controle rígido de um conjunto de normas jurídicas’. O documento legal em questão adotou formas homogêneas de tratamento ao afirmar que abandonados, desvalidos materiais, carentes, vitimizados, perigosos morais, órfãos e autores de atos infracionais encontravam-se em situação irregular. O estatuto em análise fortaleceu o poder do juiz, não mencionou os direitos juvenis e permitiu que ‘o menor em situação irregular’ fosse processado sem direito à defesa. Ou seja, identificou o adolescente não como pessoa, mas como alguém que devia ser tutelado. (Bueno, 2009, pp. 91-92)

De acordo com Volpi (2001) o novo Código de Menores, em vigor de 1979 a 1990, ampliou e modificou os dispositivos legais, mas manteve a base ideológica que deu origem a um Código reformado e que se constituiu em peça jurídica mais contundente de explicitação da divisão de infância por categorias arbitrárias e excludentes, marcado por seu caráter tutelar.

Na perspectiva de Xaud (1999), a doutrina jurídica da situação irregular, praticada de 1927 a 1990 pelo sistema de justiça brasileiro, se refere a um velho pensar, que trazia uma categoria sociologicamente indefinida: menores em situação irregular. E, embora só tenha sido sistematizada em 1979, desde 1927 já se observa, na prática, a indefinição entre demanda jurídica e demanda social. Com o discurso da “proteção” a “estes irregulares”, misturou-se num mesmo espaço físico todos os tipos de menores, e mais, tratou-se como caso de Justiça os abandonados, os vitimados, os carentes etc. Esta prática, que não guarda qualquer semelhança com o Direito Moderno, levou a distorções que terminaram por fazer do Juiz um administrador e controlador social (Xaud, 1999).

De acordo com Saraiva (1999), a chamada situação irregular fazia referência a todas as crianças e adolescentes que não se ajustavam ao padrão estabelecido. A partir desta ideologia, os menores tornavam-se interesse do direito especial quando apresentavam uma “patologia social”, e a declaração de situação irregular poderia derivar tanto de sua conduta pessoal (casos de desvio de conduta), como da família (maus tratos) ou da própria sociedade (abandono).

Daí a ideia dos grandes institutos para “menores”, até hoje presentes em alguns setores da cultura nacional, que muitas vezes misturavam-se infratores e abandonados, vitimizados por

abandono e maus tratos com autores de conduta infracional, partindo do pressuposto de que todos estariam na mesma condição, estariam em “situação irregular” (Saraiva, 1999, p. 17). Entretanto, por sua configuração, essas instituições não educavam e nem regeneravam, apenas retiravam o problema da comunidade, isolando-o.

Xaud (1999) salienta que essas instituições se tornaram verdadeiros depósitos humanos que acabavam mais por desenvolver e aperfeiçoar condutas antissociais do que propriamente proteger e reinserir socialmente os internos, uma vez que seu funcionamento diferia muito pouco das prisões convencionais. De forma discriminativa, estas instituições serviam também para esconder dos olhos da sociedade aqueles que ela não assumia como seus.

Violante (1984 citado por Brito, 2012) aponta que pesquisa feita na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem), no estado de São Paulo, retrata também essa realidade, na medida em que as normas que regiam essa instituição eram alicerçadas por uma estratégia de adestramento apenas, e a reabilitação dos adolescentes era avaliada pela equipe com base no aspecto de incorporação das normas da unidade, por parte do jovem, sem questionamentos dessa equipe sobre o que era oferecido aos jovens ou sobre as condições postas na internação.

Dessa forma, estas instituições foram, ao longo do tempo, inviabilizando-se como instituições promotoras de crescimento e desenvolvimento pessoal e social, sendo antes uma escola de aperfeiçoamento da delinquência, ao estabelecer um ciclo vicioso e perverso entre pobreza e marginalidade, uma vez que os pobres eram presas mais fáceis do sistema (Xaud, 1999).

O processo de exacerbação do autoritarismo, ao longo da Ditadura Militar, deixou suas marcas na política de segurança brasileira. Segundo Feffermann (2006), “... no processo de reconstrução da democracia, o Estado não foi capaz de reduzir a violência, estabelecer e aplicar leis justas e garantir a segurança da população” (p. 127). A autora afirma que há uma transição na nomeação do inimigo interno, que antes eram os comunistas, para o delinquente comum ou traficante. Ao mesmo tempo, ao analisar o caso de São Paulo, salienta que há um desmonte da preocupação com os aspectos da segurança pública. A partir do Estado Novo (1937-1945), ocorreu uma dissociação, pelas elites econômicas e políticas, entre o desenvolvimento econômico-social e o controle da ordem pública. Às vésperas da década de 1960, os investimentos afins à segurança passaram a ser secundários. Dessa forma, enquanto houve o crescimento da violência urbana, na década de 1980, ocorreu um desinvestimento em Segurança Pública e Justiça. Chegou-se aos anos 1990 em meio a uma crise no sistema de justiça criminal.

Rizzini (2002) destaca que nos anos de 1980, passada a era das ditaduras violentas, começaram a ocorrer mobilizações populares, pautadas em transformações no campo político

e social brasileiro, que tiveram importantes consequências na legislação relativa à infância e ao adolescente marginalizado.

Em 1983, a Associação Brasileira de Juízes de Menores debatia em seu X Congresso, realizado em Tramandaí, Rio Grande do Sul, “A Justiça de Menores e a Realidade Brasileira”. Nesse Congresso, a Professora Terezinha Saraiva, há anos à frente da FUNABEM, apresentou uma síntese de indicadores sociais relativos à situação da infância, com a proposta de trazer a público a realidade: “Em 1980, 64,5% dos menores de 19 anos compunham a população urbana. A população estimada para o Brasil, em 1981, era de 120 milhões, 179 mil e 300 pessoas. Havia, então, 27 milhões, 690 mil famílias. Pois bem: 48,9% destas famílias, que se caracterizavam por ter como chefe uma pessoa cujo rendimento mensal era inferior a 2 (dois) salários mínimos, abrigavam 5,2% dos menores de 19 anos. Se acrescentarmos os que se declararam “sem rendimentos”, podemos considerar a existência de 32 milhões de menores atingidos pela carência sócio-econômica”. (Rizzini, 2002, pp. 73-74)

O momento de ruptura com o código de menores ocorreu após um amplo movimento social, que se deu por meio da articulação de diversos grupos que atuavam junto às crianças e adolescentes, fortalecendo um movimento em torno de sua causa. Houveram inúmeras denúncias, ações, moções e manifestações em torno das crianças e adolescentes, apontando-se injustiças e atrocidades cometidas contra essa população, denunciando a distância entre as ‘crianças’ e os ‘menores’, argumentando-se que, no país, as crianças pobres sequer tinham direito à infância: “Estariam elas em ‘situação irregular’, muito embora se soubesse, então, com base em estatísticas, que representavam pelo menos metade da população infantil e juvenil do país” (Rizzini, 2002, p. 74).

Segundo Volpi (2001), estes movimentos tinham como desafio alterar o panorama legal, iniciando-se assim um processo de articulações, o qual teve como ponto alto a Constituinte em 1988, marcado pela inclusão do artigo 227 na Constituição Federal, baseado na Doutrina da Proteção Integral, originada da proposta da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças da ONU. O autor ainda destaca que, antes mesmo de ser aprovada a Convenção pela ONU (1989), o Brasil já havia contemplado em sua Constituição a Doutrina da Proteção Integral.

Portanto, no plano legislativo, a Constituição de 1988 traz a superação da Doutrina da Situação Irregular, com a responsabilização da família, da sociedade e do Estado pelos direitos das crianças e dos adolescentes (Bueno, 2009). A década de 1990 começa com o surgimento do ECA – Lei n. 8.069/1990 –, que regulamenta as previsões legais da nova Constituição Cidadã e que traz os princípios da Convenção da ONU sobre a doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente. No entanto, o que continuamos verificando é uma contradição eloquente, conforme afirma Feffermann (2006): “Na atual democracia brasileira, não se garante a cidadania

para grande parte da população, e a repressão é a forma pela qual a lei e as instituições das leis e da ordem se expressam” (p. 130).

Esse fato se traduz na fragilidade com que, no Brasil, são efetivados os direitos fundamentais previstos no ECA, havendo, por outro lado, o permanente refinamento das instituições previstas na parte especial da lei, em específico o sistema de execução de medidas socioeducativas. Conforme enfatiza Gonçalves (2005), após a promulgação do Estatuto, outro embate teve e tem lugar, que é analisar como a criação de políticas, programas e ações concretas vem sendo efetivada. A autora defende que a lei e os seus princípios exigem tradução política, para que haja efetiva existência no campo social. Assim, avançamos no próximo item para uma análise mais minuciosa do ECA e, posteriormente, as legislações mais específicas direcionadas à socioeducação.

### 1.1.2 A Doutrina de Proteção Integral e o Estatuto da Criança e do Adolescente: mudança de paradigma e um novo olhar sobre a criança e o adolescente

A Lei n. 8.069, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgada em 1990, como já mencionado, tem seus pressupostos baseados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989). Destacamos, aqui, que a promulgação do Estatuto ocorreu em um momento de abertura política e redemocratização do país, após duas décadas de regime ditatorial e depois de várias ideias e tentativas de reformulação do Código de Menores.

Os três princípios fundamentais da Convenção Internacional que representam a base da Doutrina de Proteção Integral são: o conceito de criança e adolescente como sujeito de direitos; o princípio do interesse superior da criança e do adolescente, isto é, que os direitos deles devem estar acima de qualquer outro interesse da sociedade; e o princípio da indivisibilidade dos direitos da criança e do adolescente, ou seja, não se trata de assegurar apenas alguns direitos e sim todos (Volpi, 2001).

Após aprovada a Constituição Brasileira, começa o processo de regulamentação através de Legislação Complementar. Derruba-se o Código de Menores, escreve-se “a mil mãos” o Estatuto da Criança e do Adolescente. Repudia-se o termo “menor” de caráter estigmatizante e discriminador; muda-se a concepção de infância e adolescência entendendo-os como cidadãos, sujeitos de direitos, que precisam ser considerados como pessoas em desenvolvimento e tratados com prioridade absoluta. (Volpi, 2001, p. 32)

Ainda segundo Volpi (2001), a história brasileira do atendimento aos direitos da criança e do adolescente, a partir desse acontecimento histórico, passa a ser dividida entre antes e depois

do ECA. Significa a passagem de uma Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral e dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No ECA se expressa a proteção integral como princípio e prioridade, definindo-se, em seu art. 13, que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condição de liberdade e de dignidade. (Lei n. 8.069, 1990)

A Lei ainda expõe, em sua disposição preliminar, a compreensão da criança e dos adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, preconizando a garantia ampla dos direitos pessoais e sociais, como estabelece o art. 6:

Na interpretação da lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento. (Lei n. 8.069, 1990)

O reconhecimento pela sociedade moderna de que a criança e o adolescente são detentores de direitos inalienáveis é fruto de um processo de lutas que a história registra, e que, com a incorporação da dimensão legal, provocou mudanças significativas, deslocando o eixo do pensar e fazer (Xaud, 1999).

Volpi (2001) destaca que o ECA passa a conceituar o adolescente como pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos, que devem ser assegurados com prioridade absoluta, ao contrário de conceitos e ideias que o viam como vítima e/ou agressor, muitas vezes implícitas nas práticas sociais dos que deveriam fazer dele sujeito de direitos.

No que se refere ao adolescente em conflito com a lei, Colpani (2003) assevera que, de acordo com a nova legislação, ele é responsabilizado, de maneira pedagógica e retributiva, por meio das medidas socioeducativas que são aplicadas aos adolescentes de 12 a 18 anos que cometeram algum ato infracional. O Estatuto ainda determina que seja observada a capacidade de o adolescente cumprir a medida, as circunstâncias e a gravidade da infração (Lei n. 8.069, 1990).

Um elemento importante é trazido por Volpi (2001), que reflete sobre as expressões utilizadas ainda em nossa sociedade, como por exemplo: “adolescente infrator”, cujo uso imprime um estigma irremovível, tornando o adjetivo infrator mais importante que o substantivo, em detrimento da expressão adolescente em conflito com a lei ou adolescente autor de ato infracional, por apresentar uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa. A

prática de ato infracional não deveria ser incorporada como inerente à identidade do adolescente, mas como conduta relacionada a uma circunstância de vida que pode ser modificada.

Neste sentido, para Volpi (2001), a segurança é entendida como uma fórmula mágica de proteger a sociedade da violência produzida por desajustados sociais que precisam ser afastados para serem recuperados, e reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil, pois não é fácil para o senso comum unir a ideia de segurança e cidadania. Desse modo, os adolescentes em conflito com a lei podem não encontrar eco para a defesa dos seus direitos como cidadãos, uma vez que, por terem praticado um ato infracional, são desqualificados como adolescentes e rotulados de infratores, delinquentes, perigosos e outros adjetivos estigmatizantes que constituem uma face da violência simbólica.

Assim, se o adolescente é considerado marginal, delinquente e irrecuperável, o jovem continua sendo objeto e não sujeito de direitos. A questão ainda é vista como apenas problema do Estado, e não como problema de todos, da família, da sociedade e do Estado (Miyagui, 2008).

A passagem da doutrina da situação irregular para a de proteção integral, para Miyagui (2008), representou avanços na política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, ao propor a criação de um sistema que contemple respostas à criminalidade infanto-juvenil e à condição fundamental de sujeito de direitos. Segundo a autora, o ECA permitiu avanços necessários para o enfrentamento e a superação do ato infracional, embora o olhar assistencialista e as práticas autoritárias e arbitrárias continuem persistindo na sociedade e no atendimento ao adolescente.

Para Zamora (2008), o que é determinado pela Lei demora a mudar nas práticas repressivas históricas assimiladas por considerável parte do corpo social, na medida em que as questões do jovem em conflito com a lei e do sistema socioeducativo denunciam o conflito entre a doutrina de proteção e os 'restos' da doutrina da situação irregular, advinda dos antigos paradigmas dos códigos de menores. Portanto, não houve ainda uma superação real do antigo paradigma e aplicação da nova política, especialmente no âmbito das medidas socioeducativas. Vivemos um conflito e uma tensão entre a proteção integral e os resíduos da situação irregular, pois não houve ainda uma superação no sentido da aplicação da nova política de forma integral e do modo como a mesma foi idealizada.

Miyagui (2008) observa que, mesmo após a doutrina de proteção integral, a criança e o adolescente continuam em situação de vulnerabilidade social. A autora enfatiza também que no

campo das políticas sociais há muito a fazer para que se criem condições de enfrentamento e de superação dessa vulnerabilidade. Neste aspecto, Endo (2007) reflete que o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma conquista extraordinária e frágil, pois mal foi aplicado em sua íntegra e fileiras se formam para derrubá-lo, e que nesse momento histórico devemos protegê-lo com as duas mãos perante os que querem derrotar a vitória imensa da sociedade civil organizada que fez despertar, pela primeira vez, a perspectiva de um futuro cidadão para as crianças e para os adolescentes brasileiros.

Rizzini (2002), amparada em alguns autores e ampla literatura a respeito, destaca algumas dificuldades na implantação do Estatuto:

Despreparo por parte dos conselheiros tutelares; conselheiros em geral com poucas condições de trabalho e apoio da sociedade; os comentários contra o ECA são em sua maioria relacionados a situação dos adolescentes autores de atos infracionais; desconhecimento do que trata a lei ou leitura equivocada da mesma; o pouco conhecimento daqueles que trabalham diretamente com a lei (Poder Judiciário); poucos são os textos que ressaltam a ausência do poder público em assumir sua responsabilidade frente as políticas voltadas para este segmento social. Os textos em sua maioria apontam as questões relacionadas acima dando ênfase à necessidade da sociedade civil em mobilizar-se em prol dos direitos das crianças e adolescentes. (p. 83)

Conforme pontuam, também, Silva e Oliveira (2015), a atual conjuntura das políticas públicas destinadas aos adolescentes revela que muitas crianças e adolescentes no Brasil não têm seus direitos garantidos, embora sejam mencionados na Constituição, em seu art. 227, que reconhece a responsabilidade conjunta da família, do Estado e da sociedade para com a infância e adolescência. Conforme o art. 227 da Constituição:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*)

Como retrata o UNICEF (2015), o Brasil adotou o ECA propondo avanços na legislação e nas práticas direcionadas às crianças e adolescentes, entretanto, tais avanços ainda não alcançaram a todos e nem todas as áreas, o que mostra a necessidade de avaliarmos a atenção dada à aplicação da legislação à população-alvo.

Nessa esteira de reflexões, Silva e Oliveira (2015) afirmam que a desigualdade social é a circunstância de maior importância para a vulnerabilidade e a privação de direitos que potencializam o sofrimento de jovens pobres, defendendo que é necessário apontar as fragilidades sociais e de renda, evidenciando a dívida social do Estado e da Sociedade com essa

juventude, em especial os jovens em conflito com a lei, que poderiam ter outro caminho, caso a proteção social garantida pela Constituição e pelo ECA houvesse sido efetivada. Conforme os autores, a pobreza e a desigualdade social potencializam a vulnerabilidade social desses jovens.

Segundo Paulilo e Dal Bello (2002), o conceito de vulnerabilidade provém da discussão sobre Direitos Humanos e associava-se à defesa dos direitos de cidadania de grupos ou indivíduos fragilizados politicamente, sendo a vulnerabilidade classificada em três níveis:

O eixo social inclui condições sociais e econômicas, acesso à informação, à educação, à assistência social e à saúde, a garantia de respeito aos direitos humanos e a situação sócio-política e cultural do indivíduo. O eixo programático ou institucional associa-se a programas voltados especificamente para a prevenção, controle e assistência aos portadores de HIV/aids. O eixo individual refere-se ao acesso a recursos que possibilitam a adoção de comportamentos seguros ou, ao contrário, que possibilitem a infecção pelo HIV. Este último eixo está intrinsecamente relacionado com os eixos social e programático. (Paulilo & Dal Bello, 2002)

Silva e Oliveira (2015) pontuam, também, que adolescentes são naturalmente vulneráveis pelas características intrínsecas à idade e quando contrastadas com as condições sociais, econômicas e culturais que os jovens vivenciam, como o ambiente no qual estão inseridos e o acesso a políticas públicas, aumenta-se a suscetibilidade aos riscos, como a violência.

Um retrato sobre a atual situação de vulnerabilidade pode ser também comprovado pelos dados do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) (Melo & Cano, 2017), produzidos com base nos dados de 2014, que estimam que mais de 43 mil adolescentes entre 12 e 18 anos poderão ser vítimas de assassinato nas grandes cidades brasileiras entre os anos de 2015 e 2021. Os homicídios representam 36,5% das causas de morte dos adolescentes, ao passo que para a população total correspondem a 4,8%. Importante apontarmos que, para a elaboração do IHA, foram analisados 300 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, e o levantamento teve como fonte de dados os censos 2005 e 2014, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (MS).

Em relação ao perfil dos adolescentes expostos a maior vulnerabilidade, o IHA revela que fatores como raça, gênero, idade e território aumentam as chances de um adolescente ser vítima de homicídios. O estudo revela que a possibilidade de jovens negros serem assassinados é 2,88 vezes superior a de jovens brancos, e que adolescentes do sexo masculino apresentam um risco 13,52 vezes superior ao risco das meninas. Outro fator apontado é que a maioria dos homicídios é cometida com arma de fogo. E, de acordo com o *Mapa da violência 2014: os*

*jovens no Brasil* (Waiselfisz, 2014), em 2012 houve 473 mortes violentas de meninos entre 10 e 14 anos e 9.295 adolescentes e jovens com idades entre 15 e 19 anos foram assassinados no Brasil, o que equivale a 28 mortes por dia. O Fundo das Nações Unidas para a Infância, no relatório “30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil”, divulgou dados mais recentes, destacando que houve aumento dos homicídios na faixa entre 10 e 19 anos, entre 1990 e 2017 o número de assassinatos nessa faixa etária passou de 5 mil para 11.800 ao ano (UNICEF, 2019).

O ECA foi elaborado em 1990, 30 anos e ainda temos tantas crianças e jovens desassistidos, sofrendo violência, conforme os dados revelados, sendo assustador o índice de homicídio de jovens. Estes dados e aspectos traduzem a fragilidade da efetivação dos direitos fundamentais previstos no ECA e a violação dos direitos vivida pelas crianças e pelos adolescentes. Como destaca Waiselfisz (2012), mesmo em face dessa realidade sobre a violência praticada contra a criança e o adolescente, a sociedade se mantém indiferente, como destaca:

... o Brasil convive, tragicamente, com uma espécie de “epidemia de indiferença”, quase cumplicidade de grande parcela da sociedade, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social. Isso ocorre devido a certa naturalização da violência e a um grau assustador de complacência do estado em relação a essa tragédia. É como se estivéssemos dizendo, como sociedade e governo, que o destino desses jovens já estava traçado. (Waiselfisz, 2012, p. 79)

No que se refere ao campo das medidas socioeducativas, Frassetto, Guará, Botarellii e Barone (2012) apontam que, até meados do ano de 2000, pouco havia sido concretizado na área de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, no intuito de colocar em prática um projeto estatutário. Destacam, ainda, que as medidas privativas de liberdade eram executadas em condições insalubres e as medidas em meio aberto eram oferecidas de forma errática pelo Estado e com pouca integração da rede.

Para os autores supramencionados, mesmo depois de muitos anos de vigência do ECA, se apresenta no cenário das medidas socioeducativas a necessidade de maior aperfeiçoamento, como a necessidade de maior disponibilização de recursos para a área; aprimoramento da gestão dos programas e políticas; melhoria no atendimento e intervenção socioeducativa; e melhor detalhamento legal e regulamentação do processo de execução das medidas.

Podemos analisar, assim, que o ECA deu um passo importante na evolução das políticas públicas para a criança e o adolescente, porém, é importante considerar que somente a legislação não garante uma efetiva aplicação de seus princípios. Diante dos aspectos elencados, apresentaremos outro marco que veio ao encontro da crise vivenciada, sobretudo no campo de

aplicação e execução das medidas socioeducativas, referente à criação e implementação do Sinase, criado para garantir e regular a execução das medidas. Analisaremos também dados atuais dos índices de violência relacionados ao momento da promulgação de tal lei.

### 1.1.3 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)

O Sinase (Brasil, 2006b) foi apresentado no ano de 2006, por meio da Resolução n. 119/2006, do Conanda, sob a forma de um documento teórico-operacional que buscava constituir parâmetros e procedimentos na aplicação e execução da política pública específica ao atendimento socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei. Resultado de um processo participativo que envolveu diversas entidades e atores institucionais diretamente relacionados com o tema, impunha-se como um avanço importante na materialização dos princípios previstos no ECA.

Retomando o momento de criação do Sinase, Sales (2003) pontua que cerca de dez anos após a promulgação do ECA havia pouco comprometimento dos governos locais na implementação da política de Proteção Integral, submetendo as questões relacionadas à infração juvenil à lógica das políticas de Segurança Pública e Justiça. A violência era ostensiva dentro do sistema socioeducativo e as irregularidades eram, muitas vezes, negligenciadas pela gestão no funcionamento das unidades de internação, o que resultava em frequentes rebeliões que, mediatizadas, chocavam o país.

Conforme o Sinase (Brasil, 2006b), a realidade nacional era de déficit de vagas e superlotação, com espaços físicos inadequados, revelando a necessidade de reordenamento institucional das unidades de internação, ampliação e municipalização da execução das medidas socioeducativas em meio aberto, capacitação dos atores sociais, ampliação de varas especializadas no Judiciário, entre diversas outras mudanças necessárias.

Segundo o Conanda (Brasil, 2006b), a adoção da doutrina de proteção integral em substituição ao velho paradigma da situação irregular contida no Código de Menores – Lei n. 6.697/1979 –, acarretou mudanças com reflexos até mesmo no trato da questão infracional, com a opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei e não mais apenas a intervenção, como era no passado, incorporando assim o aspecto pedagógico. Porém, mesmo após a mudança na legislação e as mudanças e conquistas em relação ao conteúdo, ao método e à gestão, verificavam-se impasses, pois as mudanças ficaram mais nos planos jurídico e político conceitual e, conseqüentemente, não chegavam de maneira efetiva aos seus destinatários.

Com a finalidade de concretizar os avanços na legislação e contribuir para a efetiva cidadania dos adolescentes em conflito com a lei, no ano de 2004, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (PDCA), em conjunto com o Conanda e apoio do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), sistematizou e apresentou a proposta do Sinase (Brasil, 2006b).

Em novembro do mesmo ano [2004] promoveram um amplo diálogo nacional com aproximadamente 160 atores do SGD<sup>9</sup>, que durante três dias discutiram, aprofundaram e contribuíram de forma imperativa na construção deste documento (SINASE), que se constituirá em um guia na implementação das medidas socioeducativas. (Brasil, 2006b, p. 15)

Assim, pela primeira vez, o Sinase era minuciosamente descrito, com a apresentação dos seus princípios legais, a organização de competências e atribuições das respectivas esferas de governo, os órgãos institucionais responsáveis pela execução de medidas socioeducativas, assim como suas definições técnicas, diretrizes pedagógicas, parâmetros arquitetônicos e recursos humanos mínimos. Conforme consta no documento legal, o Sinase tem como premissa básica a necessidade de constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos, reafirmando a diretriz do ECA sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. A principal diretriz estabelecida pelo Sinase é criar condições possíveis para que o adolescente em conflito com a lei deixe de ser considerado um problema para ser compreendido como uma prioridade social em nosso país (Brasil, 2006b).

O Sinase foi aprovado na assembleia do Conanda em 13 de julho de 2006 e representou um grande avanço em termos de políticas públicas voltadas para os adolescentes autores de ato infracional, constituindo-se um guia na implementação da ação socioeducativa no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa, tanto em meio aberto como as restritivas de liberdade. Estruturou-se como um instrumento composto por 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. O principal objetivo do Sinase é o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, defendendo a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturado, sobretudo, em bases éticas e pedagógicas (Brasil, 2006b).

Sendo assim, o Sinase propôs trazer avanços não só na discussão sobre a temática, mas, em especial, na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos, com o intuito

---

<sup>9</sup> Sistema de Garantia de Direitos.

de transformar a problemática realidade atual em oportunidade de mudança. Deve ser compreendido como uma política social de inclusão do adolescente autor de ato infracional que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais (Brasil, 2006b).

Na condição de sistema integrado, o Sinase procura articular os três níveis do governo para o melhor desenvolvimento do atendimento socioeducativo ao adolescente, levando em consideração a intersetorialidade e a corresponsabilidade entre a família, o Estado e a sociedade. Para tanto, se orienta pelas normativas nacionais (Constituição Federal e ECA) e internacionais das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing –, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade). Dessa forma, é considerado um documento que normatiza como devem atuar as entidades de atendimento que trabalham com os adolescentes autores de ato infracional. O manual compreende desde a forma política de traçar as diretrizes pedagógicas de cada programa de atendimento, como também enumera o quadro de profissionais que deve atuar em conjunto nos programas específicos. Como apresentado no Sinase, os princípios do atendimento socioeducativo devem abarcar indiscriminadamente todas as medidas socioeducativas.

A partir da Resolução de 2006 foram necessários mais seis anos para que o Sinase fosse regulamentado pela Lei n. 12.594/2012, superando diversas lacunas normativas presentes desde a promulgação do ECA. Assim, a referida Lei (Lei n. 12.594, 2012) confere legitimidade ao Sinase e define princípios e diretrizes gerais, responsabilidades e competências das respectivas esferas governamentais, orientações e definições sobre a execução das medidas socioeducativas tanto em sua dimensão processual quanto na condução do atendimento socioeducativo.

Um dos aspectos importantes inaugurados pela Lei foi que o Sinase previu a exigência da construção de Planos Decenais (nacional, estaduais e municipais) que contenham objetivos, metas, prioridades e formas de financiamento e gestão, tendo em vista não apenas o atendimento direto das entidades aos adolescentes, mas ações intersetoriais articuladas com as diversas políticas públicas, como previsto no ECA. Há, portanto, o reconhecimento da complexidade do fenômeno da adolescência em conflito com a lei, e com a efetiva ação para a garantia da proteção integral estendendo o campo de atuação socioeducativa e prevendo a necessidade de Políticas Públicas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, trabalho e esporte. Porém, verificamos que este compromisso não vem sendo materializado em ações.

Atualmente, como definido pelo conjunto das normatizações garantidas ao longo dos anos, o sistema socioeducativo é executado tanto diretamente sob a responsabilidade do Poder Judiciário (Medidas socioeducativas em meio aberto de Advertência e Reparação de Dano), quanto pelos governos dos respectivos Estados (Medidas socioeducativas de privação de liberdade: Internação e Semiliberdade), assim como pelos Municípios (Medidas em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida). Essa distribuição respeita o princípio da municipalização do atendimento, que exige que as práticas de atendimento devam ser prestadas dentro dos limites geográficos dos municípios de residência dos socioeducandos (Brasil, 2006b). Essa exigência é particularmente importante nas medidas de semiliberdade e nas medidas em meio aberto, a fim de permitir que sejam acessados os equipamentos sociais do município, favorecendo a participação do adolescente na comunidade, coerentemente com o exercício da cidadania.

Portanto, as medidas em meio aberto executadas pelo Município devem ser realizadas em CREAS, o que é tipificado na Resolução n. 109, de 11/11/2009, do CNAS (Resolução n. 109, 2009). Segundo o marco situacional do Plano Nacional do Sistema Socioeducativo (Brasil, 2013), em 2012, um total de 1.561 CREAS executavam o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto nos municípios e existiam 448 unidades socioeducativas de privação de liberdade no país.

O ECA, que absorveu os princípios da Doutrina de Proteção Integral, bem como o Sinase, destacam que as medidas socioeducativas devem promover o desenvolvimento e a garantia de direitos mediante de uma experiência educativa, portanto na aplicação das medidas deve-se levar em conta as necessidades pedagógicas do adolescente, dando preferência para aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Tal princípio e finalidade pedagógica deve servir de norte para toda atividade com a Infância e Juventude e de seus destinatários, oportunizando a integração sociofamiliar. Assim, o Sinase, no parágrafo segundo do artigo primeiro, traz mais especificamente os objetivos das medidas, que são:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observando os limites previstos em lei. (Lei n. 12.594, 2012)

Defendemos que o processo pedagógico é o único fator que promove desenvolvimento, portanto, a punição e a responsabilização isoladas não atingirão de fato a necessidade desses adolescentes. Em relação ao caráter pedagógico da ação, a Lei do Sinase enfatiza o caráter

pedagógico a ser adotado com métodos e técnicas tanto de natureza coletiva como individual, sendo necessária tanto a formação do corpo técnico como uma estrutura física adequada e recursos humanos qualificados. Assim, os programas de atendimento e a gestão dos mesmos devem ser organizados levando-se em consideração o caráter pedagógico, individual e coletivo.

Destacaremos alguns aspectos que a Resolução do Sinase (Brasil, 2006b) detalha, trazendo a forma e os meios pelos quais deve ser implementada a diretriz pedagógica e considerando o aspecto do desenvolvimento no cumprimento das medidas socioeducativas. Conforme o Sinase (Brasil, 2006b), a gestão e ação pedagógica no atendimento socioeducativo devem guiar-se pelas diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo; pelas dimensões básicas do atendimento socioeducativo; e pelos parâmetros socioeducativos.

Em relação às diretrizes pedagógicas se destacam (Brasil, 2006b):

- 1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios**, refere-se ao duplo caráter das medidas socioeducativas, o que significa que ela possui o caráter sancionatório de responsabilização judicialmente estabelecida ao adolescente, mas deve ser executada com maior preocupação para o aspecto da garantia de direitos e da formação do adolescente, em uma perspectiva pedagógica.
- 2. Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo**, o que significa que os programas devem possuir um projeto pedagógico claro e de acordo com os princípios do Sinase, e que tais projetos devem contemplar no mínimo: “objetivo, público-alvo, capacidade, fundamentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe” (Brasil, 2006b, p. 47).
- 3. Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas**, o que pressupõe propiciar concretamente participação do adolescente como estratégia formativa, possibilitando o exercício da responsabilidade, liderança e autoconfiança, com vistas à formação da capacidade de apreensão da realidade que supere a espontaneidade, de forma crítica.
- 4. Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condição necessária na ação socioeducativa**. Considerado como aspecto fundamental para formação de vínculo e como referência para melhor conhecer o adolescente, na ação socioeducativa os profissionais devem se pautar em princípios éticos e considerar as fases de desenvolvimento integral do adolescente, como

sujeito social, considerando suas potencialidades, capacidades e limitações. Tal princípio orienta que o Plano Individual de Atendimento (PIA)<sup>10</sup> deve ser adotado como instrumento pedagógico para garantir os direitos e como referência para conhecer o adolescente.

5. **Exigência e compreensão, como elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo**, assim se deve fazer exigências conforme as condições e capacidades de cada adolescente, respeitando a sua condição peculiar de desenvolvimento e seus direitos. Tal diretriz defende que se deve potencializar as capacidades e habilidades dos adolescentes, como potencial de superação das limitações, porém de forma a compreender seu potencial e seu estágio de crescimento pessoal e social.
6. **Diretividade no processo socioeducativo**, que pressupõe efetivar ações com autoridade e não autoritarismo, garantindo o diálogo e a participação dos adolescentes.
7. **Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa**, assim a disciplina se constitui em instrumento norteador do processo pedagógico e tem como finalidade alcançar objetivos compartilhados e não apenas como forma de manter a ordem, o que requer acordos definidos entre todos no ambiente socioeducativo, com regras e normas claras, voltado para a realização do projeto coletivo e individual.
8. **Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional**, é preciso considerar a diversidade dos saberes, evitando a hierarquização que impeça a construção conjunta do processo socioeducativo, que deve se realizar de forma democrática, integrativa e participativa.
9. **Organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garanta possibilidade de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente**, assim, espaços físicos e a organização funcional devem ter relação com o projeto pedagógico, de forma a viabilizar a sua execução.
10. **Diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica**, tais temáticas e reflexões devem estar contempladas no projeto pedagógico dos programas.

---

<sup>10</sup> Abordaremos sucintamente, mais adiante, sobre o PIA nas medidas socioeducativas.

- 11. Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa,** ou seja, contemplar a participação da família e comunidade no desenvolvimento das atividades é aspecto fundamental para efetivação das medidas, e as ações devem ser programadas considerando a realidade familiar e comunitária do adolescente, para que se possa encontrar respostas e soluções mais próximas às suas reais necessidades;
- 12. Formação continuada dos atores sociais,** garantir, dessa forma, a capacitação continuada dos atores envolvidos no atendimento socioeducativo e de órgãos responsáveis pela política pública que tenha interface com o Sinase, o que é fundamental para superação e aperfeiçoamento das práticas sociais ainda marcadas por condutas assistencialistas e repressoras.

Em relação às dimensões básicas do atendimento socioeducativo, o Sinase (Brasil, 2006b) elenca seis, que devem estruturar os programas de atendimento que executam as medidas socioeducativas, visando à “concretização de uma prática pedagógica sustentável e garantista” (p. 49). Tais dimensões são extensivas a todos os programas de atendimento, guardando as especificidades de cada modalidade. São elas:

- 1. Espaço físico, infraestrutura e capacidade,** neste aspecto os programas de atendimento devem ser orientados pelo projeto pedagógico e devem assegurar a estrutura física para o atendimento adequado e garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes, levando em conta a capacidade física, orientação quanto à proporção educador-educandos, definição do número e da disposição dos adolescentes por unidade socioeducativa.
- 2. Desenvolvimento pessoal e social do adolescente,** tendo o PIA como norte, desenvolver ações socioeducativas favorecendo a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades.
- 3. Direitos humanos,** os programas de atendimento devem oferecer e garantir o acesso a programas públicos e comunitários como: escolarização formal, esporte e lazer, religião; garantir acesso e atendimento de saúde; profissionalização e inclusão no mercado de trabalho; alimentação; vestuário; documentação, proteção.
- 4. Acompanhamento técnico,** é imprescindível garantir um corpo técnico multiprofissional que tenha conhecimento específico na área de atuação, sobretudo, com conhecimento teórico-prático em relação ao trabalho a ser desenvolvido, e que

oportunize apoio qualificado necessário, tanto aos adolescentes e suas famílias, quanto aos técnicos que atuam na socioeducação.

5. **Recursos humanos**, os programas de atendimento devem garantir equipe profissional interdisciplinar qualificada, e oportunizar permanente capacitação (capacitação introdutória; formação continuada e supervisão externa e ou acompanhamento das Unidades e programas).
6. **Alianças estratégicas**, buscar estabelecer parcerias e alianças estratégicas para a constituição da rede de atendimento e que possam viabilizar a inclusão social dos adolescentes.

Os parâmetros socioeducativos estão ligados por alguns eixos estratégicos: “suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade e segurança” (Brasil, 2006b, p. 54) que devem ser seguidos por todas as medidas socioeducativas, considerando as especificidades de cada modalidade. Todos estes aspectos devem estar garantidos, para que o adolescente tenha acesso a seus direitos, promovendo assim seu desenvolvimento, e todas as ações devem ser ancoradas pela perspectiva pedagógica (Brasil, 2006b).

Como destacado nas diretrizes, um outro aspecto que o Sinase inaugurou no campo das medidas foi em relação ao PIA, como um dos objetivos das medidas socioeducativas. O PIA já estava previsto na Resolução do Sinase aprovada pelo Conanda em 2006 e a Lei n. 12.594/2012 o instituiu e indicou como fundamental a sua elaboração na efetivação das medidas socioeducativas. Torna-se possível compreendermos, então, que no atendimento no sistema socioeducativo, o PIA ocupa lugar central na legislação para os objetivos das medidas, por poder articular políticas públicas de assistência social, saúde, educação, entre outras. Dessa forma, trataremos de alguns de seus aspectos e de suas limitações.

A legislação destaca que a integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais se darão pelo cumprimento do PIA. Frassetto et al. (2012) refletem e problematizam este aspecto e consideram que, em face desses objetivos do PIA e do seu destaque na legislação, pode surgir uma expectativa alta diante das possibilidades de um plano de atendimento que poderá vir a refletir “... debilidades, ausências e dificuldades no sistema de atendimento, das políticas sociais e do próprio adolescente” (p. 38).

Um dos aspectos problematizados pelos autores supramencionados é a necessidade de que sejam consideradas as condições básicas objetivas dos programas em que se efetivam as medidas, pois, para produzir um bom trabalho, é preciso que se tenha condições básicas para o atendimento, o que muitos municípios ainda não possuem. Requer, ainda, que as equipes sejam capacitadas e apoiadas no processo de elaboração e acompanhamento do PIA; e que os profissionais tenham tempo e disponibilidade para a escuta e construção de ações conjuntas neste processo.

Outro importante elemento a considerar na análise de fatores que envolvem as áreas dentro do processo de construção do PIA é o aspecto da educação escolar, que deve ter grande enfoque no PIA e nas medidas socioeducativas, pois ainda existem índices de baixa escolaridade entre jovens, com uma grande defasagem idade/série, como retratam os dados da nota técnica apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Silva & Oliveira, 2015). Entre 1992 e 2013, o número de adolescentes com idade entre 15 e 17 anos frequentando a escola saltou de 59,7% para 84,4%. No entanto, em 2013, o número de adolescentes da mesma faixa etária que cursavam o ensino médio era de apenas 55,2%, um número baixo, ainda que em 2004 fosse menor, apenas 44,2%. Esse retrato expõe a grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade dos adolescentes brasileiros. Cerca de um terço dos adolescentes entre 15 e 17 anos, no Brasil, ainda não haviam completado o ensino fundamental e menos de 2% havia concluído o ensino médio.

Relacionando a escolaridade e a inserção laboral, Silva e Oliveira (2015) afirmam que 69,4% dos jovens de 16 e 17 anos que trabalhavam ainda não haviam completado o nível fundamental de ensino. Praticamente todos os adolescentes de 15 a 17 anos que trabalhavam viviam em famílias muito pobres e a imensa maioria estava inserida no trabalho informal, sem qualquer proteção social.

O mais recente Levantamento Anual do Sinase, de 2016, realizado pelo Ministério dos Direitos Humanos (MDH), indica que dos adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade em 2015, 96% eram do sexo masculino e a maior proporção de adolescentes possuía idades de “16 e 17 anos com 57% (15.427), seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 23%, entre 14 a 15 anos com 17% e 12 a 13 anos com 2%, havendo, ainda, 1% sem especificação de faixa etária” (Ministério dos Direitos Humanos [MDH]; Secretaria de Direitos Humanos [SDH], 2018, p. 17).

Em relação a dados sobre as medidas em meio aberto, apenas nos levantamentos anuais de 2010 e 2011 constam informação relativas a estas medidas. Mesmo o Sinase englobando

todas as medidas socioeducativas previstas no ECA, verificamos que os Levantamentos Nacionais de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Situação de Conflito com a Lei (Levantamento Anual Sinase) realizados a partir de 2015, trazem apenas informações sobre internação, internação provisória e semiliberdade.

Assim, trazemos os dados do marco situacional do Plano Nacional do Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013), que evidencia que, em 2011, cumpriram medida socioeducativa de privação de liberdade 19.595 adolescentes. No meio aberto foram 88.022 adolescentes, ou seja, 4,5 adolescentes em meio aberto para cada um privado de liberdade. Desta soma, ainda se obtinha que menos de um em cada mil adolescentes no país cumpria medida socioeducativa.

Conforme os indicativos e estudos apontados por Silva e Oliveira (2015), na atualidade, podemos verificar que o ato infracional juvenil está associado não somente à pobreza, mas sobretudo à desigualdade social, à dificuldade no acesso às políticas sociais de proteção e garantia de direitos, que devem ser implementadas pelo Estado. Cabe ressaltar que não encontramos dados recentes de pesquisas sobre as características sociais dos adolescentes em conflito com a lei. As referidas autoras citam resultados de uma pesquisa realizada pelo IPEA e o Ministério da Justiça, em 2003, que demonstram um perfil de exclusão social entre esses adolescentes, mostrando que mais de 60% dos adolescentes que cumpriam medida de privação de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 49% não trabalhavam quando cometeram o ato infracional e que 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres. Analisam, com estes dados e cenário, que os jovens excluídos podem enfrentar maior dificuldade de inserção social, tendo em vista que o modelo social atual reproduz e mantém a desigualdade (Silva & Oliveira, 2015).

Ainda em relação ao PIA, a Lei n. 12.594/2012 (Lei n. 12.594, 2012) prevê que devem ser incluídos momentos de intervenção diferenciados pelas várias áreas que atendem os adolescentes, iniciando-se pelo processo de acolhimento e durante todo acompanhamento da medida socioeducativa. O PIA deve ser elaborado no prazo de até 45 (quarenta e cinco) dias da data do ingresso do adolescente no programa de atendimento. E especificamente no cumprimento das medidas de PSC e LA, o art. 56 prevê que o PIA deve ser elaborado no prazo de até 15 (quinze) dias do ingresso do adolescente no programa de atendimento. Estas intervenções devem ser feitas por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando as dimensões sociais e coletivas, bem como os aspectos do cotidiano e o contexto de cada adolescente e família, objetivando o fortalecimento das potencialidades e sua capacidade de enfrentamento de dificuldades.

Dessa forma, destaca-se a exigência da elaboração do PIA, que é considerado como um instrumento de previsão, registro e gestão do acompanhamento a ser realizado junto ao adolescente pelas entidades de atendimento socioeducativo (Lei n. 12.594, 2012). O PIA é uma responsabilidade da equipe técnica, mas sua elaboração prevê a obrigatoriedade da participação do adolescente e sua família, com objetivo de garantir o protagonismo do adolescente. Portanto, a formulação do plano contém exigências mínimas, como por exemplo: O que é desejado pelo adolescente, as atividades a serem realizadas junto à família e as formas de participação dela no alcance de objetivos, a previsão de atividades de capacitação profissional, o cuidado à saúde e, no caso da internação, as atividades externas. É, portanto, um pequeno avanço que procura ir ao encontro de uma noção de adolescente real, único, apontando para o estabelecimento de estratégias integrais que demandarão acesso a políticas públicas.

O objetivo principal do PIA é a personalização do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, configurando-se como uma ferramenta indispensável para evolução pessoal e social do adolescente, constituindo-se em ponto central da estruturação da execução da medida socioeducativa. Objetiva a construção de metas e compromissos junto ao adolescente e sua família, estabelecidas no decorrer da medida e podendo receber adequações conforme as necessidades do adolescente e sua família. Consiste, portanto, no acompanhamento, na avaliação e evolução pessoal e social dos adolescentes, para proporcionar maior concretude em relação ao seu processo socioeducativo (Brasil, 2006b). Para Frassetto et al. (2012), o PIA visa traduzir o direito subjetivo em propósitos e em ações objetivas, do, para, e com o adolescente. Nesse sentido, se o PIA é individual, este plano se refere a um sujeito particular que deve participar de sua elaboração e aplicação.

Outro ponto a ser considerado, destacado na legislação, é que o PIA deve ser integrado a um projeto pedagógico de atendimento e, por meio desse processo, deve oferecer as condições necessárias para o cumprimento das atividades propostas. Neste aspecto, o projeto pedagógico institucional previsto no Sinase vai caminhar conjuntamente com o PIA, com o intuito de organizar o trabalho e cuja dinâmica se elabora e efetiva no PIA. Dessa forma, o PIA se apresenta como um organizador do atendimento socioeducativo, visando oferecer condições melhores para avaliação e monitoramento do trabalho oferecido pelos profissionais e programas, bem como avaliação e acompanhamento do acesso às outras políticas. Verificamos que o PIA pode se tornar uma armadilha no campo socioeducativo, no sentido de muita individualização, quando se tem princípios gerais que devem ser atendidos<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Retomaremos na próxima sessão essa discussão em relação aos princípios e objetivos das medidas e sua relação com o PIA.

A legislação prevê também a exigência de homologação do PIA junto ao processo judicial que, segundo Frassetto et al. (2012), pode estar ligado à busca de legitimação e garantia de adequado atendimento e avaliação de seu conteúdo, bem como pode gerar, neste pedido, a exigência expressa aos profissionais, o que não deixa de se tornar um aspecto burocrático ligado ao PIA e que pode acarretar um excesso de judicialização e burocratização das práticas profissionais.

Conforme a referida Lei, na medida de internação, o PIA só poderá ser construído com base em proposta de diagnóstico polidimensional e individualizado, com definição de ações a serem implementadas, compreendendo a situação processual e as providências necessárias, a fixação das metas a serem alcançadas pelo adolescente e a definição das atividades internas e externas, individuais e coletivas, das quais o adolescente irá participar, inclusive as condições de exercício da sexualidade, como previsto na lei, e também medidas especiais de atenção à saúde, entre outros.

Além disso, a elaboração, o acompanhamento e a reavaliação do PIA incluem discussões permanentes em encontros periódicos, quinzenais e/ou quando necessário, com a equipe de referência do adolescente e sua família, sempre sujeito a reformulação de acordo com o processo evolutivo do adolescente ou quando forem necessárias, por demanda do adolescente, dos familiares ou dos profissionais responsáveis pelo atendimento. O Sinase também orienta para a articulação das políticas intersetoriais em nível local e a constituição de redes de apoio nas comunidades (Lei n. 12.594, 2012).

A respeito das atividades requeridas para a elaboração do PIA, verificamos em pesquisa realizada no mestrado (Pereira, 2017) que o mesmo ainda é um processo em construção, e que o profissional de psicologia ainda questiona sobre o real papel do psicólogo nesta área, uma vez que, na maior parte do seu tempo de trabalho, se ocupa de atividades burocráticas. Segundo a psicóloga participante da pesquisa, se ocupa de “*demandas do Fórum*”, que exigem tempo considerável, em razão da quantidade de documentos a serem preenchidos, trazendo prejuízos à realização do plano, propriamente dito. Afinal a que veio esse PIA? Que lugar ocupam o adolescente e a família nesse processo?

Os profissionais destacam muitos limites e dificuldades no processo de efetivação das medidas e do PIA, como um acompanhamento mais efetivo das famílias, sua inclusão no processo, pois ainda são poucos os espaços de participação das mesmas. Para o adolescente, há dificuldade para o encaminhamento aos serviços da rede, complementares e previstos no PIA, considerados essenciais para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Pereira, 2017).

Outros problemas mencionados pelos profissionais em relação aos encaminhamentos são que não há compreensão sobre o processo em movimento e que é necessário haver retorno sobre a efetividade deles, a fim de que os aspectos positivos e negativos sejam apontados, mediante diálogos permanentes com outras áreas de atendimento. Deveria haver uma atuação conjunta dos agentes mediadores e das diversas políticas públicas, cujas práticas e serviços possam ser acompanhados pela família e pelos profissionais responsáveis pelo cumprimento das medidas para que, assim, seja possível alcançar a plena garantia de direitos e desenvolvimento desses jovens.

Na pesquisa mencionada os participantes se questionam sobre o PIA, a que ele serve, o que atravessa todas as falas dos profissionais, revelando que o sentido atribuído ao PIA é o de “*um instrumento de burocratização das práticas*”. Podemos observar, assim, as contradições presentes nesse processo, pela falta de condições objetivas que marcam as práticas do profissional. Pelo Sinase, os objetivos do PIA seriam de garantir os direitos e o desenvolvimento dos adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas. Porém, os profissionais e a realidade objetiva dos programas de atendimento contrapõem o ideal e o real, ou seja, o que realmente acontece na prática em relação àquilo que é previsto pela legislação (Pereira, 2017).

Como verificado por Pereira (2017), existem diversos entraves burocráticos e de serviços para o atendimento dos adolescentes, que dificultam a materialização do determinado pela Lei e que geram frustração das expectativas em relação ao trabalho a ser realizado, especialmente pelo pouco que se pode fazer acerca da formação psíquica do adolescente, foco principal da atuação do profissional. Como entende a psicóloga participante da pesquisa (Pereira, 2017), a efetivação do Sinase e do PIA ultrapassam as ações do Creas e da Assistência Social; dependem da articulação de outras áreas das políticas públicas como a educação e a saúde, a fim de assegurar a proteção integral ao adolescente. Os profissionais ainda indicam a necessidade de descentralização para a efetivação das medidas, isto é, que elas não sejam realizadas num lugar específico, mas que mantenham uma ampla articulação com os serviços externos, a fim de considerar as mediações histórico-sociais no processo de constituição subjetiva do adolescente, com o propósito de garantir todos os seus direitos e lhe conferir protagonismo social.

Neste sentido, como já apresentado, entre as diretrizes do Sinase, propõe-se a efetiva implementação de uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias, que ofereça alternativas de abordagem e atendimento junto aos mais diversos órgãos e equipamentos públicos. Portanto,

deve constituir-se numa política pública em interface com os sistemas estaduais, distritais e municipais e com as políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública e outras, e com programas destinados a concretizar a proteção integral dos adolescentes em conflito com a lei (Brasil, 2006b).

Dessa maneira, com base nessas alterações, entendemos que o Sinase ficará na dependência do funcionamento de outras políticas públicas para assegurar a proteção integral ao adolescente, que só poderá ser efetivada em sua integralidade se esta articulação intersetorial ocorrer, para que seja possível oferecer alternativas de atendimento em vários órgãos. A lei não possui o poder de operar como instrumento solitário e soberano, devendo interagir com diversas instituições, com as práticas sociais e com conjuntos de fatos concretos postos na sociedade. Nesse contexto, Gonçalves (2010) elenca características que uma política pública precisa apresentar:

... devem ser democráticas, garantir os direitos sociais básicos, promover a cidadania, contar com a participação dos sujeitos a quem se destinam; devem criar condições para experiências de contatos, relações e vivências diversas, mas que suponham um sujeito capaz de atuar na direção de construir novas alternativas de vida, sempre emancipadoras de sua condição individual e social. (p. 23)

Portanto, observamos que o impasse apresentado dentro do Sinase é a falha na sua aplicação, em especial pela não observação da mediação necessária para sua efetivação, isto é: há a necessidade da garantia de políticas públicas básicas que assegurem direitos dessa população, assim como a implicação, em cada esfera de governo, dos órgãos gerenciais competentes na construção e execução dos planos socioeducativos, bem como a dedicação dos operadores técnicos do Sinase e das demais políticas. É necessário apreender o alcance que o Sinase vem trazendo e examinar os efeitos no plano legal e formal, considerando o que a lei vem assumindo no plano das práticas, e se elas vêm exercendo sua finalidade pedagógica. Como veremos, tomando por base alguns dados, ocorreram avanços no aspecto legal, porém ainda não obtivemos os efeitos esperados na prática junto ao adolescente em conflito com a lei.

Nesta perspectiva, o relatório “Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação”, com dados elaborados pelo CNJ, em 2012, originário de um trabalho que mapeou o funcionamento dos centros de internação e das Varas da Infância e da Juventude de todo o país, revelou que o modelo de responsabilização de adolescentes previsto no Sinase não está sendo implementado de forma efetiva e que persistem ainda irregularidades como: unidades superlotadas e sem condições de higiene e salubridade; falta de projeto

pedagógico; e uso de internação como medida padrão para casos em que seria mais adequado o cumprimento de medidas em meio aberto.

Nessa direção, o texto do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013, p. 15), defende que:

As causas da violência, como as desigualdades sociais, o racismo, a concentração de renda e a dificuldade do acesso a políticas públicas, não se resolvem com a adoção de leis penais mais severas e sim através de medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso. São as políticas sociais, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência. Por isso é fundamental reconhecer e reverter a discriminação e as violências (física, psicológica e institucional) a que são submetidos os adolescentes em toda a rede de atendimento, do sistema de justiça até as unidades de internação dos que cumprem medidas socioeducativas.

Desse modo, assinalam a necessidade de aperfeiçoamento no Sistema Socioeducativo e a urgência de implementar de forma integral o modelo previsto na Lei do Sinase. É possível também verificar, por meio desta análise dos dados apresentados, que o ECA, bem como o Sinase, ainda não produziram em sua totalidade os efeitos almejados, pois, como os dados anunciam, muitas crianças e adolescentes ainda convivem com a constante violação de direitos em várias esferas e, para que seus direitos sejam efetivados, são necessárias grandes mudanças no cenário da socioeducação, bem como a efetivação do Sinase.

Segundo o UNICEF (2015), ao traçar um panorama do cenário atual do Brasil em relação às medidas socioeducativas, o país vive a ameaça de ocorrerem retrocessos com as discussões sobre a redução da maioria penal, defendendo que o ECA inaugura um sistema de garantias e responsabilização, se contrapondo à legislação anterior, que pregava o arbítrio e um sistema tutelar. Neste relatório, o UNICEF elenca fatores que requerem consolidação, como: o fortalecimento do Sinase e sua efetiva implementação; ampliação da oferta de medidas socioeducativas em meio aberto, em detrimento das medidas de privação de liberdade que ainda ocorrem em grande número no Brasil; fortalecimento das defensorias públicas; universalização de políticas de inclusão social, garantindo efetivamente a todas as crianças e jovens o direito a educação, saúde, proteção contra violência e negligência, assim como todos os direitos básicos para seu desenvolvimento; e, por fim, investimento em políticas públicas de prevenção.

No último levantamento do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2019) referente a dados sobre internação e semiliberdade, ficou evidenciada em vários estados a existência de superlotação e a falta de reforço da infraestrutura e recursos humanos, gerando uma precariedade nas condições de atendimento, o que ocasiona o não atendimento dos princípios das medidas socioeducativas previsto no ECA e Sinase e, conseqüentemente, tem se

verificado a violação dos direitos humanos fundamentais aos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas.

O levantamento ainda aponta um atraso enorme na implementação da política nacional de atendimento socioeducativo, mesmo estando previsto há 30 anos, no ECA, a prioridade absoluta da criança e do adolescente. Assim, precisamos atentar que a insuficiência na Política Nacional de Atendimento Socioeducativo, bem como da sua implementação, tem agravado a situação e requer uma revisão constante no aspecto técnico e na realidade da aplicação das medidas. Aponta a necessidade de intensa articulação e pactos entre as esferas do governo – União, Estados, DF e Municípios, para a superação das irregularidades no Sistema Socioeducativo, bem como buscar a aplicação em sua totalidade das legislações vigentes.

Nesta linha de compreensão, a socioeducação, inserida no Sinase, é uma política pública que atende a adolescentes que tiveram seus direitos violados ou violaram direitos cometendo atos infracionais. Por intermédio desta análise, verificamos que o Sinase apresenta a possibilidade de ser um sistema transversal, que propõe estratégias socioeducativas desde o atendimento do adolescente até a construção de políticas públicas intersetoriais, que coloquem a juventude no centro das prioridades. Para tanto, é fundamental que os Planos Decenais sejam cumpridos, que haja investimento e financiamento pelas esferas gerenciais, conhecidos e aplicados pelos atores do Sinase e do Sistema de Garantia de Direitos, caso contrário, ficarão no plano legal apenas. Portanto, um dos maiores desafios relacionados ao sistema socioeducativo é a materialização do Sistema de Garantia de Direitos, baseado no envolvimento de todos os atores e na consolidação de uma política eminentemente intersetorial e de mudanças na sociedade.

Ao fazermos esta retomada histórica e a reflexão sobre os fatos, torna-se importante refletir sobre o que significa a ‘socioeducação’. O que ela traz de educação e de social? Ela promove desenvolvimento? Nas legislações, notamos que há uma lacuna, deixando em aberto os fundamentos teóricos e práticos de tal política pública e em relação ao conceito de socioeducação, bem como existem poucas pesquisas e reflexões teóricas sobre a socioeducação e as práticas socioeducativas nesse sentido. Assim, objetivamos discutir brevemente sobre estes aspectos, na tentativa de buscar algumas pesquisas e reflexões sobre tais lacunas e trazer uma possibilidade de compreensão sobre tais aspectos, em consonância com o objetivo da presente tese.

## 1.2 Concepção de socioeducação e desenvolvimento no contexto das medidas socioeducativas

A conceito de socioeducação se origina com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA e posteriormente pelo Sinase. Esse conceito contém um objetivo meramente pedagógico, porém, em virtude de condições sociais e históricas, ainda sofre influência de uma visão menorista e punitiva. Como destacado por Bisinoto et al. (2015), as legislações pouco esclareceram sobre a concepção de socioeducação, não expressam uma definição clara da concepção que a ampara, faltando, assim, subsídios e princípios para uma “... intervenção efetivamente promotora do desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas” (p. 575).

Concordamos com os autores supramencionados sobre a necessidade de superar a fragilidade e imprecisão no entendimento do que é a socioeducação, sendo necessário buscar elementos conceituais e teóricos a fim de alcançar maior clareza e intencionalidade nas práticas profissionais e na compreensão da sociedade como um todo. Conforme análise dos autores, o termo socioeducação – na forma substantiva – não aparece nas legislações, apenas sua forma adjetiva, em termos como: socioeducativo, medidas socioeducativas, atendimento socioeducativo, ação socioeducativa, política socioeducativa, práticas de socioeducação, entre outras.

Raniere (2014) problematiza a origem do conceito de socioeducação, comparando com o Código de Menores, em que existia apenas a nomeação “Medidas”:

Assim, um novo paradoxo se instala: se as Medidas já estavam presentes desde 1927 no código de Mello Matos, se continuaram sendo utilizadas no Código de Menores, o que quer o ECA, nos capítulos dedicados aos adolescentes em conflito com a lei, nominando-as, agora, como Socioeducativas? Afinal, se o Código de Menores também encaminhava adolescentes ao cumprimento de “Medidas”, e hoje – sob vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente – os adolescentes são encaminhados às “Medidas Socioeducativas” aparentemente a localização destas forças parece depender muito mais do conceito de socioeducação do que propriamente das medidas. Já que as medidas permanecem, e a novidade, a diferença inaugurada pelo Estatuto, é a incorporação deste conceito. Ou seria justamente o contrário, seria a socioeducação um eufemismo criado para aperfeiçoar, reordenar, fortalecer um dispositivo inaugurado pelo Código de Mello Matos? (p. 179)

Bisinoto et al. (2015) destacam que, em face dessa ausência de conceituação e amparo teórico sobre a socioeducação, se reflete nas práticas uma falta de clareza e intencionalidade, deixando margem para que práticas de caráter punitivo e com visões arbitrárias continuem acontecendo. Outro reflexo nas atividades e práticas é que, em muitos momentos, vêm sendo reduzidas a uma atividade burocrática em que se concentram respostas a ofícios e solicitações

enviados pelo judiciário, relatórios de acompanhamento de casos, bem como a realização de encaminhamentos em geral para rede de atendimento.

Assim, o conceito de socioeducação é apresentado como a diferença primordial no ECA, em comparação com as legislações anteriores, porém não ficam claras as bases teóricas e princípios em que se amparam as medidas socioeducativas. Entendemos que deveria existir uma base teórica e diretrizes sobre o aspecto pedagógico, fundamentando a prática socioeducativa, pois, com a ausência desse aspecto efetivamente pedagógico, há margem para que práticas repressivas continuem ocorrendo. Com o Sinase obtivemos também avanços no tocante a maior especificidade e foco das medidas, porém, como bem destacam Bisinoto et al. (2015), “... a lei do Sinase apresenta um direcionamento para a organização estrutural e para o funcionamento das instituições de atendimento, entretanto, não é um referencial teórico” (p. 580).

Raniere (2014), em sua tese de doutorado, buscou rastrear a origem do conceito de socioeducação e explicita em sua análise que o Sinase, utilizando este conceito, o apresentou “de forma naturalizada, como se todos o conhecessem de antemão” (p. 179). Mesmo nos tratados internacionais em que a Doutrina de Proteção Integral se baseia não há referências ao conceito de socioeducação. O pesquisador, recorrendo a relatos de atores envolvidos na história da socioeducação no Brasil, evidenciou que quem cunhou o termo no ECA foi Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011)<sup>12</sup>, um dos redatores de tal legislação.

Durante os debates que levaram à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – década de 80 – Antônio Carlos expõe um conceito retirado do Poema Pedagógico de Makarenko: Socioeducação. O qual permitirá enfatizar o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas. (Raniere, 2014, pp. 182-183)

Assim, Antônio Carlos, com sua prática e como um dos redatores na criação do ECA, se inspirou em Makarenko, mais especificamente no livro *Poema Pedagógico*, criando o termo socioeducação, integrando ao conceito já existente na legislação anterior de “Medida”. As medidas socioeducativas emergiram no intuito de criar novas possibilidades diante do cenário do atendimento aos adolescentes que cometem uma infração, partindo de uma compreensão pedagógica e não mais punitiva, como era anteriormente adotada. Bisinoto et al. (2015), porém, destacam que, em relação à inspiração em Makarenko, é preciso deixar claro que o autor tratava

---

<sup>12</sup> Falecido pedagogo brasileiro que atuou na defesa dos direitos da criança e do adolescente em diversos órgãos governamentais e não governamentais. Foi diretor da Febem e um dos redatores do ECA.

de educação social e não propriamente de socioeducação, sendo que a relação estabelecida com o conceito de socioeducação, no ECA, surge em virtude da semelhança e da proximidade do trabalho realizado por Makarenko, servindo de inspiração para a prática de Antônio Carlos bem como para a criação de novas propostas de enfrentamento da dura realidade neste campo de atuação no Brasil, bem como para a publicação de diversas obras tratando de propostas pedagógicas e especificamente sobre as medidas de internação.

Ao nos colocarmos diante do questionamento de como podemos levar em conta a dimensão educativa das medidas, a fim de contribuir para que elas sejam promotoras de saltos qualitativos no desenvolvimento dos adolescentes, concordamos com Bisinoto et al. (2015), de que é preciso partir da concepção de educação social. Buscando entender a socioeducação para além do processo judicial, mas entendendo que, na prática, a socioeducação deve articular uma ampla rede com o objetivo de promover ações intencionais e com uma perspectiva pedagógica que busque junto aos adolescentes a construção de novos projetos de vida. Tal ação deve buscar romper com a visão sobre o ato infracional como algo reducionista, buscando problematizar e compreender como um fenômeno complexo e multideterminado. Assim, para os autores:

Partindo da concepção de educação social, a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes. (Bisinoto et al., 2015, p. 575)

Os referidos autores afirmam que, na realidade das medidas socioeducativas, devem se articular “ações educativas de formação de cidadania e ações de escolarização formal” (Bisinoto et al., 2015, p. 579), possibilitando a integração entre educação e direitos humanos. Assim, os profissionais da socioeducação precisam identificar as diferentes visões existentes na sociedade e ter consciência das concepções e perspectivas de educação que fundamentam suas práticas. É necessário compreender a relação possível entre socioeducação e educação social, é urgente resgatar as contribuições deixadas por Makarenko, mesmo que não seja possível transpor a totalidade delas, pois sabemos que os momentos sociais e a realidade são diferentes, como veremos com mais detalhes na próxima seção desta tese.

Assim, a educação social adquire relevância no campo de aplicação das medidas protetivas e socioeducativas previstas no ECA que, segundo os *Parâmetros para a formação do socioeducador* (Brasil, 2006a), por se tratar de uma ação educativa que acontece fora dos espaços escolares tradicionais ou familiares, configuram-se como um terceiro campo de

atuação, distinto da educação familiar e da educação escolar, realizando-se em outros contextos institucionais e comunitários.

A Educação Social, no âmbito da execução do ECA, bifurca-se em duas grandes vertentes: (i) a voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis, em razão da ameaça ou violação de seus direitos, por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que os leva a envolverem-se em situações que implicam risco pessoal e social; (ii) a modalidade voltada, especificamente, para o trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em razão do cometimento do ato infracional. (Brasil, 2006a, p. 12)

Assim a Educação Social possui dois aspectos, o de caráter protetivo e o caráter socioeducativo, destinando-se à:

... preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais (crimes e contravenções, se cometidos por adultos), garantindo, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos. (Brasil, 2006a, p. 12)

É preciso destacar, contudo, que a Educação Social está presente na socioeducação no Brasil com o propósito de preparar para o convívio social, ancorada nos princípios da educação para “ser e conviver”, que a nosso ver, no máximo, atingirá uma mera adaptação desse indivíduo, e não o desenvolvimento pleno, em suas máximas possibilidades, como os fundamentos trazidos pela perspectiva crítica da Psicologia Histórico-Cultural. Conforme Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), o propósito é “a natureza essencial da ação socioeducativa é a **preparação do jovem para o convívio social**” (p. 449, grifo do autor). As atividades devem ser dirigidas por tal princípio, que é “... **desenvolver o seu potencial para ser e conviver**, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime e contravenção” (Costa, 2006, p. 449, grifo do autor). Assim, Costa (2006) versa sobre tais princípios defendendo:

O conteúdo da socioeducação, além de conhecimentos, deve desenvolver, no socioeducando, crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do itinerário formativo percorrido com seus educadores. (p. 455)

E, em meio aos fundamentos pedagógicos da ação socioeducativa, Costa (2006) defende que:

O socioeducador deverá direcionar as oportunidades educativas nos campos da educação básica e profissional, bem como nas atividades artísticas, esportivas e culturais, subordinando-as,

sempre, ao imperativo de desenvolver, em cada socioeducando, os quatro pilares da educação do relatório **Educação, um tesouro a descobrir** (UNESCO/Jacques Delors): i) aprender a ser; ii) aprender a conviver; iii) aprender a fazer; iv) aprender a conhecer. (p. 455, grifo do autor)

Conforme Costa (2006), tais pilares possibilitam ao adolescente promover seu desenvolvimento social e pessoal, desenvolvendo habilidades e competência pessoal sobre tais aspectos: a) competência do conhecimento sobre si – aprender a ser; b) competência relacional – aprender a conviver; c) competência produtiva – aprender a fazer; d) competência cognitiva – aprender a conhecer.

Duarte (2001) aborda as pedagogias do aprender a aprender e, dentre elas, o construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, professor reflexivo, multiculturalismo. Na presente tese destacaremos a pedagogia das competências pois observamos o retorno da mesma com grande força nos documentos oficiais. Conforme argumenta Duarte (2001), tal lema educacional e posicionamento valorativo trata de uma concepção educacional que, na sua essência, é “voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (p. 38). O autor defende que é evidente o caráter adaptativo de tal pedagogia das competências, do “aprender a aprender”, que trata de preparar os indivíduos, formando neles tais competências, sem mesmo fazer a crítica à realidade social e buscar construir uma educação comprometida com as lutas pela transformação social, desempenhando um papel de criar ilusões e alienação. Como pontua o autor:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. ... Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (Duarte, 2001, pp. 38-39).

Portanto, se a socioeducação se amparar em tais aspectos pedagógicos e pilares, ela cumprirá apenas uma mera adaptação desses adolescentes. A socioeducação em si já apresenta questões contraditórias e polêmicas, como ressalta Oliveira (2014), é difícil conceber a execução de uma pena como um ato educativo, questionando, assim, acerca da dimensão judicial a que as medidas não estão isentas – que se refere ao caráter de responsabilização pelo ato cometido como um dos objetivos das medidas. Neste sentido, a dimensão psicossocial e

educativa no campo das medidas socioeducativas deve se sobrepor a garantia de direitos a sanção. Conforme a referida autora:

Na justiça juvenil, a execução da medida socioeducativa comporta uma dupla condição cuja articulação a torna diferente da simples execução penal: por um lado, (a) executar uma MSE é fazer cumprir uma determinação judicial que impõe a restrição de um direito individual (no caso, a liberdade de ir e vir) como resposta social legítima a um ato de grave violação do contrato social; por outro, (b) dada a condição peculiar do adolescente como sujeito em desenvolvimento, menos maduro que o adulto, a execução deve ter o compromisso de atender aos direitos fundamentais do adolescente, entre os quais está o de receber tratamento justo, não ofensivo ou humilhante, pautado em bases legais, minimamente interventivo sobre a subjetividade, não moralista, ou baseado em expectativas impossíveis de serem atendidas (em relação a tais aspectos, não há qualquer divergência entre a MSE e uma pena impingida a um adulto); ao mesmo tempo, a experiência no sistema socioeducativo deveria ser capaz de fazer a diferença na vida do adolescente, provendo-lhe outras linguagens alternativas à infração para se posicionar diante das condições profundamente adversas nas quais se constrói sua identidade. Deveria poder contribuir para que ele se convertesse em agente de suas próprias escolhas e mais ativo frente aos fatores que tem o poder de intervir negativamente sobre sua conduta. (Oliveira, 2014, p. 91)

Mais um questionamento que está diretamente relacionado ao nosso objeto de análise em específico refere-se à possibilidade de desenvolvimento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas: Até que ponto se olha para o aspecto do desenvolvimento e do processo educativo destes adolescentes? Partindo de uma concepção de que o humano se constitui por meio das relações sociais e que a educação e as práticas junto a estes adolescentes devem ser organizadas de forma intencional, contribuindo para o desenvolvimento das máximas possibilidades no desenvolvimento, defendemos que é preciso refletir sobre essa questão e sua relação com a ação socioeducativa, pois elas devem se orientar e propor ações que promovam tal desenvolvimento e a transformação da realidade social, sendo preciso partir de uma visão crítica e emancipatória do desenvolvimento, tendo consciência, como afirmam Bisinoto et al. (2015), de que as práticas podem ir em direção à “manutenção do status quo ou para a transformação da sua realidade social” (p. 579).

No tocante à compreensão do atendimento socioeducativo como contexto de desenvolvimento, mencionamos anteriormente que a partir da promulgação do ECA, todas as crianças e adolescente passaram a se caracterizar como dignos de proteção da sociedade, sendo necessário que sejam oferecidos plenos meio de desenvolvimento integral. Conforme Oliveira (2014), esse paradigma de proteção é interdependente do compromisso com os direitos humanos, não sendo possível se efetivar com medidas isoladas, mas de forma integrada em um sistema de garantia de direitos. Assim, proteger e garantir direitos são processos interligados, e as legislações objetivam, por meio da intervenção do Estado, garantir a proteção à vida e oferecer condições plenas de desenvolvimento humano. Esses são aspectos e mudanças que

destacamos como importantes e que estão relacionados aos direitos humanos, assim, quando discutimos sobre desenvolvimento neste campo das medidas é preciso estar em relação com a garantia de direitos.

Segundo Campos e Cavalcante (2014), quando o ECA dispõe sobre a proteção integral e adota a Doutrina de Proteção Integral, inaugura e reconhece “um novo sujeito político e social” (p. 38) com uma concepção de sujeito de direitos preconizando a ampla garantia de direitos pessoais e sociais da criança e do adolescente. Assim, “não pode mais ser tratado por programas isolados e políticas assistencialistas, mas deve ter para si a atenção prioritária de todos, constituindo-se num cidadão [...]” (Campos & Cavalcante, 2014, p. 38) até mesmo o adolescente em conflito com a lei. Na parte da legislação que trata do adolescente que cometeu ato infracional, tendo como princípio do ECA que a criança e o adolescente são pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, o ato infracional não é caracterizado como crime, mesmo que ele seja responsabilizado pelas consequências por meio das medidas socioeducativas, que objetivam não a mera punição, mas realizar uma ação pedagógica sistematizada, buscando a reinserção social e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Segundo Campos e Cavalcante (2014), apesar de o ECA considerar o adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, ele busca fugir das armadilhas das concepções retribucionistas e paternalistas ao adotar as medidas socioeducativas. Para os autores, o retribucionismo busca o aumento da repressão na proporção da gravidade da infração cometida, visando à sua prevenção e o paternalismo tende a isentar o adolescente da culpa pelo cometimento do ato, o que naturaliza a sua prática.

Ainda segundo os referidos autores, considerando o adolescente como pessoa em desenvolvimento, revela-se a necessidade de tutela especial, porém ao mesmo tempo reconhece que a obediência às regras é um aspecto constitutivo do convívio social e requer a responsabilização quando do rompimento desses padrões de conduta estabelecidos socialmente. Assim, as medidas socioeducativas impõem a busca de reflexão por parte do adolescente e a formação de um padrão de comportamento que supere o cometimento do ato infracional, e conciliar com a condição de pessoa em desenvolvimento.

O aspecto do desenvolvimento também é levado em conta em relação à questão processual, que garante ao adolescente o acesso à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao poder judiciário, assistência jurídica gratuita e acesso ao processo em todas as suas instâncias. Além das garantias estabelecidos no ECA e Sinase, que preveem que as medidas devem considerar a complexidade do problema, devendo ser regidas pelos princípios de brevidade, excepcionalidade em relação à condição de pessoa em desenvolvimento,

incorporando também a noção de que a privação de liberdade deve ser adotada como último recurso. O ECA introduz “o adolescente no estado democrático de direito, caracterizada pela ideia de responsabilização” (Campos & Cavalvante, 2014, p. 43).

Conforme Oliveira (2014), as concepções contemporâneas de desenvolvimento amparadas na compreensão de subjetividade não dão base para uma análise crítica no campo das medidas socioeducativas, pois não levam em conta as circunstâncias sociais como fator principal para o desenvolvimento do indivíduo. É preciso nos ater e questionar como se concebe o adolescente em conflito com a lei e, para isso, nos amparamos na concepção da Psicologia Histórico-Cultural, porém sabemos que esta não é hegemônica, a compreensão de que o social constitui a personalidade do sujeito.

Cabe lembrarmos que as concepções atuais têm a tendência de conceber o sujeito isolado em sua subjetividade, como veremos na próxima sessão, que versa sobre as concepções de adolescência. Tendo isso em mente, o desafio imposto tanto na leitura da letra da lei como das práticas, é considerar que nem sempre levam em conta uma constituição e o processo de desenvolvimento por meio do social e do cultural, limitando as intervenções, como vimos anteriormente, quando se delimita apenas práticas e ações individuais com esse adolescente (exemplo o PIA), desconsiderando que é preciso cumprir garantias gerais e também transpor nas práticas ações coletivas e intersetoriais.

Na tese aqui defendida consideramos o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura produzida historicamente e socialmente pelos homens, como defende Vigotski e seus colaboradores. A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural permite a superação da concepção tradicional da Psicologia que considerava o indivíduo possuidor de características humanas inatas e que amadurecem com o passar do tempo. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é um simples amadurecimento de características inatas e biológicas, mas se constitui por meio da mediação e do contato com outros indivíduos e pela aprendizagem, em um desenvolvimento engendrado fundamentalmente por aspectos culturais e históricos que ocorrem em contextos concretos.

Compreender o papel do processo de desenvolvimento no campo das medidas e no adolescente em conflito com a lei, e a promoção de mudanças na trajetória de desenvolvimento a partir de tais circunstâncias, são interesses centrais de nossa investigação, que até o momento evidenciou que, para tal processo ser compreendido, precisamos tomar como base a particularidade que medeia a relação com o universal esperado para o desenvolvimento, que são as máximas possibilidades oferecidas ao gênero humano.

Na particularidade podem haver elementos como a alienação, bem como campos mínimos e de condições desfavoráveis que podem impedir o acesso aos bens humanos criados ao longo da história, impondo uma existência limitante de condições materiais de desenvolvimento. Como veremos na próxima sessão, a Psicologia Histórico-Cultural precisa ser compreendida nessa relação dialética singular-particular universal.

Nas medidas socioeducativas, no plano da particularidade, existem condições limitantes, estigmatizantes e excludentes – impossibilitando que se torne um espaço emancipatório em sua totalidade. Pois, em sua essência, o próprio ato infracional já vem denunciar tais circunstâncias e aspectos materiais, revelando processos que precedem o ato, e tais adolescentes, em sua grande maioria, vivem em condições materiais miseráveis, revelando as condições desiguais impostas pelo capitalismo e pela sociedade de classes. Assim, é urgente superar tais aspectos para que se torne possível conceber e efetivar uma condição real e material de desenvolvimento pleno a todos os seres humanos. Portanto, a concepção adotada aqui contraria a ideia de que o desenvolvimento se dá de forma inata, como discutiremos na próxima seção da tese.

Entendemos que a adoção dos princípios teóricos sobre a compreensão de desenvolvimento gera consequências sobre como interpretamos o adolescente em conflito com a lei: deslocando o foco da compreensão natural e biológica da adolescência para incidir sobre o caráter social, histórico e cultural. Sobre o desenvolvimento, destacamos mudanças e aspectos importantes nesta fase, cuja discussão aprofundaremos na seção seguinte, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre o processo.

Os aspectos do desenvolvimento em relação com as condições ofertadas em nossa análise são pontos de partida para refletir sobre a infração na adolescência, cujo significado também deve ser concebido como fenômeno sociocultural. Como destaca Oliveira (2014), em relação ao desenvolvimento humano neste campo, é preciso olhar para o desenvolvimento social biográfico do adolescente – a história de vida, levando em conta que a natureza do ato infracional está em relação com o meio e a realidade socioeconômica e cultural do adolescente. Assim, o ato infracional pode ser compreendido como produto de um processo histórico-social de exclusão, criminalidade e de controle de uns grupos por outros.

A infração também pode ser analisada pela perspectiva da autoria subjetiva, neste caso, como destaca Oliveira (2014), se configura em relação às mudanças e aos processos de desenvolvimento do adolescente que também estão em relação com a cadeia de exclusão, violência e negação de seus direitos básicos, inseridos assim em um ciclo perverso de exclusão, com pouca oportunidade de participação social cidadã. Neste sentido, Oliveira (2014) defende:

“Que, como efeito, a garantia a voz e a participação política comunitária, quando se asseguram formas legítimas de promoção da consciência, da autonomia, e do protagonismo, tornam-se passos importantes para o enfrentamento da infração juvenil” (p. 89).

Assim, conforme Oliveira (2014), junto com a compreensão das condições socioeconômicas, a infração está relacionada a um modo de expressar processos de desenvolvimento na adolescência em condições de vulnerabilidade e exclusão social. Em uma sociedade na qual o consumo é ponto central, e em que uma grande parcela dos jovens brasileiros está distante de práticas de consumo e colocados diante dessa impossibilidade, isso tende a influir e impulsionar o cometimento de ato infracional.

Outro aspecto destacado pela autora é a “ineficácia do sistema educacional, sua incapacidade de interpelar o adolescente e mantê-lo motivado a permanecer na carreira escolar” (Oliveira, 2014. p. 89), portanto a qualidade oferecida no ensino. Oliveira (2014) defende que, no trabalho, no contexto do atendimento socioeducativo de adolescentes, é preciso ter uma análise crítica das circunstâncias e ter uma compreensão crítica dos objetivos de tais práticas e intervenções na socioeducação.

Assim, conforme as legislações atuais, em todo o processo de efetivação da medida socioeducativa é essencial considerar a condição de desenvolvimento e a garantia de direitos. Vale destacar que o Sinase adota a concepção do ECA e amplia algumas concepções e princípios, como discutimos anteriormente, e propõe uma ação de base sociopedagógica que, conforme Teixeira (2006), permite compreender o ato infracional em sua relação com vários fatores e circunstâncias na vida do adolescente, considerando que tais adolescentes podem também ser vítimas, além de autores, de violação de direitos.

Teixeira (2006), refletindo sobre o destino social do adolescente autor de ato infracional e as condições de cumprimento das medidas, pondera que é preciso considerar que tal adolescente é, antes de tudo, um “‘adolescente’, uma etapa peculiar do desenvolvimento humano que adquire configurações singulares em circunstâncias históricas e contextos econômicos, sociais e culturais diversos” (p. 427).

A autora defende que o ato infracional é um dos acontecimentos na vida do adolescente, sendo preciso considerar que este adolescente possui uma história e biografia que contém outros acontecimentos e vivências que o foram constituindo no transcorrer do seu desenvolvimento e, sendo assim, é preciso olhar para as circunstâncias sociais, sua trajetória de vida, suas redes de relações. Destaca que é preciso considerar os interesses e as habilidades, alegrias e dificuldades, o seu sofrimento e as estratégias de sobrevivência.

A conduta do adolescente está em relação com o meio social e revela algo do indivíduo e de seu meio e é, assim, um fenômeno multideterminado. “Nesta perspectiva, ganha relevância a constatação de que a diferença mais importante não é entre adolescente infrator e não-infrator, mas entre adolescentes (infratores e não- infratores) de classes sociais diferentes” (Teixeira, 2006, p. 428).

Teixeira (2006) pontua que a origem social é um fator importante na constituição e na associação com o ato infracional na adolescência, em que há uma relação desigual para apropriação das riquezas e bens culturais, assim como na garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, imersos no capitalismo e em uma sociedade de consumo, devemos considerar esse aspecto como fator que constitui o adolescente e influi sobre seu desenvolvimento. A condição de vida local e comunitária, que se refere às circunstâncias geográficas de pertencimento do adolescente, está em relação também com sua conduta e, conforme a autora, um exemplo é a instalação do crime organizado e a filiação dos adolescentes – como acontece no tráfico.

No que se refere à implementação dos princípios pedagógicos, já apontamos anteriormente que as medidas não vêm sendo executadas da maneira prevista nas legislações, com a perpetuação de práticas repressivas e punitivas, como destacam Campos e Cavalcante (2014):

O dia a dia [na socioeducação] é marcado pela perpetuação de práticas repressivas e punitivas que parecem desconhecer o avanço da legislação e que desmerecem todo o contexto de luta e reivindicação por mudanças em defesa dos direitos da criança e do adolescente, que culminou no ECA e, por conseguinte, no Sinase. (p. 45)

As ações socioeducativas, segundo o Sinase (Brasil, 2006b), devem exercer influência na vida do adolescente de forma a contribuir para a formação da sua personalidade, para a elaboração de um projeto de vida, para o seu pertencimento social, “possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária” (p. 52). Assim, é preciso que ele supere todas as condições que não lhe foram proporcionadas em sua vida pregressa, anterior ao cometimento do ato infracional e que, talvez justamente por não ter tido as condições favoráveis de desenvolvimento, tenha sido levado a cometer um ato infracional infringindo o estatuto jurídico. Considerando as questões do desenvolvimento e da garantia de direitos, o Sinase, amparado no princípio de incompletude institucional, deve contribuir para que a ação socioeducativa esteja articulada com vários serviços e equipamentos públicos. Como destaca Campos e Cavalcante (2014):

Não obstante a importância do Sinase enquanto articulador de diversos aspectos da política de atenção ao adolescente em conflito com a lei, sua aplicabilidade não depende apenas de sua excelência e tampouco da qualidade da formação oferecida aos operadores do sistema socioeducativo. Sua efetivação, a exemplo dos desafios até então observados na implementação do ECA, elaborado não somente com os esforços advindos do mundo jurídico, mas também como fruto da intensa participação de setores políticos e sociais, requer considerar-se a formação social brasileira, cindida por interesses e projetos antagônicos de sociedade, os quais implicam em diferentes concepções de política pública para o atendimento à infância e à adolescência. Assim, o atendimento efetivamente destinado ao adolescente autor de ato infracional não escapa de ser caracterizado como ambíguo e contraditório, muitas vezes o oposto do que é apregoadado pela lei. (p.44)

O Sinase, como um dos eixos do Sistema de Garantia de Direitos, deve interagir de forma efetiva pois, em termos de política pública para o adolescente em conflito com a Lei, tal legislação é um avanço, mas que ainda precisa ser efetivado. Observamos que, mesmo com as legislações atuais, em relação ao adolescente existe um olhar conforme a concepção menorista que, de acordo com Campos e Cavalcante (2014), é um modo violento de tratar o adolescente em conflito com a lei, desconsiderando a concepção de sujeito de direitos e em desenvolvimento. Isso se associa frequentemente a uma baixa qualificação dos operadores do direito no acompanhamento e na execução das medidas socioeducativas, evidenciando o distanciamento em relação a uma prática congruente com a orientação legal, que afirma o princípio de prioridade absoluta para criança e adolescente como sujeitos em desenvolvimento e, para isso, é preciso um novo olhar.

### **1.3 Contribuições de Makarenko para a compreensão das medidas socioeducativas e algumas proposições**

*Os primeiros passos são sempre os mais difíceis, mas também inesquecíveis.*

Luedemann (2002, p. 66)

*Por mais dura que fosse, a minha vida naquele tempo era uma vida feliz. É impossível descrever a impressão de felicidade absolutamente excepcional que se experimenta numa sociedade infantil que cresceu conosco, que confia em nós até o fim, que conosco caminha para a frente. Numa companhia dessas, até os fracassos não perturbam, mesmo desgostos e dores parecem valores elevados.*

Makarenko (2012, p. 622)

Buscamos analisar os relatos e as experiências do pedagogo ucraniano, Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), na Colônia Gorki (1920-1928), e da Comuna Dzerjinski (1927-1935), objetivando investigar as contribuições para pensarmos as medidas

socioeducativas direcionadas aos adolescentes brasileiros. Para trazer à luz as contribuições e as relações que podemos fazer com nosso objeto de estudo, fundamentamo-nos em relatos-diários-poemas de Makarenko e em suas conferências realizadas com base na sistematização de suas experiências nas Colônias, onde era realizado um trabalho educativo com crianças e adolescentes órfãos e marginalizados<sup>13</sup> que, na época, eram chamados de “delinquentes”. Também nos pautaremos em estudos de autores contemporâneos que se dedicaram a analisar a obra de Makarenko.

Com seu modelo de escola e de educação pela coletividade, Makarenko voltou-se, em especial, para a reeducação de adolescentes marginalizados, marcados por atitudes delituosas. Defendia a educação e o trabalho, com ênfase no coletivo, e também escreveu sobre a importância da participação da família na educação. Luedemann (2002) destaca que a concepção de escola, para Makarenko, se referia a um espaço amplo e aberto, com contato e diálogo com a sociedade. A escola deveria se relacionar com as necessidades sociais de cada momento histórico, tendo objetivos coletivamente estabelecidos, pelos quais as crianças e os adolescentes seriam formados para tomar decisões e atuar na sociedade. Dessa forma, os objetivos da educação devem estar relacionados a uma análise do contexto social, cujas necessidades sociais e transformações históricas determinam o processo educacional. Conforme destacado por Luedemann (2002):

Makarenko procurou realizar um projeto educacional no qual o problema deveria ser refletido junto aos conceitos fundamentais do materialismo histórico de Marx, mas principalmente das contribuições da análise sociológica de Lenin, produzindo, no campo da pedagogia, uma educação das diferentes personalidades na direção de uma exigência histórica para a produção de qualidades concretas. (p. 18)

Os relatos de Makarenko nos fornecem uma compreensão da conjuntura social da época e sobre a formação do homem, que está relacionada às condições históricas e sociais, e a União Soviética, naqueles primeiros anos do século XX, passava por um momento muito difícil e violento. Em nosso contexto atual, mesmo não estando em estado de guerra, também somos colocados diante de altos índices de violência, pois vivemos as condições sociais e econômicas impostas pelo capitalismo, acirrando as desigualdades sociais e, como vimos anteriormente, em que a juventude é a grande afetada, podendo-se comparar os números de homicídio de jovens aos números dos maiores conflitos armados.

---

<sup>13</sup> Embora sua fama como pedagogo tenha se dado com base na experiência de reeducação de crianças e adolescentes órfãos e marginais durante a revolução socialista de 1917, sua experiência inicial se deu em escolas primárias ferroviárias durante nove anos.

No posfácio da atual tradução de *Poema Pedagógico*, Prestes (2005) assinala aspectos importantes da obra e da experiência de Makarenko, apontando a necessidade de pensar as circunstâncias históricas em que o educador vivia. A autora destaca que a Rússia, no início do século XX, era um dos países mais atrasados da Europa, sendo constituída em sua maioria por população camponesa, mas possuindo, também, uma intelectualidade pensante de alto nível que conseguiu se organizar junto a pequena classe operária na luta contra o tsarismo<sup>14</sup> decadente. Destaca, também, a realidade em que a Rússia vivia, no que diz respeito à criança abandonada, uma situação grave e que foi se acentuando:

Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), havia na Rússia mais de 2,5 milhões de crianças abandonadas. Com a vitória da Revolução de Outubro de 1917 a situação se agravou ainda mais. E mesmo com o país arrasado pela guerra civil, deflagrada pelas forças contrárias à Revolução, o novo governo dos Sovietes estabeleceu as prioridades e apontou para a necessidade da formação do novo homem. Em função disso, a atenção da sociedade é voltada para as crianças e adolescentes abandonados, que já chegavam então ao número assustador de 7,5 milhões. (Prestes, 2005, p. 647)

Prestes (2005) cita alguns dados que demonstram a preocupação do governo com o problema da criança, em um movimento de criar abrigos e casas para crianças, buscando ampliar o número de crianças a serem atendidas, com a finalidade de protegê-las da degradação física e moral,

... em 1917, havia 30 mil crianças em abrigos, orfanatos ou colônias; em 1919, já eram 125 mil; em 1921, esse número crescera para 540 mil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral, começaram a ser criadas as casas da criança, que, até o início de 1921, já eram 5 mil unidades atendendo a 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, esse número cresceu para 7.815 casas com 415 mil crianças abrigadas. (p. 647)

Diante dos desafios que vivemos no contexto das políticas públicas brasileiras, a experiência de Makarenko pode apontar caminhos e novas propostas, pois ele foi pioneiro no trabalho com crianças e adolescentes que perderam os vínculos familiares e acreditava que a transformação do ser humano se dá pelo coletivo educacional e pelo trabalho. Prestes (2005) afirma que se faz necessário superar as ações isoladas, a fim de garantir direitos, sendo importante refletir sobre como fazer a articulação entre diferentes áreas para a formação do ser humano.

Makarenko, nas suas cartas e relatos, imprime uma forte marca do seu olhar humanista e dos seus propósitos claros de trabalhar com o coletivo, concebendo aquelas crianças e

---

<sup>14</sup> Refere-se a tsar, imperador russo, que dominou muitos países da Europa Oriental, entre eles a Ucrânia.

adolescentes não apenas pelos atos cometidos, mas olhando para eles diante da vivência de uma situação que afetava a sociedade como um todo e, para além disso, antes de infratores, eles eram crianças e adolescentes soviéticos. Neste sentido, uma das regras de convivência dentro da Colônia, que era tomada como uma decisão geral do coletivo, era de não ficar perguntando sobre a vida passada. O coletivo se formava ali, e ninguém sabia nada de ninguém, buscando esquecer o passado e possibilitar se sentir criança e adolescente e, sem focar nos delitos, se buscava ver o ser humano. Conforme Prestes (2005), a decisão de não revelar o passado das crianças e adolescentes foi tomada por causa dos preconceitos e estigmas existentes à época.

As teses sobre personalidade defendidas por Makarenko se distanciavam dos modelos idealista e natural e, com sua prática, ele demonstrou que as personalidades ditas “difíceis”, no caso específico dos jovens das colônias, com histórico marcado pela marginalidade, “[...] poderiam ser transformadas a partir de uma nova vida na coletividade escolar” (Luedemann, 2002, p. 25).

Makarenko tinha a concepção de que a pedagogia deveria desenvolver um conjunto de técnicas para a educação de qualidades concretas do caráter das crianças e seu desenvolvimento, tomando como princípio a coletividade e o trabalho com o grupo, que assim estimularia também o desenvolvimento individual. Como Luedemann destaca, “Anton recupera a idéia de coletivo, da sala de aula, não como ‘manada’, que despersonaliza a criança, mas como grupo, que estimula o desenvolvimento individual” (Luedemann, 2002, p. 61). Foi durante os anos de guerra civil que Makarenko viu a necessidade de elaborar novos métodos educacionais e, então, delineou as ideias sobre a importância do coletivo e do trabalho consciente e produtivo para a formação das novas gerações. Sua maior elaboração teórica e prática foi fruto de seu trabalho junto a crianças e adolescentes abandonados e infratores. O novo homem concebido por Makarenko seria um homem com nova posição diante de um mundo ainda por fazer, buscando trilhar novos caminhos e com uma disciplina coletiva e criativa, sendo esta uma perspectiva vislumbrada pela Revolução de 1917 (Prestes, 2005).

No livro *Poema Pedagógico* é retratado o dia a dia da Colônia Górkki, fundada após a guerra civil. Conforme Prestes (2005), naquele momento histórico:

[...] estava na ordem do dia da jovem educação soviética a formação do novo homem e, principalmente, a transformação das crianças abandonadas, crianças que haviam cometido furtos e crimes e sofrido as condições desumanas da guerra. Essas crianças teriam a tarefa de construir a nova sociedade justa, fraterna e livre. Pois é exatamente a formação desse novo homem, no novo coletivo (ou, podemos até arriscar dizer, da nova sociedade), com características morais e ideológicas novas, que o *Poema pedagógico* descreve. (p. 649, grifo da autora)

Na prática e na obra de Makarenko se destaca, em vários momentos, a educação do novo homem, o homem soviético, após a Revolução de 1917. A proposta educacional que apresentava era parte da educação social soviética, e a intervenção pedagógica deve apostar no ser humano, que o considera em movimento, potencialmente capaz de ser e exercer transformação.

Podemos notar no *Poema Pedagógico* seu otimismo em relação a essa educação voltada para objetivos coletivos, e a sua prática era reflexo da demanda do momento histórico vivido, que tinha na ordem do dia a educação para a formação de um novo homem. Mas, se tinha como questionamento “Como educar ou formar os novos homens?”, seu desafio era imenso ante a ausência de conhecimento sistematizado e empírico sobre como formar o homem comunista.

Makarenko (2012) relata sua conversa, em setembro de 1920, com o Chefe do Departamento de Educação Pública da Província – província de Khárkov, na Ucrânia. No recorte da conversa a seguir, ambos discutem qual seria o objetivo ao educar estes jovens, indo em busca de superar o modelo anterior à Revolução. Makarenko foi convidado e aceitou a direção de tal Colônia.

[Makarenko] – Mesmo antes da Revolução já se sabia como lidar com esses vagabundos. Já existiam as colônias para delinquentes juvenis.

[Chefe] – Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós.

[Makarenko] – Certo. Isso significa que temos que criar o homem novo<sup>15</sup> de maneira nova.

[Chefe] – De maneira nova, isso mesmo, você está certo.

[Makarenko] – Mas ninguém sabe de que maneira fazer isso.

[Chefe] – Nem você sabe?

[Makarenko] – Nem eu sei.

[Chefe] – ... o trabalho tem que ser feito. Faça e depois veremos. O principal é que, sabe... não se trata de alguma colônia de delinquentes juvenis qualquer, mas, você entende, é a Educação Social... Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De todo jeito, todos têm que aprender. Então você vai aprender, também. (Makarenko, 2012, pp. 12-13)

Assim, a aventura de Makarenko teve início em 1920, quando assumiu a direção da Colônia para “delinquentes” juvenis. Podemos verificar pelos seus relatos que o começo não foi nada fácil, tanto para os educadores como para os educandos, que tinham muitos desafios. Makarenko fala sobre o começo na Colônia Gorki<sup>16</sup> (nome dado posteriormente por Makarenko

<sup>15</sup> “O que seria o novo homem da sociedade comunista senão aquele que, além de suprir suas próprias necessidades individuais, como consumidor, é também produtor, voltado para o bem coletivo. O prazer do novo homem deixaria de ser o de consumir e acumular; seria moralmente mais elevado: criar, consumir e dividir” (Luedemann, 2002, p. 115).

<sup>16</sup> Máximo Gorki – nome dado à Colônia como homenagem ao escritor russo que inspirou o trabalho de Makarenko. Foi Gorki também o incentivador para que Makarenko relatasse a experiência, pessoal e pedagógica dos anos vividos na Colônia Gorki, dando origem ao livro *Poema Pedagógico*.

e pelos jovens), no local onde existia antes da Revolução uma colônia para delinquentes e, em 1917, ela havia se dispersado, deixando poucos vestígios de um trabalho com fundamentos pedagógicos. Segundo Makarenko (2012), os diretores pedagógicos da colônia eram velhos militares, que tinham como obrigação vigiar os passos dos educandos na sua rotina na colônia, ficando claro que os princípios e práticas da colônia tinham caráter de vigilância e punição. “Pelos relatos dos camponeses vizinhos podia-se deduzir que a pedagogia desses ‘tios’ não primava pela complexidade. A sua expressão exterior se limitava a um instrumento da simplicidade de um porrete” (Makarenko, 2012, p. 14). Como abordado nos tópicos anteriores, vemos atualmente no Brasil também este ranço do caráter punitivo nas medidas socioeducativas, mesmo com a implementação do ECA e do Sinase, ainda existem situações de reprodução do modelo anterior.

Conforme dito pelo Chefe do Departamento de Educação Pública da província de Khárkov, na Ucrânia, as práticas “pedagógicas” com os jovens delinquentes do período anterior à Revolução não poderiam contribuir para a formação do novo homem. Isto já estava posto: o porrete e a superficialidade do ensino não constituíam ferramentas para a formação humana desejada. Era preciso ir além e Makarenko aceitou o desafio: reeducar<sup>17</sup> centenas de jovens para assumirem “... o comando de suas próprias vidas e da sociedade socialista” (Luedemann, 2002, p. 12).

Na leitura do *Poema Pedagógico* (Makarenko, 2012) deparamo-nos com a aventura da criação da proposta pedagógica de Makarenko, buscando criar possibilidades por meio de um olhar para as necessidades particulares e concretas. Junto a Makarenko foi se formando a equipe de educadores e, conforme seu relato, não foi fácil encontrar profissionais dispostos a trabalhar com esta demanda de educar o novo homem nas colônias de crianças e adolescentes ‘delinquentes’ ou abandonados. Muitos tinham medo dos jovens e não acreditavam que o trabalho na Colônia poderia ter resultados positivos, foram duas mulheres as primeiras educadoras a trabalhar com Makarenko na Colônia: Iekaterina Grigórievna e Lídia Pietróvna, e depois foi se ampliando a equipe de educadores conforme o crescimento da Colônia. No dia 4 de dezembro de 1920 chegaram na Colônia os primeiros seis educandos e com eles vinham seus dossiês, que continham informações sobre eles e seus atos cometidos.

Makarenko, em seu momento inicial, procurando o caminho teórico e prático a seguir, se sentia perdido e sem fundamentos em suas mãos para realizar esta empreitada, chegando até

---

<sup>17</sup> Na perspectiva de Makarenko “[...] o termo ‘recuperado’ não pode ser entendido tão formalmente como é entendido na cidade. Para nós é pouco ‘recuperar’ uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não perigoso da sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era” (Makarenko, 2012, p. 223).

a agir com violência com um dos adolescentes, acontecimento que o mobilizou na busca de um método de trabalho e na dedicação ainda maior na busca de respostas.

Assim, os primeiros meses na Colônia, tanto para Makarenko como para os educadores que ali trabalhavam, foram marcados por muito desespero e preocupação. No enfrentamento das dificuldades vivenciadas Makarenko buscou incansavelmente estudar muito, especialmente literatura pedagógica, porém, como destaca Luedemann (2002), os acontecimentos e a urgente necessidade de realizar a ação de reeducação dos jovens que já estavam na Colônia, “[...] levou Makarenko a fechar os livros e abandonar a idéia fixa em fórmulas pedagógicas e a pensar sobre o problema educacional que tinha diante de si” (p. 122). Makarenko tinha como base a preocupação de fazer uma intervenção dialética e precisava enfrentar os problemas cotidianos por meio de uma ação pedagógica, mesmo não existindo, naquele momento, uma teoria e ciência que respondesse a todos os questionamentos e que oferecesse possibilidade de resolver os problemas ali enfrentados. Makarenko buscou junto à sua experiência cotidiana extrair aspectos que poderiam vir a formar uma nova teoria, como podemos verificar nesse trecho do livro *Poema Pedagógico*:

Os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e os meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura de verdade. Em toda minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920 .... Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (Makarenko, 2012, pp. 21-22)<sup>18</sup>

Em relação ao termo “delinquente” utilizado na época, Makarenko (2012) deixa explícito que no convívio e dentro da Colônia não se empregava esse termo, que também não era utilizado no nome da Colônia. Conforme Makarenko, muitos viam seus jovens colonistas como delinquentes, focando no passado e nos atos cometidos, mas ele defendia outra posição e método de reeducação que consistia em se manter completamente ignorante a respeito dos atos cometidos no passado, até mesmo dispensava o recebimento dos dossiês/processos dos educandos: “[...] deixamos de nos interessar pelos crimes pregressos dos colonistas, e nos saímos tão bem nesse empenho que os próprios colonistas logo os esqueciam” (Makarenko,

---

<sup>18</sup> A primeira edição do *Poema Pedagógico* de 1985-86 era composta em três volumes. E a 2ª edição, de 2005 e a 3ª edição, de 2012, foram publicadas em um único volume.

2012, p. 224). Assim, o foco dado por Makarenko foi o trabalho do espírito coletivo, alcançando resultados na prática diária, como expõe:

Não foi tanto a argumentação moralista e a ira, quanto justamente esta interessante e autêntica luta prática, que produziu os primeiros brotos do bom-tom coletivo. À noite, nós discutíamos e ríamos, fantasiávamos sobre os temas das nossas aventuras, e nos irmanávamos e nos fundíamos num todo coeso, cujo nome era Colônia Górkki. (Makarenko, 2012, p. 47)

Sobre o contexto social da Rússia pós-revolução, é importante lembrar que o autor iniciou seu trabalho em meio a uma sociedade envolta em um cenário de extrema crise de fome, violência e miséria, que se abateu sobre a URSS (1922-1923). A Revolução deixou problemas que precisavam ser resolvidos, mas também propunha um horizonte de profundas mudanças nos países da União Soviética, que precisavam ser alcançadas. Diante de um cenário social em que a fome e a pobreza eram rotina, Makarenko se preocupou, em um primeiro momento, com a subsistência, procurando formas de obter alimento, pois sem essa condição básica se dificultava o restante do trabalho, como expõe: “A primeira necessidade do homem é o alimento... Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação moral” (Makarenko, 2012, p. 31). A situação também era precária para os educadores, que também viviam famintos, com roupas em péssimas condições e uma pobreza generalizada, pois a remuneração era muito pequena.

Makarenko (2012) já levantava no início de sua atividade junto à Colônia a necessidade de trabalhar o espírito coletivo, sendo este seu guia principal. Todos eram convocados a atuar coletivamente na construção e organização da Colônia, até mesmo as decisões eram tomadas em coletivo por meio de reuniões gerais dos educandos e do conselho de comandantes. Os colonistas trabalhavam meio período e estudavam no outro período, e as atividades agrícolas tinham muito destaque na Colônia. Makarenko defendia que a iniciativa só viria quando houvesse uma tarefa e a responsabilidade pelo seu cumprimento – atividade.

Outras atividades de destaque na Colônia eram o teatro, realizado no tempo livre e com apresentações para a comunidade. Makarenko (2012) destaca que o teatro não era apenas um meio de distração, mas era tomado como uma obrigação de ordem social, “um imposto social inevitável”, assim eles organizavam espetáculos aos finais de semana.

Os educadores se dividiam em plantões principais, plantões de trabalho e plantão noturno, as atividades na escola eram realizadas no período da manhã. Outro aspecto muito valorizado pelos educadores e Makarenko eram os momentos de leitura, tendo sido formada uma biblioteca com uma diversidade de livros clássicos, literatura especializada, política e agrícola. Para incentivar a leitura eram realizados momentos de leitura comunitários em voz alta,

com a participação de todos, pois nem todos os colonistas eram capazes de assimilar o conteúdo, além dos menores serem analfabetos.

Vemos assim uma preocupação de Makarenko com o aspecto da formação cultural, defendendo, na conferência “Educação de hábitos culturais” (Makarenko, 1981, p. 77), que são poderosos fatores educativos tanto para crianças como para adultos, que pode ser promovida com leitura de histórias para crianças, teatro, música, cinema, leitura de jornais e livros, passeios, esportes, museu e exposições, entre outras formas de educação cultural. O autor considerava que estas atividades culturais deviam orientar-se constantemente para a atividade política e coletiva. Nas instituições infantis, Makarenko defendia que o trabalho cultural devia ter uma metodologia e princípios gerais, o que expõe no texto “O trabalho cultural” (Makarenko, 2010d) que, de forma geral, deve organizar tais atividades prezando por disciplina e por princípios educativos que elevem o coletivo.

Todas as atividades nas colônias eram organizadas por destacamentos<sup>19</sup> – coletivos formados por turnos e atividades, com os colonistas divididos em grupos, com um comandante nomeado por Makarenko. No que diz respeito à composição, os destacamentos quase não se modificavam, eram coletivos duradouros, em que um ou outro integrante saía e novos entravam, mas os núcleos permaneciam, mesmo quando haviam mudanças substanciais. Apenas os comandantes do destacamento mudavam constantemente, eleitos por um período de 3 a 6 meses. Na experiência de Makarenko este prazo era o mais conveniente, pois os representantes da coletividade não chegavam a se converter em uma espécie de funcionário, e também se dava a oportunidade de um maior número de educandos assumirem a liderança e o posto de comandante, assim as obrigações do comandante, que exigiam responsabilidades e tensões adicionais, não chegavam a se converter, durante este período, em uma carga pesada para os educandos.

Segundo o autor, o sistema dos destacamentos foi muito importante, sendo uma das grandes inovações que elevou a organização e os resultados do coletivo,

[...] permitiu aos nossos destacamentos se fundirem num verdadeiro, forte e unificado coletivo, no qual havia diferenciação de trabalho e organização, democracia na assembleia geral, ordem e subordinação de um companheiro a outros, mas no qual não se formou uma aristocracia – uma casta de comandantes. (Makarenko, 2012, p. 207)

---

<sup>19</sup> Conforme Makarenko (2012), a palavra “destacamento” era um termo muito utilizado na época da revolução, as guerras eram conduzidas exclusivamente por destacamentos, organizados de forma que poderiam conter muitos homens. Os destacamentos incluíam a ideia da distribuição dos colonistas pelas oficinas. Existia também os destacamentos mistos, de caráter provisório, que se constituíam por não mais de uma semana, com fins de realizar uma tarefa breve e definida.

Conforme análise de Bozhovich (1976), na organização do coletivo, Makarenko conseguiu, por meio dos destacamentos de caráter temporal, levar os adolescentes a se sentirem no processo de organização e participação de assuntos importantes e na transformação ativa das condições que viviam. Os destacamentos possibilitavam criar entre os membros do coletivo um sistema de dependência responsável, e a mesma criança podia atuar como dirigente ou subordinado. Conforme Bozhovich este aspecto se configura como uma das condições mais importantes para a formação da tendência social da personalidade e das qualidades psicológicas morais em todos os membros do coletivo.

Entendemos, portanto, que o papel do coletivo é de extrema importância para a formação da personalidade da criança e do adolescente, desenvolvendo uma educação do homem coletivista, conduzindo o processo que dá margem para conduta e atividade da criança em um coletivo, com uma organização necessária e com princípios que Makarenko expõe em suas conferências e nos relatos de sua experiência prática.

Conforme Prestes (2005), a obra de Makarenko e sua perspectiva pedagógica foi baseada na filosofia marxista sobre o trabalho, que não era estimulado pelo consumo capitalista, e o trabalho ali ajudava no processo de educação a fim de responsabilizar para o coletivo, partindo do pressuposto marxista de que o trabalho cria o homem e muda suas relações sociais, como também muda sua consciência:

Makarenko dizia que a nova sociedade deveria se preocupar não com a formação de força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade. Esta ideia certamente baseia-se em um dos postulados mais importantes da filosofia marxista que, além de dizer que o trabalho criou o homem, afirma também que “ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas ideias, em suma, sua consciência...” (Prestes, 2005, pp. 650-651)

Makarenko (1981) defende que o trabalho deve ser uma atividade criadora e, neste sentido, deveria, em sua totalidade, estar dirigido para a criação de riqueza social e para ampliar a cultura do país, e um dos objetivos da educação deveria ser a formação para um hábito de trabalho criador, que elevaria a condição de trabalho para sua relação com a utilidade e necessidade não apenas individual, mas coletiva.

Essa forma do esforço humano só é possível quando é realizado com amor, quando o homem sente o prazer da criação e compreende sua utilidade e necessidade, quando o esforço se transforma na forma fundamental de expressão de sua personalidade e de seu talento. Isso é possível somente quando se arraigou um hábito neste sentido, quando nenhum esforço ou tarefa resulta penosa, e é necessário que tenha um sentido. (Makarenko, 1981, p. 58)

É importante resgatarmos que Makarenko vivia em uma sociedade socialista e que na materialidade estes aspectos eram buscados. Sabemos que no capitalismo e em uma sociedade de classes estas condições se dificultam, e que a busca se dá em uma lógica de elevação apenas do aspecto e riqueza individual, tal sistema apenas mantém a exploração e alienação por meio do trabalho, e que para a grande maioria das pessoas o trabalho se configura apenas como um meio de subsistência.

Conforme Prestes (2005), “Makarenko assimilou a educação social soviética como uma das mais maravilhosas ideias da humanidade” (p. 651) e buscou uma revisão desta educação com base em um plano experimental e sem dogmas preestabelecidos. Makarenko afirmava que, na Colônia Górkki, foi realizada a verdadeira educação soviética, defendendo que nessa educação deveriam se unir o Estado, a Família e o “totalmente novo ativista – o coletivo infanto-juvenil social e produtivo” (Prestes, 2005, p. 651). O mesmo defendia que o processo educacional não acontecia somente dentro da escola e, conforme a autora, Makarenko nunca desprezou o papel do ensino na educação, ao contrário, sempre reconheceu o valor do ensino e, na sua prática, sempre o colocava em primeiro lugar. Ele destacava que era necessário estudar os problemas da educação, contribuindo na construção dessa nova concepção de educação, como aponta Prestes (2005):

Por isso, Makarenko é um inovador no que se refere a estudos e práticas pedagógicas, no sentido de unir a educação e o ensino com o trabalho produtivo, elaborando estudos sobre o papel educativo do trabalho, da autogestão, da coletividade e do desenvolvimento livre da personalidade. ... o trabalho de ensino e educação na Colônia Górkki ultrapassava o desenvolvimento da educação no país. Na Colônia, Makarenko utilizou, como em todas as escolas do país na época, o sistema de ensino com a abordagem plural, mas a complementou com a criação de cursos de preparação para o ingresso nas faculdades de trabalhadores. (p. 651)

O texto “Os objetivos da educação”, publicado em 1937, foi escrito por Makarenko pois percebeu a necessidade de apresentar as condições particulares, concretas, do nascimento de sua proposta educacional. Nele o autor tece críticas às concepções idealistas e funcionalistas e conduz, na apresentação de sua concepção, um olhar para o trabalho com as crianças em que o objetivo principal é o desenvolvimento de novas personalidades por meio de técnicas pedagógicas e de um processo conduzido, pois, conforme ele, o indivíduo não se desenvolve naturalmente, mas segundo uma direção. Assim, a educação deve ter um planejamento consciente, considerando as necessidades sociais em um processo dialético, sempre em transformação (Makarenko, 2002d).

Sobre a dialética pedagógica, Makarenko (2012) defende que a perspectiva do coletivo e o esforço comum tem como princípio que

[...] o coletivo infantil deve necessariamente crescer e enriquecer, vislumbrar à sua frente um amanhã melhor e lutar por ele num jubiloso esforço comum, num sonho alegre e obstinado. Quem sabe é nisso que se resume a verdadeira dialética pedagógica. (p. 400).

Seguindo, assim, pelas vias do coletivo, se diferenciando do sistema burguês e do individualismo, apoiava o sonho de um futuro melhor para aquelas crianças e adolescentes. Compreendia que com a colônia estava resolvendo um problema político e autenticamente socialista, e que não dependia apenas da vontade das crianças e adolescentes, pois, “a vontade dessas crianças há muito fora esmagada pela violência, pelos safanões e palavrões dos mais velhos, os ‘abusados’, que floresciam amplamente no solo fértil da não resistência, não interferência e ‘autodisciplina’ da ‘educação social’” (Makarenko, 2012, p. 477). Assim, conforme o autor, era preciso constituir uma nova perspectiva teórica e prática, com enfoque no coletivo e no processo educativo.

Diante daquele momento social, Makarenko (2012) tinha clareza do tipo de ser humano a educar, porém encarava uma dificuldade em relação a como fazê-lo, defendendo que era um problema a ser enfrentado, um problema de técnica pedagógica e que era preciso olhar também para a experiência técnica. “Uma técnica só pode ser extraída da experiência [...]. Somente quando existe a experiência técnica são possíveis as invenções, os aperfeiçoamentos, a seleção e o controle de qualidade” (Makarenko, 2012, p. 560). O autor destaca que na área pedagógica existia uma falta na elaboração teórica e de fundamentos para prática junto a estes jovens, pois a prática precisa estar fundamentada em uma perspectiva sólida e crítica para se atingir a transformação. Afirmava que

... para todos os detalhes de todo trabalho do educador faz-se necessário uma ciência especializada ... Por que não temos nenhuma ciência da nossa matéria prima, e ninguém sabe direito o que fazer com esse material – uma caixa de fósforo ou um avião? (Makarenko, 2012, p. 561)

Makarenko pontua que os superiores do departamento de educação, por ele chamado de “Olimpo” pedagógico, desprezavam a técnica pedagógica na área da educação e se fundamentavam em teorias idealistas, focando apenas no indivíduo, portanto, não era apenas uma falta de técnica e, sim, especialmente, a teoria que dava sustento a tal pedagogia.

Os olímpicos desprezam a técnica. Graças ao seu reinado, há muito definhou nas nossas faculdades de Pedagogia o pensamento técnico-pedagógico, em especial no que concerne à prática educacional. Em toda a nossa vida soviética não existe uma condição técnica mais lamentável que a da área educacional. E por isso a esfera educacional é um campo artesanal, e, da área artesanal, o mais atrasado. [...] Do alto dos cumes dos gabinetes olímpicos não se distinguem os detalhes e as partes do trabalho. De lá só se divisa o mar sem fim de uma infância sem rosto, e no próprio gabinete figura o modelo de uma criança abstrata, confeccionada com

os materiais mais leves: ideias, papel impresso, devaneios manilovianos. Quando pessoas do “Olimpo” visitam a minha colônia, seus olhos não se abrem, e o coletivo vivo de jovens não lhes parece uma situação nova, a provocar antes de tudo uma preocupação técnica (Makarenko, 2012, pp. 561-562)

Naquele momento histórico que, segundo Makarenko (2012), a sociedade colocava a educação como um imperativo com muita impaciência e exigência, cobrando a formação de homens (médicos, engenheiros, moldadores, torneiros, etc.) para a edificação da nova sociedade, as teorias vigentes não permitiam vislumbrar um futuro diferente a estes jovens, uma vez que concebia o desenvolvimento com base nas teorias funcionalistas ou idealistas – concepções que tampouco serviam à formação da nova sociedade em construção. No lugar destas concepções, Makarenko propõe a educação para a coletividade: era preciso, então, criar uma metodologia de educação para a formação do homem comunista que pudesse ser compartilhada por todos os educadores e contemplasse todas as diferenças individuais. Em consonância com a política educacional do país. Conforme Luedemann (2002), Makarenko defendia: “Em lugar de inúmeras escolas diferenciadas, uma escola organizada na forma de coletividade, capaz de combinar todas as diferenças com base nos direitos iguais ao desenvolvimento cultural” (p. 279).

Makarenko assume a coletividade como objeto da educação, e destaca que, no trabalho que visa ao desenvolvimento da personalidade, é preciso realizar uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais. Considerando a diversidade do ser humano, seria um erro agrupar os objetivos da educação em uma estrutura comum a todos, cortando “todos pelo mesmo molde”, porém não é de vários métodos que precisamos, conforme defende Makarenko (2002d):

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. (p. 274)

Para o autor a personalidade é produzida no processo social, dando destaque em seu trabalho para a importância da coletividade e da educação social, sendo necessário buscar a superação das teorias existentes.

A personalidade humana, na minha visão, permanecia, sempre, uma personalidade humana em toda a sua complexidade, riqueza e beleza, mas mesmo por isso parecia-me necessário abordá-la com parâmetros mais precisos, maior responsabilidade e mais ciência, e não com mera histeria obscurantista. (Makarenko, 2012, p. 561)

Makarenko (2002d), assim, defende que “o projeto da personalidade como produto da educação deve basear-se nas exigências da sociedade” (p. 272), devendo ser útil não apenas para o indivíduo, mas para a causa social que, na época, era a educação comunista.

Devemos educar um tal indivíduo de que a nossa sociedade precise .... Não devemos falar apenas sobre a formação profissional da nova geração, mas também sobre a educação e um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente no Estado Soviético. Os objetivos do trabalho educativo só podem ser deduzidos das experiências que a sociedade coloca (Makarenko, 2002d, p. 271).

Makarenko recebia críticas e uma delas era que ele trabalhava apenas com aspectos exteriores no desenvolvimento das crianças e adolescentes, a qual foi refutada por ele, defendendo que não se pode apenas trabalhar os aspectos interiores no desenvolvimento da criança, mas sim devemos nos ocupar da totalidade desse ser humano. Também criticou as teorias idealistas que defendiam a virtude do autodesenvolvimento e da ordem natural do desenvolvimento.

Na realidade, nas condições da natureza pura, cresce somente aquilo que naturalmente poderia crescer, isto é, meras ervas daninhas – mas isto não preocupava ninguém: aos habitantes celestes só eram caros princípios e ideias. Minhas demonstrações quanto à discrepância prática entre as ervas daninhas resultantes e os projetos assumidos para uma personalidade comunista eram chamadas de utilitarismo, e seu eu tentava sublinhar a minha verdadeira essência, diziam: – Makarenko é um bom prático, mas entende muito pouco de teoria. (Makarenko, 2012, pp. 559-560)

Diante das críticas que recebia e da perspectiva que criava por meio de seus estudos teóricos agregados à sua experiência, Makarenko se sentia em muitos momentos incompreendido e se questionava como muitas das pessoas que estavam à frente da educação não estavam em busca da defesa da criação do novo homem e formando um coletivo social fortalecido, deixando claro que seu objetivo era o trabalho com o coletivo e que dele foi possível atingir resultados e avanços:

Quanto tempo será necessário para ensinar-lhes a lógica dialética? Como provar-lhes que o meu trabalho consiste numa série ininterrupta de operações, mais ou menos prolongadas, às vezes estendendo-se por anos a fio e ao lado disso tendo sempre o caráter de colisões, nas quais os interesses do coletivo e de indivíduos separados estão emaranhados em complicados nós? (Makarenko, 2012, p. 614)

Makarenko e suas proposições e atividades geraram admiração e controvérsias, seja pelos próprios conteúdos, seja pela forma de ensiná-los – com experiências pautadas na prática mesmo de sobrevivência que era necessária naquele momento social. Idealizando um modelo

de escola com base na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina, considerava que o objeto da educação deveria ser a coletividade, educar para o coletivo, com base no que é colocado pela sociedade. Defendia a importância do trabalho coletivo realizado como um processo de construção não apenas da vida individual, mas de seus companheiros da Colônia e de toda sociedade.

Como já defendido nesta tese, percebemos que, na realidade dos adolescentes atendidos por Makarenko, bem como dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil, a situação social os coloca diante de uma privação de benefícios em prol do desenvolvimento humano. Como reflete Makarenko, mesmo sendo pessoas comuns, possuíam uma marca social fundamental, “[...] por um lado, elas estavam privadas de todos os benefícios do desenvolvimento humano e, por outro, foram arrancadas das condições salvadoras da simples luta pela existência, ao se lhes impingir uma panela de comida ruim, mas cotidiana” (Makarenko, 2012, p. 477).

Makarenko também valorizava a compreensão e aplicação da disciplina em seu trabalho, um dos pontos que também recebia críticas e sobre o qual precisou expor diversas vezes seu ponto de vista e como realizava o seu trabalho, que a disciplina era distinta de punição e defendendo que a disciplina emerge da experiência social e da ação prática e coletiva. Neste ponto Makarenko, criticava as teorias pedagógicas que acreditavam na “autodisciplina” e “auto-organização” que surge de uma convicção intelectual pura, consciência pura e dos valores da alma.

Makarenko (2012) se fundamentava em Lênin, que se referia a uma “disciplina consciente”, assim a disciplina devia ser acompanhada por uma compreensão da sua necessidade e utilidade como significação de classe. Diante de um momento social complexo, Makarenko utilizou foco e disciplina em seu trabalho. Para ele a disciplina e a ordem cotidiana não eram uma preocupação apenas sua, mas uma tradição do coletivo a todo momento na ordem das exigências desse coletivo. “Precisamos da disciplina porque a nossa tarefa é difícil e temos muito o que fazer. E não a cumprimos bem, se não tivermos disciplina” (Makarenko, 2012, p. 527).

Assim, Makarenko (1981) defendia que para uma tarefa educativa correta é preciso se ter uma ideia mais precisa acerca do conceito de disciplina. Conforme o autor, a disciplina é resultado de todo o sistema educativo, que vai organizar as diversas áreas da vida da criança, considerando a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, a disciplina não é a causa ou um método específico de educação, mas o seu resultado.

Dando destaque também para o trabalho, que considerava indispensável ao desenvolvimento, defendia que a motivação para esta atividade devia estar ligada a uma educação que envolvesse motivações abrangentes de interesse do coletivo, e não apenas por motivos de satisfação pessoal:

Algum dia, a verdadeira pedagogia elaborará esse problema, destrinchará a mecânica do esforço humano, mostrará qual o lugar que dentro dele pertence à vontade, ao amor-próprio, à vergonha, sugestionabilidade, imitação, medo, competição, e como tudo isso se combina com os fenômenos da consciência pura, da convicção, do bom senso. (Makarenko, 2012, p. 557)

Neste sentido, Leontiev (1978), defendendo que a personalidade é criada nas circunstâncias objetivas, deixa claro que é por meio de todo o legado da atividade humana em relação com o mundo que se darão as bases para a formação da personalidade. O autor destaca como importante no trabalho de Makarenko a noção de perspectiva que contribui para o desenvolvimento e condições futuras para formação do novo homem. Em suas palavras:

Assim como o passado, o futuro está também presente na personalidade. A perspectiva de vida que se abre diante do homem não é simplesmente um produto de um “reflexo deixado para trás”, mas também sua propriedade. Nisso reside a força e a verdade do que Makarenko escreveu sobre o significado das perspectivas próximas e das perspectivas mais distantes e de sua contribuição para o desenvolvimento. Isto vale também para os adultos. Segue uma parábola que ouvi uma vez de um criador de cavalos em Urales: quando um cavalo, num caminho difícil, começa a tropeçar, então é necessário, não chicoteá-lo, mas levantar sua cabeça mais alto de modo que possa enxergar mais longe. (Leontiev, 1978, pp. 169-170, tradução nossa)

Como defende Makarenko (2012), uma das coisas mais importantes e exclusivas no ser humano é a relação com a perspectiva, tendo a possibilidade de organizar sua ação por meio dessas perspectivas vivenciadas no presente, bem como olhar para o futuro e para o coletivo:

As coisas mais importantes que costumamos valorizar no ser humano são a força e a beleza. Uma e outra se definem no homem exclusivamente pelo tipo da sua relação com a perspectiva. O homem que pauta o seu comportamento pela perspectiva mais imediata, o almoço de hoje, precisamente o de hoje, é o homem fraco. Se ele se dá por satisfeito somente com a sua própria perspectiva, mesmo que distante, ele pode parecer forte, mas evocará em nós a sensação de beleza da personalidade e do seu valor autêntico. Quanto mais amplo é o coletivo cujas perspectivas parecem ao homem suas perspectivas pessoais, tanto mais belo e mais elevado é o homem. Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria do amanhã. Poder-se-ia escrever todo um método sobre este importante trabalho. Ele consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas. Pode-se começar por um bom almoço, por um dia ao circo, ou pela limpeza da lagoa, mas é preciso sempre despertar para a vida e alargar gradativamente as perspectivas de todo o coletivo, conduzi-lo até às perspectivas de toda a união. (Makarenko, 2012, p. 569)

O ser humano não pode viver no mundo, se não tiver pela frente alguma coisa jubilosa. O verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria de amanhã. Na técnica pedagógica essa alegria

aparece como um dos objetos mais importantes do trabalho. Em primeiro lugar, é preciso organizar essa mesma alegria, convocá-la à vida e colocá-la como uma realidade possível. Em segundo, faz-se mister converter insistentemente os tipos de alegria mais simples em outros mais complexos e humanamente significativos. Por aqui passa uma linha interessante – desde a satisfação primitiva com qualquer pedaço de pão de mel até o mais profundo senso de dever. (Makarenko, 2012, p. 569)

No processo de educação e desenvolvimento, Makarenko (2010a) define que a perspectiva significa formar no ser humano capacidades para escolher vias com perspectiva mais próximas e a médio prazo, e a metodologia para realizar este trabalho consiste em organizar novas perspectivas e utilizar as existentes, possibilitando colocar aos poucos outras mais elevadas. No processo de criação de perspectivas, que tem sua vinculação com o coletivo, vai se ampliando até o nível dos objetivos de todo o país, não são apenas individuais, “o nosso trabalho no domínio da perspectiva consiste ainda em que todo o tempo devemos educar aspirações coletivas e não apenas pessoais” (Makarenko, 2010a, p. 77). Assim, a tarefa consiste em formar perspectivas pessoais e coletivas de forma que entre elas não exista contradição.

Em relação à próxima perspectiva, o autor esclarece que transcorre do desenvolvimento do processo educativo, e uma das tarefas é a transição das satisfações mais próximas para as mais longínquas. A organização tem início pelas metas pessoais, mas deve estar edificada segundo um plano coletivo. Nesta primeira fase do seu trabalho, o autor destaca que é indispensável oferecer condições suficientes e organizadas na instituição.

Desde os primeiros dias a perspectiva imediata deve edificar-se segundo um plano coletivo, sendo preciso que se possibilite às crianças tentarem alcançar as satisfações que exigem algum trabalho, como defende Makarenko (2010c):

As perspectivas têm uma particularidade interessante. Elas atraem a atenção do indivíduo com o aspecto geral da satisfação, mas esta satisfação ainda não existe. À medida que se avança para ela surgem novos planos para amanhã, tanto mais atrativos quanto maiores são os esforços despendidos para vencer os diversos obstáculos. (p. 79)

Ao pensarmos neste trabalho a ser realizado em uma instituição, Makarenko (2010c) orienta que organizar uma perspectiva próxima é uma das tarefas mais importantes da direção e dos profissionais de tal instituição, o que possibilitará uma aspiração coletiva para o dia de amanhã repleto de esforço e de êxito coletivo. O trabalho com as perspectivas se configura, assim, como muito complexo, pois é necessário primeiramente alcançar uma coletividade forte, que requer grandes esforços, traçando um caminho mais valioso junto ao coletivo. Neste sentido, o trabalho coletivo deve interessar a todos, como uma perspectiva próxima de trabalho.

Deve sempre existir uma tarefa digna que cativa todos pelo seu significado no processo de desenvolvimento da instituição, pelo seu interesse técnico e benefício direto na aquisição de hábitos de certos educandos. Se na instituição se consegue criar um espírito e animo como este, os educandos levantam-se de manhã já entusiasmados com a alegre perspectiva do dia hoje. (Makarenko, 2010c, p. 80)

Ainda conforme o autor, o trabalho de organização de uma perspectiva próxima deve ser realizado de forma variada e regularmente, um exemplo é anunciar que dentro de duas semanas irão realizar um encontro de futebol entre a equipe da instituição e convidados, para que a coletividade se anime pelo otimismo da perspectiva. Às vezes é colocado diante do coletivo uma tarefa difícil e digna, em outras é preciso proporcionar-lhe a satisfação infantil mais simples: dentro de uma semana após o almoço haverá sorvete de sobremesa. Como diz Makarenko (2010c): “Qualquer alegria perante a coletividade, por menor que seja, torna-a mais forte, mais unida e mais animada” (p. 81).

Makarenko (2010b), em seu texto “A perspectiva em médio prazo”, define que esta consiste em projetar um acontecimento coletivo relativamente distanciado no tempo. A perspectiva em médio prazo é muito importante para as crianças e também para os adultos, pois possibilita determinar planos e acontecimentos, exemplo: férias, uma viagem, promoção no serviço, etc.

A perspectiva em médio prazo só terá significado se levar a cabo uma preparação para estes dias muito antecipada, se lhes conferir uma importância especial, se ao conteúdo fundamental se juntar os mais variados temas: prestação de contas, recepção de convidados, premiação, novos locais e equipamentos. (Makarenko, 2010b, p. 82)

O autor utiliza o exemplo das férias de verão, que devem ser um acontecimento prazeroso e esperado com ansiedade e entusiasmo, e que deve ser visto não só como um tempo de descanso, mas também como um alvo que trabalha com os aspectos de perspectiva adiante e como mérito da coletividade ao desenvolvimento da produção.

Conforme Makarenko (2010b), em uma perspectiva da coletividade os jovens não são, de maneira alguma, indiferentes em relação ao futuro longínquo da sua instituição, se nela se sentem bem e gostam dela. A perspectiva a longo prazo desta natureza pode entusiasmar os jovens a realizarem grandes trabalhos e suportarem grandes tensões – “uma perspectiva emocionante”. Assim a coletividade da instituição é um grande agregado familiar e o destino da instituição nunca pode ser indiferente para cada membro da coletividade. “A formação desta perspectiva constitui uma etapa muito importante na ampla educação política visto servir de

transição natural e prática para outra perspectiva mais ampla: o futuro de toda a nossa pátria” (Makarenko, 2010b, p. 84).

Neste sentido, é preciso trabalhar com os adolescentes buscando imaginar a sua vida como:

... uma parte do presente e do futuro de toda a nossa sociedade. Para desenvolver este sentido de perspectiva é pouco estudar apenas o país e o seu progresso. É preciso mostrar a cada passo dos educandos que o trabalho e a vida deles são parte do trabalho e da vida do país. (Makarenko, 2010b, p. 84)

Contextualizar e ensinar sobre a história do país, lutas e conquistas e seus significados, comparar com as questões da instituição, como também realizar palestras com destacados indivíduos, etc. Assim defende Makarenko (2010b): “Garantir este futuro constitui uma das tarefas mais importantes da instituição infantil” (p. 85).

Sobre seu objeto de trabalho educacional nas colônias, Makarenko (2012) deixa claro que é o coletivo e destaca uma das características presentes nos integrantes do coletivo: “... eles tinham a sua própria organização, as suas leis e a sua esfera de ação, nas quais existiam dignidade, responsabilidade e dever” (p. 620). Relata que o trabalho nestes coletivos exigia bastante de todos os educadores e que no trabalho com essas crianças e adolescentes era necessária a presença da vontade e uma tática complexa.

Com a compreensão da importância da perspectiva social e coletiva no trabalho realizado se tem a consciência e a capacidade de valorizar todos os membros do coletivo, formando, como diz Makarenko (2012), “essa cola social”, que resulta de uma “... comunhão real, a unidade do movimento e do trabalho, da responsabilidade e da ajuda, uma união de tradições” (p. 624).

Trazemos aqui algumas contribuições de Bozhovich (1976) sobre a importância do coletivo para os adolescentes e sua aspiração em encontrar seu lugar, com fins de delimitar que a própria Psicologia Histórico-Cultural se amparou em algumas contribuições de Makarenko para compreender o papel do coletivo na adolescência.

Em relação aos aspectos do coletivo e sua importância, Bozhovich (1976) e pesquisadores de seu laboratório se dedicaram a analisar estes aspectos na adolescência e na formação de sua personalidade, e defendem que a mudança mais importante na situação social do desenvolvimento dos adolescentes consiste no novo papel que nesta etapa começa a desempenhar no coletivo dos alunos, assim começam a viver uma vida de coletivo multifacetada, social, buscando encontrar seu próprio lugar. Este aspecto é muito importante

para formação da personalidade, pois nestas relações começam a se formar as exigências de caráter moral consideradas mais elevadas.

... o adolescente pode conquistar autoridade sobre seus pares, somente se ele puder responder a essas exigências. Além disso, durante esse período, neles se manifestam inter-relações pessoais mais íntimas, que apresentam com frequência, profundas nuances emocionais. Estas relações levam os adolescentes a unir-se em grupos, que às vezes não coincidem com a “rede” de relacionamentos oficiais. Ao mesmo tempo essas inter-relações pessoais e os grupos criados sobre sua base, exercem uma influência não menos, e às vezes até maior, na formação da personalidade dos adolescentes. (Bozhovich, 1976, p. 198)

A autora aponta que não é qualquer organização de uma atividade conjunta de alunos que conduz à formação das relações coletivistas – que se expressam por uma exigência e ajuda mútua. É preciso que se tenha uma motivação para tal atividade, que consiste na presença de um objetivo comum, ou seja, almeje um produto comum do trabalho e atividade, e que seja uma aspiração de todas as crianças. Outro aspecto destacado por Bozhovich (1976), seria que no processo de elaboração de tal atividade conjunta seja considerado que o trabalho de uma criança está em dependência das atividades dos demais, assim as ações não são independentes uma das outras, mas sim em cadeia de ações que se unem em um resultado e objetivo comum. Importante considerar que na organização da atividade coletiva devem existir regras concretas, sem as quais os alunos não podem alcançar os objetivos propostos.

Conforme Bozhovich (1976), a vida escolar se constitui para os adolescentes como uma parte orgânica da sua própria vida, e o coletivo escolar é o meio mais próximo que começa a determinar diretamente na formação de vários aspectos da personalidade. A opinião e valoração dos companheiros passa na adolescência a adquirir grande importância, até maior que a valoração dos professores e pais.

Nas investigações dos motivos da atividade de estudo dos escolares de grau médio, foi destacado que o motivo fundamental da conduta e atividade dos alunos na escola é sua aspiração em encontrar seu lugar entre os companheiros no coletivo da sala de aula. Nestas investigações se revelou que a causa mais frequente da conduta indisciplinada nos adolescentes está relacionada à incapacidade de encontrar o lugar desejado no coletivo, e que pode se manifestar por uma má conduta, com a intensão de conquistar a valorização dos colegas. Conforme a autora, estes aspectos podem também ser observados nos “escolares difíceis” e em “delinquentes”, e a causa de sua conduta está na falta de inter-relações com o coletivo de colegas de classe e na incapacidade de encontrar seu lugar no coletivo (Bozhovich, 1976).

Portanto, o coletivo na adolescência começa a ocupar um lugar de destaque e mais maduro do que na infância, pois existe uma experiência acumulada de relações coletivas, exigências morais mais elevadas e com uma opinião social já formada que o adolescente leva em consideração. Os adolescentes estão, assim, expostos a influências do grupo, e até mesmo em alguns momentos renunciam a suas convicções. O bem-estar emocional da criança se determina fundamentalmente pela atitude dos adultos (pais e professores) e, na adolescência, é determinado pela atitude e opinião dos companheiros. Na adolescência o coletivo se converte no meio direto de maior influência sobre a formação da esfera moral do adolescente, de seus pontos de vistas, opiniões, sentimentos morais e das qualidades fundamentais de sua personalidade. O coletivo tem muita importância para a formação do aspecto moral da personalidade do adolescente e, nas palavras de Bozhovich (1976):

Ao organizar a opinião social do coletivo, suas exigências e valorações, criamos um poderoso fator de influência sobre a personalidade; mas se este fator atua como uma pressão, obteremos na educação (assim como no ensino) um formalismo na assimilação de exigências morais, das valorações, e da conduta moral. Isto resulta muito mais perigoso para a correta formação da personalidade que o formalismo na educação. (pp. 214-215)

Ademais, é justamente ao subestimar o papel do coletivo na prática educativa que se conduz a formação de adolescentes com características individualistas da personalidade. Na psicologia, assim como na pedagogia, encontramos a informação e a atenção limitada ao aspecto da importância do coletivo para formação da personalidade da criança e do adolescente. Não bastam atividades coletivas isoladas como, por exemplo, a formação de qualquer grupo de escolares unidos por uma tarefa comum, tal interpretação do coletivo não pode ser considerada apenas como crianças juntas em uma mesma sala de aula, como se este coletivo já estivesse suficientemente formado (Bozhovich 1976). Podemos transpor esses aspectos para a realidade da socioeducação e a importância do coletivo e da compreensão sobre o processo de desenvolvimento e formação humana, entendendo que não adianta realizar apenas atividades grupais, mas sim organizar um trabalho com o coletivo.

Dragunova (1979) salienta que a organização das relações de adultos e adolescentes conforme as normas da moral dos adultos e da sociedade socialista foi um dos grandes êxitos no trabalho de Makarenko e seu sistema educativo, que se baseava nas normas como respeito, igualdade, ajuda mútua e confiança. A organização da vida do coletivo se dava por tais normas e, na tomada de decisões democráticas, existia uma situação de igualdade por meio de discussões coletivas entre os adultos e adolescentes para resolver diversos problemas, “... e quando se tomava uma decisão era lei para todos”, tanto os adolescentes como os adultos

não poderiam infringir, existindo assim o espírito de uma “moral única para todos” (Dragunova, 1979, pp. 137-138).

Segundo Dragunova (1979), Makarenko defendia que para atingir o processo de desenvolvimento da maturidade social e moral dos adolescentes era necessário trabalhar com respeito diante das personalidades e coletividade, tendo em seu processo educativo um sistema de objetivos e perspectivas que miravam o futuro,

Quanto mais ricos os vínculos coletivos do adolescente e maior a colaboração com seus colegas e adultos nos diferentes aspectos de uma atividade socialmente útil, maior será a quantidade de valores socialmente significativos que eles terão que assimilar e mais rica será sua personalidade. (Dragunova, 1979, p. 138)

Assim, a pedagogia de Makarenko trabalha com enfoque na formação do “coletivo educativo”, constituindo um elo entre educadores e educandos, “... que deve tornar-se a ‘célula de direito da sociedade’ e incluir os componentes da vida ‘adulta’: sistemas de direitos, de administração e financeiros, de gestão, de relações” (Prestes, 2005, p. 651). No trabalho desenvolvido na colônia Gorki, Makarenko atingiu resultados incríveis junto às crianças e aos jovens, pois muitos deles tinham perdido a referência comunitária e necessitavam de um investimento real e intencional. Como destaca Prestes (2005), o trabalho de Makarenko deve servir de inspiração para formação de educadores, e “[...] formar pessoas críticas, com um senso de coletivo que se afirme acima do individualismo, numa perspectiva de valorização da história cultural e social do ser humano” (p. 652).

Neste sentido, a autora coloca como imperativa a necessidade de revisar a obra de Makarenko, buscando nas suas experiências seus princípios de educação, que levavam em conta a importância de educar ‘no’ e ‘pelo’ coletivo, a educação no trabalho, o reconhecimento das capacidades individuais, defendendo a constituição do indivíduo e da personalidade na relação dialética com a sociedade, pois defendia que “a personalidade não pode ser pensada fora da sociedade” (Prestes, 2005, p. 652).

Prestes questiona quem são os sujeitos envolvidos no processo educacional, sendo preciso reconhecer a importância do professor e de seu papel na educação. Ao pensarmos nos educadores envolvidos na socioeducação, para avançarmos em nossas práticas e repensarmos o direcionamento dado ao projeto de vida desses indivíduos, também questionamos: “Para que temos formado as crianças e jovens? Para a vida, como cidadãos, ou para o selvagem mercado de trabalho?” (Prestes, 2005 p. 652).

Apesar de sabermos que a pedagogia de Makarenko encontraria inúmeras barreiras para ser aplicada às medidas socioeducativas no Brasil, sua prática e suas reflexões podem oferecer

elementos para se pensar na constituição e desenvolvimento do trabalho junto a adolescentes em conflito com a lei.

No Brasil, atualmente, nos centros de socioeducação que efetivam as medidas de internação e semiliberdade, existem poucas atividades que englobem um coletivo, os adolescentes vivem em casas divididos por grupos, mas ficam nestas casas em “celas separadas”. A escola em algumas unidades também compreende um espaço delimitado que mais parece uma “cela” do que uma sala de aula, apresentando já dificuldades e uma barreira para que seja possível realizar uma atividade pedagógica e que preze por um coletivo. No máximo é possível uma aula com a presença de vários adolescentes, não é possível modificar e atuar coletivamente em um modelo que aprecie as grades e a contenção. Para existir o coletivo também é preciso que este espaço proporcione condições e confiança, além da disciplina e das regras. Os adolescentes deveriam ser atuantes em seus processos de socioeducação e não apenas estar ali para um reajustamento e socialização como vimos frequentemente na realidade das instituições socioeducativas.

Quando estive na internação em uma experiência breve como professora, em um curso de profissionalização, ao adentrar neste espaço árido e controlado realizando um trabalho com adolescentes em uma sala de aula, digo “cela”, porque não podemos comparar este aspecto fundado na socioeducação no Brasil, especificamente na internação, acreditando que ali é uma escola, pois não é. Deveria ser? Deveria, mas por meio de uma superação deste modelo atual, buscando, pelo conhecimento, dar base para a realização de um processo educativo e de formação destes adolescentes.

Como diriam alguns autores, a educação no processo de internação e no modelo atual apenas reproduz um processo de dificuldades que também estão presentes em um ensino formal e escolar, porém de forma mais crônica. Estes adolescentes à margem da sociedade, e que em muitos casos já estão excluídos de um processo escolar há muito tempo, e que não têm construído um significado e sentido sólido e positivo com a escola. Mas o ECA já coloca que a educação é prioridade na vida das crianças e adolescentes. O que aconteceu para que estes adolescentes ficassem fora da vida escolar? É preciso pensar neste processo anterior de insucesso e exclusão escolar que vivem estes adolescentes.

Mesmo diante da obrigatoriedade para que adolescentes que cumprem as medidas de PSC e LA voltem à escola, muitos apenas permanecem nela durante o cumprimento da medida, pois a escola está sendo posta como um item obrigatório, e para além desse aspecto existe o fato de que a escola que já exclui, dificilmente aceita realmente esse adolescente, mantém seu preconceito, continua atuando de forma excludente. A escola, assim, não tem construído junto

a ele o papel que o ensino tem em seu desenvolvimento e para sociedade de forma geral. É preciso, de toda forma, resgatar o papel da escola e do coletivo, e a sua importância nos processos socioeducativos e nos questionar: Que escola temos para estes adolescentes? Diante disso, teria como formar um coletivo junto a estes adolescentes?

Nas medidas de LA e PSC, existem intervenções pautadas em atividades grupais de intervenção e cumprimento das medidas, realizadas por psicólogos, assistentes sociais e educadores. Porém, questionamos se estas atividades grupais trabalham o coletivo ou aspectos individuais, embora em uma atividade grupal. É necessário entender que existe uma diferença aí presente, não basta organizar uma atividade e reunir os adolescentes em grupo, é preciso ter em pauta princípios e um direcionamento para o coletivo, como bem colocado por Makarenko e Bozhovich.

Durante minha experiência na efetivação das medidas socioeducativas de LA e PSC, vivenciei na prática a dificuldade de ir para além de um modelo individualista e também em pesquisa realizada no mestrado (Pereira, 2017). O próprio Sinase se ampara em uma perspectiva individualista, por exemplo, quando coloca o PIA como objetivo da medida, acreditando que um processo a ser realizado de projeto de vida junto a este adolescente é a única via possível para sua emancipação. Porém, como já destacado anteriormente, tal método e processo de realização do PIA acaba não compondo uma prática que consiga atingir o desenvolvimento e garantia de direitos.

Podemos verificar que, ao longo da história do Brasil e também da Rússia, a criança e o adolescente foram, em muitos momentos, deixados de lado nas prioridades sociais e de políticas públicas no sentido de proporcionar condições sociais para seu desenvolvimento. O exemplo dado por meio do *Poema Pedagógico* pode nos trazer uma reflexão e princípios essenciais para organizarmos e trabalharmos com o coletivo infanto-juvenil, compreendendo a relação dialética que se dá entre a educação e o coletivo, oferecendo maiores possibilidades e desenvolvimento do ser humano. Com Makarenko (2012) percebemos que, após sua experiência de trabalho com estas crianças e jovens, defendia a formação do homem feliz e com suas máximas possibilidades de desenvolvimento alcançadas tanto individualmente quanto coletivamente.

Conforme Prestes (2005), Makarenko é lido e relido até hoje por pedagogos, e sua atualidade é indiscutível. No que se refere ao nosso objeto de estudo – a adolescência e as medidas socioeducativas – podemos ver um reflexo da influência de Makarenko sobre o autor Antônio Carlos Gomes da Costa, embora ele não tenha conseguido aplicar no Brasil, integralmente, nas medidas socioeducativas tais princípios e práticas. Porém, Makarenko serviu como fonte de inspiração para o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes. No livro

*Aventura pedagógica* (Costa, 2001), em vários momentos aparecem passagens de Makarenko como referência para o autor.

Costa (2001), ao assumir a direção de um abrigo para meninas em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1977, viu na busca de teorias e referências uma forma para guiar sua prática, pois encontrava muitos desafios a serem enfrentados, diante da realidade do seu trabalho e do momento vivido no Brasil em relação a esse tipo de instituição. Ouviu falar de Makarenko e, na época, somente conseguiu encomendar o livro *Poema Pedagógico* em espanhol, mas, ao lê-lo, logo se identificou e encontrou respostas para suas angústias. Identificamos, neste autor, o desafio de dirigir esta instituição sem ao menos ter, em um primeiro momento, o que guiaria o seu trabalho. Isso ocorreu igualmente com Makarenko, que queria trabalhar para a criação do novo homem, mas não sabia como fazer para conseguir este resultado, em meio a sua vivência e prática cotidiana, dessa forma, foi se delineando, por intermédio de suas ações e leitura da realidade, a verdade da sua prática e concepção de homem. Depois de um tempo, conseguiu visualizar os princípios e métodos que norteiam sua prática junto àquelas crianças e adolescentes.

Posso me ver em Anton Makarenko e em Antônio Carlos G. Costa, que foram colocados na prática com muitos desafios, sem ao menos ter em suas mãos, naquele momento, todas as respostas. Ao mesmo tempo, posso pensar no meu papel de pesquisadora, na busca em encontrar na teoria e no método a forma de trabalhar com estes adolescentes, a fim de contribuir para a humanização e emancipação – com os fundamentos do desenvolvimento das máximas possibilidades ofertadas ao gênero humano.

Tomando por base os escritos de Makarenko, podemos sistematizar algumas contribuições para a atuação do psicólogo que trabalha com as medidas socioeducativas, destacando três aspectos principais: a atuação coletiva, a formação humana e a organização do trabalho educativo.

Em relação à coletividade, como expusemos anteriormente, esta é uma grande marca do trabalho de Makarenko, que defendia tanto uma atuação coletiva entre os alunos como dos profissionais. Diante da formação de um coletivo forte, criou a possibilidade de enfrentamento da dura realidade na colônia e das dificuldades daquele momento social específico, analisando a totalidade do processo educativo e das necessidades sociais, organizava seu trabalho educativo de forma a deixar claros seus objetivos. Mas foi preciso ir além das teorias existentes, buscou a criação de princípios e objetivos para organizar seu trabalho educativo junto aqueles jovens.

Conforme Luedemann (2002), muitos intelectuais da Instrução Pública, nomeada frequentemente por Makarenko de “Olimpo”, se sensibilizaram pela situação e história das

crianças e adolescentes, porém não acreditavam na possível superação do problema apresentado. Tais intelectuais se pautavam no conformismo e na readaptação da sociedade, e pregavam que a educação não deveria ser orientada por exigência severa, “no lugar da exigência, a piedade e a educação para o conformismo, buscando apenas a readaptação à sociedade com algum tipo de trabalho de segunda categoria” (Luedemann, 2002, p. 119). Estas crianças e jovens, portanto, chegavam na colônia com um estigma comum e bem definido – difíceis e impossíveis de educar. Mas, apesar do estigma e do descrédito de muitos na sociedade, Makarenko, sustentado pela concepção marxista e tendo como norte teórico que a constituição dos sujeitos se dá em estreita relação com sua atividade concreta no mundo, confiava que haveriam mudanças a partir da Revolução e que estas se concretizariam após um longo trabalho coletivo. Acreditava que, a partir da transformação nas condições sociais e materiais, poderiam se promover as transformações nas condições de desenvolvimento do homem.

A imensa potência do trabalho educativo, como Makarenko afirmava, se mostrou verdadeira em sua atuação com a criação dos novos jovens e crianças. No que diz respeito à sua contribuição para a atuação do psicólogo em contexto de medidas socioeducativas, acreditamos que seja na maneira como fundamentou suas ações de forma a contribuir para o desenvolvimento e para novas e possíveis formas de ser e estar no mundo, analisando o sujeito como social e histórico e para além do que está posto.

É preciso que, no trabalho, o psicólogo assuma uma concepção de desenvolvimento e constituição humana que traga inúmeras possibilidades de ação, para além da paralisação provocada pelas concepções biológicas, idealistas e naturalizantes (nas quais o desenvolvimento é encarado como algo independente das condições sociais em que estão inseridos os indivíduos), pois as concepções de homem e de mundo dos profissionais implicam diretamente nas ações práticas que são tomadas no cotidiano. Dessa forma, defendemos a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e das contribuições deixadas nos fundamentos e ações de Makarenko, que nos ampara na crítica e superação de tais perspectivas. Ainda em relação à ação do profissional, esta deve ser intencional, planejada e diretiva, como defendia Makarenko (2012), “dentro das forças da racionalidade humana” (p. 624), assim teremos possibilidade de transformação, que no caso de Makarenko foi a reeducação para a coletividade por meio da educação e das novas condições materiais da União Soviética pós-revolução.

## SEÇÃO 2 ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

*“É verdade”, você sempre dizia e concordava  
 Você ali naquela sala e com suas palavras robustas  
 Me dizia sobre seus sonhos e projetos para o futuro  
 Eu via sua busca e progresso constante  
 Diante de vários aspectos da sua vida  
 Vida já muito vivida e marcada  
 Porém em outros caminhos  
 Que você não desejou estar e se manter  
 Queria romper e rompeu  
 Porém esse rompimento custou a sua vida  
 Vida essa tirada, matada*

*Daquele lugar que você estava antes  
 Da violência  
 Também sentiram sua falta  
 E não conseguiram lidar com isso  
 Assim romperam com o ciclo de uma borboleta  
 Que estava prestes a voar  
 De alguém que tinha ânsia em viver outros aspectos da vida  
 Queria também ver o belo  
 E ter outras possibilidades  
 Mas aquele lugar não aceitou rompimento  
 A sociedade não lhe proporcionou tal rompimento*

*Tchau, “é verdade”  
 Você era um grande garoto com muito  
 Potencial e possibilidades  
 Não realizadas  
 Mais sonhadas*

(Flávia C. S. C. Pereira, 2012)<sup>20</sup>

### 2.1 Adolescência e algumas teorias psicológicas: a adolescência como universal e natural

Existem muitos estudos na Psicologia acerca da concepção da adolescência, porém o discurso que predomina é aquele que a concebe como uma etapa natural do desenvolvimento humano, marcada por muitas transformações e conturbações e, segundo Ozella (2002), foi no início do século XX que a Psicologia introduziu a adolescência como objeto de estudo. Apresentaremos, assim, algumas concepções de adolescência existentes e que foram superadas pela Psicologia Histórico-Cultural.

Para compreender a constituição histórica da adolescência, o historiador Philippe Ariès (2006) contribui teoricamente assinalando que até o século XVIII infância e adolescência se

---

<sup>20</sup> Poema escrito pela autora inspirado em um adolescente do programa de medidas socioeducativas, onde trabalhou como estagiária e realizou outros projetos como psicóloga.

confundiam, pois na sociedade medieval não existia o sentimento de infância, sendo a criança vista como um adulto em miniatura, não existindo naquela época a consciência da particularidade infantil. As crianças, sem viver o período intermediário da juventude, passavam da infância para a vida adulta assim que eram dispensadas dos cuidados de suas mães. As crianças daquela época eram integradas à vida comunitária, participavam dos trabalhos, dos jogos e demais atividades que os adultos realizavam. Identifica-se que até por volta do século XVIII, o conceito de infância estava ligado às funções sociais e não às características biológicas.

Segundo o mesmo autor, no século XV começa a surgir na arte, na iconografia e na religião o sentido da particularidade que a criança deve ter na família, ocupando um espaço especial em que é vista como um membro mais frágil do que o adulto, necessitando de maiores cuidados e proteção. Já na sociedade moderna, outras modificações ocorreram nas formas de vida. Com as revoluções industriais, a partir do século XIX, a adolescência que não era percebida passou a ser uma etapa diferenciada da infância e da idade adulta. Um fator que influenciou o seu reconhecimento foi a escolarização e o progressivo afastamento da criança em relação ao mundo do trabalho. Importante ressaltar que historicamente esse afastamento em relação ao mundo do trabalho não ocorreu com a classe trabalhadora, mas apenas com as camadas privilegiadas da sociedade, que pode manter o acesso e permanência de seus filhos nos estudos e formação, enquanto os filhos dos operários, mesmo crianças, continuaram no mundo do trabalho.

Portanto, de forma gradual e por influência de vários aspectos históricos destacados pelo autor, a adolescência foi se consolidando como uma fase da vida, tornando-se um fenômeno universal, passando a ser vista como um emaranhado de fatores de ordem individual, associada à maturidade biológica. Esta visão se destacou e, universalizando-se em nossa cultura, a adolescência muitas vezes é vista como um período difícil, de instabilidade, que seria consequência das mudanças do indivíduo, repercutindo socialmente.

No campo de estudo dessa tese, no que se refere às medidas socioeducativas, vemos como a adolescência ainda é compreendida pelo viés universal e natural. Consideramos necessárias pesquisas que tratem da questão do desenvolvimento nas políticas voltadas para a adolescência em conflito com a lei, uma vez que elas se baseiam no princípio, estabelecido pelo ECA, de que o adolescente se encontra em uma situação peculiar de desenvolvimento.

Verificamos na seção anterior que as medidas socioeducativas são amparadas pelos preceitos estabelecidos no ECA e Sinase, porém tais legislações não trazem a fundo uma base teórica para compressão da adolescência e seu processo de desenvolvimento, bem como dos aspectos pedagógicos, não tendo assim em tais documentos a base teórica para embasar a prática

e intervenção com estes adolescentes. Consideramos essencial que haja um avanço no campo das medidas socioeducativas e das políticas para os adolescentes em conflito com a lei e, para isso, é necessário que se compreendam as contradições presentes nas legislações pertinentes à área para que possamos seguir com proposições, a fim de avançar e produzir maiores subsídios para a prática com a adolescência no contexto das medidas socioeducativas. Dessa forma, cabe questionar: Como a adolescência é concebida neste campo? Que influências sofreram as políticas públicas no que se refere à compreensão hegemônica da adolescência? Para responder a esses questionamentos, nesta seção, analisaremos a concepção de adolescência em algumas teorias psicológicas, que são posicionamentos hegemônicos que exercem influência sobre as práticas com adolescentes e, depois, abordaremos a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para essa questão.

O ECA, Lei n. 8.069 (Lei n. 8.069, 1990), considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele sujeito na faixa etária de 12 a 18 anos de idade e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade. Porém, existem questionamentos referentes a esta divisão, como destaca Outeiral (2007), para quem tal divisão independe de regras, uma vez que a adolescência é um processo psicossocial e estará na dependência dos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade em que o adolescente se desenvolve.

Conforme Anjos (2013), W. Stanley Hall (1844-1924) se destaca como um dos autores e precursores no campo psicológico sobre o estudo da adolescência. Hall compreende a adolescência dos 12 aos 24 anos, considerando tal período como um “segundo nascimento”, em que se manifestam traços essencialmente humanos mais desenvolvidos. O autor em questão também defendia que a ontogênese repete a filogênese e, na adolescência, é representada por um período que se encontra em transição, com tensões e turbulência.

As concepções atuais sofrem influência de várias vertentes, porém não é nosso objetivo aprofundar em todas perspectivas, mas destacamos teorias e a compreensão hegemônica sobre o entendimento da adolescência. A psicologia tradicional considera a adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, que se destaca como uma fase de conflitos e problemas relacionados a mudanças no aspecto emocional.

Levisky (1998), um dos teóricos contemporâneos que estuda a temática, descreve a adolescência como “[...] um processo que ocorre durante o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, caracterizado por uma revolução biopsicossocial” (p. 15). Chama a nossa atenção a denominação “biopsicossocial” utilizada em grande escala por autores da psicologia e da área

de humanas, pois muitos autores tentam incluir em sua descrição de desenvolvimento o campo social, para além do biológico, porém a análise não vai muito além, focando apenas em aspectos da puberdade e do desenvolvimento cognitivo. Pretendemos destacar alguns autores que utilizam esta concepção, mas isto não quer dizer que eles avançaram na contribuição da concepção de homem e desenvolvimento para além do aspecto biológico e universal.

Para Saito e Silva (2001), a fase da adolescência é vista como tão importante que pode ser comparada à crise do nascimento, da seguinte forma: marca o fim de uma etapa; no nascimento a entrada de um ser no mundo, na adolescência a entrada de um ser no mundo adulto; marca o término de uma vinculação segura e as modificações no mundo relacional.

O adolescente é um viajante que deixou seu lugar e ainda não chegou no seguinte. Vive um intervalo entre liberdades anteriores e responsabilidades/compromissos subsequentes; vive uma última hesitação antes dos sérios compromissos da fase adulta. É um período de contradição, confuso, ambivalente e muitas vezes doloroso. Às vezes, eles se refugiam em seu mundo interno e, através do jogo da vivência das situações fantasiosas, preparam-se para a realidade. (Lossaco, 2010, p. 68)

Na visão destes autores, na adolescência, o sujeito se redefine e busca a si mesmo, numa transição da identidade infantil para a identidade adulta e, para Levisky (1998), esta busca exerce papel fundamental na formação e consolidação da estrutura básica da personalidade.

Segundo Outeiral (2007), na adolescência o indivíduo se vê obrigado a assistir e a sofrer passivamente uma série de transformações que se operam em seu corpo e em sua personalidade, criando um sentimento de impotência frente a esta realidade, que poderá ser vivida de uma forma persecutória com o corpo e seus órgãos; ou maníaca, com a negação onipotente de toda a dor psíquica que inevitavelmente acompanha o processo; ou fóbica, com uma evitação das transformações corporais. Para o referido autor, o adolescente é levado a habitar um novo corpo e a experimentar uma nova mente nesta fase do desenvolvimento.

Aberastury e Knobel (1981), autores argentinos que se tornaram referência no estudo da adolescência na América Latina em um enfoque psicanalítico, introduzem a noção de “síndrome normal da adolescência”, vinculando não somente o aspecto naturalista para tal fase, mas também o aspecto patológico, utilizando a palavra ‘síndrome’, mesmo estando vinculada a normalidade e a conflitos inerentes a tal período do desenvolvimento. Os autores defendem, também, que o adolescente é exposto a alguns lutos ou perdas que tem que enfrentar para progredir em direção à maturidade, como o luto pelo corpo infantil perdido, luto pelo papel ou identidade infantil (perda dos privilégios e da condição de criança), luto pelos pais da infância e luto pela bissexualidade infantil.

Para Levisky (1998), além destes pontos, existe também a reedição do complexo de Édipo, e o corpo já tem uma formação (biológica) em que a concretização da fantasia edipiana pode se aproximar da realidade, um dos motivos que levam o adolescente a se afastar dos pais. Por isso, no ponto de vista do autor, o jovem, muitas vezes, agride os pais, que deveriam manter uma supervisão a distância, ciente de que esta agressão não significa que o jovem não goste mais deles. O referido autor defende que quanto mais bem-sucedida for a solução deste conflito na adolescência, melhor será a aceitação da identidade sexual. Assim, o jovem busca ídolos fora da família para, por meio destes retalhos de personagens, construir a sua identidade.

Saito e Silva (2001) descrevem alguns aspectos comuns a essa fase, são eles: a busca da identidade, a separação progressiva dos pais, a tendência grupal, o desenvolvimento do pensamento abstrato, a evolução da sexualidade, a crise religiosa, a atitude social reivindicatória, a flutuação de humor, a modificação contraditória de humor, entre outras características.

Aberastury e Knobel (1981) ressaltam que é durante a adolescência que o indivíduo:

Procura estabelecer sua identidade adulta, apoiando nas primeiras relações objeto-parentais internalizadas e verificando a realidade que o meio social oferece, mediante o uso dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que por sua vez tendem à estabilidade da personalidade num plano genetal, o que só é possível quando consegue um luto pela identidade infantil. (p. 26)

Levisky (1998), apoiando-se no que diz o Comitê sobre a Adolescência dos Estados Unidos, expõe as seguintes características para que se atinja a maturidade: 1) independência dos pais; 2) estabelecimento da identidade sexual; 3) submissão ao trabalho; 4) sistema de valores morais; 5) capacidade de relação duradoura de amor sexual, terno e genetal; 6) regresso aos pais com uma relação de igualdade relativa.

De acordo com Aberastury e Knobel (1981), é importante, na fase adolescente, a maturação biológica, afetiva e intelectual desenvolverem-se concomitantemente. Ainda segundo os autores, somente quando a maturidade biológica está acompanhada pela maturidade afetiva e intelectual será possível a entrada no mundo adulto e, com isso, o adolescente estará munido de um sistema de valores, de uma ideologia que confronta e acrescenta com a de seu meio.

Em relação aos aspectos ligados à adolescência, alguns teóricos dão grande destaque à formação da identidade, como Erikson (1987) que, em sua maior contribuição teórica, descreveu as fases do desenvolvimento humano, inclusive a adolescência, defendendo que o aspecto que mais perturba os jovens é a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional.

Nessa fase, nem mesmo apaixonar-se constitui inteiramente ou sequer primordialmente uma questão sexual, sendo o amor adolescente uma tentativa para se chegar a uma definição de identidade própria, mediante a projeção de uma imagem difusa da própria pessoa numa outra, vendo assim refletida e gradualmente aclarada.

Aberastury e Knobel (1981) descrevem que o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas, mas que isso é absolutamente necessário para o processo de estabelecimento de sua identidade. Afirmam que, assim como as crianças, os adolescentes também passam por uma fase de experiência, na qual vão aprendendo o que podem fazer ou não, como se o novo psiquismo, o novo corpo e a nova identidade que vai sendo construída pelo adolescente devessem ser explorados para que pudessem ser reconhecidos.

Os autores afirmam que o adolescente acaba assimilando os aspectos projetivos dos pais, amigos e da sociedade de modo geral, servindo como um receptáculo dos conflitos dos outros. Assim, a sociedade projeta suas próprias falhas nos chamados excessos da juventude, responsabilizando-a pela delinquência, marginalidade, prostituição, abuso de drogas, entre outros. Defendem que o jovem fica numa posição de conflito frente à sociedade, pois ao mesmo tempo que esta descarrega sobre eles seus problemas, também os culpabiliza e os reprime. Consequentemente, essa posição de conflito em que se encontram pode levá-los à atividade delituosa, pode funcionar como um mecanismo de preservação dos valores, além de possibilitar sua adaptação por intermédio da modificação do meio (Aberastury & Knobel, 1981).

Aberastury e Knobel (1981) afirmam, ainda, que as modificações corporais, bem como as imposições do mundo externo, são vividas pelo adolescente como uma invasão. Essas mudanças, a partir das quais ele perde sua identidade de criança, implicam a busca de uma nova identidade. Desse modo, o adolescente vai se modificando lentamente e à medida que for capaz de aceitar os seus aspectos de criança e de adulto, começará a fluir sua nova identidade. Para os referidos autores, a partir do momento em que a maturidade biológica acompanha a maturidade afetiva e emocional do adolescente, ele é capaz de confrontar suas teorias políticas e sociais e se posicionar defendendo seu ideal, dessa forma, sua ideia de reforma do mundo se traduz em ação.

Segundo Erikson (1987), essa busca do “eu” nos outros, na tentativa de obter uma identidade para o seu ego, revela o que o autor chamou de “crise de identidade”, que acarreta angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, além de conflitos de valores. O senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo vital, durante o qual cada indivíduo passa por uma série de períodos desenvolvimentais distintos, havendo tarefas específicas para enfrentar. Para o autor, a tarefa central de cada período é o

desenvolvimento de uma qualidade específica do ego e, dos 13 aos 18 anos, a qualidade do ego a ser desenvolvida é a identidade, sendo a principal tarefa adaptar o sentido do eu às mudanças físicas da puberdade, além de desenvolver uma identidade sexual madura, buscar novos valores e fazer uma escolha ocupacional.

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. (Erikson, 1987, p. 21)

Esse autor enfatiza, ainda, que a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento e, entre os aspectos importantes no desenvolvimento da identidade, está o ciclo vital, ou seja, as fases ou períodos da vida que o indivíduo atravessa até chegar à idade adulta, que são marcados por crises apresentadas como situações a serem resolvidas. Como afirma o autor:

Entre as indispensáveis coordenadas da identidade está o ciclo vital, pois partimos do princípio de que só com a adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para atravessar a crise de identidade. De fato, podemos falar da crise de identidade como o aspecto psicossocial do processo adolescente. (Erikson, 1987, p. 90)

Desta forma, o grande conflito a ser solucionado na adolescência, para o autor, é a crise de identidade e essa fase só finalizará quando a identidade tiver encontrado uma forma que determinará, decisivamente, a vida ulterior. Ainda segundo o mesmo autor é importante entender que o termo crise não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança, de um momento crucial no desenvolvimento, e há a necessidade de se optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos que levam ao crescimento, e no período da adolescência o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade precisa rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele.

A crise de identidade é marcada, também, por uma confusão que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que se tornarão uma espécie de identidade provisória ou coletiva, no caso dos grupos, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autônoma seja construída (Erikson, 1987). É exatamente essa crise, e

consequente confusão de identidade, que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais” e formando seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e ideias faz do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos. Erikson (1987) defende a tese de que com o tempo algumas atitudes são internalizadas, outras não, algumas são construídas, e o adolescente, paulatinamente, percebe-se portador de uma identidade que foi social e pessoalmente construída, porém o autor não explora sobre como o social é entendido na constituição do adolescente.

Levisky (1998), em uma tentativa de discorrer sobre a questão social relacionada à adolescência, afirma que as sociedades estabelecem os elementos que definem os status infantis e adultos, bem como a modalidade de resolução desta transição, sendo esta modalidade um conjunto de critérios socialmente em vigor que marcam a progressão do jovem para o status adulto. A escolaridade, por exemplo, pode ser um dos critérios presentes em nossa cultura e caracteriza status dentro da sociedade. Para o autor a puberdade é um processo decorrente das transformações biológicas, ao passo que a adolescência é fundamentalmente psicossocial.

De acordo com Levisky (2000), os adolescentes, por suas características biopsicossociais, tendem, espontânea e naturalmente, a passar para o ato com maior frequência, a descarregar seus impulsos agressivos e sexuais diretamente pelo processo primário, isto é, pelas vias eferentes. Estas são vias de expressão rápidas e buscam a satisfação imediata dos desejos, sem passar pelos critérios de avaliação, simbolização e linguagem que caracterizam o processo secundário. Conforme o autor, com frequência os adolescentes pensam depois de a ação ter sido realizada.

Em sua teoria, Levisky (1998) apresenta que o vandalismo e a delinquência podem ser considerados modelos de autoafirmação e de contestação, consequentes de um lado à incorporação de objetos caóticos de identificação e, de outro, num grito de desespero, em uma tentativa inconsciente de recuperar algo que foi perdido ou não adquirido durante o processo evolutivo e que necessita, na adolescência, ser resgatado, se não pela família, por meio da sociedade. Defende que é durante a adolescência que se tem uma segunda e grande oportunidade para se oferecer condições construtivas ou destrutivas ao desenvolvimento da estrutura de personalidade dos jovens, mediante a interação com a sociedade da qual fazem parte e na qual vão buscar seus novos modelos identificatórios.

Os jovens são vulneráveis e susceptíveis às influências oriundas do meio social. Buscam fora do núcleo familiar aspectos que desejam incorporar à sua realidade pessoal, ou outros, com os

quais necessitam aprender a lidar e que constituem uma parte do seu eu, nem sempre bem integrada à personalidade. (Levisky, 1998, p. 21)

Neste ponto de vista defendido pelo autor supracitado, a sociedade, com sua cultura e tradições, estabelece pré-requisitos que o jovem deve atingir para conseguir o status adulto, e as condições necessárias para a conquista da vida adulta envolvem aspectos que ampliam as dificuldades e complexidades, tornando esta fase de transição mais prolongada e aparentemente mais penosa. Verificamos, também, com base no autor, que a sociedade é compreendida como algo apenas externo, e não como constitutiva da personalidade.

Levisky (1998), voltando os olhos para a realidade atual, cita que diariamente a mídia estampa violências cometidas contra e pela juventude, em uma sociedade cada vez mais global e com perda da noção de limites, a sociedade que está cada vez menos continente de suas contradições e valores, muitas vezes cruéis, injustos e desiguais em suas oportunidades. O autor defende que, hoje, o jovem está à procura de novas experiências, sem pensar nas consequências posteriores.

Argumenta, ainda, que a maneira como os meios de comunicação atingem as culturas tem sido, nos últimos tempos, tão intensa que eles excedem a possibilidade de assimilação e distorcem culturas tradicionalmente estáveis, tornando o sistema de valores mais complexo, dificultando a organização da personalidade do indivíduo (Levisky, 1998).

Ainda conforme o referido autor, a adolescência sempre será um período de crise e de desequilíbrio, qualquer que seja o contexto social, em razão de tantas mudanças fisiológicas e de repercussões psicológicas de inserção do jovem na comunidade adulta. Ele destaca que outra contradição em nossa sociedade é o fato de que o jovem é considerado adulto aos 16 anos para votar e aos 18 responde legalmente pelos seus atos, e economicamente não o é, e esta é uma das características que dificultam sua real emancipação.

Levisky (1998) defende que quanto mais complexa for a sociedade em que o adolescente vive, maiores serão os pré-requisitos necessários para que ele possa integrar a sociedade adulta. Uma das consequências é o prolongamento do processo de transição e que, em nossa sociedade, encontramos indivíduos que vivem o processo adolescente de forma curta, já outros o protelam de maneira interminável. Podemos dizer que Levisky tenta aprofundar as questões da adolescência, buscando analisar os reflexos da sociedade no desenvolvimento da personalidade do adolescente, porém o mesmo também não avança, pois não apresenta como fundamento que o social seria a base do desenvolvimento do adolescente, considerando-o apenas uma influência externa.

Verifica-se que a respeito da compreensão do cometimento do ato infracional na adolescência, os teóricos aqui expostos defendem que se faz necessário o amparo familiar para o desenvolvimento saudável, pois quando suas referências estão asseguradas pelo vínculo familiar, o adolescente se sente seguro e não precisa buscar esse amparo fora do núcleo familiar. Portanto, existe uma forte tendência, nestes teóricos, em focar apenas o indivíduo e sua família, sendo a situação social apenas um aspecto mencionado como fator de influência. Podemos verificar isso em Winnicott (2012), pediatra e psiquiatra que formulou vários fundamentos da psicanálise infantil, focando no desenvolvimento emocional primitivo e também nas fases e no processo de desenvolvimento.

Sobre a tendência antissocial e o comportamento delinquente, o autor realiza sua análise por meio da privação relacionada à família. Porém, é importante contextualizar que Winnicott, durante a Segunda Guerra Mundial, trabalhou como consultor psiquiátrico para o governo da Inglaterra, atendendo crianças separadas de suas famílias, e também em alojamentos para “crianças difíceis”, como eram denominadas na época. Fez o acompanhamento ao longo de vários anos de 285 crianças que foram retiradas de seus lares em Londres e enviadas para o interior da Inglaterra, por causa da guerra e do intenso bombardeio que ocorria. O autor vivenciou a desintegração em grande escala da vida familiar das crianças que precisavam ser evacuadas e, diante de tal experiência, viu a necessidade de compreender os efeitos da separação e da perda focando nos aspectos das relações familiares destas crianças.

Winnicott (2012) relata que em uma família comum, pai e mãe assumem a responsabilidade conjunta pelos filhos, acompanhando cada um deles e defrontando-se com seus problemas pessoais, na medida em que afetam a sociedade, a família e o lar. Assim, uma criança normal aproveita as condições criadas pelo ambiente familiar, usando todas as suas possíveis formas de se impor nesse meio. O autor afirma que se o lar consegue suportar aquilo que a criança faz para desorganizá-lo, então a criança assume comportamentos de criança, para tanto, ela precisa estar consciente de que tem referências em casa, com as quais pode contar.

O autor descreve que todas as crianças têm, em seus estágios iniciais de desenvolvimento emocional, diversos conflitos e desintegrações, já que sua relação com a realidade externa ainda não está devidamente estruturada e a criança ainda não é capaz de enfrentar os seus próprios instintos. Entretanto, quando inserida em um ambiente de amor e compreensão, com o tempo, a criança progride em seu desenvolvimento emocional. Em contrapartida, se o lar faltar à criança antes que ela tenha estabelecido seu quadro de referência, ela não consegue se sentir livre. Como uma alternativa, a criança passa a procurar fora do lar – outros laços familiares, escola, amigos da família – essa referência para que obtenha um

sentimento de segurança. Quando este é fornecido para a criança a tempo, ela consegue se estabelecer gradualmente e logo terá avançado da necessidade de ser cuidada para a independência.

Segundo Winnicott (2012), a chamada criança antissocial, em vez de recorrer à família ou à escola, busca na sociedade uma forma de suprir a proteção familiar que não se concretizou, na procura pela estabilidade de que necessita, que seria essencial para os primeiros estágios de seu crescimento emocional. Para o teórico, a tendência antissocial inclui manifestações como: roubo, mentira, incontinência, ou seja, a tendência antissocial é, de forma geral, uma conduta desordenada.

No entanto, Winnicott (2012) afirma que a delinquência indica que ainda há uma esperança por parte da criança, pois quando ela se comporta de modo antissocial, seu comportamento nada mais é do que um pedido de socorro, na busca por pessoas fortes que lhe ofereçam confiança, ou seja, tudo aquilo que não pôde encontrar em seu lar. Nas palavras do autor:

Quando a criança rouba fora de casa, ainda está procurando a mãe, mas procura-a com maior sentimento de frustração e necessitando cada vez mais encontrar a autoridade paterna que pode pôr e porá um limite ao efeito concreto de seu comportamento impulsivo e à atuação das idéias que lhe ocorrem quando está excitada. (Winnicott, 2012, p. 131)

O autor descreve, também, que a maioria dos delinquentes é, em certa medida, doente. Winnicott (2010) usa essa denominação justificada pelo fato de que, em muitos casos, tais crianças não estabeleceram um sentimento de segurança incorporado a suas crenças. Dessa forma, a criança antissocial pode ficar muito bem quando está sob condições de forte controle, no entanto, “... se lhe for dada liberdade, ela não tardará em sentir a ameaça da loucura. Assim, ela transgride contra a sociedade (sem saber o que está fazendo) a fim de restabelecer o controle proveniente do exterior” (Winnicott, 2012, p. 131). Dessa forma, a sociedade é apresentada apenas como aspecto de influência e controle, compreendida como alheia à constituição e ao desenvolvimento da criança e do adolescente, e o cometimento do ato infracional é analisado no mesmo sentido, focando no indivíduo e na família.

Neste sentido, podemos verificar que, quando a criança ou o adolescente apresentam alguma dificuldade, são recorrentes as análises focando apenas nas relações familiares – e muitas vezes as famílias são denominadas de “família desestruturada”, havendo assim um processo de culpabilização em que a infração é associada e compreendida como manifestação de tal desestrutura familiar. Ainda conforme defende Winnicott (2012), a criança normal que

recebe auxílio do seu próprio lar, desenvolve a capacidade para controlar-se, estabelece o que é denominado pelo autor de “ambiente interno”, com uma tendência para descobrir um bom meio. Ao passo que a criança antissocial, em razão da impossibilidade de criar um bom “ambiente interno”, necessita do controle externo para se desenvolver. A esse respeito, Winnicott (2012) conclui dizendo:

Quanto mais pensamos nessas coisas, melhor entendemos por que os bebês e as crianças pequenas necessitam absolutamente do *background* de suas próprias famílias e, se possível, da estabilidade do ambiente físico; e, a partir dessas considerações, vemos que as crianças privadas de vida familiar ou são dotadas com algo pessoal e estável quando ainda são suficientemente jovens para fazer uso disso em alguma medida, ou então nos obrigarão mais tarde a fornecer-lhes estabilidade sob forma de reformatório ou, como último recurso, das quatro paredes de uma cela de prisão. (p. 134)

Winnicott<sup>21</sup> (2012) afirma que na transgressão estão implícitas as tentativas de receber atenção e contenção por parte do adolescente, a fim de que comece a se apropriar das formas de administrar sua vida, sua independência e suas responsabilidades, confirmando que a privação da vida familiar contribui diretamente para a manifestação dos comportamentos antissociais. Sua análise foca somente nos aspectos familiares e internos do desenvolvimento do adolescente e de seu comportamento antissocial, deixando de lado a análise das circunstâncias sociais e históricas.

Não é objetivo desta pesquisa realizar um levantamento de todas teorias psicológicas sobre a adolescência, mas de forma geral observamos que existem dicotomias na compreensão da adolescência e também do adolescente em conflito com a lei, compreendido de forma naturalizante, com foco individualista e pelas relações familiares. Conforme Leal e Facci (2014), atualmente a temática sobre a adolescência é tratada geralmente de forma negativa e naturalizada, sendo muitas vezes vista como uma fase marcada por rebeldias e conflitos, uma fase da crítica, da crise de identidade, enfim, todas as características são equiparadas e tratadas da mesma forma e, em termos de desenvolvimento, tem sido considerada como um período natural e inerente ao desenvolvimento humano, independente do momento histórico e social. Essas características e visão marcam uma concepção dominante e negativista da adolescência, que transita pela sociedade, sem maiores críticas. Tais concepções sobre adolescência contrastam com o aspecto de maior importância no desenvolvimento psicológico da

---

<sup>21</sup> Importante destacar que Winnicott tem sido referência para vários concursos em psicologia, em grande escala nas áreas sociais e jurídica, justificando trazer aqui um pouco de sua análise sobre a compreensão da adolescência relacionada à delinquência.

adolescência que enfocou a Psicologia Histórico-Cultural, que seria a formação de conceitos como um salto qualitativo no desenvolvimento na idade de transição.

Alguns autores mostram uma busca em ampliar sua compreensão para além do biológico, defendendo que a adolescência deve ser considerada como uma transformação social, mais do que biológica. Segundo Bock (2007), é preciso compreender que a adolescência se constituiu na história a partir de necessidades sociais, pois nem sempre existiu, e suas características foram desenvolvidas nas relações sociais e condições históricas em que ocorreu o seu desenvolvimento. Portanto, não é uma fase universal e natural dos seres humanos, mas sim histórica.

Bock (2007) defende que o homem deve ser compreendido como ser histórico e social, constituído nas e pelas relações sociais. Conforme a autora, esse processo de conhecimento é possível mediante a relação dialética indivíduo-sociedade, em que um constitui o outro. Nessa mesma perspectiva, a concepção de adolescência deve ser compreendida na sua gênese histórica e como uma construção social com repercussões no indivíduo, ou seja, é necessário estudar as características da adolescência enquanto historicamente constituída, conforme os padrões esperados culturalmente pela sociedade. Como define a autora: “Não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há uma adolescência enquanto significado social ...” (Bock, 2007, p. 70).

Aguiar, Bock e Ozella (2001), valendo-se da compreensão de que o mundo psíquico é de origem social, possuindo sua própria dinâmica e estrutura, defendem que é importante integrar a concepção de adolescência no contexto das condições sociais, pois são estas que constituem uma determinada adolescência, buscando desmistificar o período como algo patológico e natural, uma vez que a mesma é social e histórica.

Tomando por base essa análise crítica feita pelos autores, que objetiva compreender a adolescência por meio das relações e mediações, possibilitando as apropriações da dimensão social, constatamos que houve um avanço e um movimento de crítica na lógica da elaboração teórica a respeito do desenvolvimento da adolescência. Evidencia-se, também, a necessidade de avançarmos, buscando as bases reais para compreensão da concepção de homem e do processo de desenvolvimento social, histórico e cultural da adolescência, que em nossa análise é trazido pela Psicologia Histórico-Cultural, assunto que será tratado, a seguir, nas próximas seções.

## 2.2 Princípios teóricos da psicologia histórico-cultural: concepção de homem e de desenvolvimento

Ao colocarmos a questão do desenvolvimento e da concepção de homem em pauta, visamos apresentá-la por meio do enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, que é ancorada no aporte filosófico do Materialismo Histórico-Dialético. Essa perspectiva teórica foi fundada no início do século XX pelos psicólogos soviéticos: Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Románovich Luria (1902-1977), entre outros autores soviéticos. Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos básicos gerais que sustentam a concepção de homem e de desenvolvimento na teoria eleita.

Vigotski (1996), em sua obra *O significado histórico da crise da Psicologia – uma investigação metodológica*, escrita em 1927, identifica e analisa a crise vivida pela psicologia de sua época, pois existiam diferentes perspectivas com uma diversidade teórico-metodológica que partiam de diferentes concepções de homem e que evidenciavam limitações na compreensão do homem e de seu psiquismo. Observa-se, dessa forma, que a psicologia, ao longo de sua história e desenvolvimento, produziu dicotomias difíceis de serem superadas, caracterizando uma cisão na maneira de olhar o ser humano e seus processos psicológicos.

Esse autor propõe o desenvolvimento de uma “nova psicologia”, que procura romper com as correntes teóricas mecanicistas e subjetivistas da época, buscando nos princípios do materialismo histórico e dialético a forma de enfrentamento da problemática que discute as relações sujeito/objeto e indivíduo/sociedade, para compreensão do psiquismo humano, da aprendizagem e do desenvolvimento. O entendimento de que o fenômeno psicológico resulta de um processo que é social levou-o a elaborar uma teoria que focalizasse o ser humano em sua relação dialética com o social, com a cultura e a história.

Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (Vygotski, 1997a, p. 181, tradução nossa)

Vigotski (1996), ao analisar a psicologia do início do século XX, aborda os problemas metodológicos e filosóficos desta e diagnostica a crise que se instala na área, visível a partir do percurso metodológico e fundamentos utilizados pelas teorias. No processo de enfrentamento do dualismo indivíduo e sociedade, presente, então, na psicologia, o autor buscou a compreensão das múltiplas determinações históricas e materiais presentes nas teorias da época, tomando o materialismo histórico-dialético como pressuposto e a constituição de categorias intermediárias na psicologia para estudar o psiquismo.

Conforme Shuare (2016), toda teoria científica responde a uma visão de homem e expressa a concepção de mundo e o enfoque filosófico que guia seus princípios e resultados concretos. Para a autora a teoria e o método mantêm entre si uma profunda relação. Neste sentido, tanto na análise que Vigotski (1996) faz das teorias, como na elaboração de suas críticas e em toda sua formulação teórica conceitual, ele se fundamentou nos pressupostos do materialismo histórico para realizar suas investigações metodológicas e seu estudo histórico das formas concretas da ciência.

Como destacado por Shuare (2016), a teoria elaborada por Vigotski possui diversos conceitos-chave, e o historicismo é o eixo que organiza dialeticamente e produz os demais conceitos.

Vigotski introduz o tempo na Psicologia, ou melhor, dito ao contrário, introduz o psiquismo no tempo. Porém, para ele, o tempo não é o devir externo que se adiciona como duração ao curso dos fenômenos, por natureza não temporais; *é o vetor que define a essência do psiquismo humano.* (Shuare, 2016, p. 61, grifo da autora)

Vigotski (1996) entende as manifestações humanas como o resultado do próprio desenvolvimento histórico. O modo como os homens se relacionam com a natureza, entre si e consigo mesmo, retrata a relação entre o espaço e o tempo, caracterizando fenômenos ligados ao movimento dos seres e das coisas. Esta dinâmica evidencia a complexidade dos fenômenos relativos ao desenvolvimento, considerando sua historicidade e suas raízes culturais, bem como a necessidade do olhar dialético sobre tais fenômenos, olhar que se estrutura com base na concepção de que o sujeito se constitui estabelecendo relações, que são sociais por sua natureza, com os outros e com o meio. A partir da compreensão da historicidade do psiquismo humano, outros conceitos se desdobram, bem como alguns princípios que permitem compreender a concepção de homem dessa vertente teórica e suas principais premissas, a fim de que possamos analisar nosso objeto de estudo.

Vigotski buscou construir seus pressupostos teóricos superando as concepções do desenvolvimento humano até então predominantes, sendo três principais. A *primeira* considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes entre si. “O desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento” (Vigotski, 2009, pp. 296-297). Assim se considera, nesta concepção, que o desenvolvimento é condição para que a aprendizagem ocorra, mas esta não tem uma influência sobre o desenvolvimento, é como se a aprendizagem se edificasse sobre a maturação. Defende que a aprendizagem não tem uma relação direta com o desenvolvimento, e que o indivíduo precisa amadurecer biologicamente para estar pronto para aprender, sendo o desenvolvimento determinado por fatores biológicos hereditários e, portanto, pressupõe que as diferenças entre as pessoas são inatas, se orientando por fatores biológicos, acreditando que o processo escolar e o ensino não interferem no desenvolvimento da criança. Vigotski aponta Piaget como um forte representante dessa linha de pensamento.

A *segunda* concepção, como a primeira, considera o indivíduo em sua dimensão biológica, entendendo que aprendizagem e desenvolvimento coincidem, considerando idênticos os dois processos, atribuindo ao meio a influência sobre o desenvolvimento, sendo a aprendizagem um conjunto de reações a esse meio. Aqui nesta concepção, William James é destacado como importante teórico, o ponto fulcral dessa teoria é que aprendizagem e desenvolvimento caracterizam-se pela formação de hábitos ou habilidades isoladas. Esse pensamento tecnicista foi aporte teórico indispensável para a produção dos primeiros apontamentos da pedagogia das competências, que depois acabou misturando essa teoria com a de Piaget.

Já a *terceira* concepção sobre o desenvolvimento buscou unificar as duas concepções anteriores, considerando também a maturação biológica como central no desenvolvimento, mas atribuindo uma importância maior à aprendizagem, que passa a ser entendida como coincidente com o processo de desenvolvimento. Aqui o representante maior é Koffka, se destacando três características importantes dessa teoria; 1. Ela une as duas teorias anteriores; 2. defende a ideia de interdependência: primeiro há o desenvolvimento, depois a aprendizagem que provoca mais o desenvolvimento; 3. A aprendizagem de um conteúdo não provoca desenvolvimento de habilidades isoladas (como na segunda concepção), mas promove desenvolvimento de todo sistema interfuncional (Vigotski, 2009).

Como já apresentado, Vigotski se opõe a essas concepções, defendendo que embora necessite das condições biológicas, o desenvolvimento ocorre a partir da aquisição, da

aprendizagem daquilo que a sociedade desenvolveu ao longo dos anos. Para difenciar a teoria de Vigotski das três teorias acima apresentadas é importante destacar quatro elementos: O primeiro se refere a defesa de que no início da instrução, as funções psíquicas não concluíram seu processo de desenvolvimento. Eis a crítica a Piaget, pois não se pode esperar o desenvolvimento para dar início ao processo de ensino. Assim, Vigotski apresenta a Lei Génética Geral do desenvolvimento social. O autor compreende que, ao nascer, a criança possui as condições biológicas que lhe permitem, com base no processo de apropriação da linguagem e da cultura, desenvolver-se e tornar-se efetivamente humana, um ser histórico-social.

O segundo aspecto destacado é a respeito da relação temporal: defende que o ensino produz desenvolvimento, assim, quando alguém aprende algo, o processo de desenvolvimento não se finaliza, apenas começa. O terceiro se refere ao problema da disciplina formal, o autor defende que ao aprender há o desenvolvimento de todo o sistema funcional e não apenas de funções isoladas. E o quarto elemento se refere a importante contribuição apresentada pelo autor que destaca dois níveis de desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Imediato (imminente) permitindo compreender a apropriação dos conhecimentos como um processo, que avança a partir do que já se tem elaborado, do que já se sabe – Zona de Desenvolvimento Real – e aquilo que está em vias de se constituir, de se apropriar (Vigotski, 2009). Assim, temos a constante formação dos sujeitos pela aprendizagem, superando o que já tem elaborado e constituindo novas formações e possibilidades para os rumos do desenvolvimento humano.

À luz desta compreensão sobre o processo e leis gerais do desenvolvimento, Vigotski (2014) defende que “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (p. 115). Para o autor, o desenvolvimento ocorre em razão da aprendizagem, e não o contrário, sendo os processos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento. Vigotski (2009) atribui à educação um papel primordial para o desenvolvimento do psiquismo humano, visto que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Sendo assim, na educação escolar, o ensino oferecido deve promover o desenvolvimento, e não esperar que ele aconteça de maneira espontânea. O ensino deve ser organizado de forma a conduzir o processo de desenvolvimento. “... só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz” (Vigotski, 2009, pp. 331-332).

Nesse sentido, a criança e o adulto são diferentes não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente, tanto em sua estrutura física quanto psíquica. À criança é necessário ocorrer o processo de desenvolvimento, o qual não se dá apenas pelo amadurecimento biológico, mas sobretudo pela aprendizagem na relação com outros homens, ou seja, por meio das

mediações sociais que, por sua vez, ao serem internalizadas, produzirão nela a formação de novas funções psicológicas, que em funcionamento e interação, gradativamente tornam-se mais complexas. Portanto, a atividade mediada é eixo central na apropriação das formas de comportamento e conhecimento historicamente acumulados.

Colocando em questão a unidade dinâmica indivíduo/sociedade, baseada na concepção histórico-social do homem e postulada pelo materialismo histórico-dialético, Oliveira (2005) salienta que essa leitura na psicologia possibilita e fundamenta a compreensão do homem e de “... como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (p. 26). Nesta concepção, o homem singular não traz *a priori* e dentro de si uma essência já delimitada, bem como não pode se constituir de forma isolada, pois “o homem singular é um ser social” (Oliveira, 2005, p. 26), ou seja, a essência humana é um produto histórico-social e se constitui mediante a apropriação dos produtos da cultura humana e da objetivação nesses produtos pelo homem singular. Dessa forma, o homem se constitui como tal, baseado na apropriação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade.

O processo dialético de formação do gênero humano do indivíduo ocorre por meio da apropriação e objetivação. A apropriação se refere aos conteúdos sociais e culturais que o indivíduo se apropria, do que já foi objetivado e criado pelo gênero humano. Como definem Anjos e Duarte (2017):

Por meio de sua atividade vital, o trabalho, o ser humano transforma a natureza impondo-lhe características humanas, ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação). A partir do momento em que o ser humano passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade. (p. 117)

É importante considerarmos que o processo de objetivação criado mediante a apropriação, torna-se força motriz da conduta humana. Assim, a apropriação é condição para o desenvolvimento e a criação de novas objetivações.

Leontiev (2004) apresenta como tese principal que “... o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (p. 279, grifos do autor). Seus fundamentos nos auxiliam na compreensão da natureza social do psiquismo humano, sendo por meio do processo de aquisição da produção humana que cada indivíduo se humaniza, promovendo o desenvolvimento de novas aptidões e de novas e mais complexas funções psíquicas.

Não basta ao homem sua constituição biológica, pois ele não está pronto ao nascer, uma vez que é um ser cultural marcado pelas condições concretas de sua existência.

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (Leontiev, 2004, p. 285, grifo do autor).

Para compreender o processo de desenvolvimento e constituição do homem, Leontiev (2004) explica que o processo de passagem dos animais ao homem englobou uma série de estágios, ocorrendo inicialmente pela preparação biológica do homem, depois pelo início da fabricação de instrumentos e organização do trabalho em sociedade. Conforme o autor “... a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas” (Leontiev, 2004, p. 281).

Os homens, ao produzirem os instrumentos e se organizarem para a realização da sua atividade vital – o trabalho – deram início à comunicação pela linguagem e, gradativamente, foram desenvolvendo novas características anatômicas, tais como: o desenvolvimento da mão com polegares opostos; o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos e da linguagem; as mudanças na estrutura anatômica cerebral, de tal modo que essa ação passou a interferir na formação biológica. Conforme palavras do autor:

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. ... Na realidade, a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu uma nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual – o *Homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem. ... O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade. (Leontiev, 2004, p. 281-282, grifos do autor)

Conforme Vygotsky e Luria (1996), é no desenvolvimento histórico do comportamento humano que se encontra a chave da diferenciação entre o homem e o animal e não nos aspectos biológicos. É no momento em que o homem começa a dominar a natureza e não apenas a adaptar-se a ela, que se inicia o processo de diferenciação entre homem e animal. Como explicam os autores:

O uso e a “invenção” de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o principal pré-requisito psicológico de desenvolvimento histórico do comportamento. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra, (Vygotsky & Luria, 1996, p. 52)

Importante destacar que a categoria “trabalho” foi apropriada pela Psicologia Histórico-Cultural da teoria marxista e, segundo Marx (1983), o trabalho é categoria fundante da humanidade. Nas palavras do autor:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1983, p. 149)

A humanização é o processo por meio do qual o homem se humaniza e se dá em um movimento de transmissão e apropriação do que já está produzido e da prática baseada no que foi apropriado, e que se altera pelas condições materiais, e esta base material é permeada pelas relações de classes. Conforme Leontiev (2004), o processo de humanização dos homens teve início com o desenvolvimento do trabalho, “uma atividade criadora e produtiva” (p. 283), que exigiu que eles se organizassem coletivamente e criassem a linguagem para se comunicarem. Pela atividade os homens foram criando instrumentos para satisfazer suas necessidades, bem como os meios de produção desses objetos e instrumentos, construindo bens materiais, e esse processo é acompanhado pelo desenvolvimento da cultura dos homens, resultando no desenvolvimento da linguagem, do conhecimento e da ciência. O desenvolvimento desses conhecimentos práticos e teóricos foi sendo incorporado nos produtos (materiais, intelectuais e ideais), de forma que todo tipo de aperfeiçoamento realizado nas ferramentas, nos meios de produção ou nos produtos elevou o grau de desenvolvimento histórico do homem. Segundo Leontiev (2004):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo ... O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação do pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso

não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (p. 284)

Neste sentido, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, os homens ao produzirem os instrumentos técnicos e psíquicos produziram a si mesmos como homens, desenvolvendo um psiquismo propriamente humano, que deve ser desenvolvido em cada sujeito particular, na sua história de vida, ou seja, na ontogênese. Em termos da filogênese, que é o desenvolvimento da espécie até o *Homo sapiens*, herdamos possibilidades de nos tornarmos propriamente humanos, ou seja, nos humanizar. Cada sujeito de nossa espécie nasce dotado de possibilidades de desenvolvimento, sendo ao nascer apenas um candidato à humanização que, por sua vez, depende da vivência no espaço cultural e do acesso às aquisições humanas produzidas ao longo da história. Como defende Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua fundação este processo é, portanto, um processo de *educação*. (Leontiev, 2004, p. 290, grifos do autor)

Dessa forma, não basta ter possibilidades de desenvolvimento, alcançadas no percurso filogenético de nossa espécie e transmitidas hereditariamente a todos os sujeitos, ou mesmo as produções estarem disponíveis ao indivíduo no ambiente social. É necessário que ocorra um processo de mediação entre alguém que já tenha se apropriado do significado social das produções humanas e aqueles que irão se apropriar delas para que o desenvolvimento das características propriamente humanas aconteça em cada indivíduo singular.

Como mencionamos anteriormente, este é um processo dialético em que o homem também transforma a natureza, desenvolve e complexifica os produtos já existentes e, ao mesmo tempo, também se apropria dos elementos constitutivos destas ferramentas. As técnicas de produção destes utensílios e as funções psicológicas superiores necessárias para a sua produção, todos estes aspectos são mediados nos processos de aprendizagem, determinando o desenvolvimento de cada homem.

Assim, entendemos como primordial o papel da mediação para compreensão da concepção de homem. Vigotski mostra a importância de se compreender o sujeito como uma unidade múltipla que se realiza na relação com os outros e por ela, e também na linguagem e por ela, que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos. Neste aspecto, o

sujeito se constitui por meio da mediação, pelo processo de significação no confronto eu-outro das relações sociais.

Oliveira (2005) destaca, desse modo, a necessidade de levarmos em conta tanto a relação indivíduo-sociedade, como a “relação indivíduo-genericidade” (p. 28), tendo em vista o processo de humanização. Como define a autora:

... a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. (Oliveira, 2005, p. 28)

A autora supracitada observa que, para ocorrer a objetivação, o indivíduo, ao se apropriar do desenvolvimento do gênero humano, precisa alcançar também a possibilidade de superar limites dentro de determinada estrutura social, valendo-se das possibilidades já existentes de concretizar as objetivações tanto por meio do que lhe é oferecido quanto do que lhe é negado pela estrutura social. Conforme Pasqualini e Martins (2015), a compreensão da dialética entre singular-particular-universal torna-se condição essencial para superação de enfoques duais e dicotômicos da relação indivíduo/sociedade.

Dessa forma as múltiplas relações, consistem no processo que inclui o indivíduo (singular), o gênero humano (universal), e que se concretiza pela mediação e relação que o indivíduo tem com a sociedade (particular). Portanto, a dialética entre singular-particular-universal está ligada a uma necessidade de conhecer a realidade, compreendendo os movimentos e a dinamicidade que a constituem e as condições, que são histórico-sociais para, assim, por meio dessa apropriação, ter a possibilidade de nela agir e transformá-la (Oliveira, 2005).

Neste sentido, Pasqualini e Martins (2015) assinalam que todo fenômeno singular apresenta em si determinações universais, sendo preciso apreender como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, existindo, como defendem as autoras, uma tensão dialética entre o singular e o universal, que se articulam e coexistem no fenômeno, não podendo serem compreendidos de modo isolado e por si mesmos. Na tensão entre o singular e o universal se manifesta a condição particular do fenômeno, pois, em sua particularidade, o fenômeno se constitui em dada realidade e determinadas condições, portanto, o particular é a expressão da categoria mediação entre singular-universal.

Singularidade e universalidade formam uma unidade contraditória e ambas coexistem no fenômeno, assim, “a universalidade do gênero humano se expressa e se concretiza na

singularidade do indivíduo” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366). Dessa forma, o particular viabiliza a mediação entre os polos universal e singular e “... o faz na medida em que preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366), sendo que o particular condiciona o modo de ser do singular, expressando a universalidade.

Com base nestas colocações das autoras, constatamos o papel fundamental da particularidade, pois efetiva e expressa a mediação entre o singular e universal e constituirá o modo de ser da singularidade. Portanto, o homem deve ser compreendido para além da singularidade imediata, buscando captar as determinações particulares e universais.

Para a Psicologia Histórico-Cultural o psiquismo humano se constitui com base nas relações estabelecidas entre os homens e na apropriação da cultura produzida pela humanidade. Todas as funções psicológicas são encontradas inicialmente nas relações sociais e, portanto, o desenvolvimento se dá do social para o individual, como assinala Vygotski (1995), ao passo que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela interação com o meio e com as mediações presentes.

As funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social e sua composição, estrutura genética e ação constituem a natureza social como fundamento da estrutura social da personalidade. Todas as funções psíquicas superiores são, portanto, relações interiorizadas de ordem social. Elas são fundamentos da estrutura social da personalidade – a sua composição, estrutura, ação são de natureza social.

Vygotski (1995) compreende o desenvolvimento do psiquismo humano em duas dimensões diferentes: as funções psicológicas elementares, de origem biológica e natural, que consistem em respostas imediatas que o organismo disponibiliza na sua relação com o real; e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural que se formarão na relação com o meio por intermédio da mediação, em um processo de apropriação das experiências sociais que tem o sujeito como participante. O autor defende que a análise das Funções Psicológicas Superiores (FPS) deve ser um dos principais focos de preocupação da psicologia, especialmente no que se refere aos seus fundamentos metodológicos.

Considerando que o sujeito não se reduz a um mero reflexo das estimulações externas, tampouco se desenvolve baseado em potencialidades internas, mas se constitui na interação com o objeto por meio da mediação, não há indissociabilidade entre o social e o individual, compreendendo-se que o indivíduo e a sociedade mantêm uma relação na qual um constitui o outro.

Nessa perspectiva, concordamos com Sirgado (2000) quando afirma que devemos compreender o desenvolvimento do homem tomando por base a relação indivíduo-sociedade,

analisando como o meio social influencia na criança para criar nela as funções superiores de natureza social, pois, com a teoria de Vygotski podemos compreender o mecanismo mediador que constitui o homem, realizado pela conversão do social em pessoal, sem descartar a singularidade do indivíduo. O social é o princípio das funções psíquicas superiores. Como explicita Sirgado (2000), “... toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social” (p. 46).

Assim, as diferenças no desenvolvimento entre os indivíduos são, em grande parte, resultantes do diferente acesso aos produtos culturais desenvolvidos ao longo da história do homem, ou seja, as características biológicas/genéticas não são determinantes nesse processo, mas sim a materialidade, como verificamos na análise das medidas socioeducativas e das condições que são ofertadas aos adolescentes, que vivenciam a desigualdade no acesso aos produtos culturais e em seu processo de desenvolvimento. Como afirma Leontiev (2004):

Mas essa desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana no decurso de um processo sócio-histórico. (p. 293)

Nessa concepção de desenvolvimento, o processo educativo é imprescindível e, para Leontiev (2004), à medida que a humanidade progride e acumula mais conhecimentos, maior é o papel da educação, uma vez que é por meio dela que os indivíduos poderão se apropriar da cultura, do conhecimento, das tecnologias, da prática social como um todo. O autor destaca que podemos compreender “... o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (Leontiev, 2004, p. 46).

Existe, na sociedade, uma desigualdade cultural e desigualdade de desenvolvimento, em que poucos têm as possibilidades materiais de receber uma formação adequada, pois a concentração de riquezas materiais na mão da classe dominante resulta, como aponta Leontiev (2004), em uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. O autor ressalta:

Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis. (Leontiev, 2004, p. 301)

Podemos verificar, em relação ao adolescente em conflito com a lei, exatamente isso, limitações no acesso às aquisições produzidas pela humanidade, colocando-o em uma condição

desfavorável em seu desenvolvimento e, assim, verificamos que é preciso, além da apropriação, também a possibilidade de se objetivar, que significa atuar na sociedade.

Conforme também destaca Oliveira (2005), “... em uma sociedade de classes não estão dadas a todos os indivíduos as mesmas condições para que alcancem a condição de representante do gênero humano” (p. 370). Esse processo é consequência da alienação em que “... a destruição das relações sociais assentes na exploração do homem pelo homem, que engendram este processo, só ela pode pôr fim e restituir a todos os homens a sua natureza humana, em toda a sua simplicidade e diversidade” (Leontiev, 2004, pp. 301-302). Neste sentido, o autor defende que é necessário criar um sistema de educação que vise assegurar o desenvolvimento do homem em suas máximas potencialidades.

Segundo Vygotski (1996), quando a criança começa a frequentar a escola ocorrem mudanças cognitivas significativas, mas isso se deve às transformações que também ocorrem em seu entorno. Todo avanço no desenvolvimento infantil modifica a influência do meio sobre a criança, e à medida que ela cresce, sua relação com o meio transforma-se radicalmente. As funções psicológicas superiores aprimoram-se com a aquisição da cultura, o que possibilita a solução de tarefas mais complexas pelo uso de instrumentos e signos culturais.

Vygotski (1995) destaca, outrossim, que o meio é fonte de desenvolvimento, pois nele encontram-se os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança e do adolescente com a cultura, com os adultos e com a apropriação dos signos e símbolos. Esta relação se amplia ao longo do processo de construção e reconstrução das funções psicológicas superiores, estabelecendo modificações no desenvolvimento sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa. Segundo o autor, o processo de interação com o meio e as mediações presentes, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente, é uma operação fundamental cujos sistemas e funções psicológicas superiores se encontram em desenvolvimento.

Neste sentido, Vigotski (2009) pontua que a educação tem papel importante na vida das crianças e dos adolescentes, pois não há desenvolvimento se antes não houver aprendido, organizado de modo sistemático e intencional por meio da educação escolar. O autor, assim, defende que o desenvolvimento é promovido pelo processo de ensino e aprendizagem, e a escola deve ter o papel de promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, na escola, é essencial que ocorram estas mediações de forma intencional, no sentido do desenvolvimento destas funções que emergem, considerando o movimento das funções psicológicas superiores, sob a perspectiva dialética, que podem se desdobrar em avanços ou retrocessos, afetando o pensar e as ações das crianças e dos

adolescentes. Sendo assim, a criança e o adolescente, como sujeitos ativos, são constituídos e constituintes pelo e através do ambiente sócio-histórico-cultural.

Vigotski afirma que todas as atividades simbólicas da criança foram antes formas sociais de cooperação, nas quais sua relação com o mundo foi mediada pelo outro. Só depois, por meio do processo de internalização, em que a criança tem um papel ativo, essas atividades simbólicas passam ao plano interpsíquico. O autor defende que a criança precisa do outro para se humanizar e esclarece que as funções psíquicas superiores primeiramente aparecem nas atividades coletivas e sociais, como função interpsíquica, e posteriormente nas atividades individuais como uma propriedade interna-intrapsíquica.

O ensino, portanto, ocupa um papel decisivo no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, e tal processo não ocorre apenas com o passar do tempo, visto que não é determinado pelo amadurecimento biológico, sendo preciso que sejam realizadas as mediações adequadas, por meio de um ensino intencional e que levem a criança a adquirir conhecimentos científicos, ampliar a compreensão do mundo e a estabelecer relações com os conhecimentos que já possui. Proporcionando não só um acúmulo de conhecimentos, mas uma paulatina complexificação de seu pensamento, bem como de todas as outras funções psíquicas superiores.

Assim, relações de mediação entre os sujeitos são imprescindíveis, pois a criança, baseada em suas vivências concretas, inicia o processo de construção de seu conhecimento acerca do mundo e apropriação da cultura. Nessas relações ela vai construindo os conceitos espontâneos, com os quais opera de forma prática, pois seu conhecimento parte do empirismo. Em síntese, o psiquismo humano se constitui com base na aprendizagem dos sujeitos, primeiramente de forma espontânea e posteriormente de maneira organizada por meio do ensino escolar.

Quando a criança inicia seu processo escolar, amplia suas possibilidades de aprendizagem e entra em contato com os conceitos científicos organizados dentro de um sistema no qual estabelece relações mediadas com os objetos. Que se refere a dialética apropriação e objetivação, portanto, a aquisição e o uso dos conceitos. A aquisição dos conceitos científicos faz avançar o desenvolvimento e modifica a estrutura do pensamento, possibilitando maior capacidade de generalização, de tomar consciência sobre eles e de estabelecer relações. Isso altera todo o seu funcionamento psíquico, de modo que as funções elementares vão se complexificando e se transmutando em funções psíquicas superiores propriamente humanas.

### 2.3 Desenvolvimento da adolescência na perspectiva da psicologia histórico-cultural

*quando eu tiver setenta anos  
então vai acabar esta adolescência*

*vou largar da vida louca  
e terminar minha livre docência*

*vou fazer o que meu pai quer  
começar a vida com passo perfeito*

*vou fazer o que minha mãe deseja  
aproveitar as oportunidades  
de virar um pilar da sociedade  
e terminar meu curso de direito*

*então ver tudo em sã consciência  
quando acabar esta adolescência*

(Leminski, 1985, p. 35)

O objetivo principal deste item é apresentar como os autores da Psicologia Histórico-Cultural, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, analisam e trazem contribuições para a compreensão do desenvolvimento do adolescente. Primeiramente trataremos do adolescente em geral e depois focaremos o adolescente em conflito com a lei, pois nosso objetivo, nesta tese, é analisar como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para esta análise da adolescência em contexto das medidas socioeducativas. Trabalharemos com foco principal sobre a obra de Vigotski, Leontiev, Bozhovich, Elkonin, Tolstij e Dragunova, para a compreensão da adolescência e com textos relacionados à temática, que possam oferecer uma contribuição para a compreensão da adolescência em uma perspectiva dialética, tendo o adolescente como sujeito social e histórico.

As concepções de adolescência analisadas no primeiro tópico dessa seção focam apenas o aspecto singular, sem considerar o universal e a relação com a particularidade. Temos também que considerar, no contexto de nossa análise, que nas condições postas em nossa sociedade se tem a dificuldade de conseguir alcançar o desenvolvimento universal das máximas possibilidades humanas, especialmente o adolescente em conflito com a lei, que tem muitas de suas necessidades não atendidas e vive um processo de exclusão que impacta sobre seu processo de desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta elementos para superação da análise da universalização e posições extremas sociologizantes e biologizantes de compreensão do desenvolvimento humano. As teorias expostas anteriormente serão utilizadas nesse trabalho apenas como mediação necessária para buscar a superação da forma de compreensão, posta até

então, sobre o desenvolvimento da adolescência, servindo como um andaime necessário para realizar um salto qualitativo na compreensão do desenvolvimento psicológico.

É essencial considerar os fatos como desenvolvimento histórico, não em uma análise unilateral e como processos e formações naturais, em que se confundem “o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social” (Vygotski, 1995, p. 12) na compreensão do desenvolvimento do psiquismo da criança. Portanto, o conceito de desenvolvimento para Vygotski se diferencia da concepção mecanicista, sendo preciso estudar sua gênese, o que se desenvolve e como forma sua unidade. Não podemos analisar fases ou elementos separados como, por exemplo, alguns aspectos da adolescência, sem considerar que o desenvolvimento é um processo, sendo necessário compreender como ele ocorre, sua gênese. Estudar a gênese supera a análise que enfoca somente as coincidências externas, de forma mecânica e em sequência cronológica.

Tomando o que Vygotski defende, ao analisarmos, por exemplo, o desenvolvimento das FPS que se dá na adolescência, como o pensamento por conceitos, é imprescindível considerar toda a gênese do desenvolvimento. O autor criticava a psicologia tradicional, que tendia a analisar a adolescência e a formação dos conceitos abstratos de forma linear e mecânica, sem se dar conta de que os fenômenos psíquicos se desenvolvem de forma complexa e dialética. Portanto, a psicologia tradicional não responde ao verdadeiro estado da psicologia e do desenvolvimento da criança e do adolescente, pois a psicologia, até então, não era capaz de diferenciar os processos orgânicos dos culturais do desenvolvimento, nem compreender as leis e os processos que o conduzem (Vygotski, 1995). Sobre estes aspectos nos aprofundaremos em tópicos seguintes quando abordamos sobre o desenvolvimento das FPS e do pensamento por conceito.

Para o autor, a psicologia mantinha uma compreensão inversa, situando somente em uma linha os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança, considerando os fenômenos como se fossem da mesma ordem e acreditando que as leis do desenvolvimento e a natureza psicológica são idênticas e que se regem pelo mesmo princípio. Esse é o erro básico destas teorias, que reduzem o desenvolvimento, considerando unicamente seu caráter natural, como vimos anteriormente ao expor algumas teorias sobre a adolescência. Vygotski buscou, então, explicar as regularidades específicas mais importantes do processo de desenvolvimento psíquico, as principais funções psíquicas, em relação com seu desenvolvimento histórico-cultural.

Foi Vygotski quem deu o primeiro passo na direção de estudar a periodização do desenvolvimento psíquico pela ótica histórico-cultural, pois, para ele, os períodos do

desenvolvimento ontogenético estão vinculados com a situação histórica concreta de seu desenvolvimento, o que implica entender a situação social de desenvolvimento. Vigotski define desenvolvimento diante de uma compreensão dialética do processo: “o desenvolvimento é processo ininterrupto de automovimento que se caracteriza, em primeiro lugar, pelo constante surgimento e formação de algo novo, inexistente nas etapas anteriores.” (Vygotski, 2006, p. 254, tradução nossa).

Podemos também verificar que no desenvolvimento teórico, Vigotski deu importância em criar a base cronológica das crises de desenvolvimento, sem considerá-las como rígidas e universais, levando em conta a situação social de desenvolvimento e todo o processo de desenvolvimento. Para Vigotski, o principal fundamento da periodização do desenvolvimento é o surgimento das neoformações psicológicas, que são engendradas a determinada situação social de desenvolvimento (Tolstij, 1989).

Tolstij (1989), sobre a base do materialismo histórico dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, empreendeu aprofundar a psicologia das idades, estudando a dinâmica evolutiva da psique do homem e o processo de formação da sua personalidade. Para ele, na psicologia soviética, a base para a periodização do desenvolvimento psíquico se refere aos seguintes aspectos: os tipos de atividades orientadoras, as novas formações qualitativas do desenvolvimento psíquico e a mudança da situação social de desenvolvimento.

Elkonin, um dos colaboradores e continuadores da teoria de Vigotski, propôs um esquema psicológico detalhado do desenvolvimento, enfocando a atividade dominante em cada período, e também teve como base os trabalhos de Leontiev, que tratam da relação do desenvolvimento com a atividade. Elkonin (1987), se dedicando ao estudo dos períodos do desenvolvimento psíquico e das suas forças motrizes, destaca que esta compreensão auxilia na organização do sistema escolar, dando subsídios para elaborar seus princípios e atividades. Elkonin afirma que em cada estágio do desenvolvimento psíquico há uma relação com a realidade por meio de uma atividade principal, atendendo a necessidades específicas em termos psíquicos, que vão constituir a via principal para o desenvolvimento pessoal.

Assim, cada etapa do desenvolvimento se caracteriza por uma relação socialmente elaborada e culturalmente refratada, e por um tipo de atividade considerada como a origem e causa final da formação da personalidade humana. Tolstij (1989) salienta, como um dos principais fundamentos na compreensão da personalidade nas diferentes etapas de vida, a importância de estudar a atividade que rege as etapas do desenvolvimento, pois o que demarca a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro é a mudança de atividade. Os fundamentos e a compreensão do desenvolvimento psíquico do ponto de vista da atividade

foram colocados em evidência nos anos 1920-1930, nos trabalhos de Lev Vigotski e Alexei Leontiev, Rubinstein, Elkonin, entre outros.

Conforme Tolstij (1989), para compreender o desenvolvimento do homem e de sua personalidade, é necessário “... buscar respostas nas mudanças da atividade do sujeito que ocorrem como resultado da modificação das situações sociais de desenvolvimento e no processo de desenvolvimento da personalidade, que levam em conta a aparição das novas neoformações psíquicas” (p. 25, tradução nossa).

Em relação à atividade, notamos que em cada período do desenvolvimento psíquico devemos considerar a relação com o sujeito, com a sua realidade e com a atividade principal. Leontiev (2010) define como atividade principal “... a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (p. 65).

Assim, cada atividade principal tem um conteúdo próprio e dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. Esse conteúdo está na dependência das condições históricas concretas, que poderão favorecer ou não este desenvolvimento.

... cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. (Leontiev, 2010, p. 65)

As condições concretas de vida interferem no desenvolvimento da psique da criança e, conseqüentemente, caracterizam, por meio de uma relação explícita, a atividade principal e seus estágios correspondentes. O autor identifica três estágios do desenvolvimento psíquico e suas atividades dominantes: Idade pré-escolar – os jogos; Idade escolar – a aprendizagem e o estudo; Adolescência – o estudo e a vida profissional.

Conforme Tolstij (1989) a existência de períodos especiais de desenvolvimento da personalidade, nomeados de crises evolutivas, foi constatada há bastante tempo de forma empírica. Porém, as crises eram consideradas “anomalias” totalmente desconectadas das leis internas do desenvolvimento da personalidade. Foi Vigotski o primeiro a analisar e sistematizar teoricamente os momentos críticos do desenvolvimento da personalidade, tomando por base um enfoque dialético desse processo.

Os momentos de crise do desenvolvimento psíquico são divisores de águas entre as etapas estáveis do desenvolvimento da personalidade como um todo. As crises, nesta

perspectiva, se expressarão como saltos de desenvolvimento da personalidade, em que ocorre a extinção do velho e o surgimento e formação do novo. Há uma perda do interesse pelas atividades que antes faziam sentido para o sujeito (Tolstij, 1989).

Em sua análise, Tolstij (1989) pontua que Vigotski destacou claramente que o desenvolvimento não se interrompe em seu trabalho construtivo e criador, significa dizer que em um dado período crítico, as neoformações psicológicas são submetidas à lei que requer uma substituição de traços de personalidade por outros, que correspondem a uma nova etapa do desenvolvimento.

Portanto, a mudança que ocorre na passagem de um estágio para outro promove uma substituição de alguns traços da personalidade por outros que correspondem à nova situação vital, promovendo um momento de crise e um salto qualitativo no desenvolvimento. “... As tendências negativas de desenvolvimento – a destruição – nada mais são que aspectos opostos e sombreados do trabalho positivo: ambos os momentos estão inextricavelmente ligados entre si” (Tolstij, 1989, p. 29, tradução nossa). O autor, se referenciando em Vigotski, esclarece que primeiramente foi descoberta a crise dos sete anos, depois a de três anos e a de treze anos e, posteriormente, a crise do nascimento, e em investigações mais atuais os investigadores falam em diferentes crises – da juventude, da idade madura e da velhice. As crises evolutivas apresentam certas características universais no desenvolvimento do homem e se destacam como momentos de viragem, com base nos quais ocorre uma reestruturação na personalidade. Em determinadas condições as crises do desenvolvimento são um fenômeno positivo, possibilitando um novo impulso no desenvolvimento, sendo necessário, portanto, em uma investigação, a delimitação dos períodos do desenvolvimento, compreendendo suas principais características, ou seja:

Do nascimento até a morte, a vida do homem é em si um certo processo que ocorre na forma de ondas; todo processo vital é, como tal, periódico ... o problema mais importante da psicologia das idades é a periodização da ontogênese da personalidade, a determinação dos períodos reais de seu desenvolvimento, o estabelecimento das principais características de cada um dos períodos, o estudo dos mecanismos de passagem de um período para outro, etc. (Tolstij, 1989, p. 30, tradução nossa)

Portanto, nesta perspectiva, a crise é algo necessário e se ela transcorre de maneira inexpressiva, pode provocar um atraso no desenvolvimento psíquico, que repercutirá posteriormente em toda a formação da personalidade. Tolstij (1989) também apresenta uma análise concreta riquíssima sobre os diferentes períodos da vida do homem e a estrutura psicológica das diferentes etapas da vida. Segundo o autor, a periodização tem que ir além da

simples cronologia, avançando também para identificação e apresentação dos fundamentos e dos princípios dos quais se separam as etapas de vida e também os momentos de viragem qualitativos no curso do desenvolvimento. Focaremos, nesta tese, em suas considerações sobre a adolescência, pois o autor também define a adolescência como um momento transitório entre a infância e a vida adulta, uma fase em que o estado da personalidade é qualitativamente diferente dos outros períodos de desenvolvimento. Nesse momento denominado transitório e com a presença de crise no desenvolvimento psíquico, o adolescente precisa transitar e encontrar um lugar nas novas condições e aspectos do seu desenvolvimento.

Para analisar este fenômeno buscando a compreensão de totalidade constitutiva do adolescente, Vygotski (2006) avança e traz contribuições importantes, pois compreende a adolescência como uma fase de transição fundamental para o desenvolvimento humano e não como uma etapa natural entre a infância e a vida adulta, mas como um processo sócio-histórico-cultural de transição para a vida adulta. Tal processo é constituído por intermédio dos significados e sentidos que o adolescente vai construindo na relação com o meio, bem como seu desenvolvimento e suas vivências, que serão apropriadas e poderão adquirir novos significados pelo sujeito. A relação que o adolescente terá com o meio será dialética, pois se constrói e modifica o meio. Tomando por base este aporte teórico é possível compreender que o adolescente é um ser ativo, social e histórico, que se constitui em movimento pelas relações sociais, bem como se compreende como se constitui historicamente este período de desenvolvimento, sua gênese. Assim, a adolescência é constituída pelo homem como fato social e psicológico, que tem suas repercussões no sujeito e no desenvolvimento humano.

Leal e Facci (2014) pontuam que a Psicologia Histórico-Cultural aborda a adolescência como um período importante, em que ocorrem mudanças no desenvolvimento psíquico trazendo elementos novos a este, o que pode também permitir analisarmos em uma perspectiva que possibilite o desenvolvimento das potencialidades, levando em conta as tarefas principais e os saltos qualitativos.

Neste sentido, nesse enfoque teórico, a adolescência não é compreendida como uma etapa natural do desenvolvimento do homem, como apresentado pelas teorias universalizantes e naturalizantes, mas como fenômeno constituído com base em aspectos sociais, históricos e culturais e, em especial, sobre os aspectos do desenvolvimento.

Como vimos anteriormente, Vigotski compreende o desenvolvimento do psiquismo humano nas dimensões das funções psicológicas elementares e das funções psicológicas superiores, sendo estas últimas de origem sociocultural que se formarão na relação com o meio por intermédio da mediação. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores e suas etapas no

desenvolvimento do ser humano, especialmente do adolescente, irão se desenvolver com base em um complexo sistema hierárquico de novas formações psíquicas que se constitui entre os processos elementares e superiores. Na etapa em questão, a função principal destas novas formações é o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Com isso, as outras funções já desenvolvidas se unem a esta nova formação, integrando-se a ela em uma síntese complexa, reorganizando-se sobre a base do pensamento em conceitos (Vygotski, 2006).

Para Vygotski (1995), o desenvolvimento psíquico, sendo um processo histórico-social do ser humano, está ligado à evolução que ocorre na conduta e nos interesses desse sujeito, produzindo mudanças no comportamento do adolescente ao longo do tempo. O autor destaca, outrossim, que o meio é fonte de desenvolvimento, pois nele encontram-se os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança e do adolescente com a cultura, com os adultos e com a apropriação dos signos e símbolos. Esta relação se amplia ao longo do processo de construção e reconstrução das funções psicológicas superiores, estabelecendo modificações no desenvolvimento sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa.

O processo de interação com o meio e as mediações presentes, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente, é uma operação fundamental cujos sistemas e funções psicológicas superiores se encontram em desenvolvimento. Portanto, é necessário que ocorram estas mediações, no sentido do desenvolvimento destas funções que emergem, considerando o movimento das funções psicológicas superiores, sob a perspectiva dialética, que podem se desdobrar em avanços ou retrocessos, afetando o pensar e as ações das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, a criança e o adolescente, como organismos ativos, são constituídos e constituintes no e pelo ambiente sócio-histórico-cultural (Vygotski, 1995).

Vygotski (1995) salienta, nesse processo, vários aspectos importantes, entre os quais estão o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos e o desenvolvimento dos interesses na adolescência. A relação entre o pensamento e a formação de conceitos no desenvolvimento do adolescente, descrita por Vygotski, indica que a história do pensamento na idade de transição passa por certa etapa transitória, em que as velhas estruturas cedem seu posto a uma nova concepção sobre o amadurecimento do intelecto, compreendendo a conduta humana não apenas como produto da evolução biológica, mas também como produto do desenvolvimento histórico cultural.

A formação de conceitos é um dos momentos importantes que orientam todo processo de desenvolvimento intelectual nesta fase transitória, como função sociocultural do desenvolvimento do adolescente, abrangendo o conteúdo e os modos de seu pensamento. As

funções novas que surgem por meio do conceito, que se difere das anteriores, se integram e formam uma nova estrutura por meio das novas formações qualitativas no desenvolvimento do adolescente.

É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento. (Vigotski, 2009, p. 171)

Tolstij (1989), citando Dragunova e Elkonin, defende que a atividade peculiar que se desenvolve neste período da vida se refere ao estabelecimento das relações entre os adolescentes, que seria a atividade de comunicação. Tal atividade vai permitir aprofundar e assimilar as normas que regem as relações e, segundo Elkonin, seria nessa relação que se formam as atitudes gerais sobre a vida, se estruturando o sentido pessoal e a autoconsciência, como Vigotski nomeia, “consciência social, interiorizada” (Tolstij, 1989, p. 124).

Em relação ao desenvolvimento do período da adolescência, Elkonin (1987) destaca que a atividade de estudo continua sendo fundamental, sobretudo por ser esta atividade aquela em que o adolescente ainda recebe maior aprovação dos adultos. Porém, nesta fase, surge uma outra atividade fundamental para o desenvolvimento da personalidade do adolescente, que é a atividade de comunicação estabelecida nas relações íntimas entre os adolescentes. É na atividade de comunicação pessoal que se formam características de autoafirmação e em que há espaço para manifestação dos pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações, sobre o futuro, “[...] em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida” (Elkonin, 1987, p. 121).

Conforme Dragunova (1979), a nova e principal neoformação da adolescência é o sentimento de maturidade, na forma de aspiração e desejo de ser considerado adulto.

A nova formação central e específica na personalidade do adolescente é o surgimento da noção de que ele não é mais criança (ele se sente adulto); O aspecto ativo dessa noção se manifesta na tendência de ser e se considerar um adulto. (Dragunova, 1979, p. 130)

Esta característica se manifesta no adolescente quando rechaça ser uma criança, porém ainda lhe falta uma sensação e desenvolvimento completo que coincida com um adulto, assim o adolescente tende a manifestar a necessidade e buscar um reconhecimento neste sentido.

Dragunova (1979) defende que na adolescência surgem formações qualitativamente novas, podendo ocorrer uma transformação radical das anteriores características, interesses e relações estabelecidas na infância. Conforme a autora, o primeiro fator de desenvolvimento da personalidade nesta fase é a intensificação da atividade social, que orienta com o propósito de

assimilação de valores, normas e a necessidade de construir relações satisfatórias com seus pares e adultos. Este processo de formação do novo depende de muitas condições e pode se manifestar de forma distinta em vários aspectos, pois existem fatores e circunstâncias que paralisam ou acentuam o desenvolvimento do aspecto adulto no adolescente.

Assim, o desenvolvimento das características de adulto nos adolescentes pode se manifestar de diversas formas, sendo impulsionadas por múltiplas variantes. Destaca-se na adolescência o processo de criar as bases e a orientação geral na formação das atitudes morais e sociais da personalidade, processo que segue se desenvolvendo na fase da juventude e na fase adulta (Dragunova, 1979).

A partir destes aspectos, Tolstij (1989) defende que, por meio do processo educativo, pode-se buscar possibilidades que vão ao encontro do desenvolvimento de tais aspectos e que orientem a regulação consciente dos atos, considerando os sentimentos e os interesses das pessoas com que se relacionam e orientando seu próprio comportamento, em sua relação social. O autor faz uma crítica à organização da vida escolar que desconsidera a atividade principal da adolescência, o que pode gerar dificuldades e conflitos, pois apenas exigem que o adolescente estude e que tenha disciplina, desconsiderando a peculiar organização psicológica e as novas funções que precisam ser desenvolvidas neste período que se diferencia da infância.

Precisamos, então, analisar a adolescência como destacado pelos psicólogos soviéticos, olhando para a organização da atividade dos adolescentes, como também para a nova situação social de desenvolvimento que se apresenta nesta fase, pois disso resulta o surgimento de neoformações psicológicas. Tolstij (1989) sintetiza as principais peculiaridades da adolescência, que são:

... a aspiração de tomar “seu lugar” no grupo de pares, o desejo de conquistar a autoridade e o reconhecimento de seus pares, a sensibilidade em relação às demandas do coletivo e sua opinião, grande atenção e altas exigências consigo mesmo, uma grande atividade social, a tendência à “idade adulta”, etc. (p. 119, tradução nossa)

Como abordamos anteriormente, as teorias psicológicas têm uma forte tendência a analisar a adolescência como uma “idade difícil”, destacando as dificuldades que se apresentam, sem contextualizar e analisar a situação social de desenvolvimento. Aqui advém o grande salto qualitativo dado pela Psicologia Histórico-Cultural, que analisa as novas formações psicológicas, especificando as formas orientadoras da atividade e as mudanças da situação social de desenvolvimento que acompanham o processo, apresentando assim uma saída com a

teoria para uma análise que antes era puramente mecânica sobre o movimento evolutivo da personalidade e do desenvolvimento.

Faz-se, portanto, necessário analisarmos cada aspecto do desenvolvimento da adolescência com mais detalhes na Psicologia Histórico-Cultural, o que faremos nos tópicos seguintes, em que trataremos do desenvolvimento dos interesses, dos motivos e das necessidades na adolescência; o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos; o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência; o desenvolvimento da adolescência e a situação social de desenvolvimento.

Ao dirigirmos a atenção ao estudo de questões que têm uma forte marca social, como é o caso da prática de atos infracionais na adolescência, não podemos negligenciar o contexto social e histórico e as diferentes situações que permitem a emergência dessas questões. Também não podemos ter como referência que determinadas diretrizes políticas, de ação e intervenção, sejam válidas e aplicáveis a todos os indivíduos, pois visões naturalizadas e padronizadas sobre o indivíduo não retratam a realidade com a qual devemos lidar, mesmo que seja no campo das políticas públicas. A nosso ver, as políticas públicas deveriam representar um espaço de promoção de direitos, na direção da superação das desigualdades sociais, e que possam compreender o adolescente como ser ativo e como participante do processo de construção social, para que assim as mudanças mais significativas possam ser produzidas. Porém, nos questionamos se elas vêm respondendo a estes princípios, em razão das condições sociais e de seu caráter regulador e normatizador, possibilitando no máximo o ajustamento destes adolescentes ao modelo social vigente.

### 2.3.1 Desenvolvimento dos interesses, dos motivos e das necessidades na adolescência

Partindo do princípio de que a atividade humana é movida por interesses, motivos, necessidades e intenções, os autores da Psicologia Histórico-Cultural destacam a importância dos motivos, uma vez que são estes que movem as atividades, sendo também fundamentais na compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas. O motivo mobiliza a atividade da criança, como defende Vigotski (1984), “... as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação” (p. 107).

Bozhovich (1978) afirma que devemos dar atenção ampla à temática sobre motivo, necessidades e interesse e sua relação com a consciência do homem, lembrando que estes temas

já foram abordados por alguns psicólogos soviéticos<sup>22</sup> que se apoiaram no enfoque marxista sobre a personalidade, considerando que as necessidades são decisivas e fundamentais forças motrizes no desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. Fazendo referência a Luria, a autora pontua que podemos conceituar a necessidade como um estímulo que move o homem, que o impulsiona a diferentes atos e condiciona a conduta.

Portanto, é necessário estudarmos as necessidades e motivos, buscando nesta análise retomar o seu papel na conduta e atividade do indivíduo e estabelecer a sua função na formação da personalidade. Porém, como adverte Bozhovich (1978), não é fácil elaborar uma metodologia experimental adequada para tal enfoque.

Segundo Leontiev (1978), as condições objetivas não devem ser desconsideradas no processo de produção das necessidades e dos motivos, pois, dependendo do lugar social que cada sujeito ocupa nas relações sociais, as necessidades e os motivos vão se modificando. Os motivos são dinâmicos e sócio-históricos, assim, dependendo do estágio de desenvolvimento e estrutura social, os motivos relacionados à sua atividade podem ser variados. E, como adverte Vigotski, somente compreenderemos as mudanças e os avanços que acontecem de um estágio de desenvolvimento para outro se considerarmos as suas necessidades. Conforme palavras do autor:

... se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (Vigotski, 1984, p. 108)

Bozhovich (1978) considera que a psicologia tradicional seguia dando atenção e focando nas investigações sobre a função do motivo e seu papel na conduta e na atividade do sujeito, sem buscar investigar a própria esfera motivacional, suas características psicológicas, estrutura, gênese e evolução. A autora e seu grupo de pesquisa buscaram investigar a temática mais a fundo, entre as quais conseguimos obter acesso a alguns textos e pesquisas, bem como utilizamos parte da construção teórica elaborada por Vigotski, Leontiev e Luria.

Conforme Bozhovich (1978), Leontiev, interessado nesta problemática, elaborou em seus trabalhos a teoria do desenvolvimento da consciência humana, destacando o sentido como unidade da consciência humana, sendo este o verdadeiro objeto da investigação psicológica, e analisou como atua o sujeito com o objeto. Assim, Leontiev realizou importantes experimentos

---

<sup>22</sup> Conforme Bozhovich (1978), na psicologia soviética o estudo experimental das necessidades e dos motivos foi iniciado por A. Leontiev e seus discípulos (L. Bozhovich, A. Zaporozhets e outros), na década de 1930, efetuados em Járkov e posteriormente em Moscou.

sobre os motivos com pré-escolares e seu propósito consistia em mostrar como varia a atividade quando mudam os motivos que a impulsionam. Segundo a autora, Leontiev proporcionou um grande avanço em suas investigações, revelando uma das condições que favorecem o nascimento de novos motivos, tendo estudado e contribuído no entendimento de como se amplia e enriquece o conteúdo da esfera motivacional. Porém, a autora pontua que Leontiev não adentrou no estudo das causas, aspectos qualitativos e transformação do processo de desenvolvimento e da formação dos motivos, sendo estes aspectos que Bozhovich busca dar continuidade e empreende aprofundar em suas pesquisas.

Leontiev (1988), buscando compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade do sujeito, considerando o curso da apropriação da cultura nos diferentes estágios de vida e relacionando com o problema das forças motivadoras ou estimulantes do desenvolvimento, defende que:

... O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (Leontiev, 1988, p. 63)

Portanto, as condições concretas interferem no desenvolvimento psíquico da criança, pois estão em relação com a atividade principal e com os estágios de desenvolvimento. Leontiev (1988) salienta que “... o critério de transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade” (p. 64).

As mudanças vão ocorrer a partir do momento em que a criança começa a perceber que seu lugar nas relações sociais não atende mais às suas necessidades e potencialidades e começa a se esforçar para modificar essas relações. Esse processo de modificações mobiliza o desenvolvimento das formas superiores de pensamento, entre elas o pensamento teórico que, juntamente com as demais funções psicológicas superiores, só serão desenvolvidos caso as experiências vivenciadas pelos sujeitos possibilitem esta forma de desenvolvimento e, para isso, precisam ser organizadas de modo que o sujeito não as reconheça como algo pronto e acabado, e que esteja relacionado ao motivo e à necessidade.

Quanto à atividade, Leontiev (1988) afirma que é preciso compreendê-la em relação com o motivo e as necessidades:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele... . Por atividade designamos os processos psicologicamente

caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (p. 68)

O autor supracitado apresenta um exemplo para tornar esta relação compreensível, refletindo assim sobre a diferenciação entre atividade e ação: supõe-se que um aluno esteja lendo um livro de história a fim de se preparar para uma prova, até que o amigo lhe avisa que o livro não será conteúdo da prova. Diante de tal situação o aluno pode reagir de diversas maneiras: abandonar a leitura imediatamente, continuar lendo ou desistir da leitura com pena e relutância. As ações e operações vão indicar se o aluno estava em atividade ou não, pois se inicialmente o motivo que levava o aluno a ler não era o conteúdo do livro, mas sim a prova, a necessidade era de ir bem na prova, e não de compreender o conteúdo do livro, ele abandonará a leitura. Ao passo que se ele continuasse lendo ou desistisse da leitura com pena e relutância, o motivo da leitura não estava direcionado somente à prova e sim ao conteúdo do livro, necessidade e motivo estavam relacionados.

Bozhovich (1978) cita também Zaporozhets, que realizou importantes pesquisas neste âmbito, cujo resultado de seus estudos demonstrou que há uma dependência no curso dos processos psíquicos da criança a respeito dos motivos de sua atividade. Conforme a autora, estas investigações e autores citados deixaram contribuições no entendimento de como os motivos impulsionam a atividade humana e de sua importância para a compreensão da psique e de seu desenvolvimento.

A referida autora destaca, também, importantes pesquisas em psicologia em relação a “delinquentes<sup>23</sup>” menores de idade, e estas investigações foram realizadas por G. Bochkariova, entre outros autores, em relação aos motivos. Identificamos também, no grupo de pesquisa de Bozhovich, a pesquisadora Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), que estuda a temática relacionada a delinquência e adolescência na vertente da Psicologia Histórico-Cultural. Cabe salientar que apresentaremos a análise destes estudos mais adiante.

Bozhovich (1978) define motivo como algo que impulsiona a atividade da criança, incluindo a tomada de uma decisão. É um estímulo da conduta humana que nem sempre corresponde ao seu desejo imediato, podendo, por exemplo, imagens, ideias, sentimentos e emoções atuarem como motivo. Assim, todo motivo é impulsionado por forças estimulantes que variam de acordo com a idade, condições sociais e culturais de cada indivíduo.

---

<sup>23</sup> Termo utilizado pela autora e que será mantido aqui, nesse contexto.

As investigações realizadas por Bozhovich e seu grupo de pesquisa demonstraram que a atividade dos alunos no estudo está impulsionada por um sistema de diversos motivos, que podem ser divididos em duas categorias, que são indispensáveis para a atividade humana: a primeira se refere aos interesses e às necessidades do aluno na atividade intelectual, com o objetivo de domínio de novos conhecimentos; a segunda está vinculada a relações sociais, portanto, a interesses e motivos sociais, em que a criança tem a necessidade de comunicar-se com outras pessoas e de receber sua aprovação, ocupando um lugar no sistema de relações.

Sendo assim, os motivos sociais exercem papel importante para o estudo, pois o motivo relacionado ao interesse e à necessidade de estudar é diferente entre pessoas, uma vez que está vinculado a questões sociais e individuais ao longo do desenvolvimento do aluno. Também se deve levar em consideração as etapas do desenvolvimento, pois ambas categorias de motivos podem se expressar de forma distinta e com características específicas nas diferentes etapas do desenvolvimento da criança. Dessa forma, devemos entender que as mudanças e a organização das necessidades acontecem tanto pela idade como pelas condições histórico-sociais em que o sujeito está inserido (Bozhovich, 1978).

Considerando que toda ação é movida por uma necessidade, é importante delimitar que o objeto em si determina apenas a orientação e o caráter da atividade, como explicita Bozhovich (1978), “... uma mesma necessidade pode encontrar sua representação em distintos objetivos, mas também um mesmo objetivo pode representar as mais diversas necessidades, umas vezes unidas entre si, outras totalmente contraditórias” (p. 35).

Bozhovich (1978) destaca que no início do processo de escolarização, o interesse pelo estudo é bastante instável, estando as crianças com certa dependência das situações. Por exemplo, os estudantes se interessam e ouvem com atenção o que o professor diz, mas, quando ele termina de falar, o interesse acaba e desviam sua atenção do que foi dito. A autora denominou este interesse de “episódico”, por ter curta duração. No decorrer do desenvolvimento da criança, este interesse episódico tende a diminuir até extinguir-se, sobretudo ao ingressar na adolescência, pois nessa fase os interesses passam a ser inerentes ao adolescente, existe uma busca constante em satisfazê-los por diversos meios e caminhos, e a medida que encontram satisfação, os motivos e interesses se ampliam e se consolidam.

Como exemplifica a autora, ao ingressarem na escola as crianças entram com alguns motivos que, ao longo da escolarização, se alteram. No momento inicial elas fazem as atividades esperando agradar ao professor; com o decorrer dos anos, a preocupação deixa de ser com o professor e se transfere para os amigos em razão da uma maior necessidade das relações pessoais íntimas e coletivas, e nesta etapa do desenvolvimento a atitude do coletivo passa a

assegurar também um estado de bem-estar emocional. Sendo assim, os motivos sociais exercem grande influência sobre os alunos e seu interesse sobre o estudo.

Conforme Bozhovich (1978), as investigações realizadas em seu laboratório evidenciaram que os motivos sociais e os interesses de estudo adquirem outro caráter na adolescência, estando agora ligados a encontrar sua posição entre os companheiros de aula. Uma das diferenças na adolescência é que os motivos sociais de estudo estão relacionados especialmente com as condições da vida escolar e dos conteúdos dos conhecimentos assimilados, deixando o interesse de ser episódico, tornando-se mais independente da situação, e o adolescente começa a buscar meios para sua satisfação própria. Assim, os motivos de estudo na adolescência passam a estar relacionados a necessidades e aspirações com sua futura posição na vida e de sua futura atividade profissional. A busca por sua “autodefinição” se converte em um centro motivacional que determina sua atividade, conduta e atitude (Bozhovich, 1978).

A respeito do desenvolvimento de interesses na adolescência, Vigotski considera que, na idade de transição, eles são um aspecto-chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente. Este desenvolvimento, segundo o autor, é regido dentro de certo sistema por determinadas aspirações, hábitos, atrações e interesses sedimentados na personalidade, provocando mudanças na estrutura do seu comportamento. Para ele, “a atividade humana, não é simplesmente uma soma mecânica de hábitos desorganizados, senão, que se regula e se estrutura por tendências integrais de dinâmicas aspirações e interesses” (Vygotski, 2006, p. 18).

Ainda conforme o autor, nesta idade se manifestam as relações entre as necessidades biológicas e os interesses, que são necessidades culturais superiores. “Em nenhuma outra idade do desenvolvimento infantil se revela, com tal evidência, o fato de que o amadurecimento e formação de certas atrações vitais constituem a premissa imprescindível para que se modifiquem os interesses do adolescente” (Vygotski, 2006, p. 24). Os interesses pelos objetos provocam o indivíduo, exigem ações de modo a atrair ou desviar a atenção a ele, e nesse contexto seu papel não é passivo e sim ativo com relação à própria necessidade. As necessidades e os interesses se revelam na colisão com objetos externos que atraem e podem satisfazer os interesses.

No entanto, os interesses não se adquirem, segundo Vygotski (2006), mas se desenvolvem, com o intuito de progredir. O autor estabelece um contraste entre o desenvolver e o adquirir, uma vez que o desenvolvimento se alia ao processo dinâmico, de movimento de idas e vindas, ao passo que o adquirir está vinculado à ideia de vir a ter como processo único e estático. Portanto, os interesses refletem a ação com um caráter estimulador, podendo impulsionar esta ação de maneira positiva ou negativa. Então, na adolescência, surgem novos

interesses e se modificam os velhos e o adolescente começa a ter objetivos novos, perdendo o interesse pelas coisas que eram interessantes antes. Observa-se, assim, a presença de processos de extinção e o nascimento de novas necessidades em sua conduta. Para Vigotski, esses processos resultam no crescimento e na crise do adolescente: “A crise e a síntese de crescimento, que representam momentos de uma mesma onda de desenvolvimento, integram o processo de amadurecimento” (Vygotski, 2006, p. 27, tradução nossa).

Bozhovich (1978), baseada nessas considerações, defende a tese de que o movimento para ação sempre parte da necessidade, ao passo que o objeto serve para satisfazê-la, determinando assim o caráter e a orientação da atividade. Porém, uma mesma necessidade pode materializar-se em diversos objetos e também podem estar presentes em um único objeto diversas necessidades interligadas ou até mesmo contraditórias.

Conforme Bozhovich (1978), o processo de evolução das necessidades ainda requer muitos estudos, no entanto, algumas das formas de seu desenvolvimento podem ser baseadas nos resultados de pesquisas realizadas por ela e seu grupo. A autora defende que o desenvolvimento do processo de evolução das necessidades está ligado à posição da criança nas distintas etapas do desenvolvimento e na sua relação com o meio, e no processo de desenvolvimento as necessidades e os motivos vão se modificando de acordo com as exigências feitas pelo meio social, surgindo novas formas de conduta e ação, oriundas da assimilação de novos elementos culturais. Há, assim, uma ampliação das necessidades, ocorrendo uma evolução dentro de cada necessidade que, inicialmente, se configuram de modo elementar – como citamos o interesse episódico – e, com a idade, o desenvolvimento e as condições concretas tornam-se mais complexas – interesse inesgotável por conhecimento científico, ocorrendo assim uma evolução estrutural na esfera motivacional da criança.

Bozhovich (1978) destaca que algumas necessidades adquirem automovimento, autodesenvolvimento, ligado ao que o homem deseja e ao modo como sente as emoções positivas relacionais com sua satisfação e, em consequência, vão conduzir à formação integral da personalidade, tendo a educação como fator importante a guiar este processo. A autora defende que deveria existir no campo educacional a elaboração de um “sistema de métodos de educação das necessidades e motivos” (Bozhovich, 1978, p. 32, tradução nossa).

A partir do desenvolvimento das necessidades e motivos surgem novas formações psicológicas, em especial a intenção. As pesquisas demonstraram que os objetivos conscientes do homem, bem como as intenções e decisões, tornam-se uma força que o impulsionam e que são convertidos em motivos da conduta. A intenção surge da necessidade que não pode ser satisfeita no momento, mas que tem uma força estimulante que a mantém. As necessidades,

sendo muitas vezes imediatas e, por serem fortes e expressivas, levam o sujeito a se envolver na busca de soluções, com finalidades concretas, superando o que possa lhe impedir. Portanto, a intenção representa um ato de conduta, como estrutura interna, que move o sujeito a obter um fim e satisfazer a necessidade já existente. Como explica Bozhovich (1978):

Assim, a intenção nasce com base em uma necessidade que não pode ser atendida diretamente e se alimenta de sua força motriz... Consequentemente, as intenções são o resultado da mediação das necessidades do homem por meio de sua consciência e, com isso, aparecem como um instrumento de domínio e regulação destas e do comportamento. O homem impulsionado pela intenção pode agir à vontade, conduzindo seu comportamento e atividade para a consecução do objetivo. (p. 33, tradução nossa)

Conforme a autora, se formam gradualmente no processo da vida determinados motivos da conduta e atividade da criança. Desse modo, o caráter dos motivos depende, num primeiro momento, do modo de vida da criança e de sua educação – condições sociais – e, posteriormente, dos motivos dominantes que determinam as atividades. A autora, diante dos resultados das investigações realizadas a respeito das necessidades, ainda afirma que:

... na ontogênese as necessidades do homem mudam não apenas de conteúdo e propriedades dinâmicas, mas também de estrutura. Elas são feitas por intermédio da mediação da consciência e começam a agir por meio dos objetivos, intenções e decisões tomadas conscientemente. Neste caso, não se trata mais de necessidades, mas de suas novas formações funcionais que constituem uma certa unidade indissolúvel de necessidade e consciência, afeto e intelecto. Sendo assim, estimamos possível considerar o processo de desenvolvimento das forças motrizes do comportamento humano como um processo de transformação de necessidades naturais (terminologia do proeminente psicólogo soviético L. Vygotsky) em suas formas indiretas, próprias somente do homem, como ser social. Essa interpretação da evolução das necessidades torna possível implicar as mesmas leis gerais (já estabelecidas por Vygotsky), que governam o desenvolvimento de todos os outros processos e funções mentais: de diretos se convertem em indiretos; de involuntários, em voluntários; de inconsciente, em consciente. (Bozhovich, 1978, pp. 36-37, tradução nossa)

Segundo Bozhovich (1978), o desenvolvimento da esfera motivacional e o conteúdo da orientação da personalidade variam conforme a idade como, por exemplo, nos pré-escolares dominam os motivos relacionados com o jogo; nos escolares com o estudo, e no adulto a atividade profissional. Gradualmente se formam e expandem os motivos da conduta e da atividade na criança, na dependência das condições sociais e educacionais de vida. A autora defende que:

Com a idade, surge a estabilidade da estrutura motivacional, o que aumenta o papel que os motivos dominantes exercem na conduta e desenvolvimento da criança... Os dominantes de maneira estável adquirem significado orientador para o homem e assim subordinam todos os outros. A estrutura hierárquica da esfera motivacional pressupõe, em sua forma mais desenvolvida, a interiorização de determinados valores morais – representações, conceitos, ideias – convertidos em motivos dominantes da conduta. (Bozhovich, 1978, p. 37, tradução nossa)

No transcorrer do desenvolvimento os motivos dominantes vão sendo mediados pela consciência e adquirindo maior significado. Ainda conforme as investigações realizadas pela autora, no período da adolescência se forma uma orientação da personalidade mais definida e estável. Podemos tomar como exemplo ilustrativo destacado pela autora a relação com a situação de orientação da conduta das crianças em situações da vida e com as orientações e conceitos dados pelos professores. A investigação revelou que “... a existência de uma ou de outra orientação é muito importante para a formação da personalidade do adolescente e seu conjunto; determina seu aspecto moral assim como muitos traços da conduta e atividade” (Bozhovich, 1978, p. 38).

Conforme Bozhovich (1978), as necessidades constituem a base de todos os demais comportamentos, sendo impulsionada pelos motivos e intenções. Os motivos representam um tipo especial de impulso do comportamento/conduta humana; podem ser motivos os objetos do mundo exterior, as representações, as ideias, os sentimentos e as emoções. O objeto que se materializa pode mover o homem em direção a uma ação, “... Os motivos mais típicos da conduta humana são os sentimentos morais, os objetivos plantados conscientemente, as intenções formadas que, por sua gênese, são necessidades do homem mediatizadas através da consciência” (Bozhovich, 1978, pp. 39-40).

A autora supracitada confere destaque à “autoavaliação” ou “autovalorização” como motivo para conduta do homem, e sua formação está relacionada com o processo de desenvolvimento da autoconsciência, particularmente intensa na adolescência. O adolescente pode assim começar a orientar-se tanto pelas opiniões das pessoas ao seu redor, como também por sua autovalorização. No período da adolescência se formam com grande intensidade os sentimentos de dignidade pessoal e autorrespeito, com o adolescente buscando estar à altura das exigências dos que os rodeiam.

Portanto, o adolescente se emancipa e se desenvolve pela influência direta dos adultos, e sua conduta e seu desenvolvimento começam a ser determinados também por suas condições internas, pelos valores que foram assimilados, pelos modelos que o orientam e pela autovalorização formada neste processo.

A formação dos motivos e da conduta especificamente humanos situam o homem dentro de uma relação recíproca com a realidade circundante completamente nova. Se caracterizam pelo fato de que a pessoa não se adapta mais apenas às circunstâncias, mas também começa a intervir nelas, a “criá-las” e a “criar” a si mesmo. (Bozhovich, 1978, p. 40)

Tolstij (1989) destaca também a importância do problema dos motivos no processo de formação da personalidade e da esfera motivacional da conduta, buscando entender quais são as aspirações e os interesses principais dos adolescentes. O autor pontua que há a passagem do comportamento “reativo” para o comportamento voluntário consciente de objetivos e intenções.

Para compreender a motivação é preciso compreender o desenvolvimento das finalidades e dos objetivos, que estão em relação com a capacidade de agir voluntariamente de forma consciente, que começa a surgir na criança pré-escolar. De acordo com Tolstij (1989), a problemática relacionada à conduta voluntária é muito associada ao período da adolescência, porém o autor defende que este aspecto é verdadeiro, em parte, pois o foco da adolescência está no problema de ter autonomia e nos aspectos das finalidades. E defende que a falta de finalidades explica muitas das dificuldades na fase da adolescência.

O autor acima mencionado destaca as contribuições do pedagogo Anton Makarenko, que defende a tese sobre os sistemas de objetivos e a necessidade de, ao educar o homem, trabalhar os objetivos a longo prazo, as perspectivas e ideais coletivos e individuais. Tolstij (1989) explicita que a problemática referente aos objetivos da atividade se destaca na adolescência, em razão das grandes transformações qualitativas que ocorrem na transição para esta fase, como uma ampliação da comunicação social, que tem papel importante no desenvolvimento da personalidade. Nas palavras do autor, “A comunicação pode ser considerada o desdobramento da essência social do homem” (Tolstij, 1989, p. 131, tradução nossa).

Na adolescência, as relações íntimas de comunicação, que eram a principal esfera na infância, perdem seu valor em si mesmo, dando lugar à ampliação na esfera social motivacional que deriva das necessidades do desenvolvimento social. Portanto, há uma mudança no papel dos pais, dos professores, que pode ser vista, por exemplo, como uma “falta de receptividade às influências pedagógicas” (Tolstij, 1989, p. 132, tradução nossa). Na infância, por exemplo, a autoridade do professor não é questionada; já o adolescente quer ser mais ativo nas relações e, em muitos momentos, pode confrontar as colocações e demandas do educador, pois na mudança do sistema de vinculação que ocorre nesta idade, o adolescente amplia o campo de atividade social e busca superar a limitação do círculo familiar e escolar. O autor, assim, defende que essa é uma das características principais da adolescência, e sua contradição fundamental.

Nos aproximamos, assim, da caracterização da principal característica da adolescência e sua contradição fundamental. O adolescente deixa de satisfazer o mundo das relações pessoais que o ligam ao seu entorno imediato. Ao contrário da criança, ele não considera mais esse mundo

harmonioso e valorizado em si mesmo e **tenta encontrar seu lugar em um contexto mais amplo de laços sociais**. (Tolstij, 1989, p. 132, tradução e grifo nosso)

Um das peculiaridades então destacadas pelo autor sobre a adolescência é a definição de objetivos e finalidades, pois sem os objetivos o adolescente não pode cumprir totalmente o papel dos motivos em seu comportamento. Portanto, os objetivos exercem papel importantíssimo no desenvolvimento da personalidade na adolescência, pois são geradores de significado. “O adolescente não é mais criança, porque define objetivos sociais (muitas vezes maximalistas e utópicos); ele ainda não é adulto, porque ainda não pode atingir esses objetivos. No momento em que tentar realizar seu ideal, ele se tornará adulto” (Tolstij, 1989, p. 137, tradução nossa). Portanto, conforme o autor, o conteúdo de maior importância de desenvolvimento na adolescência é a capacidade de formulação de objetivos, finalidades e ideais, relacionados a sua atividade atual e futura, buscando assim atingir a superação da atitude anterior infantil em relação ao mundo e a si próprio. Sendo assim, é de extrema importância e urgência o estudo sobre os motivos na formação da personalidade, buscando compreender a esfera motivacional em que estão ligados as aspirações e os interesses dos adolescentes.

### 2.3.2 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência

*As leis eternas da natureza convertem-se cada vez mais em leis históricas.*

F. Engels

Segundo Vigotski (1995), o conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (p. 29) abarca dois grupos de fenômenos: o primeiro trata dos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; o segundo, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, etc. “Tanto um como outro, tomados em conjunto, formam o que qualificamos, convencionalmente, como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta” (Vygotski, 1995, p. 29, tradução nossa).

Para Vigotski, da cultura originam-se formas especiais de conduta, as quais modificam as atividades das funções psíquicas e edificam novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social, em seu processo de desenvolvimento histórico, modifica os modos e procedimentos de sua conduta,

transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento cultural.

Segundo Vygotski (1995), não interessa uma forma introspectiva de conhecer, nem tampouco uma forma excessivamente fenomenológica, o autor alega que “a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou manifestar as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo o fenômeno” (p. 101, tradução nossa). Portanto, não é a forma externa, ou sua manifestação externa, que deve ser o ponto de partida para a análise das funções superiores, mas buscar a sua origem real, ou seja, o seu aparecimento e o seu desenvolvimento.

O autor coloca a necessidade de ir além da aparência e cita Marx, afirmando que se a ciência fosse apenas para descobrir o que já está posto, ela seria desnecessária. “A essência do objeto não coincide com suas manifestações externas” (Vygotski, 1995, p. 104, tradução nossa). A compreensão das funções se relaciona com a análise dos processos, isto é, com as relações, os nexos, o movimento das funções superiores que se dá em processo que acontece na relação do interno com o externo, descobrir as relações dinâmico-causais presentes na realidade.

Para Vigotski, a característica decisiva que marca a diferença entre a criança na idade escolar e o adolescente é a passagem do domínio externo para o desenvolvimento e domínio interno dos processos psíquicos.

Portanto, o estágio inicial no desenvolvimento de toda função superior corresponde a uma operação externa realizada com ajuda de meios externos. Mais tarde, essa operação é tão assimilada pela criança, fica tão implantada no círculo das operações fundamentais de seu comportamento, que se enraíza tanto na estrutura geral de seu pensamento que perde sua aparência exterior, passa desde fora até dentro e continua realizando-se, principalmente, com ajuda de meios internos (Vygotski, 2006, p. 144, tradução nossa).

Este processo enraizado, que ocorre de fora para dentro, consiste em que a forma superior de conduta, originada ao longo da adaptação à vida social superior se estrutura durante o processo de desenvolvimento sociocultural. Na perspectiva de Vigotski, na etapa superior de desenvolvimento, a conduta segue sendo complexa, mas prescinde de signos externos, que se convertem em internos.

Em relação ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na adolescência, se revelam fundamentos que caracterizam os processos do desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta. As funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, e sua composição, estrutura genética e ação constituem a natureza social como fundamento da estrutura social da personalidade. Todas as funções psíquicas superiores são, portanto, relações interiorizadas de ordem social. Elas são fundamentos da estrutura social da

personalidade – a sua composição, estrutura, ação são de natureza social. Como aponta Vygotski (1995), “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especialmente, culturais” (p. 34, tradução nossa).

Segundo Vygotski (1995), toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, passando do externo para o interno, modificando, assim, o próprio processo de desenvolvimento, ou seja, transformando sua estrutura e funções. Assim, por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram as relações sociais, as autênticas relações humanas.

Para explicar o que é o desenvolvimento da criança, Vigotski (2018), no texto “A primeira aula. O objeto da pedologia”, se detém em algumas especificidades e leis básicas mais gerais do desenvolvimento, sendo necessário entendê-las para compreender esse desenvolvimento. A primeira lei ou especificidade caracteriza o desenvolvimento infantil como um processo organizado no tempo de forma complexa:

Como qualquer processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo**. (Vigotski, 2018, p. 18, grifos do autor)

Para analisarmos o desenvolvimento, Vigotski (2018) pontua que cada mês ou ano é medido conforme o ciclo de desenvolvimento em que está e pelo lugar que esse mês ou ano ocupa. Nas palavras do autor:

Novamente, do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada intervalo de tempo se define não pela dimensão desse intervalo – um ano ou cinco anos ou um mês –, mas pelo lugar dele no ciclo de desenvolvimento da criança. Isso está relacionado **ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança**. (Vigotski, 2018, p. 19, grifo do autor)

Assim, Vigotski (2018) fala em “**nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu**” (p. 22, grifo do autor), e não a sua idade cronológica segundo a certidão de nascimento. O desenvolvimento não é, portanto, uma constante, mas se apresenta em ciclos distintos, podendo o tempo e o conteúdo se manifestarem de forma diferente, como destaca:

**Esses ciclos, essas ondas são observadas tanto em relação a diferentes aspectos do desenvolvimento, digamos, do crescimento, do peso, da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção etc., quanto em relação ao desenvolvimento como um todo. Se quisermos apresentar um quadro geral do desenvolvimento da criança, teremos uma linha ondulada. Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades. A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos.** (Vigotski, 2018, p. 23, grifos do autor)

A segunda especificidade que caracteriza o desenvolvimento, conforme o referido autor, é a “desproporcionalidade ou irregularidade”, o que significa que **“particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional”** (Vigotski, 2018, p. 24, grifo do autor). Um aspecto da vida da criança pode, assim, se desenvolver mais rapidamente e outro não.

Tomando por base essa especificidade, Vigotski (2018) traz algumas conclusões e leis, sendo a primeira referente à reestruturação e ao reagrupamento na relação entre as diferentes particularidades do organismo, ocorrendo uma nova mudança em cada ciclo na estrutura do organismo e da personalidade. A segunda conclusão se refere ao fato de que algumas leis básicas demonstram **“que, em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente”** (Vigotski, 2018, p. 25, grifo do autor). Podemos entender que existe um período propício e de destaque para o desenvolvimento de cada função, em que outras se deslocam para uma parte mais periférica neste tempo.

Com este segundo postulado sobre a desproporcionalidade do desenvolvimento, o autor aponta que o desenvolvimento não se conduz apenas por aspectos quantitativos, mas também por uma reestruturação das relações entre as diferentes particularidades de desenvolvimento, se diferenciando em cada idade e ciclo por seu tempo e conteúdo. O autor assevera que na lei do desenvolvimento infantil nem sempre ocorrem processos progressivos, podendo haver também um desenvolvimento reverso de alguns aspectos da etapa anterior, que permanece na evolução da próxima etapa. Podemos entender que os processos de desenvolvimento se entrelaçam na evolução da criança, com uma reestruturação e uma nova organização superior.

Uma última lei do desenvolvimento, mencionada por Vigotski (2018), se refere à “lei da metamorfose no desenvolvimento infantil”, o que representa que no desenvolvimento não ocorrem apenas mudanças e crescimento quantitativo, mas também uma transformação qualitativa, surgindo um outro e novo modo. Em cada etapa do desenvolvimento, como assevera o autor: “a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade” (Vigotski, 2018, p. 30). Vigotski

(2018) destaca que podemos falar em desenvolvimento quando há um processo de surgimento do novo – novas formações e traços específicos do homem, que é necessária e historicamente preparada pela etapa precedente.

Penso que vocês concordarão comigo se eu disser que **o aspecto** mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o **surgimento do novo**. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra. (Vigotski, 2018, p. 33, grifos do autor)

Em síntese, as leis do desenvolvimento, para Vigotski (2018), se apresentam como um processo complexo, que não é meramente quantitativo e de crescimento, mas um processo cíclico e desproporcional, em que ocorre uma reestruturação das relações entre as funções da personalidade e aspectos e partes do organismo presentes nesse processo. **“Uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau”** (Vigotski, 2018, p. 29, grifos do autor). Pode-se afirmar, conforme considerações do autor, que tal reestruturação não esgota tudo que ocorre no processo de desenvolvimento, mas que é preciso compreender também que há um circuito de mudanças, metamorfoses, que geram uma transformação qualitativa importante, surgindo uma nova forma que não existia na etapa anterior do desenvolvimento.

Se na primeira aula, como exposto, Vigotski (2018) explicou sobre o desenvolvimento de forma geral, na “Quinta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança”, ele vai se ater em explicar as regularidades do desenvolvimento psicológico da criança, em que algumas leis gerais do desenvolvimento também estão atuando.

Vigotski (2018) pontua que ao analisarmos o desenvolvimento em geral, é preciso analisá-lo por partes, pois não existe uma lei geral única para analisar como todos os aspectos influenciam no desenvolvimento, assim, deve-se estudar cada aspecto separadamente em relação com seu desenvolvimento geral e sua totalidade, como o autor expõe na análise do meio e da hereditariedade. Cada aspecto pode apresentar diferentes significados, momentos e pesos específicos sobre o desenvolvimento, ‘aspectos distintos têm interdependências distintas’, mas que se encontram em determinada relação e dependência dos outros. O autor, quando define o desenvolvimento como um sistema heterogêneo e organizado complexamente, quer dizer que seu processo é diferenciado:

... ele é um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura. ... Esse é um sistema complexo que não pode se

desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos. (Vigotski, 2018, p. 93)

Partindo da compreensão geral do desenvolvimento, Vigotski (2018) analisa as regularidades que orientam o desenvolvimento psicológico da criança, destacando suas peculiaridades e leis gerais específicas, ou “**leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança**” (Vigotski, 2018, p. 93, grifo do autor).

Um dos aspectos mais importantes destacados por Vigotski (2018) sobre as leis do desenvolvimento psicológico é que não há apenas o crescimento de certas funções psicológicas, mas também ocorre uma mudança na correlação entre elas. Nas transições e passagens de uma idade a outra, a função que está em desenvolvimento apresenta uma dependência e relação com o sistema que ela se desenvolve. Ou seja, o desenvolvimento de uma função não ocorre isolado do todo, mas o todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, um conjunto de mudanças e reestruturação das relações entre funções que Vigotski denomina como “relação interfuncional”.

O autor revela três leis principais que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança. A primeira se refere à consciência indiferenciada inicial, em que não surge uma diferenciação de todas as funções ao mesmo tempo, mas sucessivamente. Não ocorre assim um desenvolvimento regular da função e a diferenciação na consciência ocorre em partes, por funções isoladas. Em cada etapa etária, diferentes funções separadas na consciência apresentam distintos graus de diferenciação externa e interna.

A segunda lei decorre da lei anterior e Vigotski (2018) explica que a função que se diferencia em determinada idade não adquire como um todo uma independência relativa na consciência, mas ocupa um lugar central em todo sistema, determinando a atividade da consciência na qualidade de função dominante. Isso não significa dizer que tal função irá se isolar e separar, mas predominar, pois no desenvolvimento psicológico, a diferenciação consiste em uma estrutura hierárquica e complexa.

**A separação de cada função significa uma alteração da atividade da consciência como um todo.** Então, ocorre não apenas a distinção ou a diferenciação de uma dada função. **Graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade,** uma vez que aquela função começa a predominar. Devido a isso é que surge o que falei antes, mais precisamente, que para cada função dominante emerge um sistema de ligações interfuncionais na consciência, ou seja, funções distintas se relacionam de diferentes formas umas com as outras. ... **graças a essa predominância em cada etapa etária, surge, para uma certa idade, um sistema específico de relações interfuncionais** que nunca são iguais para funções diferentes. Para uma determinada idade, diferentes funções estão em distintas relações umas com as outras. (Vigotski, 2018, pp. 102-103, grifos do autor)

A terceira lei consiste na função que se destacou pela primeira vez e encontra-se em situação privilegiada em relação ao seu desenvolvimento, prenuncia na consciência em determinada idade e as outras funções irão servir a ela, ocorrendo assim um máximo desenvolvimento e diferenciação interna. Neste período dominante, a função irá se desenvolver de forma intensa, assim, “o desenvolvimento ideal para a função psicológica é o período em que ela, **pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante**” (Vigotski, 2018, p. 104, grifo do autor).

A quarta lei ou postulado destacado por Vigotski (2018), em relação ao desenvolvimento psicológico, demonstra que a passagem de um sistema para o outro transcorre de forma diferente e complexa do que no sistema primário, em que se dá a passagem da indiferenciação da vida da consciência e, posteriormente, ocorre a reestruturação do sistema quando se desenvolve cada função. Como define o autor: “uma nova função se desenvolve e começa a ocupar uma situação dominante **por meio da função anterior...** a nova função chega à situação de dominância por meio da que dominava antes, **se apoia nela, inicialmente**” (Vigotski, 2018, p. 108, grifos do autor). Assim, não é simplesmente a função se deslocar do seu lugar, mas o sistema antigo se transformar por completo. Com a passagem de uma idade a outra, “a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente” (Vigotski, 2018, p. 108). O autor destaca que, com base nesses aspectos surge uma nova especificidade, em cada nova etapa se reestruturam todas as relações funcionais e “para se diferenciarem, nem todas as funções devem passar pela situação dominante. Não é que toda função, para se diferenciar, precise passar por essa situação, mas surge um novo caminho de diferenciação das funções por meio de sua ressubordinação” (Vigotski, 2018, p. 108), em que algumas funções se diferenciam sem precisar passar por uma situação dominante.

Assim, o quarto postulado sobre as regularidades do desenvolvimento psicológico infantil se refere ao processo seguinte da diferenciação funcional da consciência, que ocorre pelo caminho da reestruturação do sistema antigo e sua transformação num novo sistema. Quanto mais diferenciado for o sistema da consciência, mais complexo o processo de reestruturação do sistema antigo em novo. Portanto, em cada nova etapa, reestruturam-se todas as relações funcionais, e dessa reestruturação é que ocorre a diferenciação, “**uma série inteira de funções se diferencia de forma muito sutil e precisa sem passar por uma situação dominante**” (Vigotski, 2018, p.109, grifos do autor). O próximo postulado destacado pela autor se refere ao processo seguinte de diferenciação funcional da consciência, que ocorre “não pelo caminho direto do surgimento de uma nova função dominante e de um novo sistema de relações

interfuncionais a ela correspondente, mas pelo caminho da reestruturação do sistema antigo e de sua transformação num novo sistema” ( Vigotski, 2018, p.109).

Além disso, quanto mais diferenciado for o sistema da consciência em que ocorre essa reestruturação, mais complexamente transcorre o processo de reestruturação do sistema antigo em novo. Por último, é graças à ressubordinação das funções, que ocorre em cada etapa, e à reestruturação das relações interfuncionais que se torna possível a diferenciação da funções sem que elas percorram o caminho da própria função dominante. ( Vigotski, 2018, p.109)

Conforme Vigotski, a transição da infância para a adolescência impõe grandes saltos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo este o conteúdo principal de toda a crise de transição, e, nesta fase, “amadurece a personalidade e sua concepção de mundo, é o período das sínteses superiores produzidas pelas crises do devir e do amadurecimento daquelas formações superiores que são o fundamento de toda a existência consciente do ser humano” (Vygotiski, 1996, p. 200, tradução nossa).

Para Vigotski, em toda a história do desenvolvimento psíquico do adolescente e das funções psíquicas superiores predomina um complexo sistema hierárquico, nele “as diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento)<sup>24</sup> não se desenvolvem próximas umas das outras como um monte de galhos colocados em um recipiente, ou mesmo crescem como vários ramos da mesma árvore unidos por um tronco comum” (Vygotiski, 1996, p. 119). Neste sistema hierárquico de desenvolvimento dessas funções, o autor destaca que a função central é o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos, a partir dos quais “Todas as restantes funções se unem a esta formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam e se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos” (Vygotiski, 1996, p. 119, tradução nossa).

Na adolescência ocorrem mudanças qualitativas, sobretudo na forma de pensar. Ocorrem verdadeiros saltos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, possibilitando uma compreensão mais complexa da realidade com a ajuda do pensamento por conceitos. “Mas a memória superior ou lógica, que forma a base da síntese do intelecto e da memória, é a verdadeira mudança da idade de transição” (Vygotiski, 1996, p. 127, tradução nossa).

Conforme defende Vygotiski (1996), a mudança principal no desenvolvimento da memória do adolescente consiste em que, “se na criança o intelecto é uma função da memória, no adolescente, a memória é função do intelecto” (p. 134, tradução nossa), há uma inversão na relação entre o intelecto e a memória. Na criança, o pensamento se apoia na memória e no

---

<sup>24</sup> Nosso objetivo não é analisar em detalhes cada função, porém vamos trazer alguns aspectos que nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência.

adolescente a memória se apoia no pensamento. “Na criança, a forma visível, verbal do conceito, encobre um conteúdo concreto em imagens práticas, ativas; no adolescente, por trás da aparência externa das imagens da memória se ocultam autênticos conceitos” (Vygotski, 1996, p. 134).

Na adolescência ocorrem também mudanças qualitativas no processo do desenvolvimento da atenção, outra função psíquica superior destacada pelo autor, que está em estreito vínculo com o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Temos repetido em inúmeras ocasiões que as formas superiores da memória, a atenção e outras funções como fenômenos de um processo, não surgem de improviso, como algo acabado, não caem do alto em certo instante, senão que tem uma longa história evolutiva. O mesmo ocorre com a atenção voluntária. Na realidade, seu desenvolvimento começa com o primeiro gesto indicativo, com a ajuda que os adultos tentam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, em que começa a dirigir a atenção de outros. Mais tarde, e em forma muito mais desenvolvida, a criança domina já todo o sistema destes meios para dirigir a atenção dos demais. Este sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica à sua pessoa as mesmas normas de conduta que os outros aplicavam a ela e que ela utiliza em suas relações com os demais. Deste modo, começa a dirigir sua própria atenção, a mudar sua atenção para o plano voluntário. (Vygotski, 1996, p. 143, tradução nossa)

Portanto, existe profunda conexão entre o pensamento por conceitos e as funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória etc., a partir do qual podem atingir seu apogeu e, assim, se intelectualizam, constituindo sua forma superior, unida ao pensamento. O desenvolvimento destas funções é premissa indispensável para a formação do pensamento por conceitos. A aproximação da memória e da atenção com o intelecto é um traço distintivo e essencial do período da adolescência e, para Vygotski, “Estas funções passam do sistema da percepção ao sistema do pensamento. Sabemos que o conceito primitivo do escolar, conceito conglomerado ou complexo, encontra-se, estreitamente, unido com a restrição do campo da atenção” (Vygotski, 1996, p. 149). Ocorre o aparecimento de uma função psíquica qualitativamente nova e superior, por meio dessa relação e vínculo com o pensamento por conceito e se tem, portanto, uma nova forma de conduta, “nosso intelecto adquire uma nova função, um novo modo de atividade, uma nova forma de conduta, já que aparece um mecanismo novo, complexo, um novo *modus operandi* de nossa atenção” (Vygotski, 1996, p. 151, tradução nossa, grifos do autor).

Para Vygotski, na idade de transição, produz-se um importante avanço no desenvolvimento da atividade prática, racional do ser humano. A evidência de que o homem pode dominar o trabalho profissional representa um avanço no desenvolvimento e o pensamento prático, na adolescência, sofre uma viragem. As mudanças que ocorrem para o adolescente,

nesta função, são produzidas nas inter-relações, interconexões com as demais funções, sobretudo com a função central que rege todo o desenvolvimento psíquico – o pensamento em conceitos. “A função particular se integra em uma síntese nova, complexa. É a premissa que dá origem ao pensamento em conceitos e, ao mesmo tempo, pela influência deste último a função particular se eleva a um nível superior” (Vygotski, 1996, p. 154, tradução nossa).

Conforme o autor, por meio da linguagem e sua aproximação à ação intelectual, se reflete nos resultados da atividade, onde ela se converte em um meio do pensamento porque reflete a ação intelectual prática. Na aproximação entre a linguagem e a ação ocorre a determinação da conduta da criança, na relação com a situação e emprego das ferramentas pela mediação de outra pessoa e que, no futuro, se converte para si mesmo. Como explica Vigotski:

Convêm destacar, desde o princípio, dois momentos. Primeiro, a aproximação da linguagem e do pensamento não é invenção da criança, é construída por ela com ajuda de operações lógicas, não cria, valendo-se da linguagem, uma ou outra forma de conduta prática. Pelo contrário, é a própria linguagem que adquire determinadas formas lógicas e se intelectualiza pelo mero fato de refletir e acompanhar as operações práticas intelectuais da criança. O pensamento verbal, a princípio, tem de ser objetivo e tão somente depois se faz subjetivo. Primeiro surge em si e depois para si. (Vygotski, 1996, p. 157, tradução nossa)

Vigotski afirma que na idade de transição, “devido ao surgimento do pensamento verbal em conceitos, se faz possível resolver a tarefa verbalmente e realizá-la praticamente: a atividade já está sujeita a um plano, a um propósito único regido pela vontade que determina a lei, o modo e o caráter da ação” (Vygotski, 1996, p. 162, tradução nossa). Como apresentado anteriormente, o adolescente, pela primeira vez, domina o pensamento em conceitos, o que possibilita chegar nas formas superiores de relações específicas para o ser humano entre o pensamento e a ação.

Tão somente na idade de transição, a linguagem interior, o pensamento em conceitos permite chegar a uma síntese nova, a um novo tipo de relação de duas formas do intelecto. Tão somente o adolescente, a margem de uma situação visual-direta, em conceitos, pode resolver e realizar uma tarefa do pensamento prático. (Vygotski, 1996, p. 164, tradução nossa)

No processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na idade de transição, se encontra um elo e traços comuns entre as funções, como destacado por Vigotski: “toda a evolução da vida intelectual do adolescente vem a ser um quadro integral único em que todas as partes estão sujeitas a sua conexão com o centro” (Vygotski, 1996, p. 166, tradução nossa). Dessa forma, funções como a percepção, a memória, a atenção e a ação não se constituem, na idade de transição, em processos isolados, mas se subordinam à função central, desempenhada pela formação de conceitos.

Assim, na adolescência, as funções se intelectualizam e atingem sua forma superior em virtude da formação de conceitos, dirigido por um pensamento consciente, possibilitando o domínio da própria conduta. Se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento. Concordamos com Anjos (2017) que, ao refletir sobre o desenvolvimento durante a adolescência, assevera que para o domínio da conduta ocorrer é necessária a apropriação das objetivações humanas e se estas apropriações não ocorrerem, “o indivíduo não pode dirigir, de maneira consciente, as atividades de sua vida cotidiana sem a mediação das produções culturais que favorecem o domínio da conduta” (p. 93).

Portanto, é necessário ofertar condições que favoreçam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como destaca Anjos (2017) “O domínio da conduta para si, apresenta-se apenas como possibilidade para o adolescente” (p. 94), e não ocorrendo a apropriação e o desenvolvimento de todo o processo até chegar ao pensamento por conceitos, “o comportamento do adolescente pode manifestar-se de forma espontânea, involuntária, sem domínio das emoções, ocasionando comportamentos não livres e desorientados” (Anjos, 2017, pp. 94-95). Estes aspectos se relacionam com o objeto de nossa tese, no sentido de que muitos dos adolescentes no contexto socioeducativo não possuem condições reais ofertadas para um desenvolvimento pleno de suas funções psíquicas superiores, o que influencia no processo de desenvolvimento da personalidade, no desenvolvimento da conduta e da autoconsciência, pois o desenvolvimento não é um processo natural e biológico, mas ocorre por meio da mediação social e cultural. Vemos, assim, que muitos não possuem tais condições para que ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que lhes permita atingir as máximas possibilidades, em razão das condições sociais não favoráveis a esse processo.

### 2.3.3 O desenvolvimento do pensamento e da formação de conceitos na adolescência

Na adolescência, como destacado por Vygotski (1996), o desenvolvimento do pensamento passa por uma transição e o autor defende que a formação de conceitos na adolescência é aspecto-chave para o entendimento dessa etapa de transição em que “as velhas estruturas cedem seu posto a uma nova concepção sobre o amadurecimento do intelecto” (p. 47). Isto reflete em várias mudanças de comportamento na fase da adolescência por ser um período que permite ao sujeito condição de estabelecer e desenvolver seus próprios conceitos no processo de tomada de decisão. É possível a ele revisar seus valores e crenças porque tem condições de estabelecer uma relação com o passado e projetar-se no futuro na vivência do

presente. Compreender isto resulta na possibilidade de atuar junto ao adolescente em conflito com a lei reconhecendo sua capacidade e potencial de desenvolvimento, compreendendo-o como sujeito de sua própria história.

Tendo em vista que, ao apresentar estes pressupostos em relação ao objeto de nossa tese, temos que considerar que são necessárias condições que favoreçam tal processo de desenvolvimento, não apenas na adolescência, pois as funções psíquicas – como o pensamento por conceitos, aqui destacado – não surgem naturalmente, como já apresentamos. São os fatores sociais e culturais que influem sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e da conduta do adolescente. Observamos que muitos adolescentes em conflito com a lei, em razão de fatores sociais e materiais não possuem determinadas condições ofertadas, sendo assim negada a tal parcela da população a possibilidade de atingir as máximas possibilidades em seu desenvolvimento, que se refere ao aspecto universal para o gênero humano.

Vygotski destaca que é fundamental compreendermos que, em cada passo novo do desenvolvimento do conteúdo e do pensamento, ocorre juntamente a aquisição de novos mecanismos de conduta. Entendendo que a conduta humana não é somente produto da evolução biológica, mas produto do desenvolvimento histórico-cultural, “o desenvolvimento histórico da conduta vem a ser parte orgânica do desenvolvimento social do ser humano” (Vygotski, 1996, p. 53, tradução nossa).

Assim, durante o desenvolvimento cultural da conduta não muda só o conteúdo do pensamento, mas também surgem e se configuram funções novas, novos modos de atividade, desconhecidos nas etapas mais iniciais do desenvolvimento histórico, pois o conteúdo novo não surge sem formas novas.

... o desenvolvimento histórico da conduta, a partir das formas primitivas até as mais complexas e superiores, não se deve à formação de novas partes do cérebro ou ao crescimento das já existentes. Nele enraíza, também, o traço essencial da idade de transição como idade do desenvolvimento cultural ou das funções psíquicas superiores. (Vygotski, 1996, p. 55, tradução nossa)

Quando retomamos os pressupostos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem desenvolvidos por Vygotski (2009), constatamos que, para compreender o processo de formação de conceitos, é importante considerar todo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde a infância até o surgimento e a formação dos conceitos na adolescência. Para Vygotski, mesmo considerando importante a compreensão dos processos anteriores, as funções intelectuais que constituem a base para a formação do pensamento em

conceitos apenas se consolidam e se desenvolvem na adolescência, mas é um processo que se inicia na infância.

O autor defende que o processo de evolução e desenvolvimento do pensamento e dos conceitos se constitui em três estágios principais: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos. Em relação ao primeiro estágio e o desenvolvimento do pensamento sincrético, a criança gradativamente vai se apropriando da linguagem, porém neste estágio, não é direcionada pelo significado da palavra, mas por um encadeamento sincrético e fundamentada em suas percepções sensíveis, formando uma imagem instável da realidade e dos objetos particulares. Nas palavras do autor:

Assim, a criança se encontra frequentemente no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o significado da mesma palavra na criança e no adulto frequentemente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e criança se entendam. Entretanto, são bem diferentes os caminhos que levam ao cruzamento do pensamento do adulto e da criança, e mesmo onde o significado da palavra infantil coincide parcialmente com o significado da palavra adulta isto decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais, é produto da mistura sincrética de imagens que está por trás da palavra da criança. (Vigotski, 2009, p. 176)

O segundo estágio, do pensamento por complexos, vai desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Vigotski, quando discorre sobre o processo de formação dos conceitos na criança, identifica que o pensamento por complexo já constitui um pensamento coerente e objetivo, porém “... essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge” (Vigotski, 2009, p. 179).

Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo mais variado. Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto consiste o próprio traço característico da construção do complexo. (Vigotski, 2009, pp. 180-181).

Conforme o autor, no pensamento por complexo, esses vínculos podem se diferenciar quanto ao contato diversamente factual e a semelhança factual dos mais variados objetos, pois estes estão em relação lógica e concreta entre si, e na dependência do vínculo concreto. Vigotski identificou cinco fases básicas que compõem o sistema complexo, e a primeira é denominada de complexo de tipo associativo:

Qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum. ... a alternância da multiplicidade de traços concretos que sempre estão por trás do pensamento complexo é policrômica, desordenada, pouco

sistematizada e não reduzida, embora esteja baseada em vínculos objetivos. (Vigotski, 2009, p. 182)

A segunda fase denominada de complexo-coleção, consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram as coleções. “São precisamente a heterogeneidade da composição e a intercomplementaridade no estilo de uma coleção que caracterizam essa fase no desenvolvimento do pensamento” (Vigotski, 2009, p. 183). Vigotski descreve esta fase como longa e persistente do desenvolvimento do pensamento infantil. Ela tem suas raízes profundas na experiência prática e direta da criança e, nesse pensamento por complexo, a criança sempre opera com coleções de objetos que se completam mutuamente, isto é, opera com um conjunto.

A terceira fase é denominada pelo autor de complexo em cadeia, que se constrói, segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal, de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado por meio de elos isolados desta cadeia. A cadeia é a modalidade mais pura do pensamento por complexos. Nele, o vínculo existe na medida em que é possível estabelecer aproximações factuais entre os elementos particulares. “O final da cadeia pode não ter nada em comum com o início. Para que pertençam a um complexo, é suficiente que esses elementos estejam aglutinados, que vinculem os elos intermediários” (Vigotski, 2009, p. 187).

A quarta fase é chamada de complexos difusos, conforme Vigotski (2009) o pensamento da criança atua por generalizações que não estão ligadas à esfera prática. Os complexos difusos são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados.

Em ambos, a criança permanece nos limites dos vínculos factuais concretos e diretamente figurados entre objetos particulares. Toda a diferença consiste apenas em que esses vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança. (Vigotski, 2009, p. 189).

A quinta fase é a do pseudoconceito, uma transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Vigotski pressupõe que os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e, frequentemente, quase exclusiva de pensamento por complexo na idade pré-escolar. O pseudoconceito, segundo o autor, é semelhante ao conceito em seu aspecto exterior, mas no interior é um complexo no qual suas generalizações são construídas com leis distintas do verdadeiro conceito.

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar

de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos pseudoconceito. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas. (Vigotski, 2009, p. 193)

Para Vigotski (2009), a criança aprende muito cedo um grande número de palavras, e o significado pode coincidir com o do adulto. Esta possibilidade de compreensão cria a impressão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto inicial, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio e que, conseqüentemente, não resta lugar para o desenvolvimento. Portanto, defende o autor, a criança pensa por complexos e o adulto pensa por conceitos, em que estes “estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos conceitos que coincidem” (Vigotski, 2009, p. 197). Assim, a comunicação verbal com os adultos é um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. Em suas análises, Vigotski (2009) conclui que,

... a criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam. Isto diz tudo. E compreende também o fato de que a criança não cria por si mesma os complexos correspondentes ao significado da palavra, mas os encontram prontos, classificados com o auxílio de palavras e denominações comuns. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito complexo. (p. 196)

Deste modo, “a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos” (Vigotski, 2009, p. 198). Assim, a criança começa a aplicar na prática os conceitos antes mesmo de assimilá-los. “O conceito ‘em si’ e ‘para os outros’ se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito ‘para si’” (Vigotski, 2009, p. 199). Portanto, Vigotski afirma que o conceito “em si” e “para os outros”, já contidos no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra, sua essência.

Assim, o terceiro estágio no desenvolvimento do pensamento é o pensamento por conceito. Para Vigotski (2009), a parte fundamental e indispensável em todo processo de formação do conceito é o emprego da palavra ou de outro signo como meio de orientação e compreensão, de abstração e síntese. Como destaca o autor: “A formação de conceito ou a aquisição de sentido, por meio da palavra, é o resultado de uma atividade intensa e complexa

(operação com a palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (Vigotski, 2009, p. 168). A formação de conceitos na adolescência vai ser o meio específico e original dessa fase e que vai determinar o desenvolvimento.

Como mostra a investigação, a questão central do processo de formação de conceitos é o emprego funcional da palavra como meio através do qual o adolescente subordina, ao seu poder, as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhe orienta à atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (Vigotski, 2009, p. 169)

Como afirma Vigotski (2009), o fundamento do amadurecimento de conceitos é “o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos” (p. 170). Assim, o objetivo que o adolescente tem diante de si e que pode atingir por meio da formação de conceitos é, sem dúvida, um dos momentos e fatores mais potentes que orientam todo o processo do desenvolvimento intelectual nesta fase transitória.

É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento. (Vigotski, 2009, p. 171)

E, como defende o autor, a formação do conceito e as novas formações qualitativas na adolescência constituem uma função sociocultural do desenvolvimento, um processo que o meio social coloca diante do adolescente e que inclui o conteúdo e o modo de seu pensamento.

... o impulsiona para a frente pela via do ulterior desenvolvimento não está radicada dentro mais fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida profissional e social dos adultos, são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento. (Vigotski, 2009, p. 171)

Assim, a maneira nova do emprego da palavra, por meio da formação de conceitos, torna essa transformação psicológica e intelectual de maior destaque que se realiza na transição da infância à adolescência. Como destaca Anjos (2017),

A nova forma de pensamento do adolescente, o pensamento por conceitos, é o reflexo generalizado da realidade, é a capacidade de conhecer o fenômeno para além de sua aparência, indo a sua essência. Porém, reiterando, todo significado da palavra, por ser uma generalização, é produto da atividade intelectual do indivíduo e se apresenta de maneira distinta no decurso do desenvolvimento humano. (p. 105)

Vigotski, com base nas investigações realizadas, defende a tese de que apenas na adolescência se chega ao pensamento por conceitos e se conclui o estágio da evolução do intelecto. Observa, assim, no adolescente, um avanço nos processos intelectuais: “as formas primitivas de pensamento – sincréticas e por complexos – vão sendo gradualmente relegadas ao segundo plano” (Vigotski, 2009, p. 228), e neste processo se tem cada vez mais o uso dos verdadeiros conceitos. Porém, adverte que este processo de substituição de formas de pensamento e de fases de desenvolvimento não é um processo mecânico, acabado e concluído, pois o quadro do desenvolvimento se mostra bem mais complexo.

Vigotski (2009) afirma que

... a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. (p. 229).

Este caráter transitório do pensamento torna-se mais nítido quando o adolescente não toma o seu conceito em forma acabada, mas em processo de aplicação, ou seja, na ação. Ao estudar o conceito na atividade intelectual do adolescente, Vigotski ressalta uma discrepância entre a formação do conceito e a sua definição verbal tanto no pensamento do adolescente quanto do adulto, pois, como defende:

A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo. A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos. (Vigotski, 2009 p. 229)

A discrepância entre a palavra e o ato na formação dos conceitos é, segundo Vigotski (2009),

... o traço mais característico da fase adolescente e uma prova do caráter transitório do pensamento nessa idade. O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação viva. (p. 230)

Um momento característico da aplicação dos conceitos na adolescência é a aplicação do conceito em situação concreta, por exemplo, na escrita. O pensamento do adolescente, revelado a partir de uma situação concreta de elaboração, começa a movimentar-se a um plano totalmente abstrato. Vigotski pressupõe neste processo dificuldades, pois a definição verbal de um conceito e a habilidade para conscientizá-lo e defini-lo com precisão geram dificuldades consideráveis. Uma das características do pensamento na fase de transição é que “o adolescente aplica a

palavra como conceito e a define como complexo”. Sua forma “oscila entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos (Vigotski, 2009, p. 231). Para o autor, as maiores dificuldades que o adolescente costuma superar apenas no término da idade de transição consistem na contínua transferência do sentido ou significado do conceito elaborado para situações concretas sempre novas, que ele lê e pensa no plano também abstrato. Nesse sentido, Vigotski (2009) afirma que:

... os conceitos não surgem mecanicamente como uma fotografia coletiva de objetos concretos; neste caso, o cérebro não atua à semelhança de uma máquina fotográfica que faz tomadas coletivas, e o pensamento não é uma simples combinação dessas tomadas; ao contrário, os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil. (p. 236)

Como defende Vigotski (2009), o conceito surge no decurso do desenvolvimento intelectual, em que participam todas as funções intelectuais, tendo como momento central o uso da palavra “... como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo” (p. 236).

A essência do conceito, sob a ótica de Vigotski, pressupõe a análise dialética, que evidencia e efetiva o processo de desenvolvimento. Sua descrição lógica e o reflexo, de forma abstrata, do processo real de desenvolvimento dos conceitos, ressaltam os momentos fundamentais deste desenvolvimento. Eles devem ser concebidos historicamente e interpretados com os reflexos dos estágios mais importantes. Há dois momentos neste processo integral, a forma e o conteúdo do pensamento. Eles estão relacionados, interiormente, por um nexó essencial e não casual. Vigotski, baseado em seus experimentos, identifica que a incorporação gradual do abstrato ao pensamento do adolescente é fator central no desenvolvimento do adolescente, e conclui que:

... o movimento do pensamento nesse período não se caracteriza pelo fato de que o intelecto rompe seus vínculos com a base concreta da qual se origina, mas pela aparição de uma forma completamente nova de relacionamento entre os momentos abstratos e concretos do pensamento, pela nova forma de fusão ou síntese, que em uma forma totalmente nova se apresenta a nós sob essa óptica algumas funções tão elementares, de antiga formação, como o pensamento visual-direto, a percepção ou intelecto prático da criança. (Vygotski, 1996, p. 57, tradução nossa)

Como defende o autor, as formas superiores da conduta são produto da evolução histórica, “... e somente com o estudo exclusivo do desenvolvimento histórico e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores se faz possível preencher a lacuna da ontogênese da conduta” (Vygotski, 1996, pp. 57-58, tradução nossa), que podem ser

compreendidas em sua unidade dialética, por meio do estudo da dinâmica da forma e do conteúdo do pensamento.

Segundo Vygotski (1996), encontra-se, aqui, a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento pelo fato de que o adolescente, na idade de transição, assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, passando a uma forma nova e superior de atividade intelectual, como ressalta o autor: “a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produziram no pensamento do adolescente” (p. 59, tradução nossa).

O intelecto do adolescente não encontra nos conceitos a simples continuação das tendências anteriores. O conceito não é tão somente um grupo enriquecido de associações, internamente relacionadas. Trata-se de uma formação qualitativamente nova, que não pode se reduzir aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas recentes. O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual. (Vygotski, 1996, p. 60, tradução nossa)

No transcorrer do desenvolvimento do adolescente ocorrem, também, mudanças nas conexões do sistema das funções psicológicas superiores, que acontecem nos seus traços característicos de pensar. Pensar em conceitos é vivenciar uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, diferente das fases anteriores. Desta forma, o intelecto do adolescente encontra um novo conteúdo que, para ele, não se incorpora mecanicamente ao pensamento, mas ao longo de seu processo de desenvolvimento.

A passagem ao pensamento em conceitos pressupõe uma renovação e reestruturação no conteúdo do pensamento, pois “tudo aquilo que era, a princípio, exterior – convicções, interesses, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior” (Vygotski, 1996, p. 63), porque o adolescente, em razão do seu desenvolvimento e da mudança do meio, está diante de tarefas novas para dominar. As tarefas o impulsionam a novos mecanismos no seu pensar, conseqüentemente, no seu agir. O novo cria, portanto, novas formas de conduta. Quando o adolescente assimila qualquer conteúdo em conceitos, profundo e completo, ele começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si.

Vygotski (1996) pressupõe que o conceito é um sistema de apreciações, que inclui em si uma relação no que diz respeito a um sistema muito mais amplo. A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo e a consciência social objetiva.

Como pudemos notar, no conceito, a forma e o conteúdo constituem uma unidade – todo o conteúdo do pensamento se renova e reestrutura em virtude da formação de conceitos. “O

novo conteúdo estabelece no pensamento do adolescente toda uma série de tarefas, impulsiona a novas formas de atividade, a novas formas de combinação das funções elementares, a novos modos do pensamento” (Vygotski, 1996, p. 64).

Para Vigotski, ao passar para o pensamento em conceitos, abre-se diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social. Este novo conteúdo não se incorpora mecanicamente ao pensamento do adolescente, mas ele experimenta um longo e complexo processo de desenvolvimento. Dessa forma, o pensamento do adolescente é permeado pelo espírito da contradição. Neste momento, o adolescente apresenta grande interesse pelas questões filosóficas das ciências naturais, sobre a origem do mundo e do ser humano, e sobre relatos históricos concretos. Sua atenção se volta à política, à participação na atividade social, por isto, “sua plena autodeterminação com uma classe, supõe um acontecimento decisivo em sua vida” (Vygotski, 1996, p. 67, tradução nossa). Na adolescência, o mundo das vivências internas se revela como aspecto importante, como destaca o autor:

A função da formação de conceitos, na idade de transição, desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é, tão somente, o meio de compreender aos demais, senão também a si mesmo. ... a palavra significa, já desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Por isto, tão somente com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso de autopercepção, da auto-observação, do conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências. (Vygotski, 1996, p. 71, tradução nossa)

Para o autor, a autoconsciência não é algo dado, mas surge progressivamente à medida que o homem começa a compreender a si mesmo com a ajuda da palavra. “Sua autoconsciência se desenvolve com extrema lentidão e em estreita dependência do desenvolvimento de seu pensamento” (Vygotski, 1996, p. 72, tradução nossa).

Segundo o autor, o que diferencia o pensamento do adolescente do pensamento de uma criança é o surgimento do novo – o pensamento por conceito – que é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente. A autoconsciência e o domínio da conduta são adquiridos apenas mediante o desenvolvimento, não é algo inerente à consciência, que é a luta de diversas interações de conjuntos de reflexos entre vários sistemas que interagem e configuram um conjunto de sucessivos sentidos e sínteses – a consciência.

Vygotski (1996) destaca que cada período de desenvolvimento se caracteriza por uma estrutura especial de conexões e relações interfuncionais que se agregam na estrutura da consciência. Qualquer elemento do meio pode influenciar um adolescente de diferentes formas, seus efeitos terão impactos diferentes no adolescente em razão das mudanças que ocorrem

dentro dele e também dos fatores sociais e culturais que influem diretamente sobre o processo de desenvolvimento do pensamento. As suas vivências e ações são expressões desta atividade consciente, pois elas englobam a tomada de consciência e a relação afetiva que ele desenvolve com o meio e consigo mesmo. Assim, a revolução se dá, no entanto, na busca de tentar articular o entendimento dos fenômenos implicados tanto em sua dimensão individual, social, como da história da humanidade, em que “os elos restantes desta cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, se transformam e se reestruturam pela influência dos êxitos decisivos que alcança o pensamento do adolescente” (Vygotski, 1996, p. 113, tradução nossa).

#### **2.4 A situação social de desenvolvimento e a vivência: elementos para compreensão do desenvolvimento**

*Seu jeito palhaço  
gravata colorida  
desconexo da realidade  
seu jeito de viver tudo aquilo  
do seu modo  
que era refratado dos aspectos até então vividos  
e também de sua perspectiva e ótica adotada  
a partir de tudo aquilo*

*colocou naquele contexto  
purpurina e dança  
atuação e palavras desconexas  
aquele que via e sentia o mundo  
de modo distinto dos seus colegas  
pela via da emoção  
e do coração*

(Flávia C. S. C. Pereira - 2014)<sup>25</sup>

Considerando as questões conceituais e os objetivos da pesquisa, propomos colocar em pauta os conceitos de vivência e de situação social de desenvolvimento na obra de Vygotski e colaboradores, e refletir sobre sua importância prática para a psicologia, tomando a vivência como um dos aspectos centrais para compreensão do desenvolvimento da adolescência e trazendo para a discussão os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Segundo Tolstij (1989), para explicar o desenvolvimento da personalidade, é preciso introduzir os conceitos de situação social de desenvolvimento, de neoformações psicológicas e

---

<sup>25</sup> Poema escrito pela autora inspirado em um dos adolescentes que atendeu no programa de medidas socioeducativas, onde realizou estágio e outros projetos como psicóloga. Posteriormente atendeu também este adolescente em uma comunidade terapêutica onde atuou como psicóloga. O adolescente tinha traços de esquizofrenia, e a partir de seu ato infracional era acompanhado com medida protetiva.

de personalidade. Esses conceitos estão ligados à elaboração teórica de Vigotski e de alguns de seus continuadores – Tolstij destaca, entre eles, L. Bozhovich e D. Elkonin, que traremos para a discussão.

Vigotski, ao elaborar sua teoria, lutou contra o naturalismo e a biologização na compreensão do desenvolvimento da personalidade e também contra o sociologismo vulgar. O princípio primordial de sua teoria é a compreensão da unidade do social e do individual, e é com base nesse princípio que podemos compreender o conceito de situação social de desenvolvimento. Esta teoria se refere à peculiar combinação de processos internos de desenvolvimento e das condições externas, que tipifica cada etapa evolutiva e que governa a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período correspondente e as formações psicológicas peculiares, que são qualitativamente novas e surgem quando o período chega ao fim. “... conseqüentemente, o conceito fixa a situação concreta (que engloba os fatores sociais, culturais e individuais) na qual ocorre a passagem de um ou outro tipo de atividade governativa” (Tolstij, 1989, p. 24, tradução nossa).

Conforme Tolstij (1989), o conceito de neoformações psicológicas fica mais claro com a ideia da situação social de desenvolvimento. Ele ressalta que “estas neoformações são as qualidades psíquicas que surgem em uma etapa evolutiva dada (em uma situação social de desenvolvimento) que, do ponto de vista psicológico, pode ser definida como novas necessidades, motivos, capacidades, etc.” (p. 24, tradução nossa).

A situação social do desenvolvimento, para Vygotski (2006), é um conceito que não está relacionado ao desenvolvimento de uma única função psíquica superior, mas, ao contrário, toma o indivíduo e o meio como uma única unidade complexa, em vez de partes separadas. Referenciando-se em Vigotski, Bozhovich (1976) destaca que o autor utiliza o conceito de situação social de desenvolvimento para denotar a combinação dos processos internos do desenvolvimento e as condições externas que são típicas de cada etapa e que condicionam, também, a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período correspondente e as novas formações psicológicas.

Conforme a autora, a unidade no estudo da situação social de desenvolvimento destacada por Vigotski é a vivência, definida como:

... uma “unidade” na qual estão representados em um todo indivisível, por uma parte o meio, isto é, o experimentado pela criança e, por outra, o que a própria criança aporta a essa vivência e que está determinado pelo nível já alcançado pela criança anteriormente. (Bozhovich, 1976, p. 99, tradução nossa)

Podemos compreender melhor o conceito no texto intitulado *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, em que Vigotski (2010a) problematiza a questão do desenvolvimento humano afetado ou constituído pela dinâmica social. Nesse texto ele elabora o conceito de situação social de desenvolvimento, ressaltando as transformações dinâmicas que acontecem no desenvolvimento, enfatizando as condições concretas, particulares da vida. Dá destaque à relação singular e única entre a criança e a realidade social, em que há interação entre formas da prática historicamente constituídas e os interesses e ações da criança. Vigotski analisa a posição das crianças e as formas de compreensão no enfrentamento da situação, distinguindo em termos analíticos: 1) A vivência da situação; 2) A representação da situação; e 3) A significação da situação representada. Intrinsecamente relacionada à vivência, representação e significação da situação, ele destaca a vivência – experiência emocional, na qual as características pessoais e do meio aparecem entretecidas. Portanto, as vivências são unidades da relação entre a personalidade, a consciência e o meio, e Vigotski destaca a importância da relação singular entre a criança e meio social, indicando a influência das circunstâncias e dos modelos particulares de educação na ontogênese. Nas palavras do autor:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (Vigotski, 2010a, p. 686)

Conforme o autor, a situação social de desenvolvimento vai definir o que potencialmente pode se desenvolver durante um período específico em relação a um indivíduo em particular e as forças que motivam esse desenvolvimento, e, tomando como unidade de análise, a *vivência* é a relação com as características das condições objetivas do meio social que estão sendo vivenciadas e as características individuais representadas de como estão sendo vividas pelo sujeito.

Dessa forma, mesmo as pessoas compartilhando uma mesma situação social objetiva, a vivência de tal situação determina, em cada indivíduo, uma situação social única de desenvolvimento. Veresov e Mok (2018) pontuam que é preciso identificar estes aspectos para o estudo da aprendizagem e do desenvolvimento, levando em consideração as características do ambiente diante de tal desenvolvimento e as características pessoais que participaram de uma determinada vivência. Tomando a aprendizagem, por exemplo, mesmo pessoas diferentes

aprendendo em uma determinada situação social, o resultado do desenvolvimento de sua aprendizagem difere dependendo de como essa situação é refratada em sua vivência, que cria sua situação social única de desenvolvimento.

Portanto, uma das unidades de análise propostas por Vigotski para o estudo do desenvolvimento é a vivência, e esta unidade expressa a relação entre a personalidade da pessoa com seu meio. A construção desta unidade está vinculada às vivências que a criança experiencia, o que podemos verificar a partir da utilização do conceito também no texto *La crisis de los siete anos* (Vygotski, 2006). Tal crise é marcada por uma mudança bastante significativa, como destaca o autor: “A característica mais importante da crise de sete anos é, em nossa opinião, a diferenciação incipiente da faceta interior e exterior da personalidade da criança” (Vygotski, 2006, p. 378, tradução nossa).

Essa diferenciação, de acordo com Vigotski, é acompanhada por uma perda da espontaneidade infantil:

A perda da espontaneidade significa que incorporamos em nosso comportamento o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que se torna o polo oposto da ação ingênua e direta da criança. Não queremos dizer com isso que a crise de sete anos leve a vivência direta, ingênua e não diferenciada ao extremo oposto; dizemos que em cada vivência, em cada uma de suas manifestações aparece, de fato, um certo momento intelectual. (Vygotski, 2006, p. 378, tradução nossa)

Portanto, tal situação vai possibilitar que a criança reconheça suas próprias vivências, assim umas das peculiaridades da crise dos sete anos é a atribuição de sentidos para si e para a realidade social.

Na idade de sete anos de idade se forma na criança uma estrutura das experiências que lhe permite entender o que significa “estou alegre”, “estou infeliz”, “estou com raiva”, “estou bem”, “estou mal”, quer dizer, nele surge a orientação consciente de suas próprias vivências. Assim como o menino de três anos descobre seu relacionamento com outras pessoas, o menino de sete anos descobre o fato de suas próprias vivências. Graças a isso, são reveladas certas peculiaridades que caracterizam a crise de sete anos. (Vygotski, 2006, p. 380, tradução nossa)

Na análise do autor, o fato de as vivências adquirirem sentidos e de a criança estar consciente deles, permite que ela estabeleça novas relações consigo mesma, que antes eram impossíveis em razão da falta de generalização destas vivências. Vygotski(2006) “Na crise dos sete anos, devido à diferenciação do interior e do exterior, à formação de vivências atribuídas de sentido, inicia-se uma intensa luta entre as vivências” (p. 380). Sendo assim, as vivências ou os afetos se generalizam pela primeira vez, aparecendo uma certa lógica dos sentimentos, ou seja, estabelece-se uma relação estável entre os sentidos atribuídos para as vivências e os afetos

que as acompanham. Em relação ao desenvolvimento social da criança, Vygotski (2006) pontua:

... a diferença essencial entre o ambiente da criança e do animal é que o primeiro é social, em que a criança faz parte do ambiente vivo, que esse meio não é nunca externo a ele. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, segue-se, portanto, que a criança faz parte do ambiente social. (p. 382)

Vygotski (2006) deixa claro que “a relação entre a criança e o meio não é jamais uma relação puramente externa” (p. 382), e defende que o meio social não deve ser estudado como apenas reflexo na criança de seus “índices absolutos”, mas sim em relação com a criança, que pode ter significado distinto nas diferentes idades.

O autor, buscando explicar o enfoque metodológico e sobre a unidade de análise, que para ele significa “... encontrar cada vez unidades orientadoras, isto é, partes que representam as propriedades da unidade como tal” (Vygotski, 2006, p. 382), considera a vivência como uma unidade de análise para o estudo da relação entre a personalidade e o meio:

Podemos assinalar assim mesmo a unidade para o estudo da personalidade e do meio. Em psicologia e psicopatologia essa unidade se chama vivência. A vivência da criança é aquela unidade simples a qual não devemos dizer que ela representa em si mesma a influência do meio na criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do meio, tal como aparece no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade de elementos pessoais e ambientais é alcançada em uma série de vivências diferentes da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não fosse um ato de consciência de alguma coisa. No entanto, cada vivência é pessoal. A teoria moderna introduz a vivência como uma unidade de consciência, isto é, como uma unidade na qual as propriedades básicas da consciência aparecem como tais, ao passo que na atenção, no pensamento, não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade de consciência, mas um elemento de consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, a unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência. (Vygotski, 2006, p. 383, tradução nossa)

O conceito de vivência na perspectiva dada por Vigotski, possibilita estudar e adentrar na realidade psicológica buscando a análise do papel do meio no desenvolvimento. A vivência denota uma realidade psicológica essencial, que deve ser um dos aspectos principais a se considerar na análise do papel do meio no desenvolvimento infantil. Bozhovich (1976) compara a vivência a um “nó”, pois nela estão contidas as várias influências e circunstâncias externas e internas unidas.

Bozhovich (1976), dando continuidade ao estudo do conceito de vivência, salienta que Vygotski deixou uma valiosa contribuição, porém identifica lacunas e aspectos a serem

aprofundados em relação ao conceito. A autora destaca que Vigotski, ao estudar o problema do desenvolvimento, tentou não só descobrir sua lógica interna, mas também compreender a relação do desenvolvimento psíquico e a influência do meio. Portanto, a autora defende que o conceito de vivência elaborado por Vigotsky contribui para a compreensão do desenvolvimento e destaca, também, como fator essencial para a compreensão das vivências considerar as necessidades da criança, pois o caráter da vivência está em relação com suas necessidades e motivações, em combinação com as possibilidades objetivas para satisfazê-las.

Vigotski partiu do pressuposto de que as condições de vida em si mesmas não são capazes de determinar o desenvolvimento psíquico da criança, pois as condições sociais podem formar particularidades distintas na psique, assim, devemos considerar a relação entre a criança e o meio e não focar como um padrão absoluto ou como fator determinista. Este pressuposto está calcado na compreensão do materialismo histórico dialético, e para compreendermos o desenvolvimento, é necessário buscar o entendimento da relação organismo e seu meio.

Bozhovich (1976) destaca que foi em uma conferência realizada em 1934 para estudantes do Instituto Médico de Moscou que Vigotski expôs essa tese sobre a compreensão do papel do meio no desenvolvimento, defendendo que o meio não deve ser compreendido como uma situação de desenvolvimento em si e que poderia somente determinar as qualidades do desenvolvimento da criança. Para Vigotski, ao contrário, as influências do meio se refratam no desenvolvimento, e podem mudar de acordo com as propriedades psicológicas da criança, formadas em períodos anteriores do seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento já atingido deve ser compreendido, e o meio pode influenciar de diversas maneiras, estando relacionado ao estágio de desenvolvimento. Valendo-nos dessa proposição podemos entender as características relacionadas à idade, e também os traços distintos individuais que surgem na criança, levando em consideração não somente as mudanças que ocorrem no meio, mas também as mudanças que ocorrem no interior da criança, como fatores que condicionam a influência do meio sobre o desenvolvimento psíquico da criança.

Devemos considerar que, mesmo tendo as mesmas influências do meio, os efeitos que terão no desenvolvimento da criança podem ser distintos, conforme salienta Bozhovich (1976), no decorrer de suas pesquisas e observações, nas quais verificou que, baseadas em variados fenômenos pedagógicos, as crianças apresentam atitudes distintas em relação a uma mesma realidade, portanto vivenciam e reagem a tal realidade de maneira diferente.

Por exemplo, a linguagem das pessoas que cercam uma criança pode ser a mesma quando a criança tem seis meses de idade e quando ele tem três anos e meio, mas a influência em ambos

os casos será distinta, já que as crianças pequenas e pré-escolares estão em diferentes níveis de compreensão dessa linguagem. (Bozhovich, 1976, p. 99)

Bozhovich (1976) salienta a importância em entender a natureza psicológica da vivência e afirma que as investigações psicológicas sobre as questões afetivas delimitam as vivências como um reflexo das necessidades reais. Diante desta perspectiva, o caráter das vivências evidencia a natureza e o estado das necessidades de um sujeito, e tais necessidades delimitaram a força das vivências, portanto há uma conexão entre as necessidades e os aspectos das emoções e dos afetos.

... qualquer alteração do equilíbrio entre o sujeito e o meio deve ativar as necessidades correspondentes por parte do sujeito e provocar o desenvolvimento das formas de conduta e atividade, as propriedades e qualidades que são necessárias para o restabelecimento do equilíbrio perdido. (Bozhovich, 1976, p. 103, tradução nossa)

Em relação às emoções, Bozhovich (1976) destaca que em uma das suas primeiras obras Vigotski defende que elas não são um estado passivo do organismo, mas que elas possuem força de impulsionar uma atividade e um comportamento, regulando seu relacionamento com o meio. Nesse sentido, as emoções “... são o resultado da apreensão do organismo sobre seu relacionamento com o meio ambiente” (Bozhovich, 1976, p. 103, tradução nossa) – surgindo em momentos críticos e que o equilíbrio entre o organismo e o meio estão em desordem. Tal compreensão das emoções auxilia na análise a respeito do conceito de vivência dado por Vigotski, que a colocou como eixo central para a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança.

Para entendermos como o meio afeta a criança e a influência que exerce sobre o desenvolvimento psíquico, precisamos analisar a relação entre esse meio e as necessidades da criança, buscando apreender como o meio consegue satisfazer tais necessidades, ou como dificulta sua satisfação. Uma vez que a vivência reflete especificamente esse aspecto do relacionamento das pessoas com o meio, então, a maneira mais direta de realizar essa análise será com base em suas vivências.

Portanto, o que está subjacente à vivência é “... o mundo das necessidades das crianças – de suas aspirações, desejos, propósitos – em seu complexo entrelaçamento e em sua correlação com as possibilidades de sua satisfação” (Bozhovich, 1976, p. 103, tradução nossa). Todas as necessidades e aspirações devem ser compreendidas, a fim de que possamos entender a natureza e influência das circunstâncias externas, e como se refrata no desenvolvimento psíquico das crianças.

A autora afirma que é difícil analisar todo o sistema complexo da esfera motivacional de uma criança, pois deve se levar em consideração não só as necessidades e os próprios motivos, mas o potencial para serem cumpridas, bem como a possibilidade de que algumas necessidades sejam substituídas por outras. Bozhovich cita a pesquisa realizada em seu laboratório por L. S. Slavina, com crianças com dificuldades afetivas e formas agressivas de comportamento, tendo conseguido promover com sucesso esse tipo de análise e seus resultados.

As autoras verificaram que, para analisar a vivência, é preciso compreender também o estudo da esfera motivacional e das necessidades, assim, traremos no próximo item a análise desses fatores em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

## 2.5 O estudo da esfera motivacional dos adolescentes em conflito com a Lei

*E você menino  
do olhar triste e distante  
me lembro de você  
lembro do seu olhar  
sempre que penso  
no processo da perda do sentido de viver*

*você ali se questionava tudo isso  
nem mesmo uma aula chata ou uma briga  
te tocava e tirava desse lugar  
de reflexão e de embotamento*

*aquelas pessoas na sala  
eu ali na frente  
não importava o tema  
não importava tudo aquilo  
mas sim importava a questão  
pra que viver depois de tudo isso?*

*sua honra perdida  
sua família distante  
sua fraqueza escancarada  
pra que então viver?  
é possível recomeçar?  
existem outros caminhos a percorrer?  
vale a pena?*

(Flávia C. S. C. Pereira, 2017)<sup>26</sup>

Temos apresentado e analisado, até o momento, a adolescência de forma geral, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Porém, identificamos alguns autores soviéticos,

<sup>26</sup> Poema “menino do CENSE - sentido da vida”, que foi escrito pela autora inspirado em um adolescente internado no Centro de Socioeducação (CENSE), onde atuou como professora em curso profissionalizante.

em especial do grupo de Bozhovich, que deram continuidade ao estudo dos motivos, porém com enfoque em adolescentes em conflito com a lei, objeto da presente tese.

Assim, buscaremos trazer com mais detalhes a pesquisa destes autores sobre o estudo da esfera motivacional em adolescentes que cometeram ato infracional. Como mencionamos anteriormente, G. Bochkariova, uma das pesquisadoras pertencentes ao grupo de pesquisa de Bozhovich, se dedicou ao estudo desta temática em psicologia. Bochkariova (1978) explica que elegeu o tema para sua investigação em razão do significado do estudo das causas e condições da formação da personalidade delincente<sup>27</sup>. Ela destaca a necessidade de tomar como base a tese da psicologia marxista referente à interação e à unidade dialética da psique e do meio, não devendo analisá-las isoladamente. Referenciando-se em Bozhovich e nas investigações psicológicas realizadas pelo grupo de pesquisa da referida autora, demonstrou que qualidades e costumes negativos muitas vezes se originam por uma ou outra necessidade da criança, sendo necessário analisar o processo da conduta que está vinculada a essa necessidade. Assim, defende que as investigações sobre as necessidades têm papel importante no estudo de fatores relacionados a delinquência e com a conduta delitiva.

Neste sentido, podemos trazer como um contraponto que, até então, muitas teorias estudavam a delinquência como fator biológico, psíquico e inato ao indivíduo. Estas teorias biologizantes podem ser combatidas, pois as particularidades psicológicas do infrator não são congênitas, mas se formam pela influência das condições sociais. Bochkariova (1978) salienta que, para compreender e contribuir com esta temática, é preciso ter uma compreensão adequada sobre a psicologia da personalidade, considerando, no processo de sua formação, o papel das necessidades e dos motivos.

Neste aspecto, podemos nos remeter à análise feita por Vygotski (1997a) na introdução da versão russa do livro de K. Buhler (psicólogo e psiquiatra alemão), em que faz uma discussão sobre os resultados levantados acerca do desenvolvimento e da gênese da delinquência, tecendo críticas aos postulados de Buhler que pregam a biologização de condutas que são, em sua essência e constituição, sociais. Vygotski apresenta em sua análise aspectos para além do aparente, demonstrando que as condições materiais, sociais e de vida são aspectos que direcionam a delinquência e a formação da conduta, diferente, assim, da explicação biologista e determinista.

Primeiramente, neste campo temos a criação das leis, que demandam a necessidade de conhecer as razões para transgressões e crimes e, historicamente, a psicologia foi muitas vezes incapaz de oferecer uma análise científica e sólida sobre esta temática. Bochkariova (1978) cita

---

<sup>27</sup> Termo utilizado pela autora e que será mantido aqui, nesse contexto.

Belski (que foi aluno de V. Bejterev – conhecido psiquiatra e psicólogo russo) como um dos únicos pesquisadores que realizou investigações psicológicas sobre o tema na década de 1920, tendo estudado as particularidades da personalidade dos delinquentes, mediante o estudo da esfera de suas necessidades e emoções.

Bochkariova (1978), contextualizando a situação social do sistema soviético relacionado à delinquência, destaca que esse era baseado no princípio de não só castigar, mas também educar, pondo em destaque a necessidade de estudar a personalidade e conhecer os motivos da infração. Conforme a autora, a psicologia soviética conta com grande número de investigações da esfera motivacional das crianças e adolescentes, incluindo as denominadas crianças “difíceis”. Seguindo os referenciais Vigotskianos sobre a temática, temos no tomo da defectologia<sup>28</sup> a base para pensarmos sobre estes aspectos, e ampliando com estudos realizados posteriormente em continuidade aos pressupostos de Vigotski.

Bochkariova (1978) cita os psicólogos soviéticos A. Leontiev, L. Bozhovich, G. Kostiuk e outros, que destacam o papel das necessidades na conduta do homem, e defende que o caminho possível para compreender a formação da personalidade e da conduta do indivíduo deve tomar como fundamental a análise da função que as necessidades, os motivos e as aspirações exercem sobre o desenvolvimento. A autora menciona I. Séchenov, que aborda sobre a “Luta dos motivos”, que significa que os motivos de ordem inferior e superior entram com frequência em contradição. Na luta dos motivos nem mesmo as necessidades orgânicas mais primitivas aparecem isoladas do homem, mas em interação com os impulsos morais, sendo que motivos de ordem moral são capazes de determinar a conduta do indivíduo.

Segundo Bochkariova (1978), a conduta moral requer uma precisa e sólida organização hierárquica dos impulsos. Em caso de conflito entre as necessidades elementares e as morais, a pessoa tem desejo de satisfazer suas necessidades primitivas, mesmo que seja contra as exigências morais e normas jurídicas. Importante destacar que em toda esta análise devemos considerar que o desenvolvimento moral é constituído em um sistema sócio-político-econômico, estando assim na dependência de condições concretas de existência.

A autora faz referência à tese de Bozhovich, que destaca a importância do estudo das necessidades, sua formação e a influência na conduta do indivíduo, defendendo também que, para analisar o processo de formação da personalidade, é preciso considerar que:

As necessidades, as aspirações e os desejos impulsionam o homem a ações e atos em cujo processo se forma a personalidade. As necessidades insatisfeitas, particularmente são

---

<sup>28</sup> Apresentaremos mais adiante estes aspectos e suas contribuições.

significativas para a personalidade, originam as emoções negativas correspondentes e influenciam a conduta do indivíduo e a formação de sua personalidade. (Bochkariova, 1978, p. 115, tradução nossa)

A autora destaca, ainda, que ao estudarmos a personalidade dos delinquentes também se pode tropeçar no problema da função das particularidades da esfera motivacional e do caráter dos motivos dominantes que se encontram na conduta. As observações realizadas pela autora no decorrer da pesquisa demonstraram que em alguns adolescentes delinquentes as necessidades primitivas são mais fortes. A autora, assim, distingue as necessidades primitivas em: “primárias” (orgânicas; as sexuais, por exemplo) e “secundárias” (fumar, consumir bebidas alcoólicas, narcóticos). Portanto, ao estudar esta temática, Bochkariova destaca aspectos necessários de serem levados em consideração: primeiro, é preciso elucidar o conteúdo das necessidades; segundo, formar uma opinião sobre as qualidades dinâmicas das necessidades, particularmente sua força e estabilidade; e terceiro, obter dados sobre a estrutura da esfera motivacional e sua interpelação com os distintos motivos e a função que estabelecem com a conduta do infrator.

Bochkariova (1978) esclarece que na pesquisa foi preciso estabelecer as peculiaridades dos delinquentes e, para isso, foi necessário compará-los com escolares de conduta normal. Para ela, a conduta dos delinquentes menores de idade pode ser esclarecida mediante uma análise da esfera motivacional nas crianças desta categoria, e estabelecer o papel dos diferentes motivos e da observação entre os motivos primários e os mais elevados. Os principais objetivos da pesquisa realizada pela autora foram:

1. Estudar as particularidades das necessidades primitivas e os motivos morais dos delinquentes (reclusos em instalações correcionais de trabalho para menores) e compará-las com as necessidades e motivos de escolares da mesma idade que não cometeram transgressões a lei;
2. Esclarecer se existe ou não diferença entre a esfera motivacional de delinquentes menores e os maiores (jovens);
3. Classificar os delinquentes menores de idade de acordo com sua estrutura da esfera acima mencionada. (Bochkariova, 1978, p. 116)

Em relação à metodologia de investigação, a autora esclarece que para alcançar os objetivos e compreender o “caráter da esfera motivacional dos delinquentes, assim como suas necessidades, os interesses, desejos e aspirações dominantes, foram utilizados diferentes métodos” (Bochkariova 1978, p. 117, tradução nossa). Destaca que foi realizado um prolongado estudo com estes adolescentes, com várias etapas, realizou observações dos adolescentes difíceis no processo de trabalho prático e dirigiu durante um ano um grupo de semi-internos.

A autora destaca uma observação e característica específica sobre o estudo com este público, mencionando que para crianças e adolescentes é mais fácil avaliar os outros do que a si mesmos, e a capacidade de autoavaliação se aperfeiçoa com os anos e no transcorrer de seu desenvolvimento, e para o adolescente o exemplo direto da conduta de pessoas mais próximas é muito importante.

Um dado trazido por Bochkariova com os resultados da pesquisa foi a verificação de que os interesses das crianças com desenvolvimento normal vão sendo mais intelectuais e complexos à medida que elas vão ficando mais velhas. Já referente aos delinquentes, em sua pesquisa se verifica outra realidade, os interesses destes adolescentes permaneceram em um nível primitivo, mesmo os adolescentes mais velhos. Como ressalta, “Os dados evidenciaram que a maioria dos delinquentes preferiam as ocupações que não exigiam grandes esforços intelectuais”<sup>29</sup> (Bochkariova, 1978, p. 126, tradução nossa), considerando que isso se constitui na história de cada adolescente. Muitos dos adolescentes delinquentes demonstraram pobreza nas necessidades espirituais e presença de necessidades primitivas, incluindo aquelas socialmente prejudiciais. No entanto, aparecem também certas características afetivas ligadas a aspirações e desejos relacionados a querer ter uma vida nova, ter êxito no estudo, fazer o bem às pessoas e desejo de se parecer com modelos positivos.

Os adolescentes delinquentes apresentam agudo sentimento de culpa ante seus familiares, especialmente a mãe. A autora observa que não se tratando tanto de adolescentes abandonados, o que seria necessário oferecer é uma “... intervenção oportuna em sua vida, bem como uma reeducação correta, levando em consideração sua esfera motivacional, ajudaria a devolvê-los a uma vida normal” (Bochkariova, 1978, p. 139, tradução nossa).

Outro aspecto importante destacado pela autora, e também por Makarenko na sua experiência de trabalho com estes adolescentes, seria a questão da “coletividade”, e questões das condições da formação da personalidade do adolescente que cometeu um ato infracional se entrelaçam muito estreitamente com as relações entre a coletividade e a personalidade. Bochkariova (1978) cita Makarenko acerca da importância que o autor demarca na composição de coletividades primárias, defendendo que é preciso estabelecer tais coletividades por um

---

<sup>29</sup> A autora apresenta em uma tabela as ocupações preferidas no tempo livre, entre elas distrações como passeios, cinema e futebol – atingindo 68% no caso dos delinquentes e 46% nos escolares. Em relação à satisfação de necessidades primitivas nocivas no plano social 40% nos adolescentes delinquentes e 0% nos escolares. Outra ocupação é a satisfação de interesses intelectuais, 8% nos delinquentes e 49% nos escolares e, por fim, o interesse pela leitura ocupa 21% nos delinquentes e 66% nos escolares.

período mais ou menos prolongado, sendo este aspecto de extrema importância e decisivo para todo processo educacional.

Bochkariova (1978) verificou, em sua pesquisa, a ausência de vínculos sólidos com a coletividade e defende: “Assim, com base nos dados oferecidos, podemos concluir que a ausência de vínculos sólidos com a comunidade reduz, mesmo quando isso é bom, a resistência do adolescente aos impulsos amorais” (p. 144, tradução nossa).

Acerca da esfera das motivações e das necessidades dos delinquentes, a autora aponta as seguintes conclusões:

1. Não resulta de nossos materiais que todas as necessidades primitivas sejam inerentes a todos os ofensores. No entanto, como foi mostrado, suas necessidades de ordem superior são fracas. Na maioria deles, as necessidades são reduzidas ao desejo de satisfazer suas demandas primitivas. Conseqüentemente, o baixo nível de desenvolvimento ético dos adolescentes delinquentes se deve à pobreza de suas demandas espirituais. 2. Parte considerável dos adolescentes delinquentes, tanto os maiores como os menores (quase dois terços), se caracteriza pela ausência ou fraqueza nos motivos morais. 3. Ao mesmo tempo, em uma certa parte dos infratores, as necessidades primitivas estão em completa interação com as tendências morais. O testemunho disso é a insatisfação interna de si mesmo, a consciência de sua culpa (principalmente ante a mãe) e o desejo de começar outra vida (estudar, trabalhar). Isso dá motivos para uma previsão otimista das possibilidades de sua reeducação. (Bochkariova, 1978, pp. 152-153, tradução nossa)

A autora supracitada relata, também, que no processo de trabalho com crianças “difíceis”, assim como no contato com os adolescentes em estabelecimentos correccionais e de custódia de crianças, comprovaram que alguns sentiam vergonha de sua conduta do passado, observava que para eles este tema era desagradável e sentiam muita culpa; outros adolescentes, ao contrário, se sentiam despreocupados em relação a seus atos e não sentiam vergonha de contar seus delitos, se “vangloriavam” deles.

A autora cita Bozhovich, refletindo sobre o desenvolvimento da consciência moral:

Se os processos psíquicos são o reflexo do mundo circundante – escreve L. Bozhóvich – então as emoções são o produto do reflexo das inter-relações do sujeito e o mundo. As emoções refletem o estado da satisfação do sujeito e suas relações mútuas com o meio, isto é, por trás das emoções está o mundo das necessidades em sua correlação com as possibilidades de satisfação. Dessa maneira, em virtude do caráter da emoção, a estrutura da esfera motivacional do homem pode ser julgada em certa medida, e vice-versa, e conhecendo as necessidades e possibilidades de satisfação pode se prever o caráter de suas emoções. (Bochkariova 1978, pp. 153-154, tradução nossa)

Ainda se pautando em Bozhovich sobre a existência da insatisfação da necessidade moral ligada às emoções negativas:

... segundo L. Bozhovich, a existência de remorso de consciência deve dar testemunho de que o homem sentiu a necessidade de se abster da ação imoral correspondente, e a insatisfação dessa necessidade moral originou emoções negativas refletidas na consciência na forma de arrependimento, remorso etc. A ausência de tais emoções atesta, pelo contrário, que os impulsos morais são excepcionalmente fracos ou nulos. (Bochkariova, 1978, p. 154, tradução nossa)

Bochkariova (1978) parte desta construção teórica e constata que as hipóteses de L. Bozhovich são confirmadas em sua pesquisa, em que as emoções são reflexo do grau de satisfação das necessidades, “... a correlação das emoções e das necessidades e que a natureza do primeiro pode testemunhar o caráter dos impulsos e sua dinâmica nos ajudou a lidar mais profundamente com a compreensão dos diferentes grupos ” (p. 153, tradução nossa). A respeito dos grupos, a autora acrescenta:

Nesta base, L. Bozhovich promove a hipótese de que existem diferentes grupos de delinquentes com diferentes correlações entre inclinações antissociais e aspirações morais. Se o adolescente que cometeu uma ação desonesta sente remorso de consciência, pode-se supor que foi motivado por uma necessidade forte, de natureza primitiva e socialmente negativa, que superou o impulso moral oposto: abster-se de comportamento desonesto. Assim, a tendência moral estava presente, mas não se concretizava, expressando-se no sentimento de insatisfação de si mesmo. (Bochkariova 1978, p. 154, tradução nossa)

Em relação aos diferentes grupos citados pela autora e suas características, o **primeiro grupo** seria denominado “os que se arrependem” – neste grupo de infratores os delitos são acompanhados de arrependimento, na esfera motivacional destes adolescentes predominam as necessidades elementares, estando presentes impulsos morais. O **segundo grupo**, denominado os “sem conflito”, tem como característica não sentir remorso na consciência, e depois de cometerem uma infração, temem somente o castigo. Portanto, neste grupo, estão os que somente lamentam pelo fato de estarem reclusos na instituição de correção, e pelo fato de seu ato ter sido descoberto.

Na esfera motivacional, a essas experiências correspondem, por um lado, a existência de necessidades e aspirações primitivas suficientemente estáveis e, por outro, a ausência de impulsos morais capazes de entrar em conflito com os primeiros. Em alguns dos adolescentes desse grupo, as necessidades socialmente negativas podem não ser muito expressas, mas a fraqueza das tendências morais relacionadas ao crime leva-as a ações antissociais das quais são frequentemente coparticipantes ... (Bochkariova, 1978, p. 155, tradução nossa).

Conforme a autora, o **terceiro grupo** é denominado “cínicos”, neste grupo se incluem os que não expressam arrependimento, e que consideram seus delitos como positivos em sua história de vida, e uma das características principais é que contradizem conscientemente as exigências morais da sociedade. Como explica a autora,

Neles, não só não há conflito entre necessidades primitivas e impulsos morais, mas, além disso, os crimes encontram apoio em suas convicções antimorais. Satisfazem as necessidades antissociais, fortemente desenvolvidas, seguindo uma “moral” própria que lhes permite cometer crimes facilmente. Nós lhes demos o nome convencional de “cínicos”. Em sua esfera motivacional não há conflito entre necessidades morais e primitivas; por isso, os “cínicos” são, em um certo aspecto, uma variedade daqueles “sem conflito”. (Bochkariova, 1978, p. 155, tradução nossa)

A autora explica que para incluir determinado adolescente nos citados grupos foram utilizados os dados da pesquisa, considerando significativos os que caracterizam a presença ou ausência de arrependimento, como também a atitude frente ao delito.

Destacamos esses três grupos como fundamentais, mas isso não exclui sua multiplicidade de variedades. Nossa divisão em grupos baseia-se no sintoma principal e essencial: a correlação dos motivos morais e as necessidades primitivas de ação direta, às quais também estão ligadas algumas emoções características dessas correlações. Assim, abstraímos de muitos outros elementos da fisionomia dos delinquentes juvenis, tomando apenas o fundamental, a estrutura de sua esfera motivacional. (Bochkariova, 1978, p. 155, tradução nossa)

Conforme a pesquisa da autora, no total de 140 adolescentes, 53 eram do primeiro grupo, 68 do segundo grupo e 19 do terceiro grupo. Salientando que no grupo dos “sem conflito” e nos “cínicos” não existem muitas diferenças, e a porcentagem maior está relacionada a desejos como bebida alcoólicas, fumar, ir ao cinema e gastos diversos. No processo, destaca que as necessidades desempenham o papel predominante na conduta de todos os grupos de adolescentes.

Como as particularidades da personalidade são criadas no processo da atividade, há motivos para supor que as características amorais dos adolescentes foram formadas por causa de uma experiência negativa reiterada; dito de outro modo: a força dos sentimentos morais – remorso de consciência, vergonha, arrependimento – é uma função inversa da frequência de repetição de atos antissociais. (Bochkariova, 1978, p. 161, tradução nossa).

Bochkariova faz uma análise de casos e, nos dados obtidos sobre os adolescentes que “se arrependem”, há a presença de sentimentos e valores morais expressos por vergonha e arrependimento. A autora aponta que, com a presença destes sentimentos morais no processo da reeducação – sendo esta bem organizada –, pode-se possibilitar que tais adolescentes retomem suas vidas.

Em relação aos denominados “sem conflito”, traz em sua análise que eles se caracterizam pela ausência de posição moral firme, cuja característica ajuda o homem a resistir à “pressão do mal”. Portanto, para estudar tais infratores, é preciso estudar profundamente seus

motivos, para compreender seu mundo interno. A autora conclui que os sem conflito apresentam um fraco desenvolvimento de convicções e sentimentos morais positivos, que vão refletir em sua conduta e que a maioria destes adolescentes revelam motivos de natureza primitiva e utilitária. Devido a esta peculiaridade, os mesmos se inclinam com facilidade a delinquir, sendo um exemplo de necessidade primitiva fortemente desenvolvida o desejo por bebida.

Em sua análise do grupo dos “cínicos”, conclui que eles apresentam características diferentes dos outros tipos, apresentam debilidades dos motivos morais, e há a presença de convicções, sentimentos e motivos amorais. Uma das características de tal grupo é que muitos se orgulham de seus pontos de vista amorais e destacam seus desejos e ações amorais. A autora aponta que, em 50% destes adolescentes, as convicções amorais se combinam com intenções agressivas que muitas vezes são dirigidas à polícia e aos juízes e, diante dos dados obtidos, analisa que os delinquentes cínicos não sentem vergonha de seus delitos e nenhum deles expressa arrependimento. Assim, aponta:

... supomos que, além dos cínicos típicos com uma moralidade negativa fortemente internalizada e necessidades primitivas hipertrofiadas, esse grupo pode incluir delinquentes cujos índices diferem pouco daqueles da categoria fundamental dos cínicos, mas que, em essência, são diferentes; é sobre os adolescentes que se gabam da moralidade cínica diante dos outros e diante de si mesmos; essa bravata é o resultado de estados afetivos, de um profundo conflito interno para o qual não podemos encontrar uma saída. (Bochkariova, 1978, p. 181, tradução nossa).

Bochkariova (1978) analisa que, diante de suas observações e dos dados obtidos nas investigações, se demonstrou que os pais e educadores muitas vezes não detectam esta fonte interna da conduta negativa dos adolescentes (como as necessidades sociais insatisfeitas e as formas buscadas para satisfazê-las), e como nem sempre fica evidenciado, podem também não buscar formas de conduzir e orientar a educação destes, e que o próprio adolescente também não tem consciência da causa de sua conduta antissocial. A autora assevera que, no princípio, pode aparecer indisciplina e se não eliminar a causa podem tornar-se delitos futuramente. A autora afirma que tanto a indisciplina como o cometimento de delitos aparecem em razão de um complexo conflito interno cuja essência consiste em choque de tendências contrapostas, muitas vezes tendo em suas aspirações a confirmação de sentimentos de insatisfação. Este sentimento de fracasso constante gera desconfiança de si mesmo, falta de perspectiva e dificuldades nas relações com as pessoas próximas.

A etiologia dos estados afetivos pode ser esclarecida à luz do conflito (descrito na literatura psicológica) entre o nível de pretensões e a própria insegurança. Quando as pedagogias e os pais não eliminam o conflito no tempo, ele se aprofunda e pode se tornar a causa de ações

antissociais. Nesse caso, o comportamento provocativo do adolescente é uma expressão do protesto contra a avaliação de outras pessoas, que não o satisfaz; de sua insatisfação com a posição que ocupa entre os contemporâneos; é uma forma anormal de autoconfirmação; são buscas por uma posição social (mesmo negativa) capaz de satisfazer suas pretensões. (Bochakariova, 1978, p. 181, tradução nossa)

Esta insatisfação, não conscientizada, que pode estar ligada à sua posição na família e na escola, pode provocar emoções negativas, que podem instigar o adolescente a agir na coletividade de forma a mostrar o seu lado negativo, além disso, estas aspirações podem se transformar em atitude de contraposição na coletividade e, depois, em sua relação com a sociedade e a moral social.

A autora aponta que os cínicos entram no caminho da delinquência como resultado de estados afetivos e destaca que o trabalho com estes adolescentes deve ser outro, pois a esfera motivacional se caracteriza por uma moral cínica, e o processo de reeducação se torna mais complicado e prolongado, ao mesmo tempo, a autora ressalta que não há fronteiras insuperáveis.

Ao nos debruçarmos sobre a análise e os dados da autora, verificamos a importância dos seus dados na época de seu estudo, porém tais aspectos e análises não podem ficar apenas no nível do indivíduo e seus aspectos internos, mas sim articular com as condições materiais da vida e a realidade concreta. Podemos até questionar a nomeação e divisão em grupos, mas compreendemos que tal autora buscou, em sua metodologia e caminho teórico, um aprofundamento nas necessidades emocionais de tais adolescentes, o que permitiu a ela realizar tal divisão com objetivo de buscar trabalhar os aspectos diferentes apresentados em distintos grupos (com base no aspecto moral). Destacamos como contribuições importantes da autora o estudo da esfera dos motivos e necessidades dos adolescentes que cometeram uma infração, porém não acreditamos ser relevante transpor para a realidade atual esta divisão e nomeação, não sendo possível generalizar, pois acreditamos que não seja coerente com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e com os fundamentos aqui defendidos. Novamente nos amparamos em Vygotski, refutando assim uma análise em transposição para nossa atualidade de teorias que foquem apenas no indivíduo ou de caráter determinista, sendo preciso analisar para além do aparente, compreendendo as múltiplas determinações do fenômeno, que inclua uma análise das condições materiais, sociais e da vida do adolescente.

Bochkariova (1978) justifica que a divisão por grupo pode auxiliar no sentido prático, diferenciando a estrutura dos motivos, dando fundamentos para o trabalho individual com tais adolescentes. Permite também, com a descrição dos diferentes grupos, buscar no processo de trabalho educativo (correcional e de escola em regime especial) conhecer não somente as particularidades da idade e temperamento, mas também o caráter e as peculiaridades de sua

falta de desenvolvimento moral, do ponto de vista dos diferentes impulsos dominantes dos infratores e do grupo. Segundo a autora, no trabalho com os cínicos,

As orientações antissociais não podem ser mudadas de repente, com um ataque frontal. Por essa razão, no trabalho com tais criminosos, é mais racional partir da necessidade da educação paulatina dos motivos mais elevados. Para familiarizá-los com o trabalho, pode ser útil: a) começar por formar neles o motivo de vantagem pessoal no processo de pagamento da vantagem progressiva pelo trabalho durante o aprendizado na produção; b) então, impulsioná-los para a conduta moral, confiando no motivo de autoconfirmação no processo de atividade social, de estudo geral e de trabalho e todos os outros trabalhos úteis, e c) abordar a formação de motivos socialmente valiosos em todos os campos da atividade. (Bochkariova, 1978, p. 186, tradução nossa).

Bochkariova (1978) destaca que, para o estudo com os delinquentes menores de idade, tem partido de que as necessidades são fonte da atividade e da personalidade, e que são determinadas socialmente e na relação com condições de vida e da educação. Para compreender a relação com o delito, é preciso tomar como função social as necessidades primitivas, que têm também como função a autoconfirmação. Outro aspecto importante destacado pela autora é em relação à importância da coletividade. Por fim, a pesquisa indica a relevância de estudar os motivos e as necessidades dos adolescentes delinquentes como uma das principais e primordiais contribuições da psicologia à área, aspecto este que achamos muito relevante.

Consequentemente, se o adolescente continua a cometer atos infracionais ou se se torna um homem íntegro, isto está na dependência de oportunidades de intervenção educacional e da existência de uma intervenção com intencionalidade tanto no aspecto social como individual. Importante salientar que o caminho para a análise e intervenção não pode considerar somente o aspecto individual e a autora também pontua que não existem e não se pode considerar serem os adolescentes “irremediáveis”, mas que o destino destes adolescentes é decidido por adultos e pelo meio social que o constituem. Portanto, neste **campo, é de extrema importância e urgência trabalhar as bases científicas da educação e reeducação desses adolescentes** (Bochkariova, 1978).

Na construção dessa tese uma de nossas preocupações primordiais é estudar as bases científicas na socioeducação e acreditamos que, mesmo sendo um campo em que existem várias contradições e estigmas, é preciso que haja o investimento, por parte da psicologia e da educação, na construção de bases sólidas para trabalhar com estes adolescentes, visando à sua emancipação e desenvolvimento integral de suas máximas possibilidades. Há que se considerar o desenvolvimento como um todo e não somente focar nos aspectos novos que advém na adolescência, é preciso olhar o desenvolvimento, sua história e as relações sociais,

compreendendo a situação social de desenvolvimento, que vamos seguir analisando nos próximos itens desta tese.

### 2.5.1 O estudo das necessidades, dos motivos e das vivências nas pesquisas com crianças e adolescentes que cometem ato infracional

Segundo Bozhovich (1976), diante de pesquisas sobre os aspectos da esfera afetiva das crianças e adolescentes com condutas agressivas, ou como por ela denominado na época, crianças “delinquentes”<sup>30</sup>, ou de escolares indisciplinados, confirmou-se “a ideia de que o caráter das vivências (sua força e conteúdo) dependerá, em primeiro lugar, das necessidades (ou sua combinação) que tal vivência reflete; e, em segundo lugar, do grau de satisfação dessas necessidades” (p. 104, tradução nossa).

As vivências complexas e variadas, as internamente contraditórias, ambivalentes, ocultam atrás de si a complexa estrutura das necessidades e aspirações das diversas tendências motivacionais. Desta forma, pelo caráter das vivências se pode julgar acerca da estrutura da esfera motivacional das crianças e, pelo contrário, conhecendo as necessidades e aspirações da criança, assim como as possibilidades de sua satisfação, se pode prever, com grande probabilidade, o caráter de suas vivências. (Bozhovich, 1976, pp. 104-105, tradução nossa)

A autora exemplifica a possibilidade de investigações psicológicas sobre esta problemática, citando parte das investigações de P. G. Belsky (com colaboração de V. N. Nikolsky), e pesquisa efetuada no seu próprio laboratório de pesquisa, por G. G. Bochkarieva, que toma como foco a análise das correlações entre a esfera motivacional e as vivências dos “menores infratores delinquentes”, como dados de tal pesquisa apresentados anteriormente.

Conforme Bozhovich (1976), Belsky realizou uma ampla investigação em que verificou que existe uma combinação de diferentes estimulações que vão impulsionar a realização do delito. “Generalizando a tese de Belsky, podemos dizer que, em sua opinião, os sentimentos e as vivências não são outra coisa senão o reflexo dos processos dinâmicos, os quais constituem a essência das necessidades que atuam nesse momento” (Bozhovich, 1976, p. 105).

Em relação à investigação realizada por Bochkariova sobre as particularidades da esfera motivacional dos “menores delinquentes”, os resultados demonstraram que as vivências podem ajudar a entender o sistema de necessidades e motivos. A autora exemplifica alguns casos relacionados aos resultados da pesquisa, como crianças que roubam com muita facilidade, sem nenhum tipo de emoção negativa, que não sentem remorso, nem medo de serem pegas em

---

<sup>30</sup> Termo utilizado pelos autores, manteremos no contexto das citações

flagrante. A análise mostra a existência dos seguintes fatores: motivos de ordem direta, suficientemente fortes, vinculados ao desejo de receber satisfação e à ausência de princípios morais conscientes.

Outro exemplo é de crianças e adolescentes cujos delitos cometidos estão vinculados a um sistema “positivo” de vivências, que não só não se envergonham de sua conduta amoral, como a consideram uma heroicidade. A autora os denomina como “delinquentes genuínos”, pois consideram seus atos como uma manifestação de habilidade e ousadia. Há também crianças para as quais o delito está relacionado com vivências emocionais bastante penosas, roubam como forma de diversão, porém o ato não gera satisfação, pois apresentam-se constantemente deprimidas, arrependem-se e julgam que não repetirão o ato, porém o repetem. Tais crianças têm fortes necessidades, capazes de frear suas tendências morais, mas não de suprimir por completo sua influência.

Como demonstra a investigação de Bochkariova em relação com outras vivências, existem casos em que a criança ou adolescente é excessivamente negativa ou agressiva com os que o rodeiam, e na maioria das vezes este comportamento está relacionado à insatisfação de suas necessidades, ou à busca de realizar aspirações importantes que foram proibidas por outrem.

Outra investigação sobre as diferentes vivências emocionais, destacada por Bozhovich, se refere à autora L. S. Slavina (pertencente a seu grupo de pesquisa), que demonstra a “possibilidade do investigador encontrar o sistema de relações em que a criança sofreu um fracasso ou descobrir nele um desejo não alcançado” (Bozhovich, 1976, p. 106, tradução nossa).

A referida autora adverte que é necessário fazer uma análise detalhada, em que se considere a relação das vivências e da esfera motivacional dos adolescentes que cometem infração ou que sofreram prejuízos em suas necessidades, pois há um vínculo, refletindo-se na vivência o sistema de necessidades e motivos. Com exemplos dados e resultados das pesquisas, faz importantes considerações:

Desta forma, as investigações realizadas confirmam a ideia de que a vivência reflete realmente o estado de satisfação do sujeito em suas relações mútuas com o meio social e cumpre assim na vida do mesmo uma função extremamente importante: “o informa” em que relação se encontra com esse meio, e em correspondência com isto orienta sua conduta, estimulando-o a atuar naquela direção que diminua ou liquide totalmente o desacordo surgido. ... partindo das vivências, podemos colocar a olhos nus as necessidades e aspirações do sujeito, que determinaram esta vivência e, por conseguinte, toda a complexidade das condições internas e externas que determinam a formação da personalidade. (Bozhovich, 1976, p. 107, tradução nossa).

Conforme Bozhovich (1976), a interpretação da natureza psicológica da vivência abre caminho para uma análise propriamente psicológica dos sentimentos e das emoções, e para a compreensão da relação com o meio, pois as vivências são também produtos dos reflexos das inter-relações com a realidade, pois como defendemos nesta perspectiva o homem é constituído socialmente e historicamente.

A autora salienta que para compreender as vivências, a periodização do desenvolvimento e as características de determinada idade, é preciso analisar as necessidades e aspirações da criança considerando a possibilidade de satisfação. Mas para realizar tal análise é necessária a compreensão do conceito sobre a “posição que a criança ocupa no sistema de relações sociais” (Bozhovich, 1976, p. 108) e de sua “posição interna”, em conformidade com uma das teses marxistas que defende que a vida social do homem determina a sua consciência e seu desenvolvimento. Em relação aos conceitos acerca do lugar que a criança ocupa nas relações e sua posição interna, pode-se compreender a origem das particularidades individuais, suas necessidades, aspirações e sua relação afetiva, buscando definir a sua relação e quais condições influenciaram em sua formação (Bozhovich, 1976).

A autora exemplifica por meio de pesquisas realizadas sobre a atitude do escolar em relação ao estudo, que estão na dependência de como o estudo se posiciona como forma de realização de sua aspiração à nova situação social como escolar. Cita resultados das investigações de escolares indisciplinados e com fracasso escolar que demonstram que as influências do meio nem sempre exercem a mesma força sobre o desenvolvimento, que estão vinculadas também à posição que a criança ocupa entre as pessoas.

Bozhovich (1976) defende que há duas condições relacionadas à situação da criança e seu desenvolvimento:

... em primeiro lugar, pelas exigências historicamente formadas pelo meio social, apresentadas às crianças da idade correspondente (deste ponto de vista podemos falar da posição do pré-escolar, do escolar, do adolescente trabalhador, etc.) e em segundo lugar, pelas exigências apresentadas a uma dada criança pelos que a rodeiam, partindo das particularidades individuais do desenvolvimento da própria criança e da situação concreta formada em uma determinada família. (p. 110, tradução nossa)

Podem existir também contradições nas exigências objetivas apresentadas à criança, podendo se chocar, por exemplo, na maneira como os pais, o professor e o coletivo apresentam estas exigências e como enxergam a criança, criando assim uma situação complexa, que deve ser levada em conta para o estudo das circunstâncias objetivas que influenciam na formação da personalidade da criança e na situação do seu desenvolvimento.

Vigotski (2010a) busca compreender o lugar da criança em suas relações, as condições concretas do desenvolvimento e determinar o caráter da vivência. O autor exemplifica com o caso de uma família, em que os três irmãos, com idades e níveis de desenvolvimento distintos, apresentam vivências diferentes sobre a situação da mãe alcoolista e violenta. O mais novo tinha enurese noturna; o irmão do meio tinha vivências antagônicas de medo e amor em relação a mãe; já o irmão mais velho se tornou mais sério e responsável com os irmãos, pois a situação o fez ter um desenvolvimento precoce de aspectos adultos. A situação era a mesma, porém as vivências eram diferentes, o que demonstra claramente a dependência entre a posição da criança na família e o significado que isso tem para a formação de sua personalidade. Ele esclarece que, em relação ao desenvolvimento, o mesmo pode se manifestar de forma completamente diferente diante de uma mesma situação vivida. Portanto, um fato isolado por si só não determina a personalidade da criança e do adolescente, é preciso compreender as relações e, conjuntamente, os próprios interesses e necessidades da criança.

Bozhovich (1976) defende que para analisar o desenvolvimento psíquico e o caráter da influência do meio sobre a criança, é necessário considerar primeiramente o lugar que a criança ocupa no meio, o que envolve uma análise de todo o seu sistema de relações. Porém, a autora salienta que não se pode limitar apenas a estes aspectos, pois em cada etapa do desenvolvimento a criança já possui determinadas particularidades psicológicas, que foram adquiridas em etapas anteriores do seu desenvolvimento e que também precisam ser analisadas.

Estas particularidades, uma vez surgidas sob a influência do meio, embora internas, inerentes ao sujeito, não por isso deixam de ser fatores reais em seu desenvolvimento... E mais, as investigações demonstram que é precisamente a correlação das exigências externas com as possibilidades e necessidades da própria criança o que constitui o elo central e determina seu desenvolvimento posterior. (Bozhovich, 1976, p. 113, tradução nossa)

A autora defende que os fatores internos e externos não ocupam a mesma posição em relação à influência que exercem sobre a conduta da criança e sobre o seu desenvolvimento psíquico. Em relação à posição interna, esta é formada na relação da criança com suas experiências, necessidades e aspirações, surgidas no curso do seu desenvolvimento, e que influenciarão sua atitude e posição em relação às situações objetivas que vive e ocupa em sua vida.

... Tudo o que foi dito mostra que, para compreender como exatamente se forma em uma criança uma ou outra característica nova, é necessário diferenciar a situação objetiva que a criança ocupa na vida e sua própria "posição interna"... A análise da posição objetiva da criança oferece a possibilidade de compreender o sistema de exigências que o meio apresenta à criança, e o estudo da "posição interna" a de compreender o sistema de suas próprias necessidades e aspirações... Nos convencemos de que todo o sistema de vivências e seu desenvolvimento psíquico posterior

dependem do caráter dessa posição da criança e da correlação com sua situação externa, com suas possibilidades reais. (Bozhovich, 1976, p. 114, tradução nossa)

A situação social do desenvolvimento, específica para cada estágio, deve ser entendida, o que significa determinar o lugar dentro do sistema de relações sociais que as crianças de uma determinada idade ocupam, bem como as demandas, direitos e responsabilidades que a sociedade deposita sobre elas. Mas, para entender a situação social do desenvolvimento, também é necessário ter em mente o que as crianças trazem para este estágio de desenvolvimento, quais as possibilidades e necessidades que trazem do período anterior e que são relevantes para a etapa atual. Conseqüentemente, devemos analisar fatores externos e internos de desenvolvimento em sua unidade e interdependência, pois somente levando em consideração essa unidade podemos entender a estrutura dos impulsos e necessidades das crianças, uma estrutura que deve ser entendida porque o processo de satisfação desses impulsos e necessidades determina o desenvolvimento das crianças durante um período específico de desenvolvimento. Foi neste contexto que Vygotsky identificou o conceito de “vivência” como uma “unidade” de análise psicológica, unidade esta que só pode ser compreendida pela contradição entre as particularidades do meio e da personalidade.

## 2.6 “Crianças difíceis”<sup>31</sup> e “delinquentes”: contribuições da psicologia histórico-cultural

*Eu estava ali  
como uma peça  
de todo aquele sistema  
em funcionamento e na falha  
mantendo aquilo tudo  
e também tentando romper*

*porém todo esse sistema e engrenagem  
merecem movimentos bruscos  
não somente de uma peça ou parafuso  
é preciso desmontar e olhar em perspectiva crítica*

*é preciso romper  
é preciso existir em seguir o que está posto  
e do que está posto colocar em xeque  
sua impossibilidade de prosseguir  
pois está cambaleando desordenado*

(Flávia C. S. C. Pereira, abril 2020)<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Termo utilizado pelos autores que analisaremos neste item.

<sup>32</sup> Poema “Roda e engrenagem” escrito pela autora inspirado no período em que trabalhou como estagiária e realizou outros projetos como psicóloga no contexto das medidas socioeducativas.

O projeto da teoria construída por Vigotski, Leontiev, Luria e demais autores da Psicologia Histórico-Cultural estava imerso no projeto social da constituição de uma nova sociedade e no entendimento de que o indivíduo é atuante na construção histórica, destacando a escola e o processo de apropriação do conteúdo científico como uma das possibilidades de revolução social e do indivíduo emancipado, com vias para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade.

Como vimos também nas obras de Makarenko, as teorias pedagógicas e as instituições denominadas como colônias para delinquência juvenil foram alvo de questionamento no período Pós-revolução Russa de Outubro de 1917, pois seria necessário promover alterações nessas instituições para que promovessem a formação do homem comunista para a nova sociedade em construção. Neste mesmo contexto, Vigotski deixa sua contribuição teórica ao analisar a problemática da “delinquência” e das “crianças difíceis” e compreendemos que estes postulados merecem ser retomados aqui, pois trazem grandes contribuições para uma leitura social, histórica e cultural sobre a questão.

A respeito da delinquência e sua gênese, Vigotski debate com a obra de K. Bühler – psicólogo e psiquiatra alemão –, travando uma discussão com aspectos contraditórios que precisam ser superados na compreensão sobre o desenvolvimento psicológico e também de forma específica sobre a delinquência. Importante retomarmos que, no contexto das teorias psicológicas, na análise empreendida por Vigotski, o mesmo pontua que é preciso a superação das teorias biologizantes, idealistas e mecanicistas.

No “Ensaio”, como em outro grande trabalho dedicado ao estudo do desenvolvimento espiritual da criança, K. Bühler também compartilha, com quase toda a psicologia infantil moderna, o conceito unilateral e errôneo do desenvolvimento psicológico da criança como um processo único e também biológico por sua natureza. A confusão e a falta de diferenciação entre o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psicológico da criança levam inevitavelmente a uma compreensão e interpretação dos fatos essencialmente errados. (Vygotski, 1997a, p. 164, tradução nossa)

Vygotski (1997a) aponta que Bühler reduz os processos como linguagem, desenho, formação de conceitos, considerando que não se distinguem grandemente do desenvolvimento rudimentar dos animais, “... reduz os fatos do desenvolvimento biológico e sociocultural a um denominador comum e ignora a especificidade básica da evolução da criança humana” (p. 164), focando assim nos processos primitivos do desenvolvimento e, com isso, desconsidera toda a evolução dos processos e desenvolvimento psíquico superior. Destaca:

O autor do “Ensaio” supõe que, logo após o nascimento, no caminho de seu desenvolvimento, a criança dá grandes passos e são precisamente esses primeiros passos (os únicos possíveis e os que estão ao alcance da psicologia infantil moderna aderida por Bühler) que o psicólogo deve estudar, da mesma forma que para o estudo do desenvolvimento do corpo unicamente se estudam os embriões. (Vygotski, 1997a, p. 166, tradução nossa)

Portanto, no livro de K. Bühler, *Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança*, a ideia é o estudo do desenvolvimento psicológico da criança na estrutura geral do desenvolvimento biológico como princípio explicativo fundamental, configurando uma tentativa de limitar a totalidade do conteúdo da psicologia infantil às funções biológicas da psique, reduzindo o desenvolvimento psicológico a uma interpretação puramente biológica. Segundo Vigotski isso configura um erro metodológico e uma tentativa de biologizar completamente a psicologia, desconsiderando a dialética objetiva do desenvolvimento e o aparecimento de novas formações que surgem a partir da base original, em que ocorre um salto dialético e qualitativo, sendo o desenvolvimento social e cultural que guiará o desenvolvimento (Vygotski, 1997a).

Conforme Vygotski (1997a), para Bühler “... A natureza não pula, o desenvolvimento sempre ocorre gradualmente” (p. 171), o que demonstra uma base antidialética sobre a compreensão do desenvolvimento e comportamento do homem, não levando em consideração a evolução do biológico para o histórico e cultural, não identificando a existência, na ontogênese, de ambas as linhas no desenvolvimento. Foca no desenvolvimento da filogênese e acredita que o desenvolvimento é independente das influências externas:

Tanto na interpretação da filogênese quanto na da ontogênese, essa posição leva a erros, entre os quais o mais sério é confundir todas as formas e tipos de desenvolvimento, identificando-os, de fato, mecanicamente. Especialmente no caso da filogênese e da ontogênese, o desenvolvimento da humanidade e da criança. (Vygotski, 1997a, p. 171, tradução nossa)

Vigotski ressalta que o principal erro metodológico de toda a teoria de Bühler consiste em não distinguir fatores sociais de fatores biológicos no desenvolvimento psicológico da criança, e sua concepção biológica determina todo o curso de seu raciocínio sobre o desenvolvimento superior e do comportamento da criança, não percebendo outros aspectos além dos fatores biológicos, colocando no mesmo plano que o biológico o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É evidente que, na ausência de levar em conta as influências externas do meio ambiente, as leis atuais sobre o desenvolvimento do homem não permitem diferenciar entre as formas inferiores e as formas superiores de comportamento e pensamento, entre os fatores de desenvolvimento biológico e social que são próprios, específicos para uma criança de uma idade ou classe social

específica e as leis universais do desenvolvimento biológico. Segundo nosso autor, a tarefa do pesquisador deve ser encontrar a essência pura dessas leis básicas e eternas do desenvolvimento, independentes de influências externas, livres de todas as características concretas e históricas para poder abstrair, da confusa imagem concreta de uma criança, as características básicas da criança universal. (Vygotski, 1997a, p. 172, tradução nossa)

Esta análise e esquema explicativo foi transferida também para análise de vários fenômenos do desenvolvimento da criança, como o problema da delinquência que discutiremos a seguir, em que Vygotski vai buscar aprofundar esta análise valendo-se das pesquisas já realizadas e, com isso, formular sua proposição.

### 2.6.1 Contribuições de Vygotski para a análise da “delinquência” e da criança “difícil”

Avançando em sua análise, Vygotski, no processo de construção teórica, com o objetivo de sustentar uma concepção do novo homem comunista, pautado na Psicologia, estava envolto também em um contexto com o problema da *delinquência* – denominação utilizada na época – que agrupava sob essa denominação todas as crianças que manifestavam amoralidade em sua conduta, que infringiam as normas postas pela sociedade, delinquentes, crianças abandonadas e de rua, etc. Buscando analisar esta problemática, o autor se deparou com explicações de sua época sobre a origem da delinquência, ficando o questionamento se a mesma era inata ou uma herança dos pais, ou se constituída sobre as bases históricas e sociais. Neste caminho, o autor vai analisar e discutir também com os postulados de K. Bühler sobre a gênese da delinquência.

Nos anos anteriores a 1930, K. Bühler realizou uma pesquisa estabelecendo uma correlação entre permanência em prisão de pais e filhos (publicada também em seu livro *Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança*), com 30 crianças cujos pais já haviam estado em uma penitenciária e, destas, 28 também estiveram presas em algum momento. A conclusão a que chega Bühler é a existência de uma relação direta, causal, entre hereditariedade e delinquência, defendendo que “os delinquentes têm uma herança fatal” (Vygotski, 1997a, p. 173, tradução nossa), que é transmitida pelas gerações como qualquer característica física.

Conforme dados de sua pesquisa, Bühler defende a tese de que a base da delinquência é uma questão meramente biológica, herdada dos pais, afirmando assim uma relação direta de repetição causal e linear. Portanto, outro erro metodológico do autor está relacionado à sua análise sobre a herança das propriedades psíquicas, que correlaciona com a problemática da delinquência. Ao analisar o problema da herança de propriedades psíquicas, Bühler demonstrou em seus resultados que há pessoas que manifestam, desde a juventude, uma tendência a

delinquir e que se tornam, no curso de sua vida, uma tendência possível, pois são vítimas de uma herança fatídica, que é transmitida de geração em geração.

Segundo o autor, as inclinações hereditárias seriam transmitidas de pais para filhos como qualquer característica física simples, e estariam na origem da criminalidade, ignorando em sua análise os fatores socioeconômicos, aspectos sociais relacionados à criminalidade. Assim, os aspectos biológicos e a herança genética são tomados em sua análise como aspecto determinista, levando a um resultado equivocado, porque, nesta comparação utilizada para justificar tal herança, não leva em conta a análise das circunstâncias.

Em vez de analisar os fatores socioeconômicos que condicionam o crime, esse fenômeno puramente social – um produto da desigualdade e da exploração social – é apresentado como um traço biológico hereditário, que é transmitido dos pais aos filhos com a mesma regularidade de uma determinada cor dos olhos. Nós temos nos detido tão detalhadamente na análise do problema da herança como interpretado por Bühler, não porque ocupa o lugar central dentro de seu sistema de pensamento, mas porque é típico de seus erros metodológicos e mostra como e de que maneira as falsas premissas de princípio levam a conclusões teóricas errôneas. De fato, Bühler não se propõe a analisar os fundamentos metodológicos do problema de herança em psicologia, nem estabelecer o que é, em geral, herdado de formas de comportamento, nem ver qual é a relação entre inclinações hereditárias e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas. (Vygotski, 1997a, p. 175, tradução nossa)

Salientamos que, para compreendermos o objeto que se nos apresenta, no caso a delinquência, é preciso considerar as múltiplas determinações que estão relacionadas ao seu surgimento e à consolidação nas relações dos indivíduos com a sociedade. Dessa forma se sai do ponto de manifestação aparente – delinquência em si – para uma análise para além do aparente e de uma apropriação inicial, sendo preciso que, ao analisar os fenômenos, busquemos suas categorias analíticas, o que se torna possível por meio de um pensamento conceitual, buscando nos fenômenos a compreensão da historicidade, dialética e sua relação entre as partes e a totalidade.

Neste movimento do método, Vygotski (1997a), utilizando os estudos do psicólogo e pedagogo russo P. Blonski, explica a delinquência por meio da herança social regida pelas leis sociais, determinada pelas condições de vida e posição social, e que podem ser transmitidas social e culturalmente entre pais e filhos. Vygotski (1997a) explica a hereditariedade social:

Uma criança cujos pais tenham sofrido um prolongado encarceramento tem, evidentemente, muitas possibilidades de repetir seu destino, não somente porque os delitos dos pais servem com frequência de exemplo educativo para os filhos, não somente porque o fato da permanência dos primeiros na prisão condenar uma criança normal em errante, senão, sobretudo, porque as mesmas causas sociais que empurraram seus pais ao delito continuam atuando na segunda geração, determinando igualmente o destino do filho assim como, em seu tempo, determinaram o destino dos pais. A miséria, a não ocupação, o abandono infantil, outros fatores bem estudados

da delinquência, por acaso não atuam nos filhos da mesma forma irresistível que atuaram nos pais? (p. 175, tradução nossa).

Os dados apresentados por Bühler sobre pais e filhos encarcerados apenas apontam uma relação entre um dado e outro, mas nem de longe explicam a essência desta relação. Vygotski (1997a) afirma que o trabalho de Bühler é um autêntico exemplo de como dados corretos podem conduzir a conclusões errôneas, quando orientados por uma teoria também errônea.

Vygotski, fundamentando sua análise no método materialista histórico dialético, pontua que as condições de vida encaminham as famílias, por gerações, à delinquência seguindo, assim, uma análise para além do aparente, deslocando o eixo das explicações biologicistas para uma análise das condições objetivas e materiais que vão atuar na formação e desenvolvimento da conduta do homem. Portanto, o problema apontado por Vygotski (1997a) das análises realizadas por K. Bühler, se refere ao princípio e defesa da biologização de condutas que são essencialmente sociais. Essa defesa coloca para a Psicologia um outro problema, uma posição como ciência de classe e um alinhamento ético-político com estes princípios. Ao postular que a delinquência é uma herança fatal, Bühler está condenando as crianças e adolescentes a conviverem com o peso de uma herança genética transmitida por seus pais, o que não mobiliza e não questiona o modelo social, e isenta o Estado e a sociedade em geral de implementarem políticas públicas em todas as áreas, que estejam comprometidas com a satisfação das necessidades básicas e o desenvolvimento pleno, dando, assim, acesso às elaborações humanas mais desenvolvidas e complexas. Portanto, essa concepção biologicista da constituição da personalidade, ou dessa relação com a delinquência de forma herdada e fatal, parte de explicações fundamentadas na biologia e genética e coloca a problemática em um estado de fatalidade, o que não levaria à necessidade de pensarmos estratégias no campo social e educacional para o enfrentamento e superação da questão.

No que se refere à constituição psíquica pronta e acabada defendida por Bühler, devemos salientar que a Psicologia Histórico-Cultural não nega o importante papel cumprido pela herança biológica no desenvolvimento humano, pois a constituição biológica é a base inicial para o desenvolvimento social e cultural, sendo o organismo biológico sustentação para todo processo de humanização posterior, embora não seja determinante desse desenvolvimento.

Outro aspecto a atentarmos é que a hipótese de que os indivíduos são delinquentes ou violentos em razão de uma herança genética e inata foi a que deu base aos princípios higienistas, a partir dos quais se considerava que a criminalidade estava associada às condições genéticas e originada por uma psicopatologia. Zaniani (2012) destaca que “... os fatores biológicos e

hereditários eram apontados pelos higienistas como principais causas da criminalidade infantil ...” (p. 60). Estes princípios estão presentes no histórico das políticas públicas para crianças e adolescentes, na forma como entendiam o ato criminoso, em uma compreensão naturalizada e marcada pelo determinismo biológico. As consequências disso, conforme aponta Zaniani (2012), são que se excluía da análise “... todos os outros possíveis determinantes sociais e econômicos que corroborariam para seu surgimento e conseqüente agravamento” (p. 71).

Portanto, a delinquência é compreendida como constituída histórica e socialmente e, conforme tal perspectiva, é preciso considerar e analisar as condições objetivas e materiais que atuam na formação e desenvolvimento da conduta do homem dentro de uma determinada sociedade e contexto histórico para pensar até mesmo o que essa sociedade, nesse momento, significa como ‘crime’.

Nesse sentido, Vigotski contribui para ampliar esse tipo de compreensão, considerando que a criminalidade ou delinquência não é resultado de condições subjetivas ou biológicas, mas é reflexo de uma organização social que impede o desenvolvimento pleno dos indivíduos e, portanto, não é resultado de uma única causa. Salientamos que, no trabalho com adolescentes em conflito com a lei, precisamos pensar na temática em relação com o social, considerando que são muitos os fatores que influenciam nesse processo e, assim, propor ações que sejam empreendidas envolvendo a sociedade, a comunidade e a família, a fim de se criar ações com impacto social. Nesse sentido, Vigotski (1997a) afirma:

O trabalho de P. P. Blonskii, A. B. Zalkind e outros têm mostrado que uma criança moralmente defeituosa não é uma criança com um defeito orgânico inato mas, antes disso, é uma criança que tem sido marginalizada socialmente; as causas de sua deficiência moral não devem ser buscadas dentro da criança e sim fora dela, nas condições socioeconômicas, culturais e pedagógicas que são mais promissoras para o desenvolvimento da criança; em um ambiente diferente, uma criança difícil perde, de modo muito rápido, os traços de deficiência moral e inicia um novo caminho. (p. 165, tradução nossa)

Quanto ao trabalho dos profissionais e sobretudo do psicólogo no contexto das medidas socioeducativas e políticas públicas, defendemos que a psicologia histórico-cultural e o método materialista histórico-dialético são ferramentas para desvelar o real, pensar na totalidade, nas múltiplas determinações, voltando-se para os aspectos educativos das medidas e podendo elaborar um trabalho intencional e organizado neste campo de atuação. Com isso, se possibilita que os processos de mediação e de atividade reflitam na constituição desses sujeitos, de maneira a promover o desenvolvimento e a busca por um “novo caminho”, e não apenas para a adaptação, como vimos frequentemente no campo das políticas públicas.

Muitos adolescentes que cometem infração têm, nessa ação, sua forma de se relacionar com a sociedade, mas esta pode ser transformada caso se apresente a eles outras formas de relação e processos educativos. Portanto, defendemos que o caminho ideal para trabalho com tais adolescentes seja pelo viés educativo e não punitivo, investimento no processo de ensino formal, atividades culturais e coletivas, que os coloquem em relação e que apresentem possibilidades de transformação das suas condições de vida, com novas formas de atuar, favorecendo a apropriação das riquezas produzidas pela humanidade e também da objetivação e de sua ação crítica sobre a realidade.

Vygotski (1997b), em seus fundamentos sobre a “defectologia”, apresenta como tese central que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido, o que tem especial importância no caso das crianças com deficiência e das crianças e adolescentes denominadas como “difíceis”, no caso específico da tese, adolescentes em conflito com a lei, que na época eram denominados “delinquentes”. O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar as dificuldades e limitações encontradas no curso de seu desenvolvimento. Dessa forma, trazemos aqui alguns aspectos que Vigotski destaca nessa obra e que, ao tratar das “crianças difíceis”, que seriam os “delinquentes”, e das crianças com insuficiência de caráter, se relacionam com o objeto desta tese e contribuem para as análises sobre esta temática.

Concordamos com Shuare (2016) quando a pesquisadora menciona o caráter otimista e humanista presente na obra de Vigotski a respeito da defectologia, pois o mesmo nos fornece a possibilidade de compreender que uma limitação ou incapacidade pode ser geradora de novas possibilidades quando concebemos o homem a partir do seu desenvolvimento social e cultural: “Em nenhuma outra área, como a Defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na Psicopatologia talvez se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vigotski” (p. 70). É preciso compreender que o sujeito é também criador de sua história e do seu desenvolvimento, sendo importante considerar as suas necessidades e ação, como destaca Vygotski (1997b):

Há ainda um ponto extremamente importante, que pode ser assim formulado: o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras, como diz Claparède, então acontece a situação mencionada. (p. 183, tradução nossa)

A psicologia, em muitos momentos, explica o desenvolvimento cultural da criança de forma unilateral, considerando apenas as funções naturais que podem possibilitar o

desenvolvimento cultural, como forma de introduzir a criança na esfera cultural, partindo da análise das funções naturais. A superação desse ponto de vista começa a ser vislumbrada a partir do momento em que se passa a compreender que a criança, ao entrar na cultura, “... não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (Vygotski, 1997b, p. 184, tradução nossa). Daí a importância da educação, como forma de garantir essa apropriação da cultura e de novas formas de comportamento, com o desenvolvimento do psiquismo.

Com a distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento – o natural e o cultural – se constitui uma nova compreensão e teoria para a psicologia e educação, introduzindo a concepção dialética do desenvolvimento da criança, e que pensamos ser de importância primordial a transposição para a socioeducação:

... onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos. Simplificando, as novas pesquisas indicaram pontos de viragem no desenvolvimento, em que os antigos supunham haver um movimento em linha reta... Onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta. No primeiro caso, a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-la a saltar. (Vygotski, 1997b, p. 184)

A transformação do olhar para os aspectos naturais para uma compreensão calcada na historicidade e no desenvolvimento cultural da criança gera uma mudança radical e uma verdadeira revolução nos princípios da educação, saindo da compreensão linear para a compreensão dos saltos qualitativos no desenvolvimento. Essa mudança se torna mais explícita na educação dos casos de crianças com deficiências.

Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (Vygotski, 1997b, p. 187, tradução nossa)

Tal compreensão pode ser transposta para a realidade dos adolescentes em conflito com a lei e com dificuldade no desenvolvimento, “crianças difíceis”, ao pensar que a dificuldade vivenciada leva à busca de caminhos alternativos para superar tal dificuldade olhando as necessidades não atendidas e a busca de conduzir um processo de desenvolvimento a um

equilíbrio antes não conquistado. Mas, para isso, a análise e as intervenções devem ser contextualizadas para além do indivíduo, levando em conta seu contexto social e histórico e as condições ofertadas para seu desenvolvimento.

Assim, os novos fundamentos pautados nas pesquisas realizadas para trabalhar com a criança com deficiência ou com crianças difíceis, consideram não apenas os aspectos negativos da criança e suas falhas, mas buscam em sua personalidade aspectos positivos, que permitem encontrarmos possibilidades e caminhos indiretos por meio do desenvolvimento cultural. Como defende Vygotski (1997b), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá pelo caminho do desenvolvimento cultural,

... seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), seja pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). (p. 187, tradução nossa)

Diante dessa nova possibilidade, o autor defende a tese de que pela via do desenvolvimento cultural é permitida para a criança a compensação de sua dificuldade.

## 2.6.2 Dinâmica do desenvolvimento do caráter da “criança difícil”

Conforme Vygotski (1997b), em face da amplitude do conceito de “criança difícil” e “criança dificilmente educável”, é preciso delimitar conceitualmente seu significado, considerando que foi uma designação utilizada de modo preliminar. Ao nos referirmos à definição da época, adotada pelo autor, uma das características presentes tanto na “criança difícil” como na “criança dificilmente educável” é que ambas apresentam dificuldade no aspecto da educação, porém esta designação é utilizada de forma geral, ligada a vários grupos de crianças<sup>33</sup>. Segundo Vygotski (1997b):

Dentro do grupo de crianças cuja conduta e desenvolvimento se desvia da norma e que por isso se distinguem do conjunto, no sentido da educação, isto é, dentro do grupo de *crianças difíceis no sentido amplo da palavra*, é preciso diferenciar dois tipos fundamentais: 1) o tipo de criança que se desvia da norma em sua conduta como resultado de algum defeito orgânico (crianças fisicamente deficientes: cegos, surdos, cegos e surdos-mudos, inválidas etc., com retardo mental ou mentalmente fraco por causa de uma insuficiência orgânica); 2) o tipo de criança que se desvia da norma em sua conduta como resultado de uma alteração *funcional* (crianças difíceis no sentido estrito e específico da palavra – delinquentes, crianças com insuficiência de caráter, psicopatas). (p. 191, tradução nossa, grifos do autor)

<sup>33</sup> Conforme Vygotski destaca, é possível encontrar em adultos tais características relacionadas à criança difícil, assim, não devemos limitar a utilização e compreensão dessa problemática à idade infantil.

Vygotski (1997b) defende que a base para todas as investigações deve constituir o estudo integral da personalidade da criança e sua interação com o ambiente que a rodeia. E, no caso das crianças dificilmente educáveis, no que se refere aos casos de alteração funcional caracterizada pelo desvio de conduta e em seu desenvolvimento, “... a natureza de tais casos consiste, na maioria das vezes, em um conflito psicológico entre a criança e o meio, entre os aspectos singulares e os estratos da personalidade da criança” (Vygotski, 1997b p. 194). As raízes do conflito, nestes casos, possuem peculiaridades que precisam ser levadas em conta, que estão relacionadas às condições sociais, pessoais e da própria história do desenvolvimento da criança. Vigotski destaca a necessidade de um trabalho personalizado e individualizado (com metodologia diferente da psicologia tradicional), considerando a periodização do desenvolvimento e a situação social de desenvolvimento, relacionada à dificuldade presente na educação e no desenvolvimento de tal criança, que podemos utilizar como proposições e possibilidades para o trabalho com adolescente em conflito com a lei.

Neste caso, retomamos um trabalho específico realizado por Slavina (1979), que consiste em uma pesquisa contendo experimento prático, mais individualizado e em grupo. A autora demonstra que, muitas vezes, a indisciplina, o atraso escolar e os aspectos relacionados à criança difícil de educar são resultados da deficiência no processo educativo e da falta de um olhar individual sobre a causa e os motivos de tal comportamento. A autora traz algumas proposições para superação dos comportamentos dos escolares indisciplinados, destacando a necessidade de compreender as verdadeiras causas, buscando entender os motivos relacionados a seu comportamento, sua reação emocional e a relação com as circunstâncias ofertadas; neste caso, percebemos nessa autora um destaque maior às circunstâncias para além de um olhar individual desses adolescentes. A referida autora aponta que em um trabalho de reeducação, a tarefa pedagógica é de formar novas qualidades na personalidade, buscando a superação dos modos negativos da conduta.

Vygotski (1997b) propõe que é essencial superar as metodologias e abordagens já realizadas no estudo da criança dificilmente educável, e defende que, nestes casos, em específico, é necessário e urgente um trabalho em que se realize uma observação prolongada da criança durante seu processo educativo, e que possa também ser realizado experimento pedagógico para estudo dos processos de criatividade, de jogo e da totalidade dos aspectos da conduta da criança, portanto, demandam procedimentos particularmente complexos de estudo e investigação. Nesse sentido, também para os adolescentes em conflito com lei, na atualidade, não há pesquisas que enfoquem tal processo em sua totalidade, tendo assim a necessidade de

novas pesquisas que abarquem esses procedimentos citados por Vigotski, inclusive no contexto socioeducativo, podendo assim investigar no contexto prático como vem sendo o processo educativo, pedagógico e como influenciam no desenvolvimento dos adolescentes.

O autor elaborou quatro critérios e orientações fundamentais a serem utilizados como princípios norteadores no processo de investigação dessa temática, que podemos utilizar para futuras pesquisas e proposições no campo socioeducativo a fim de encontrar uma compreensão ampla sobre o desenvolvimento dos adolescentes e as dificuldades encontradas neste contexto, podendo avançar em possíveis alternativas e fundamentos para uma prática emancipadora e coerente com a perspectiva aqui adotada. A tese, assim, se fundamenta em tais proposições e critérios a serem investigados em futuras pesquisas na área, destacados por Vigotski (1997b).

O primeiro critério citado pelo autor é a formação teórica sobre a criança difícil, sobre a base do método materialista histórico-dialético – portanto, a tarefa principal para o estudo das particularidades do desenvolvimento da criança difícil é a busca pela elaboração dos recursos a serem utilizados no processo educativo. O segundo critério é o estudo do papel do social como condicionante no desenvolvimento da criança difícil – esclarecendo a influência dos aspectos sociais sobre o desenvolvimento. O terceiro se refere ao estudo da dinâmica da criança difícil por meio de um estudo dialético, compreendendo a dinâmica do conflito e das dificuldades no processo educativo, buscando meios para sua superação – mediante uma educação social aplicada à criança difícil e a construção de uma nova concepção dinâmica que compreenda a complexidade que envolve o trabalho com crianças difíceis, sendo possível vislumbrar caminhos para superação. E o quarto critério é a elaboração dos fundamentos para a prática pedagógica a ser utilizada nas escolas e em instituições que atendem tais crianças – dando base, assim, a um processo de reeducação e a busca por um ambiente social diferente.

Tomando por base essa reflexão sobre aspectos a serem investigados, Vigotski deixa uma vasta contribuição nos fundamentos sobre a “criança difícil” e, para nossa tese, que buscou analisar as possibilidades de desenvolvimento ao adolescente em conflito com a lei, de forma ampla para o campo da socioeducação. Um aspecto fundamental destacado por ele é que frequentemente a “criança difícil” apresenta um conflito ou dificuldade na formação do caráter e nos aspectos da capacidade infantil que está relacionada a dificuldades de aprendizagem. Importante nos determos a conceituar a formação do caráter que, para a perspectiva aqui adotada, não se refere a algo herdado, pronto e acabado, mas a um processo que se elabora e se constitui socialmente, considerando também o processo de educação, desenvolvimento e a relação do indivíduo com o meio. Como destaca Silva (2017), “No senso comum, a palavra ‘caráter’ remete-se à ideia de índole, a qual é associada a algo que seria intrínseco aos

indivíduos, atribuindo-lhes uma boa ou má índole, tornando-os pessoas de bom ou mau caráter” (p. 16).

Vygotski (1997b) faz uma análise crítica de como a ciência psicológica vinha compreendendo o desenvolvimento do caráter de forma naturalizante, conforme exposto:

Na teoria psicológica e na prática pedagógica, o próprio modo de formular a questão não deixava espaço para o estudo do caráter infantil, do seu desenvolvimento e da sua formação. A questão era tratada de forma estática, analisando-se o caráter como uma dimensão estável, sempre igual a si mesma, dada e presente. Ele era entendido como um estado e não como um processo, como condição e não como um dever. A fórmula clássica dessa concepção foi proposta por T. Ribott, que apresentou duas condições necessárias e suficientes para definir o conceito de caráter: unidade e estabilidade, sob as quais se entendia a unidade no tempo. O verdadeiro atributo do caráter, segundo Ribott, é que ele surge na primeira infância e permanece constante durante a vida; o verdadeiro caráter é inato. (p. 169, tradução nossa)

No estudo do caráter, Vygotski (1997b) debate com pesquisas e teorias psicológicas e pedagógicas, apresentando a necessidade de desvelar a essência do fenômeno e não somente sua aparência, buscando, por meio da dialética, propor o estudo destes aspectos, atingindo uma análise do movimento e da gênese do desenvolvimento do caráter. Diante dessa proposição, o autor avança, fazendo relação com a constituição social dos indivíduos como chave para superação dessa compreensão mecânica e puramente biológica:

A chave para a biologia estava na evolução, na ideia de desenvolvimento natural das formas vivas. Assim como a biologia começou com a *origem das espécies*, a psicologia deve começar pela *origem dos indivíduos*. A chave da origem dos indivíduos é o reflexo condicionado. Se Darwin apresentou a biologia das espécies, então, I. P. Pavlov apresenta a biologia dos indivíduos, a biologia da personalidade. O mecanismo do reflexo condicionado desvenda a dinâmica da personalidade e mostra que esta surge na base do organismo como uma superestrutura complexa, criada pelas condições externas da vida individual. Essa teoria soluciona de modo preciso e definitivo a antiga discussão entre nativismo e empirismo, ao mostrar que na personalidade *tudo* é construído sobre uma base genérica, congênita e, ao mesmo tempo, tudo nela é supra orgânico, condicionado, ou seja, é social. (Vygotski, 1997b, pp. 170-171, tradução nossa, grifos do autor)

Conforme o autor, a lógica do desenvolvimento do caráter ocorre em virtude da pressão da necessidade que faz impulsionar o desenvolvimento. As necessidades que estão atreladas ao desenvolvimento do caráter são as mesmas que determinam toda a vida humana, “... a necessidade de viver em um meio histórico e social e reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por esse meio. O organismo humano pode existir e funcionar apenas como uma unidade social definida” (Vygotski, 1997b, p. 172, tradução nossa).

Segundo Petrovski (1980), o caráter é expresso por um conjunto de características psíquicas que se manifestam na atitude e conduta do indivíduo, diante de determinadas circunstâncias. O autor defende que as condições sociais e a educação ofertadas no processo de

desenvolvimento, em correlação com as peculiaridades individuais da psique, determinam os traços de caráter, não de forma direta, mas por meio da atividade do indivíduo. Deve-se considerar que existem diferenças nas condições de desenvolvimento e educação que geram o caráter, como diferenças nas condições sociais, na escola, classe social, nas famílias, comunidades e grupos de amigos, etc. Essas diferenças vão se expressar também na forma de ação das crianças, considerando as particularidades da idade.

Leontiev (1978) destaca que é preciso entendermos a influência que os aspectos sociais exercem sobre a formação da personalidade e defende que por meio da atividade do indivíduo é possível compreender o desenvolvimento da personalidade que se expressa por meio de conhecimentos e habilidades que adquirem na totalidade do sistema de atividade. Assim, é importante considerar o papel que as relações desempenham, até como forma de encontrar maneiras concretas pelas quais a sociedade pode promover o máximo desenvolvimento de cada indivíduo, bem como compreender as relações de alienação que a sociedade capitalista impõe como forma que limita tal desenvolvimento.

Assim o desenvolvimento da personalidade deve ser entendido compreendendo a mediação que as relações sociais promovem no desenvolvimento humano, nesta perspectiva o indivíduo é um ser social que desenvolve sua personalidade por meio do processo histórico-social, não sendo algo inato e pronto, mas resultado das relações do indivíduo com o meio social e sua atividade. O indivíduo é um ser singular único, que tem papel no processo de construção da sociedade, como destaca Leontiev (1978):

O processo de desenvolvimento da personalidade sempre continua sendo profundamente individual, irrepetível. Mostra fortes mudanças de acordo com a abscissa da idade, e às vezes evoca degradação social da personalidade. O ponto principal é que segue de um modo completamente individual e depende das condições históricas concretas, do fato de o indivíduo pertencer a um ou a outro ambiente social. É particularmente dramático sob as condições de uma sociedade de classes, com sua inevitável alienação e parcialização da personalidade, com suas alternativas entre submissão e a dominação. Compreende-se que as circunstâncias concretas da vida deixam sua marca no processo de desenvolvimento da personalidade mesmo dentro de uma sociedade socialista. Ao eliminar as condições objetivas que criam uma barreira para o retorno de sua verdadeira essência para o ser humano, para um desenvolvimento universal e harmonioso de sua personalidade, faz com que isto venha a ser, pela primeira vez, um prospecto real, mas não reconstrói automaticamente uma personalidade. A mudança fundamental reside em outra coisa, no aparecimento de um novo movimento: de uma luta da sociedade em favor da personalidade humana. Quando dizemos “em nome do homem, *pelo homem*”, isto não significa apenas para seu consumo, mas para sua *personalidade*, embora aqui se compreenda, naturalmente, que ao homem devem ser assegurados bens materiais e alimento espiritual. (p. 167, tradução nossa, grifos do autor)

Na unidade e na relação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade, a personalidade se constituirá como um atributo deste e como a expressão máxima da individualidade que, para Duarte (2013), deve se compreender que em tal construção é preciso ocorrer a apropriação e objetivação, e o indivíduo pode atuar como criador e transformar tal meio, em razão dos processos de um ser consciente. O indivíduo se apropria das objetivações, e promove neste processo a sua própria objetivação como pessoa. Constatamos, então, que a personalidade é formada nesse processo, conforme as condições concretas e as possibilidades oferecidas no percurso de seu desenvolvimento. Assim, a personalidade é uma formação psicológica que se constitui na relação com o meio.

Vygotski (1997b) aponta o caráter como cunho social da personalidade, tendo em vista que é imprescindível a compreensão não só de cada ato psicológico, mas também do caráter como um todo, na relação que se estabelece com o passado e o futuro na história da constituição dos fenômenos psicológicos e da personalidade.

... na esfera da psicologia, jamais compreenderemos a fundo a personalidade humana se a analisarmos estaticamente como uma soma de manifestações, condutas, etc., sem o projeto de vida único dessa personalidade, sem sua linha dominante, que transforma a história de vida do ser humano de uma série de episódios desconexos e entrecortados em um processo biográfico único e coerente. (Vygotski, 1997b, pp. 172-173, tradução nossa)

Vygotski fala sobre a teoria dinâmica do caráter, que tem como princípio explicativo que a orientação psicológica para o futuro, que advém das necessidades e dos obstáculos, cria a tendência para a compensação, bem como a compreensão de que as condições sociais e a educação é que constituem obstáculos e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento. Assim, o meio social pode criar fortes obstáculos ao desenvolvimento psíquico, e desses obstáculos e limitações surge o estímulo para o desenvolvimento do comportamento compensatório, pois diante de tal limitação há o surgimento da compensação que busca a superação. Ao analisarmos o adolescente em conflito com a lei, podemos entender com estes pressupostos que os obstáculos e limitações que surgem para seu desenvolvimento podem gerar comportamentos compensatórios – infringir a lei.

O autor defende que, na teoria da dinâmica da capacidade, se revela a chave para o enfrentamento desta problemática, que é considerar que das dificuldades e insuficiências surgem as capacidades e a força para enfrentamento. Vygotski (1997b) esclarece que não basta a presença de uma insuficiência ou limitação para provocar uma compensação, isto seria um modo de ver incorreto e idealista dentro da ciência; e alerta que uma das contribuições é a de

compreender a compensação como uma luta que pode gerar vitória ou derrota como resultado, sendo estímulo para o enfrentamento e para a superação. Como defende o autor:

A perspectiva psicológica do futuro é a possibilidade teórica da educação. A criança, por sua natureza, revela-se sempre incompleta na sociedade dos adultos; sua posição, desde o início, dá razão para o desenvolvimento de seus sentimentos de fraqueza, insegurança e dificuldade. Durante longos anos, a criança permanece inadaptada para a existência independente e nessa inadaptação e desconforto da infância está a raiz do seu desenvolvimento. A infância é a época de insuficiências e compensações por excelência, ou seja, da conquista de uma posição em relação ao todo social. No processo dessa conquista, o ser humano, como um determinado biótipo, transforma-se em ser humano como um sociotipo, um organismo animal se converte em personalidade humana. *O domínio social desse processo natural é chamado de educação.* A educação seria impossível caso, no próprio processo natural de desenvolvimento e de formação da criança, não estivesse alicerçada a perspectiva do futuro, determinada pelas exigências da existência social. A própria possibilidade de um plano único na educação, sua orientação para o futuro, testemunha a presença desse plano no processo de desenvolvimento que a educação tende a dominar. No fundo, isso significa que *o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado.* (Vygotski, 1997b, pp. 177-178, tradução nossa, grifos do autor)

Assim, o desenvolvimento do caráter e também da capacidade é movido pela contradição, em movimento dialético, e a perspectiva de futuro e a educação têm importância primordial. Analisaremos, a seguir, como se dá esse processo no desenvolvimento do caráter da “criança difícil” e os mecanismos de reação e compensação no desenvolvimento infantil e no adolescente.

Considerando que o caráter e sua dinâmica de formação são constituídos socialmente por meio das relações sociais, na “criança difícil”, nos casos de indisciplina e conduta antissocial, Petrovski (1980) analisa que estes aspectos se manifestam na contradição entre as necessidades e aspirações, em que a criança busca uma valorização diante do coletivo, onde nem sempre seu comportamento será avaliado de forma positiva, mas sua busca, mesmo que seja pela indisciplina, está relacionada a como esta relação se realiza e também com a busca da satisfação de suas aspirações. Nas palavras do autor:

As investigações mostram que a fonte de irritabilidade, deboche, indisciplina e atividades antissociais de algumas crianças é, frequentemente, contradição entre a tendência, por uma parte, de interagir com o coletivo, de obter uma avaliação positiva de colegas e professores e, por outra, uma opinião excessivamente elevada sobre si mesma, uma elevada autoavaliação. Naturalmente, em tais casos, a correção das faltas na conduta torna necessário começar primeiramente com a solução das contradições no caráter do aluno. (Petrovski, 1980, p. 396, tradução nossa)

Vygotski (1997b) defende que o desenvolvimento do caráter da criança difícil está relacionado ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais e à reação que a criança tem diante das dificuldades que ela encontrou em seu caminho e desenvolvimento. Diante dessa

dificuldade em sua relação e adaptação social, a criança pode apresentar três tipos de formação reativa<sup>34</sup> como forma de compensação da dificuldade, buscando suprir necessidades desencadeadas por essas relações e uma condição social que a coloca em uma posição inferiorizada diante do coletivo.

Conforme o autor, uma primeira forma de compensação seria a compensação falsa, as características presentes muitas vezes se manifestam por uma constante desconfiança e apreensão, que surgem como forma de compensar e o sujeito usar como defesa a alguma dificuldade percebida e que nem sempre é real. Esta compensação é tomada como uma forma de se adaptar às relações e uma forma de reagir de modo defensivo, que pode estar ligada a uma distorção da realidade e uma percepção de inferioridade diante do coletivo<sup>35</sup>.

Uma segunda forma é denominada pelo autor de compensação real, que se refere também a respostas a uma dificuldade e necessidade presentes e verdadeiras, porém, neste tipo, a criança, a partir da realidade e nesta relação, desenvolve uma sensibilidade e atenção a aspectos particulares para compensar uma dificuldade em outra área do seu desenvolvimento, assim, aperfeiçoando ou desenvolvendo outra habilidade ou aprimorando qualidades e características para se adaptar (Vygotski, 1997b).

A compensação híbrida – intermediária é o terceiro tipo mencionado pelo autor, o que apresenta características mais amplas, de difícil definição e que podem adotar formas de compensação real e falsa ao mesmo tempo. O autor exemplifica um caso de uma criança com dificuldade auditiva e que diante de sua limitação biológica observa que pode ter alguns benefícios nas relações, assim, ela se utiliza do problema como forma de proteção e de atingir algo desejado, buscando mais atenção e exigindo mais das pessoas, tomando um caminho indireto para compensar suas dificuldades e como forma de proteção de sua fraqueza, pois atingir o desejado não quer dizer que superou suas dificuldades. Ao mesmo tempo que está adquirindo vantagens – como ser o centro das atenções – esta compensação fictícia não elimina suas dificuldades, mas as agrava e deixa em destaque sua inadequação. Vygotski (1997b) também destaca que podem surgir reações diferentes, a criança pode buscar compensar suas dificuldades por meio de ações agressivas, instabilidade, obstinação – utilizadas como resposta ao meio e às pessoas com quem convive. Na relação com nossa tese, podemos considerar o ato infracional como uma reação compensatória para necessidades não atendidas, pois, conforme Vigotski, as ações agressivas podem ser uma resposta ao meio social onde se relaciona – escola, família,

---

<sup>34</sup> Termo utilizado pelo autor.

<sup>35</sup> Como vimos nas elaborações de Makarenko e Bozhovich, o coletivo torna-se algo de extrema importância no desenvolvimento da personalidade do adolescente.

comunidade. Assim, o ato infracional é compreendido contextualizado ao lugar que ocupa esse adolescente nas relações sociais e às condições ofertadas e limitações na particularidade para que o sujeito se aproprie e se objetive.

O desenvolvimento do caráter da criança se funda com o mecanismo de reação compensatório, buscando superar as dificuldades que enfrenta. No campo da criança difícil, Vygotski (1997b) salienta que mesmo a compensação sendo real, ainda podemos encontrar dificuldades para educar tal criança, pois, mesmo a criança tendo domínio de suas qualidades e habilidades, pode apresentar falhas e insuficiências em seu desenvolvimento do caráter e que não buscam compensar de forma real tais dificuldades. Portanto, quando a criança se depara com dificuldades nas suas relações e no meio social, estas influenciarão na formação de seu caráter, podendo se manifestar como um caráter contraditório – aos quais as qualidades se mesclam.

Podemos, assim, analisar que aspectos da conduta que estão ligados ao ato infracional dos adolescentes podem ser compreendidos também como um comportamento compensatório, em que é preciso considerar as suas relações sociais, situação social de desenvolvimento e a vivência do indivíduo, para compreender como se formam os mecanismos de compensação. Pois, como vimos, sua conduta está relacionada a dificuldades vivenciadas no percurso do seu desenvolvimento, em que suas necessidades não foram atendidas e também por situações contraditórias e estigmas nas suas relações diretas e indiretas – macrosocial – sociedade capitalista.

Entendemos que a exclusão social e o estigma exercem força e dificuldades na formação da personalidade do adolescente e na sua relação com o meio, que deixa de compreendê-lo como um sujeito social, depositando nele a culpa pelo seu ato. Também verificamos, em algumas intervenções, uma análise amparada pelo viés individualista, que estigmatiza tal adolescente.

Para melhor compreensão, o conceito de estigma foi criado pelos gregos para se referir a sinais corporais utilizados para evidenciar o status moral da pessoa marcada, expondo à sociedade como alguém portador de algum mal e que deveria ser evitada, ou por exemplo, para caracterizá-lo como escravo, criminoso ou traidor. Conforme Goffman (2017), estigma pode ser conceituado como: “... a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (p. 7). É por meio das relações sociais que o estigma se estrutura, a sociedade se organiza e cria categorias para as pessoas, conforme suas características gerais, portanto, o estigma se manifesta na relação entre atributo e estereótipo, conforme explica o autor:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (Goffman, 2017, p. 13)

O autor cita três tipos de estigma, o primeiro se refere a deformidades físicas, o segundo se refere a culpas de caráter individual e o terceiro relacionado a raça, nação ou região. Em todos os tipos se expressa a característica sociológica mais marcante do estigma, que se refere a indivíduos que possuem traços que podem chamar a atenção e afastar a possibilidade de que outros de seus atributos sejam vistos e valorizados, criando assim expectativas e exigências normativas.

É nesse ponto, provavelmente, que percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização “efetiva”, uma *identidade social virtual*. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua *identidade social real*. (Goffman, 2017, p. 12, grifos do autor)

Portanto, uma das características do estigma, conforme Goffman (2017), é a presença de um forte descrédito, em que há uma oposição entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (Goffman, 2017, p. 15)

Como afirma Goffman (2017), um indivíduo estigmatizado pode se expressar com agressividade ou retraimento nas situações sociais, sendo motivado por uma interação angustiada, que no caso Vigotski nomeou como compensação. E quando há uma discrepância entre a identidade virtual e a real, o indivíduo será afetado em sua identidade social, afastando-se da sociedade e de si mesmo, causado por uma sociedade não receptiva. Já entre seus iguais pode utilizar suas desvantagens para organizar sua vida, por meio da formação de grupos cujos membros derivam da mesma categoria.

Um estigma pode também se instaurar durante sua estadia em uma instituição que conserva um caráter de influência desacreditadora, funcionando como um meio de controle social formal, no exemplo dessa tese, adolescentes que infringem a lei ou alguém com antecedentes

morais. No caso dos que se desviam das normas sociais, Goffman (2017) nomeia como “comportamentos desviantes”, pessoas consideradas como “... engajadas numa espécie de negação coletiva da ordem social. Elas são percebidas como incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos vários caminhos aprovados pela sociedade” (p. 155).

Nesta análise, acreditamos ser necessário considerar aspectos históricos e sociais que estão relacionados à situação social vivida por estes adolescentes, que em muitos momentos pode se manifestar pela não satisfação de suas necessidades dentro de um processo de exclusão e desigualdade social, e a sociedade é participante e a que constitui o estigma. Na constituição do adolescente em conflito com a lei, o processo de estigma é muito presente e este adolescente pode não encontrar nesta sociedade amparo e apoio para seu desenvolvimento, vivenciando ainda mais estigma após infringir a lei. Este processo ocorre quando, ao cometer um ato infracional, esse adolescente se enquadra em uma categoria estigmatizada e, portanto, terá na sua identidade social e nas suas relações uma marca forte relacionada a este desvio. Assim, frequentemente será estigmatizado e visto como naturalmente pertencente a esse grupo, olhando apenas para o aspecto negativo desconsiderando todo o resto, pois a tendência é de que focando na análise do seu ato sejam desconsiderados outros aspectos de sua vida mesmo sendo uma pessoa em desenvolvimento.

Vygotski (1997b) assinala que, nesses casos de compensação na criança difícil, devemos reunir forças para que se criem métodos de intervenção e um sistema elaborado para trabalhar com a educação de tais crianças, reiterando que ainda não existe nenhum modelo formalizado, mas se inspira no pedagogo A. Friedman, que serve de base para criar princípios psicológicos para educação. Friedman denominou o princípio de “dialética metódica”, que se caracteriza como “... uma abordagem com a qual algo inverso ao objetivo direto deve ser feito, a fim de alcançar o resultado necessário” (Vygotski, 1997b, p. 157, tradução nossa), buscando analisar a ação da criança, superando sua aparência, procurando compreender as raízes psicológicas e a origem das reações da criança, alcançando uma análise das distorções que a orientam, a fim de interromper tal dinâmica. Por meio dessa dialética, o profissional adota estratégia e respostas que contrariam a expectativa da criança, utilizada de forma intencional a fim de intervir em situações conflituosas, e também verificamos que serve como uma importante proposição para socioeducação e no trabalho com crianças e adolescentes. Como destaca Vygotski (1997b):

Se começamos a compreender as causas que provocam tais ou quais dificuldades, se começarmos a combater pela raiz e não pela manifestação também as dificuldades que deram origem a esses traços negativos de caráter, se utilizamos as insuficiências para transformá-las em traços positivos de caráter, este conjunto de ações se denominará princípio da dialética metódica. (p. 158, tradução nossa)

Para clarear este princípio, o autor exemplifica uma situação em um grupo infantil em que um dos membros apresenta certa desorganização, indisciplina e que atrapalha os demais integrantes do grupo. Vygotski (1997b) propõe intervir com esta criança procurando colocá-lo como o organizador da turma, dando-lhe um papel de liderança no grupo, e pontua que a tendência é de alcançarmos um equilíbrio e calma neste coletivo. Em um primeiro momento a criança não saberá como proceder como líder do grupo, mas esse papel a coloca em uma situação que proporciona uma determinada posição que confronta com o comportamento que ela vinha apresentando. Essa mudança que ocorre na criança e, conseqüentemente, nas relações do grupo, transforma os aspectos negativos em positivos, desvia de um caminho que foca na fraqueza para buscar a formação de uma nova forma de conduta.

Portanto, é importante identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes, a fim de compreender como se entrelaçam os aspectos favoráveis e desfavoráveis no desenvolvimento do caráter e, como ressalta Vygotski (1997b), não é de fácil manejo o trabalho com o redirecionamento de um curso de desenvolvimento para outro, pois existem diversas circunstâncias que contribuem para manter o desenvolvimento na mesma direção. Precisamos encontrar as vias para modificar o olhar diante desta problemática e propor uma transformação, sendo necessária uma análise e ação que considere tais circunstâncias e causas que determinam o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto abordado pelo autor é sobre o “problema da capacidade”, pois existem crianças que apresentam dificuldade com respeito à educação em razão de uma insuficiência do caráter, mas também um número maior de crianças que apresentam dificuldades em relação à capacidade e de assimilação de instruções, em virtude de uma insuficiência no desenvolvimento psicológico, portanto apresentarão dificuldade para aprender, o que está relacionado diretamente com capacidade. Conforme a circunstância a criança pode desenvolver um aspecto mais intensamente e outros aspectos serem deixados em segundo plano, o autor compara o desenvolvimento do aspecto motor e intelectual e a tendência ao desenvolvimento de um aspecto em detrimento do outro, apresentando assim uma insuficiência em algumas áreas de seu desenvolvimento, o que pode gerar dificuldades. No caso de uma dificuldade intelectual, pode existir uma compensação para um “intelecto prático”, a ação prática se torna mais avançada do que o desenvolvimento teórico, apresentando um desenvolvimento mais intenso no intelecto prático, ou também, ao contrário desse exemplo, um desenvolvimento mais acentuado do intelecto teórico e com insuficiência no prático.

Desse modo, o estudo da capacidade deve ser duplo, conforme aponta Vygotski (1997b), pois devemos não apenas nos ater às dificuldades e aos aspectos negativos, mas também à possibilidade de compensação das dificuldades, olhando aspectos positivos e potenciais. Assim, em todo estudo da defectologia, como no caso de crianças difíceis, é preciso caracterizar o intelecto prático e seu modo de utilização; verificar como se expressa a dificuldade e o modo como a criança busca combater essa dificuldade; e, por fim, buscar um caminho possível para que a escola possa encontrar formas de enfrentar tais dificuldades. Portanto, podemos concluir que estes pressupostos lançam um olhar para além da insuficiência e dos aspectos negativos, identificando as dificuldades que a criança e o adolescente apresentam, buscando estratégias eficazes para superação do que a levou a ser uma criança dificilmente educável. Tais análises do autor contribuem e podem ser transpostas para o campo da socioeducação, sendo uma importante orientação que a socioeducação deveria considerar, que não deveria se ater apenas ao ato infracional, mas também na possibilidade da superação das dificuldades, olhando para os aspectos potenciais e positivos que podem ser alcançados caso se tenha uma visão de homem e de mundo constituído social e historicamente, e também uma organização do trabalho e intervenção socioeducativa de forma intencional e coletiva e mudanças na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu não sou um marginal  
sou um sujeito social  
apagado e estigmatizado  
que rompeu a ordem  
para que fosse enxergado  
sou o problema social  
materializado em meu ato  
mas que desse ato o reflexo  
é uma sociedade desigual*

(Flávia C. S. C. Pereira, março 2020)<sup>36</sup>

Na aproximação histórica empreendida sobre a socioeducação, evidenciou-se uma realidade complexa, cheia de contradições acerca do lugar que ocupam a criança e o adolescente na conjuntura das políticas públicas no Estado brasileiro. As dificuldades vivenciadas por muitas crianças e adolescentes ocorrem pelo fato de pertencerem a um espaço marcado por uma ampla desigualdade social e econômica que, ao longo da história do Brasil, tem sido olhada apenas em sua aparência, com fins de mascarar a concretização de outros interesses.

É possível compreender que, historicamente, as políticas públicas no Brasil não foram criadas com verdadeiro propósito de emancipar estes adolescentes, como vimos anteriormente na análise dessas políticas e da realidade atual. Contudo, a ‘letra da lei’, com o ECA e o Sinase, tem princípios que respeitam tal desenvolvimento e a necessidade de formação integral das crianças e dos adolescentes.

Para defender a tese e responder aos questionamentos iniciais, partimos do objeto de análise que seria verificar a possibilidade de desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei e até que ponto as medidas socioeducativas consideram o aspecto do desenvolvimento e o processo educativo destes adolescentes, bem como sua materialização em ações que estejam condizentes com estes aspectos, buscando, assim, as contribuições e proposições que a Psicologia Histórico-Cultural pode trazer para análise neste contexto.

Consideramos imprescindível entender qual a concepção de humano e a relação com a socioeducação e que ações promovem para tal desenvolvimento. Defendemos que, para compreender este objeto, é preciso analisar a situação social de desenvolvimento e a vivência de tais adolescentes neste contexto, e compreendemos que o desenvolvimento depende da

---

<sup>36</sup> Poema escrito pela autora inspirado nos adolescentes dos programas de medidas socioeducativas, onde trabalhou como estagiária e realizou outros projetos como psicóloga.

garantia de direitos para que haja possibilidade de formação integral e apropriação e objetivação humana, para que o adolescente possa se desenvolver plenamente e superar a condição que o levou a cometer um ato infracional, e possa tornar-se ativo na transformação do contexto. Partindo dessa delimitação da tese em questão e de aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, o adolescente em contexto das medidas precisa ser pensado na relação com as circunstâncias e condições ofertadas e a mediação que é possibilitada com essa relação com o sujeito singular e seu processo de desenvolvimento.

Portanto, nossa tese é que, para esse desenvolvimento ocorrer em suas máximas possibilidades e de forma emancipadora – que, no caso da adolescência, seria por meio do pensamento por conceitos, é preciso que seja oferecida a possibilidade de apropriação de objetivações que são concretizadas historicamente pelo homem pelas gerações, ao longo da humanidade. Para que o indivíduo possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e objetivar-se como sujeito ativo e participante desse contexto, é preciso que sejam ofertadas condições e mediações necessárias na particularidade para que ocorram apropriação e objetivação que permitam a formação de um sujeito ativo, com uma formação integral.

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural nos oferece subsídios para entender a adolescência compreendendo este sujeito singular com suas vivências, necessidades e motivos, em relação com a sua constituição social e cultural, que nos leva ao entendimento também da violência e do ato infracional e da constituição social desse adolescente em determinado contexto e a relação com seu ato posto em uma determinada circunstância. O desenvolvimento do adolescente depende da garantia de seus direitos para formação integral e apropriação das objetivações humanas, portanto é preciso realizar uma análise das condições ofertadas de desenvolvimento, que é por meio da relação entre singular, particular e universal, para compreender o desenvolvimento.

Defendemos que Makarenko, Vigotski, Leontiev, Luria, Bozhovich e autores aqui estudados podem, sim, nos ajudar nesta empreitada, oferecendo bases sólidas sobre o desenvolvimento social desses adolescentes, na busca de superar a visão de desenvolvimento natural e biológica dessa fase da vida, bem como favorecer a compreensão das políticas públicas e adolescência no contexto de medidas socioeducativas. Neste sentido, conseguimos visualizar avanços e contribuições riquíssimas para o trabalho e método junto aos adolescentes. E, partindo da leitura da violência e da sociedade, podemos entender o movimento em que o ato infracional não pode ser compreendido como algo individual e isolado, mas tem outras causas, relacionadas com os problemas sociais vividos por esses adolescentes.

A partir do ponto inicial que impulsionou esta pesquisa, que é a necessidade de investigar a relação entre desenvolvimento do adolescente no contexto das medidas, verificamos que a medida tem como enfoque na legislação atual o aspecto pedagógico, a garantia de direitos e o desenvolvimento. Assim, tem-se a concepção de garantia de direitos e proteção integral à infância e à adolescência, consideradas em situação peculiar de desenvolvimento. Mas até que ponto tais princípios vêm sendo cumpridos e materializados em ações? Na análise histórica das medidas e dos relatórios aqui investigados, podemos verificar sobre como vêm se materializando na prática as medidas socioeducativas, bem como as (im)possibilidades que estas vêm ofertando aos adolescentes neste contexto, tanto para a superação dos aspectos que levaram a cometer um ato infracional, e para seu desenvolvimento, este aspecto se refere ao nosso problema de pesquisa. Verificamos que ainda existem aspectos punitivos e que as mudanças na legislação não se efetivam da forma esperada, não se materializam em ações condizentes com os princípios da legislação, mas que se relacionam com um projeto de sociedade em curso que visa apenas uma mera adaptação desses sujeitos e não sua emancipação como sujeito crítico e atuante nesse contexto social e histórico.

Defendemos que as medidas socioeducativas não podem exercer aspecto apenas punitivo em relação ao ato infracional cometido pelo adolescente, como vimos no seu caráter duplo, de responsabilização e pedagógico, e este último deve prevalecer e guiar as práticas. Para isso é preciso buscar compreender em que circunstâncias este ato está inserido, em uma compreensão sobre as circunstâncias sociais e históricas que estão em relação ao ato infracional. Assim, tal medida precisa contribuir para o desenvolvimento como pessoa e como cidadão exercendo uma mediação com aspectos materiais e concretos.

Como já expresse anteriormente, defendemos que o ECA inaugura um sistema de garantias e responsabilização, se contraponto às legislações anteriores, porém ainda não produziram os efeitos pretendidos, pois muitas crianças e adolescentes ainda vivem uma realidade na qual têm seus direitos violados. O que temos verificado no Brasil é que a conquista de direitos e a sua presença na legislação não têm sido suficientes para que esses direitos sejam efetivados, algo que pode ser visto na situação de violação de direitos e de vulnerabilidade que acomete as camadas mais pobres da população e que é visível no contingente que passa a constituir o sistema socioeducativo.

O Sinase, atualmente, é a legislação que orienta as medidas e tem como uma das premissas básicas a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos que coincidam com as diretrizes do ECA sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Sua diretriz, portanto, é criar condições para que o adolescente seja atendido dentro de sua

prioridade social por meio de diretrizes pedagógicas, em uma ação socioeducativa com princípios dos direitos humanos com base ética e pedagógica. Portanto, é necessário que se entrelace junto a diferentes campos que possam atender às demandas e materializar ações em diversas políticas públicas, sejam elas de educação, saúde, trabalho, assistência social, cultura, esporte, lazer, que compõem alguns dos aspectos básicos a serem oferecidos pela sociedade de forma condizente e assegurem os direitos da população, aspecto esse que observamos como uma das falhas neste campo. As medidas, para serem de fato socioeducativas, precisam estar articuladas a uma rede intersetorial para sua efetivação ocorrer, garantindo os direitos e as possibilidades de superação aos adolescentes, que muitas vezes se encontram excluídos. Porém, como vemos, as condições materiais em uma sociedade capitalista oferecem possibilidades miseráveis de apropriação.

É preciso nos ater à relação que a violência e o ato infracional têm com a desigualdade social e a exclusão, para compreender as possibilidades oferecidas aos adolescentes, em que a sociedade de classe impõe condições limitantes para sua maioria, e que influi também na dificuldade no acesso a políticas sociais. Como tudo isso vem demonstrando uma ineficiência, deparamo-nos, muitas vezes, com um apelo da sociedade para o endurecimento das leis e um retrocesso, criando um ciclo no qual se mantém um foco no ato violento do indivíduo e não em sua relação com a constituição social, tanto do desenvolvimento, bem como da própria violência que se constitui em reflexo das condições objetivas e materiais.

Diante de nossas análises, verificamos que o ECA e o Sinase não produziram mudanças na essência das medidas socioeducativas de maneira que estas se materializem de forma pedagógica e que ofereçam um desenvolvimento aos adolescentes, sendo necessárias mudanças maiores a serem realizadas no campo social. É evidente que o desenvolvimento do adolescente depende de que seus direitos sejam garantidos, portanto não é uma mera intervenção, mas sim preceitos e aspectos amplos que devem ser vistos e garantidos no campo das medidas. Destacamos como importante o avanço que o Sinase traz, que se refere a uma maior especificidade neste campo, buscando suprir algumas lacunas deixadas no ECA, mas mesmo assim não deixa claro os fundamentos pedagógicos e a sua caracterização socioeducativa, a ser materializada em ações com este real propósito.

Refletindo sobre o alcance que as medidas socioeducativas vêm tendo no aspecto pedagógico, como proposto na lei, observamos, de forma recorrente, que está presente, até o momento atual, uma perpetuação de práticas repressivas e excludentes que ainda não foram superadas. Não houve uma real transição do paradigma baseado na repressão e punição para a política de garantia de direitos como proposta pelo ECA e Sinase, que seria implementada

visando a uma proposta pedagógica e não punitiva. Existe também uma constante falta de qualidade de políticas voltadas para a formação integral e, a nosso entender, o ideal seria o foco na educação.

Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, em sua grande maioria, vivem em espaços marcados por uma ampla desigualdade social e econômica, permeados pela violência em relação com aspectos sociais, podendo se entender que o ato infracional não pode ser compreendido como algo individual e isolado, mas que tem outras causas relacionadas com os problemas sociais vividos por estes adolescentes, que possuem condições limitantes para seu desenvolvimento e sua humanização. Quando o ECA traz que o adolescente é um sujeito de direitos e encontra-se em desenvolvimento, precisamos entender que os adolescentes em conflito com a lei, que vivem em contextos e processos de exclusão, desigualdade e alienação, são influenciados por estes aspectos, que medeiam seu desenvolvimento, impossibilitando o acesso e a apropriação das condições máximas para seu desenvolvimento. Considerar o adolescente um sujeito em desenvolvimento não basta, pois tal garantia não vem sendo efetivada plenamente, uma vez que a apropriação e objetivação ocorrem em condições de alienação e exclusão na sociedade capitalista.

Acreditamos ser um campo de contínuo estudo e análise, o qual demanda avaliar como as políticas públicas e ações vêm sendo postas em prática, pois é evidente a exigência da superação do plano legal para efetivação e alcance do campo social. Ainda não temos em sua totalidade os efeitos esperados, pois muitas crianças e adolescentes vivem com seus direitos violados e não houve uma superação do modelo punitivo, devendo se buscar alcançar o caráter pedagógico e socioeducativo. Assim, fica o questionamento: Como colocar tais princípios em prática, ou até mesmo como buscar princípios e conceitos pedagógicos que possam dar mais sustentação para as medidas socioeducativas?

Houve avanços na legislação, porém não foram suficientes para uma imediata transformação nas formas de atendimento e conseqüentemente na realidade do adolescente. A questão que se coloca é que não apenas a legislação deveria ter avançado, mas especialmente as concepções, que ainda possuem um ranço de culpabilização individual dos sujeitos pelos seus atos, desconsiderando o contexto social e material de sua existência. Continua forte a concepção punitiva, que sabemos que são medidas que não promovem desenvolvimento e formação humana, sendo os adolescentes atendidos, muitas vezes, se desconsiderando a sua condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, necessitam de possibilidades formativas

para se desenvolverem. As mudanças devem se dar, também, no cotidiano dos programas socioeducativos, em seu aspecto pedagógico e educativo.

Para a socioeducação materializar ações condizentes com o aspecto pedagógico e que promovam desenvolvimento, primeiramente é preciso rever seus fundamentos pedagógicos, pois verificamos que eles se alicerçam no “aprender a aprender”, a partir do que apenas seria possível uma adaptação desses adolescentes. Com a Psicologia Histórico-Cultural, defendemos a superação desses princípios, embora seja preciso uma mudança maior, que é na totalidade da sociedade. Outro aspecto importante a ser considerado se refere à formação dos operadores do sistema, pois os cursos e a formação para os profissionais deveriam incorporar aspectos importantes, como a questão do desenvolvimento e da formação da criança e adolescentes, preparando os profissionais para o atendimento a esse público.

No aspecto do desenvolvimento, é preciso assumir uma concepção de desenvolvimento e constituição humana que traga inúmeras possibilidades de ação, para além da paralisação provocada pelas concepções biológicas, idealistas e naturalizantes nas quais o desenvolvimento é encarado como algo independente das condições sociais em que estão inseridos os indivíduos, pois as concepções de homem e de mundo dos profissionais implicam diretamente as ações práticas que são tomadas no cotidiano. Dessa forma, defendemos a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e das contribuições deixadas nos fundamentos e ações de Makarenko, que nos amparam a pensar em algumas proposições.

Na perspectiva adotada, entendemos que no processo de humanização devemos buscar compreender a relação com as objetivações humanas, as quais precisam ser apropriadas pelo indivíduo para, assim, se objetivar como sujeito ativo nas transformações do contexto, permitindo pensar criticamente e atingir possibilidade de superação dos limites dentro da estrutura social, pelas possibilidades já existentes de concretizar as objetivações tanto por meio do que é lhe oferecido quanto do que lhe é negado pela estrutura social (Oliveira, 2005).

Quando refletimos sobre o desenvolvimento da adolescência, a possibilidade máxima seria o pensamento por conceitos, conforme Vigotski, o qual está em relação com a apropriação e objetivação para que alcance tal desenvolvimento. Ao tratar sobre o desenvolvimento da adolescência em algumas teorias, verificamos que a Psicologia historicamente contribuiu para uma visão da adolescência como universal e naturalizante. A adolescência, muitas vezes, é tratada na sociedade como uma fase do desenvolvimento destacando apenas os aspectos negativos e de forma naturalizada, o que vemos também se refletir na forma de intervenções e criação de políticas públicas. Tais concepções desconsideram o momento histórico social e não veem a sociedade na constituição da personalidade – compreendendo o social apenas como

influência externa – mas não fundamentam sobre o social e a relação com o desenvolvimento, analisando apenas como um período natural e inerente do desenvolvimento humano, que influencia como é tratado e compreendido o adolescente em conflito com a lei. Na compreensão do ato infracional na adolescência, existe uma forte tendência de análises que enfocam apenas o indivíduo e sua família, deixando de lado a compreensão das circunstâncias sociais e históricas, sendo a situação social mencionada apenas como fator de influência e controle, compreendida assim como alheia à constituição e ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Tais concepções da adolescência focam apenas no aspecto singular, sem considerar o universal e a relação com a particularidade.

Neste sentido, destacamos a necessidade de buscar bases mais sólidas para compreensão da adolescência no campo em questão, que se refere à adolescência em contexto das medidas socioeducativas. Entendemos que no contexto de nossas análises, devemos considerar as condições postas em nossa sociedade, onde se tem dificuldade de conseguir alcançar o desenvolvimento universal das máximas possibilidades humanas. No caso do adolescente no contexto das medidas, verificamos que ele se encontram em um campo de exclusão e estigma, com muitas de suas necessidades e direitos não atendidos, o que impacta sobre seu processo de desenvolvimento. Consideramos as necessidades como o estímulo que move o homem e que impulsiona a ação e a conduta, porém, este processo de produção de necessidades e motivos deve ser compreendido em relação com as condições concretas e com o lugar social que o adolescente ocupa nas relações sociais.

Trazemos como contribuição e proposição a Psicologia Histórico-Cultural, que permite a superação de tais concepções, compreendendo o desenvolvimento e a adolescência como um fenômeno construído com base em aspectos sociais, históricos e culturais. Portanto, o desenvolvimento ontogenético está vinculado com a situação histórica concreta de seu desenvolvimento, o que implica entender a situação social de desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento do adolescente depende das condições concretas que permeiam a apropriação e objetivação, e que poderão ou não favorecer este desenvolvimento.

Para falar sobre o desenvolvimento humano é necessário destacar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é simples amadurecimento de características inatas e biológicas, mas se constitui como um desenvolvimento fundamentalmente cultural e histórico, pois só pode se realizar plenamente pelo contato com os outros indivíduos em um processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem exerce papel fundamental na formação do homem e se caracteriza por ser uma atividade social, por meio da qual são assimilados os modos

sociais de atividade e interação. Quando se trata da aprendizagem escolar, ocorre a assimilação dos fundamentos do conhecimento científico.

Ao considerar o desenvolvimento como resultado do processo de apropriação da cultura produzida histórica e socialmente pelos homens, Vigotski e seus colaboradores superam a concepção tradicional da Psicologia, que apenas considerava que o indivíduo já possuía, ao nascer, as características humanas que amadureceriam com o passar do tempo. Destacamos aqui, portanto, que o homem só pode constituir sua conduta elaborando suas formas de comportamento, em um processo que se produz histórica e socialmente, o que leva a considerar, sempre, o meio social do qual ele se origina e a forma de organização dos indivíduos e da sociedade. A vida em um meio cultural leva o homem a desenvolver formas superiores de conduta, formas que superam sua condição simplesmente orgânica. “O desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (Vygotski, 1995, p. 36, tradução nossa).

Na adolescência como vimos em Vigotski, ocorre uma transição e complexificação do pensamento, a formação de conceitos na adolescência é o novo que surge em tal etapa do desenvolvimento, permitindo ao adolescente pensar a realidade e atuar nela, desenvolvendo seus próprios conceitos no processo de tomada de decisão. Neste sentido se destacam, na adolescência, muitos aspectos potenciais para desenvolvimento. O processo de autoconsciência e a aquisição de novos mecanismos de conduta são compreendidos como produto do desenvolvimento social do ser humano.

Defendemos a tese de que, para ocorrer o desenvolvimento do pensamento é necessário que, no percurso do desenvolvimento, haja condições que favoreçam tal processo, não apenas na adolescência, pois tal função psíquica não surge naturalmente. Como destacamos no percurso desta pesquisa, verificamos que muitos adolescentes em conflito com a lei, em razão de fatores sociais e materiais não possuem condições ofertadas, e as medidas não contribuem para o desenvolvimento das FPS, sendo negado a referida parcela da população a oportunidade de alcançar as máximas possibilidades em seu desenvolvimento, que se referem ao aspecto universal para o gênero humano.

O pensamento conceitual permite ao sujeito ter uma leitura crítica do mundo, uma ação política e coletiva. Sendo essencial a oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento das funções psíquicas, tendo a possibilidade para que o sujeito tenha o domínio da conduta. Portanto, é preciso investimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento e mediações em tal processo que envolvem uma atividade com os adolescentes em contexto das medidas

socioeducativas visando trabalhar seus motivos, necessidades, vivências, como aspectos que compõem a totalidade desse desenvolvimento que está em constante movimento.

As funções psíquicas superiores de origem sociocultural se formam na relação com o meio por intermédio da mediação em um processo de apropriação das experiências sociais que tem o sujeito como participante. O social é o princípio das funções psíquicas superiores e, como afirma Leontiev (2004), as diferenças de desenvolvimento entre os indivíduos são em grande parte resultantes do diferente acesso aos produtos culturais, sendo a materialidade determinante nesse processo. A desigualdade econômica e de classe, a exclusão, operam limitando essa apropriação em consequência de novas objetivações, ocorrendo dentro de “limites miseráveis”, pois nem todos os indivíduos possuem as mesmas condições de acessar as máximas possibilidades humanas – que é o aspecto universal. Consideramos que esse é o caso do adolescente em conflito com a lei, cujas limitações impostas pela sociedade capitalista e sociedade de classes, e na realidade postas em um contexto de violência e criminalidade, são expressões das desigualdades geradas por tal sociedade, que permite apropriação das conquistas do gênero humano de forma mínima e limitante.

Verificamos que, nas circunstâncias atuais, ao adolescente, no contexto das medidas, não são ofertadas condições para o desenvolvimento pleno de suas funções psíquicas superiores, o que influencia no processo de desenvolvimento da personalidade, da compreensão e em sua vivência, no desenvolvimento da conduta e da autoconsciência, pois o desenvolvimento não é um processo natural e biológico, mas ocorre por meio da mediação social e cultural. Os adolescentes, neste contexto, em sua maioria, não possuem condições para que ocorra esse desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores que lhes permitam atingir as máximas possibilidades em virtude das condições sociais não favoráveis a esse processo.

Evidenciar a natureza social do psiquismo permite compreender que as apropriações culturais não são, nestas circunstâncias históricas, disponibilizadas de forma equitativa a todos. Devemos reconhecer as condições objetivas nas quais ela ocorre, considerando-se também as circunstâncias em que se dão as medidas socioeducativas e os processos pedagógicos preconizados pela lei para este contexto. Como percebemos que a aprendizagem é condição necessária para que as funções psicológicas elementares se transformem em funções superiores e quando a aprendizagem se estrutura de forma organizada e adequada, o desenvolvimento é impulsionado.

A educação, como pudemos notar, é parte integrante e necessária ao desenvolvimento do indivíduo e à formação de seu psiquismo, o que engendra a necessidade de se realizar um

trabalho educativo dirigido às formas de produzir esse desenvolvimento de maneira plena, por meio de uma educação escolar que se torne instrumento para a compreensão da realidade para além da aparência, em suas múltiplas determinações. Considerando-se o papel da educação escolar na formação do indivíduo e em seu desenvolvimento integral e pleno, torna-se necessário que a escola se organize de maneira a contemplar as condições necessárias para atingir esse objetivo.

Não basta o acesso à escola e à educação escolar ser garantido, mas se trata de ter acesso a uma educação de qualidade, organizada com base no interesse pela formação de um indivíduo plenamente humanizado, que possa se desenvolver de acordo com as máximas possibilidades e seja capaz de compreender a realidade social para nela poder intervir, o que podemos perceber que não é o caso dos adolescentes em conflito com a lei. Compreendendo assim a dialética forma e conteúdo, não esperemos uma nova forma de pensamento sem conteúdos que engendrem essa nova forma.

Defendemos que a educação deveria ser o elemento central nos fundamentos e ação socioeducativa, pois para se alcançar o desenvolvimento pleno do indivíduo é necessário que ele se aproprie de formas que o elevem acima da vida cotidiana, que lhe possibilitem o desvelamento da realidade em suas múltiplas determinações, compreendendo-a como realidade social, constituída pelos homens em um processo histórico, e não como algo natural. A educação deve permitir e favorecer a superação da cotidianidade, impulsionando o desenvolvimento de diferentes aspectos da sua personalidade.

Embora a questão educativa e formativa seja muito destacada na legislação e constitua um avanço no trato da questão socioeducativa dirigida a adolescentes que cometem ato infracional, o atendimento prestado ainda segue a lógica punitiva e repressiva, ficando longe do caráter educativo, necessário ao atendimento desta população, já muito estigmatizada e que tem sofrido muitas violações de sua garantia de proteção integral e garantia de direitos. Em relação à educação, verificamos que em espaços regulares também ocorre dificuldade e fracasso a serem superados, e no campo da análise da presente tese, podemos dizer que ainda é ineficaz em centros de socioeducação onde é efetivada a medida de internação. No que se refere à educação para adolescentes que cumprem PSC e LA estes, em sua grande maioria, são encaminhados para educação de jovens e adultos, onde nem sempre eles se adaptam e conseguem ter um bom proveito, em razão da característica aligeirada desta modalidade de ensino e, por muitas vezes, a escola o estigmatizou e excluiu e dificulta esta inserção e ressignificação da importância da educação em seu processo de desenvolvimento.

Podemos dizer que muitos direitos continuam a ser violados, pois o lugar ocupado pelo adolescente que cumpre medida socioeducativa é permeado por estigmas e estereótipos construídos ao longo do tempo, que geralmente confere destaque à periculosidade dos jovens. Esta concepção se estende para compreensão do ato como algo individual, desconsiderando uma análise das condições concretas em que vivem tais adolescentes, e também não compreende sua constituição e seu desenvolvimento como socialmente e historicamente constituído.

O trabalho de Makarenko é um exemplo maravilhoso e que inspira para possíveis proposições, porém sabemos dos limites de transpor para a realidade do Brasil. Como já defendido nesta tese, na realidade dos adolescentes atendidos por Makarenko, bem como dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil, a situação social os coloca diante de uma privação de benefícios em prol do desenvolvimento humano. Tomando por base os escritos de Makarenko, podemos sistematizar algumas contribuições para a atuação do psicólogo que trabalha com as medidas socioeducativas, destacando três aspectos principais: a atuação coletiva, a formação humana e a organização do trabalho educativo e ação profissional devendo ser essa intencional, planejada e diretiva. Relacionamos as proposições da Psicologia Histórico-Cultural que permite uma compreensão da formação e do desenvolvimento humano em sua totalidade, envolvendo aspectos sociais e históricos, e uma organização intencional de um trabalho educativo baseado em seus pressupostos, como discutido ao longo da presente tese. Makarenko contribui também a respeito do sistema de objetivos e necessidades, e ao educar e buscar o desenvolvimento do adolescente, devemos trabalhar os objetivos e as perspectivas que devem contemplar os ideais coletivos e individuais.

Em relação ao coletivo, como defendemos anteriormente, é aspecto fundamental para o desenvolvimento humano, especialmente na adolescência. Makarenko teve sucesso em seus objetivos de trabalho, que era trabalhar com a reeducação para a coletividade por meio da educação e criação de novas condições materiais para aqueles adolescentes; proposta que podemos utilizar como inspiração para futuras pesquisas e atuações, visualizando uma nova perspectiva que contemple uma análise e ação para além do trabalho individualizado.

Para superação e compreensão mais ampla, consideramos que as legislações assim como os programas socioeducativos precisam se instrumentalizar para os aspectos pedagógicos e de desenvolvimento humano, necessitando deixar mais claro, nesse sentido, seus objetivos. Também salientamos a necessidade de cursos de formação dos operadores, que levem em consideração a história das políticas públicas no Brasil dirigidas a crianças e adolescentes, bem como a história da constituição da população brasileira e os aspectos sociais e políticos que

envolvem a construção da pobreza e desigualdade social. Nos princípios e formação dos profissionais devem se incluídos também conteúdos a respeito da formação e do desenvolvimento da criança e do adolescente com base em concepções teóricas e pedagógicas que possam dar amparo para a constituição de propostas e ações em parâmetros pedagógicos, que formem e trabalhem o aspecto social e educacional, visando à emancipação humana e à máxima possibilidade do desenvolvimento. Embasar-se em uma concepção psicológica crítica e que possam atuar buscando a emancipação humana e a máxima possibilidade do desenvolvimento, desconstruindo a concepção de punição desses adolescentes e que enfoquem as possibilidades formativas em seu processo de desenvolvimento. Acreditamos, portanto, que a escola e seu aspecto de formação por meio de uma intervenção que é pedagógica que gera aprendizado e desenvolvimento, deveria ser o centro da ação nas medidas socioeducativas.

Todo o atendimento e intervenção deveria ser operado com base na lógica educacional e não punitiva. Dessa forma, a psicologia, como uma das áreas presentes nessas instituições, possui um importante papel a desempenhar no enfrentamento das dificuldades presentes nas medidas socioeducativas, bem como no desenvolvimento dos adolescentes, buscando a formação integral do adolescente, bem como a formação de uma consciência crítica a respeito de sua situação pessoal e social e de suas possibilidades na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1981). *Adolescência Normal: Um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Aguiar, W., Bock, A., & Ozella, S. (2001). Orientação Profissional com Adolescentes: Um exemplo da Prática na Abordagem Sócio-Histórica. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia* (pp. 11-25). São Paulo, SP: Cortez.
- Anjos, R. E. (2017). *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Anjos, R. E. (2013). *O desenvolvimento psíquico da idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para educação escolar de adolescentes*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2017). A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, 28(3), 115-132.
- Ariés, P. (2006). *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Azevedo, M. M. (2007). *O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior* (Monografia). Rio de Janeiro, RJ: TJRJ.
- Bisinoto, C., Oliva, O. B., Arraes, J., Galli, C. Y., Amorin, G. G., & Stemler, L. A. de S. (2015, outubro/dezembro). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 575-585.
- Bochkariova, G. (1978). Característica psicológica de la esfera motivacional de los adolescentes delincuentes. In L. I. Bozhovich, & L. V. Blagonadiezina, *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes* (pp. 111-189). Moscú, URSS: Editorial Progreso.
- Bock, A. M. B. (2007). Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 63-76.
- Bock, A. M. B., & Gonçalves, M. G. M. (2005). Subjetividade e a dimensão subjetiva dos fatos. In F. L. Gonzalez Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 8-37). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Bozhovich, L. I. (1978). El problema del desarrollo de la esfera motivaciones del niño. In L. I. Bozhovich, & L. V. Blagonadiezina, *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes* (pp. 9-41). Moscú, URSS: Editorial Progreso.

Bozhovich, L. I. (2009, July/August). The Social Situation of Child Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4) 59-86.

Brasil. (2006a). Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate (A. C. G. da Costa, Coordenação técnica). Brasília, DF: Secretária Especial dos Direitos Humanos.

Brasil. (2006b). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase*. Brasília, DF: Conanda. Recuperado de <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>.

Brasil. (2013). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o Sinase*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Brasil. (2017). *Levantamento Anual Sinase 2014*. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Brasil. (2018a) *Levantamento Anual Sinase 2016*. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Brasil. (2018b). *Levantamento Anual Sinase 2015*. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Brasil. (2019). *Levantamento Anual Sinase 2017*. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Brito, L. M. (2012). Anotações sobre a Psicologia Jurídica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(n. esp.), 194-205.

Brito, L. M. T. (2000). Avaliação dos Adolescentes pelas equipes que atuam no sistema socioeducativo. In L. M. T. Brito, (Org.), *Jovens em Conflito com a Lei* (pp. 115-126). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Bueno, C. B. (2009). *Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas*. Londrina, PR: EDUEL.

Burgess, A. (2012). *Laranja Mecânica* (F. Fernandes, trad.). São Paulo, SP: Aleph.

Campos, H. R., & Cavalcante, C. P. (2014). O adolescente e o estatuto jurídico: transgressão e lei no Brasil. In I. L. Paiva, C. Souza, & Rodrigues, D. B. (Orgs.), *Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 33-48). Natal, RN: EDUFRN.

Ciampa, A. C. (1994). Identidade. In S. T.M Lane, & W. Codo (Orgs), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo, SP: Brasiliense.

Coimbra, C., & Nascimento, M. L. (2003). Jovens Pobres: O mito da Periculosidade. In P. C. P. Fraga, & J. A. S. Iulianelli (Orgs.), *Jovens em Tempo Real* (pp. 19-37). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Colpani, C. F. (2003, dezembro). A responsabilização penal do adolescente infrator e a ilusão de impunidade. *Revista Jus Navigandi*, 8(162), 1-5.

Conselho Nacional de Justiça. (2012). *Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação. Programa Justiça ao Jovem*. Brasília, DF: CNJ.

Conselho Nacional do Ministério Público. (2013). *Relatório da Infância e Juventude - Resolução n. 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*. Brasília, DF: CNMP.

Conselho Nacional do Ministério Público. (2019). *Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros*. Brasília, DF: CNMP.

Constantino, E. P. (Org.) (2010). *Psicologia, Estado & Políticas Públicas*. Assis, SP: Unesp/ Publicações.

Constantino, E. P., Perez, D. K., & Silva, C. M. R. (2010). O psicólogo nas políticas públicas sociais: reflexões sobre as práticas Psi. In E. P. Constantino (Org.), *Psicologia, Estado & Políticas Públicas* (pp. 87-108). Assis, SP: Unesp/ Publicações.

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF: Senado.

Costa, A. C. G. (2001). *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte, MG: Modus Faciendi.

Costa, A. C. G. (2006). Natureza e essência da ação socioeducativa. In ILANUD, ABMO, SEDH, UNFPA (Orgs.), *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 449-467). São Paulo, SP: ILANUD.

Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. (2014). *Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2015-2019*. Brasília, DF: DIAP.

Dragunova, T. V. (1979). Características psicológicas del adolescente. In A. Petrovski (Red.), *Psicologia Evolutiva e Pedagógica* (pp. 119-169). Moscou, URSS: Editorial Progresso.

Duarte, N. (2001, setembro/outubro/novembro/dezembro). A pedagogia do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35-40.

Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

- Elkonin, D. (1987). Sobre El problema de La periodizacion Del desarrollo psíquico em La infancia. In V. Davidov, & M. Shuare (Orgs.), *La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia)* (pp. 104-124). Moscou, URSS: Editorial Progresso.
- Endo, P. (2007, janeiro/março). As muitas mortes de João. *Revista Eletrônica Polêmica*, (19). Recuperado de [http://www.polemica.uerj.br/pol19/oficinas/lipis\\_2.htm](http://www.polemica.uerj.br/pol19/oficinas/lipis_2.htm).
- Erikson, E. H. (1987). *Identidade, juventude e crise* (2a ed). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Feffermann, M. (2006). *Vidas Arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Filonov, G. N. (2010). *Anton Makarenko* (E. Buffa, trad., C. Bauer e E. Buffa, orgs.). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco.
- Frassetto, F. A., Guará, I. M. F. R., Botarellii, A., & Barone, R. E. M. (2012). Gênese e desdobramentos da lei 12594/2012: reflexos na ação socioeducativa. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (6), 19-72.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 144-157.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2015). *Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Brasília, DF: UNICEF.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2019). *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. São Paulo, SP: UNICEF.
- Goffman, E. (2017). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a ed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Gonçalves, H. S. (2005). Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In H. S. Gonçalves (Org.), *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp. 35-61). Rio de Janeiro, RJ: Editora da PUC-Rio.
- Gonçalves, M. G. M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Hobsbawm, E. (2012). *Sobre a história*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Leal, Z. F. de R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leal, Z. F. de R. G., & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Z. F. de R. G. Leal, M. G. D. Facci, & M. P. R. Souza, *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para educação* (pp. 15-44). Maringá, PR: EDUEM.

Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. (2012, 19 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF: Conanda.

Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. (1871, 28 de setembro). Lei do Ventre Livre. Recuperado de <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496715/Lei%20do%20Ventre%20Livre%20-%201871.pdf?sequence=1>.

Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Leminski, P. (1985). *Caprichos e relatos* (3a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.

Leontiev, A. N. (1977). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, & L. S. Vigotsky (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia I* (pp. 99-119). Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.

Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciencias Del Hombre.

Leontiev, A. N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo, SP: Ícone/Edusp.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2a ed.). São Paulo, SP: Centauro.

Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & Leontiev, A. N. (Orgs.), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (11a ed., M. da P. Villalobos, trad., pp. 59-83). São Paulo, SP: Ícone/Edusp.

Levisky, D. L. (1998). *Adolescência: Reflexões psicanalíticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Levisky, D. L. (2000). *Adolescência e violência: consequências da realidade Brasileira*. São Paulo, SP: Casa do psicólogo.

Losacco, S. (2010). O jovem e o contexto familiar. In A. R. Acosta, & M. A. F. Vitale, *Família: redes, laços e políticas públicas* (pp. 63-76). São Paulo, SP: Cortez.

Luedemann, C. S. (2002). *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Lukács, G. (1978). *Introdução à uma estética marxista* (2a ed., C. N. Coutinho e L. Konder, trans.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Makarenko, A. (2002a). As minhas concepções pedagógicas. In C. S. Luedemann, *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução* (pp. 369-386). São Paulo, SP: Expressão Popular.

- Makarenko, A. (2002b). Da minha experiência de trabalho. In C. S. Luedemann, *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução* (pp. 387-404). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Makarenko, A. (2002c). Metodologia para a organização do processo educativo. In C. S. Luedemann, *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução* (pp. 281-328). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Makarenko, A. (2002d). Os objetivos da educação. In C. S. Luedemann, *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução* (pp. 271-281). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Makarenko, A. (2010a). A perspectiva. In G. N. Filonov, *Anton Makarenko* (E. Buffa, trad., C. Bauer e E. Buffa, orgs., pp. 76-77). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco.
- Makarenko, A. (2010b). A perspectiva em médio prazo. In G. N. Filonov, *Anton Makarenko* (E. Buffa, trad., C. Bauer e E. Buffa, orgs., pp. 81-85). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco.
- Makarenko, A. (2010c). A perspectiva próxima. In G. N. Filonov, *Anton Makarenko* (E. Buffa, trad., C. Bauer e E. Buffa, orgs., pp. 77-81). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco.
- Makarenko, A. (2010d). O trabalho cultural. In G. N. Filonov, *Anton Makarenko* (E. Buffa, trad., C. Bauer e E. Buffa, orgs., pp. 70-76). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco.
- Makarenko, A. (2012). *Poema pedagógico* (3a ed., T. Belinky, trad., Z. Prestes, posfácio). São Paulo, SP: Editora 34.
- Makarenko, A. S. (1981). *Conferências sobre educação infantil* (M. A. A. Vizotto, trad.). São Paulo, SP: Moraes.
- Maringoni, G. (2011). O destino dos negros após a Abolição. *Revista Desafios do Desenvolvimento*, 8(70).
- Martins, L. M. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In A. C. G. Marsiglia (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (pp. 43-57, Coleção memórias da educação). Campinas, SP: Autores Associados.
- Marx, K. (1983). *O Capital. Livro I*. São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Marx, K. (1989). *O Capital. Livro I*. São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Melo, D. L. B. de, & Cano, I. (Orgs.) (2014). *Índice de Homicídios na Adolescência: IHA 2012*. Rio de Janeiro, RJ: Observatório de Favelas.
- Melo, D. L. B. de, & Cano, I. (Orgs.) (2017). *Índice de Homicídios na Adolescência: IHA 2014*. Rio de Janeiro, RJ: Observatório de Favelas.
- Miyagui, C. (2008). *O adolescente e a medida socioeducativa de Prestação de Serviço à Comunidade* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Pereira, F. C. S. C. (2017). *Análise do processo de construção do plano individual de atendimento para efetivação das medidas socioeducativas* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, M. C. S. L. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In I. L. Paiva, C. Souza, & D. B. Rodrigues (Orgs.), *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 79-99). Natal, RN: EDUFRRN.
- Outeiral, J. (2007). *Adolescer* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Revinter.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. L. J. Contini, S. H. Koller, & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp.16-24). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008, janeiro/abril). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética Singular-Particular-Universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Revista Psicologia e Sociedade*, 27(2), 362-371.
- Paulilo, M. A. S., & Dal Bello, M. G. (2002, janeiro/junho). Jovens no contexto contemporâneo: vulnerabilidade, risco e violência. *Serviço Social em Revista*, 4(2), 39-60.
- Paulilo, M. A. S., & Jeolás, L. S. (2000, julho/dezembro). Jovens, Drogas, Risco E Vulnerabilidade: Aproximações Teóricas. *Serviço Social em Revista*, 3(1).
- Pereira, F. C. S. C. (2017). *Análise do processo de construção do plano individual de atendimento para efetivação das medidas socioeducativas* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Pereira, F. C. S.C., & Santos, J. R. O. (2014). O adolescente em conflito com a lei: o significado da medida socioeducativa para o adolescente, sua família e atores jurídicos. In O. C. Mattioli, & M. F. Araújo (Orgs.), *Violência, direitos humanos e políticas públicas: avanços e impasses* (pp. 49-68). Curitiba, PR: CRV.
- Petrovski, A. V. (1980). *Psicologia General*. Moscou, URSS: Editorial Progresso.
- Prestes, Z. (2005). Posfácio: Um poema de amor ao ser humano. In A. Makarenko A. (Org.), *Poema pedagógico* (3a ed., T. Belinky, trad., Z. Prestes, posfácio, pp. 646-653). São Paulo, SP: Editora 34.
- Raniere, E. (2014). *A invenção das medidas socioeducativas* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. (2009, 25 de novembro). Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: MDS.

Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Recuperado de [https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-119-\\_sinase-\\_de\\_11\\_de\\_dezembro\\_de\\_2006.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-119-_sinase-_de_11_de_dezembro_de_2006.pdf).

Rizzini, I. (2002). *A criança e a lei no Brasil – revisitando a história*. Brasília, DF: UNICEF.

Rizzini, I. (2011). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.

Saito, M. I., & Silva, L. E. V. (2001). *Adolescência: prevenção e risco*. São Paulo, SP: Atheneu.

Sales, M. A. S. (2003). Juventude Extraviada de Direitos: uma crônica das rebeliões na Febem-SP. In P. C. P. Fraga, & J. A. S. Iulianelli (Orgs.), *Jovens em Tempo Real* (pp. 188-220). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Saraiva, J. B. C. (1999). *Adolescente e Ato Infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas*. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado.

Schwarcz, L. M. (1983). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Shuare, M. (2016). *A Psicologia Soviética: meu olhar* (L. M. C. Calejon, trad.). São Paulo, SP: Terracota.

Silva, C. R. da. (2017). *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Silva, E. R. A., & Oliveira, R. M. O. (2015). *Adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a redução da maioria penal: Esclarecimentos necessários* (Nota Técnica Número 20). Brasília, DF: DISOC – IPEA.

Silva, E. R. A., & Oliveira, R. M. O. (2016). Os jovens adolescentes no Brasil: a situação socioeconômica, a violência e o sistema de justiça juvenil. In E. R. A. Silva, & R. U. Botelho (Orgs.), *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas* (pp. 293-329). Brasília, DF: IPEA.

Sirgado, A. P. (2000, julho). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, 21(71), 45-78.

Slavina, L. S. (1979). *Niños atrasados e indisciplinados*. México: Ediciones Roca.

- Souza, C. (2006, dezembro). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45.
- Teixeira, M. L. T. (2006). Evitar o desperdício de vidas. In ILANUD, ABMO, SEDH, UNFPA (Orgs.), *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização* (pp. 427-448). São Paulo, SP: ILANUD.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou, URSS: Editorial Progreso.
- Veresov, N., & Mok, N. (2018). Understanding development through the perezhivanie of learning. In J. P. Lantolf, M. Poehner, & M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 89-101). Nova York, NY: Routledge.
- Vigotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia. In L. S. Vigotski, *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-417). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2a ed.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010a). Quarta aula: a questão do meio da pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Vigotski, L. S. (2010b). Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In Z. R. Prestes (Org.), *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional*. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Vigotski, L.S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes e E. Tunes, org. e trad.). Rio de Janeiro, RJ: E-papers.
- Vigotskii, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12a ed., pp. 103-117). São Paulo, SP: Ícone.
- Volpi, M. (2001). *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo, SP: Cortez.
- Volpi, M. (2006) *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo, SP: Cortez.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid, Espanha: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid, Espanha: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997a) *Obras escogidas I*. Madrid, Espanha: Visor.

Vygotski, L. S. (1997b) *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid, Espanha: Visor.

Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV*. Madrid, Espanha: A. Machado Libros.

Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Cebela e Flacso.

Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Flasco Brasil.

Waiselfisz, J. J. (2016). *Mapa da Violência. Homicídios por arma de fogo no Brasil*. Brasília, DF: Flacso - Brasil.

Winnicott, D. W. (2012). *Privação e delinquência* (5a ed.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

Xaud, G. M. (1999). Os desafios da intervenção psicológica na promoção de uma nova cultura de atendimento do adolescente em conflito com a lei. In L. M. Brito (Org.), *Temas de Psicologia Jurídica* (pp. 87-102). Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará.

Zamora, M. H. (2008, abril/junho). Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em psicologia. *Revista Polemica*, 7(2), 7-20.

Zaniani, E. J. M. (2012). Criminalidade infantil: a “endemia traiçoeira” do Brasil republicado. In M. L. Boarini (Org.), *Higiene mental: ideias que atravessam o século XX* (pp. 49-77). Maringá, PR: Eduem.