

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

**FABIANA APARECIDA DE CARVALHO**

**O ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA: ALGUMAS HISTÓRIAS**

**RIO CLARO  
Estado de São Paulo – Brasil  
Setembro de 2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

**FABIANA APARECIDA DE CARVALHO**

**O ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA: ALGUMAS HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro - Programa de Pós-Graduação em Educação - Núcleo Temático: Organizações Educacionais - Linha de Pesquisa: Cultura e Subjetividade das Organizações Organizacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra Leila Maria Ferreira Salles**

**RIO CLARO  
Estado de São Paulo – Brasil  
Setembro de 2009**

155.5 Carvalho, Fabiana Aparecida de  
C331a O adolescente em liberdade assistida: algumas histórias /  
Fabiana Aparecida de Carvalho. - Rio Claro : [s.n.], 2009  
169 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Leila Maria Ferreira Salles

1. Adolescência. 2. Violência. 3. Educação. 4. Escola. 5.  
Adolescente - Autor de ato infracional. 6. Assistência. 7.  
Sistema de justiça. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 04/09/2009

“O Adolescente em Liberdade Assistida: Algumas histórias”

FABIANA APARECIDA DE CARVALHO

COMISSÃO EXAMINADORA:

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Leila Maria Ferreira Salles

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Trassi Teixeira

  
Prof. Dr. José Fernando de Siqueira da Silva

## **DEDICATÓRIA**

Aos adolescentes.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai, José que dentre tantos “josés” deixou sua marca particular em minha vida, pela serenidade e amadurecimento. (*in memoriam*)

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Leila Maria Ferreira Salles, ofereceu crédito a essa pesquisa e pela orientação que muito contribuiu para meu crescimento e aprendizado.

Ao COMEC – Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, por abrir espaço para a realização dessa pesquisa.

Aos Professores, Dr. José Fernando Siqueira da Silva e à Dra. Maria de Lourdes Trassi, pelas preciosas sugestões feitas durante o exame de qualificação e pela referência de luta e comprometimento que representam em minha trajetória profissional.

À Maria Beatriz, estrela minha, que talvez sem saber, me incentivou a concluir esta pesquisa e enveredar na busca de outras.

Ao Daniel - Instituto Fonte, figura querida e singular que descobri em minha trajetória, pelas parcerias profissionais, leitura e incentivo.

À Bia - COMEC, pela leitura, crédito e bom humor.

A toda equipe de Liberdade Assistida do COMEC pelo apoio, atenção e parcerias profissionais.

À Silmara - COMEC/PSC: Prestação de Serviços à Comunidade pela leitura, atenção e apoio.

À Glaziela, Claudia e Alini, Programa de Medidas Sócio-Educativas de São Carlos, pela leitura, atenção e parcerias profissionais.

À Camila, Projeto Adoles-Ser, pela leitura, apoio e, principalmente, carinho e amizade imprescindíveis.

À Mariana, Projeto Adoles-Ser, pelas trocas, amizade, brilhos e risos que alimentaram o cotidiano em Vinhedo.

Ao Gerson, profissional e amigo que admiro, mais um presente da trajetória trilhada em Vinhedo.

Ao Ronaldo, amigo com quem muito aprendi.

A toda a equipe do Projeto Adoles-Ser.

Ao Alê, amigo fundamental em minha existência.

À Eli, irmã que escolhi. Pelo crédito, esperança e apoio irrestrito nos últimos 11 anos.

Às amigas: Ana Claudia, Fabiana, Bruna e Wys, pelo carinho, atenção e apoio.

Aos queridos amigos que fisicamente próximos ou não, deixaram importantes marcas e também contribuíram valiosamente para minha construção até aqui: Junior, Arthur, Jeanne, Ana Dourado, Mariângela, Fraya, Luis, Mariana, Symone, Alessandra, Selma, Geraldo, Rogério Mourtada, Robson, Eduardo Khater, Virgílio, Aline Tobini, Cibele, Carol, Helena, Paula, Josi, Roberta Dantas e Carina Dantas - pelo modo particular e individual de demonstração de cuidado, apoio e carinho.

À Dalva, essencial para diversas conquistas em minha trajetória. Símbolo de superação, carinho e atenção.

À Flavia Trocolli, por me ajudar a aguçar o olhar, os olhares, lugares, figuras e formas da própria existência.

À Michelle, amiga preciosa, pela revisão deste trabalho e acima de tudo pelo valioso companheirismo e cumplicidade, verdadeiro presente.

Aos meus sobrinhos, alegria certa em todos os momentos.

Aos companheiros de turma do Curso de Pós-Graduação, pelos momentos de debate e aprendizado.

À Juliana e Lincoln, pela generosidade e solicitude.

Ao Guilherme, pela leitura e carinho.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka, pela acolhida, por me instigar a pesquisar, pela compreensão de momentos difíceis. E em especial, por acreditar em minha capacidade de superação dos mesmos.

Aos adolescentes, motivação minha.

## Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo geral, investigar as marcas deixadas pelas três esferas: escola, assistência e Sistema de Justiça na vida dos adolescentes em liberdade assistida. Os objetivos específicos são investigar e analisar, a partir dos depoimentos a relação de adolescentes com a escola e com os estudos; caracterizar e analisar a relação dos adolescentes com a assistência e com o Sistema de Justiça, com foco apenas em três das instituições: o judiciário, a polícia e o COMEC – Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, executor de medida sócio educativa. Este último – o COMEC está considerado no Sistema de Justiça para fins de organização da pesquisa. Para tanto foram entrevistados nove adolescentes em Liberdade Assistida, executada pelo COMEC. Esse número representa aproximadamente 10% da população atendida matriculada na escola pública, cadastrada no banco de dados digital da instituição em agosto de 2006. Para examinar as narrativas empregou-se a técnica de análise de conteúdo. Os dados foram organizados em cinco categorias: 1. um olhar para o ato infracional: O que dizem os adolescentes?; 2. um olhar para a relação adolescente, família e assistência; 3. um olhar para a relação com a escola e com os estudos. Esta categoria de análise foi subdividida em: O adolescente em Liberdade Assistida e a Escola, o adolescente em Liberdade Assistida na escola; 4. um olhar para a relação com o Sistema de Justiça. Esta categoria de análise foi subdividida em: 4.1 - A relação dos adolescentes com o Poder judiciário, 4.2 - A relação dos adolescentes com o COMEC e 4.3 - A relação dos adolescentes com força repressiva do Estado: a polícia; e, 5 . A perspectiva de futuro dos adolescentes. As conclusões do trabalho revelaram um universo complexo. Sobre a escola, os entrevistados declaram não encontrar sentido em frequentar a mesma, se sentem alvo de preconceito e injustiças. Reconhecem a necessidade de correção, no caso da quebra de regras, quando de fato ocorrem, entretanto não compreendem o motivo de acessarem conteúdos que consideram não possuir utilidade em sua vida cotidiana. Sobre a assistência, fazem uma referência inicial aos programas de complementação de renda recebidos pela família; porém, também apresentam a relevância da orientação recebida pela família, através dos atendimentos realizados pelo COMEC. Sobre o Sistema de Justiça, sua inter-relação com o tema se divide em um binômio, recuperação e medo. Acerca da recuperação, todos os entrevistados salientam, por uma lado, a referência positiva construída na instituição executora da medida que possui natureza jurídico-pedagógica. Por outro lado, os depoimentos são marcados pelo sentimento de medo e raiva quando relatam as agressões policiais de que foram vítimas. A polícia também é elemento deste sistema, a ela é atribuída a função de repressão do delito; porém, suas ações, de acordo com as narrativas, extrapolam seus limites e se efetivam muitas vezes, através da tortura e perseguição. Nessa gama de complexidades, os depoimentos, intrínsecos de contradição, apontam como possibilidades de superação a escolaridade e a profissionalização.

Palavras Chave: Adolescente Autor de Ato Infracional, Escola, Assistência, Sistema de Justiça.



## **Abstract**

This research was aimed, in general, at investigating the marks left by the three levels: school, assistance and Juvenile Justice System in the lives of adolescents in assisted freedom. The specific objectives aimed at investigating and analyzing, from the testimonials, the relationship of adolescents in assisted freedom with the school and with their studies, and characterize and analyze the relationship of adolescents in assisted freedom with the Assistance and with the Justice System, focusing on only three of the institutions that make it up: Comec - Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, executor of the socio-education program, the judiciary and the police. For that, we have had interviewed nine adolescents who were participating of the socio-education program of Freedom Assisted, executed by Comec. This number represents approximately 10% of the population registered in the institution and also attended in public schools, pointed by Comec's digital database in August, 2006. For the examination of the narratives collected the technique used was the content analysis. Data were organized into five categories: 1. A look at an infringement: What young people say? 2. A look at the relationship: adolescent, family and assistance; 3. A look at the relationship with the school and with their studies. This type of analysis was divided into: The adolescent in assisted freedom and School, the adolescent in assisted freedom in the School; 4. A look at the relationship with the Justice System. This type of analysis was divided into: 4.1 - The relationship of these adolescents with the Judiciary, 4.2 - The relationship of these adolescents with Comec; 4.3 - The relationship of adolescents with repressive force of the state: the police, and, 5. Adolescents' prospects for the future. The findings of the study revealed a complex universe. The interviewees talked about the school. Not finding meaning in attending the school, they feel themselves as targets of prejudice and injustice in several situations, recognize the need for correction when they break the rules - when in fact, it occurs, but sometimes they do not understand the reason to access content that does not seem to be useless in everyday life. About welfare, they reference to programs for additional income received by the family, but also show the relevance of the guidance received by the family, through the care provided by COMEC. About the Justice System, its relation with the theme is divided into a binomial, recovery and fear. On recovery, all interviewees pointed, on one hand, the positive reference built on the institution that has legal and educational nature, which also includes the universe of the juvenile criminal justice system. On the other hand, the testimonies are marked by feelings of fear and anger, when they reported the police aggression that were victims of. The police is also part of this system, it is assigned the task of curbing the crime, but their actions, according to the narrative, is beyond its limits and becomes effective, often through torture and persecution. In this range of complexities, the testimonials pointed as possibilities of overcoming: the education and professionalization.

**Keywords:** Teenager Author of an infringement, School, Assistance, Justice System.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	p. 10
<b>Quando os universos conversam?</b> .....	p. 10
<b>Percurso: Pesquisa e pesquisadora</b> .....	
<b>Objetivo</b> .....	p. 19
<b>Objetivos Específicos</b> .....	p. 19
<b>Procedimentos Metodológicos</b> .....	p. 20
<b>Estrutura do Trabalho</b> .....	p. 25
<b>Capítulo I – A questão social e seus possíveis impactos na vida dos adolescentes</b> .....	p. 27
1.1 – A “Nova Questão Social” .....	p. 31
1.2 – A Questão Social e a Violência .....	p. 36
1.3 – Emancipação Política, Emancipação Humana .....	p. 39
1.4 – Questão Social, Violência e Adolescência .....	p. 41
1.5 – Algumas Considerações .....	p.45
<b>Capítulo II – A política de atendimento infância e adolescência no Brasil: Caminhos da educação, assistência e sistema de justiça</b> .....	p.47
2.1 - Histórico do Atendimento à Infância e à Adolescência no Brasil: educação pública, instituições de educação, vigia e correção .....	p.48
2.1.1 – Período Colonial.....	p.48
2.1.1.1 - As Santas Casas de Misericórdia e a Roda dos Expostos ..	p. 51
2.1.2 - Período Imperial – (1822 – 1889) .....	p.51
2.1.2.1 - O Seminário de Sant’ Ana .....	p. 56
2.1.2.2 - Seminário Glória .....	p. 60
2.1.3 - A República Velha (1889 – 1929) .....	p. 63
2.1.3.1 - O Instituto Disciplinar .....	p. 68
2.1.3.2 - O Seminário das Educandas .....	p. 71
2.1.4 – Segunda República, Estado Novo e Golpe Militar (1930 – 1964) .....	p. 74
2.1.4.1 - Serviço de Atenção ao Menor .....	p. 78
2.1.5 - O Regime Militar (1964 – 1985) .....	p. 82

2.2 – Algumas Considerações .....	p. 88
<b>Capítulo III – Estatuto da Criança e do Adolescente: Ruptura com a Concepção do Menor (1990 – contemporaneidade .....</b>	<b>p. 94</b>
3.1 – Da FEBEM para a Fundação CASA .....	p. 109
3.2 – Algumas Considerações .....	p. 112
<b>Capítulo IV – Educação, Assistência e Sistema de Justiça Juvenil: A interface em histórias reais .....</b>	<b>p. 117</b>
4.1 – Os Adolescentes Entrevistados .....	p.118
4.2 - Um olhar para o ato infracional: O que dizem os adolescentes?	p.125
4.3 - Um olhar para a relação adolescente, família e assistência .....	p. 128
4.4 – Um olhar para a relação com a escola e com os estudos .....	p. 131
4.4.1 – O adolescente em Liberdade Assistida e a Escola .....	p. 131
4.4.2 – O adolescente em liberdade assistida na escola .....	p. 136
4.5 – Um olhar para a relação com o Sistema de Justiça .....	p. 140
4.5.1 – A relação dos adolescentes com o Poder Judiciário .....	p. 141
4.5.2 – A relação dos adolescentes com o COMEC .....	p. 142
4.5.3 – A relação dos adolescentes com a força repressiva do Estado: a polícia .....	p. 145
4.6. A perspectiva de futuro dos adolescentes .....	p. 147
4.7 - Algumas Considerações .....	p.149
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>p. 150</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>p.157</b>
<b>Anexo A .....</b>	<b>p. 166</b>
<b>Anexo B .....</b>	<b>p. 167</b>
<b>Anexo C .....</b>	<b>p. 169</b>

## **Introdução**

Portanto, é necessário, antes de tudo, reinventarmos a capacidade de nos sensibilizar com o sofrimento do corpo torturado, com a dor da humilhação, para atribuímos a esses adolescentes a sua dignidade moral e nos tornarmos educadores. Do contrário, as palavras ficam ocas de significado.

Maria de Lourdes Trassi Teixeira, 2006.

### **Quando os universos conversam?**

#### **Percurso: Pesquisa e pesquisadora**

Este projeto de pesquisa teve por interesse de estudar os adolescentes em liberdade assistida, grupo esse, via de regra, compreendido como uma parcela de um universo maior e mais complexo de uma população impactada pela questão social.

A pergunta que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi: “quais foram as marcas deixadas pelas três esferas – a educação/escola, o Sistema de Justiça e a assistência – via de regra, presente nas trajetórias de vida desses adolescentes?”.

A motivação em desenvolver este projeto, é resultante do meu exercício profissional com adolescentes em Liberdade Assistida, em três diferentes municípios do Estado de São Paulo: São Carlos, Campinas e Vinhedo.

Na cidade de São Carlos, ingressei no início de 2002 na equipe de profissionais do Programa de Medidas Sócio-Educativas, que funcionava através do Convênio entre a FEBEM - atual Fundação Casa – e os Salesianos. Nesta época já estava formado o Núcleo de Atendimento Integrado – NAI, que contribuía para a consolidação do fluxo de atendimento do adolescente autor de ato infracional, em coerência com a proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90.

Esta experiência se constituiu em meu primeiro contato no papel profissional com o universo dos adolescentes atendidos pelos programas de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto. A maioria dos profissionais da equipe multidisciplinar também ingressava neste universo, embora alguns contassem com maior tempo de casa.

Em São Carlos, cidade que, na época, possuía aproximadamente 190 mil habitantes, as dificuldades que me chamavam a atenção eram tanto a inserção, quanto a permanência dos adolescentes acompanhados no universo escolar.

Tivemos diferenciadas situações. A maioria das escolas contava com escolas e profissionais da educação sem a instrumentalização ou conhecimentos necessários sobre o universo desses adolescentes. Parecia haver um ranço minado de preconceito no que diz respeito à inserção ou acompanhamento adequado para a permanência dos adolescentes no espaço escolar. Embora a inserção já estivesse garantida pelo ECA, diversos argumentos por parte da escola impeliam sua entrada, ou culminavam na chamada “expulsão branca”<sup>1</sup> - fato este que me instigou a criar um projeto de intervenção com as escolas e com os professores.

Neste primeiro projeto contei com a parceria constante do psicólogo da equipe, Arthur Aduato de Souza, em todas as ações. O projeto foi compartilhado com a equipe multidisciplinar através das reuniões semanais internas. Teve início em maio de 2002, com o levantamento das escolas que tínhamos maior número de adolescentes.

Chegamos a cinco escolas estaduais de São Carlos, visitamos cada uma delas e apresentamos a proposta. Esta se constituía em trabalharmos com os professores, no período do HTPC<sup>2</sup> com cinco “rodas de reflexões” acerca do trabalho pedagógico com os adolescentes e as principais diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente.

---

<sup>1</sup> A expulsão branca é assim chamada quando não há oficialmente um desligamento do aluno, quando ocorre uma ou diversas vezes a sua transferência para outras unidades escolares – nem sempre próximas à residência do mesmo - o que dificulta sua permanência. Outro fator de dificuldade é o estigma trazido com a transferência e o ambiente novo. Sobre a expulsão branca ver: Em Defesa da Escola, Julio Groppa de Aquino e Rosely Sayão, (2004, p.108).

<sup>2</sup> HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Conseguimos realizar o projeto em quatro escolas, pois os encontros semanais aconteciam fora do horário de trabalho. Na época não contávamos com subvenções externas para essa execução e a equipe de trabalho do projeto era reduzida, fato que dificultava o andamento.

Outra dificuldade refere-se ao fato de que as escolas que iniciavam a participação solicitavam mais que cinco encontros, o que confirmava nossa avaliação do processo, na qual concordávamos que a intervenção era mínima e necessitava de mais tempo. Embora nossa estrutura fosse insuficiente para realizar tal ampliação, a necessidade de mais encontros demonstrava a relevância de nossa ação na escola.

Os resultados obtidos em nove meses de projeto naquelas escolas foram: um contato com menos entraves com as mesmas; uma negociação mais tranqüila no que diz respeito às vagas para os adolescentes em Liberdade Assistida; e, também, um acompanhamento mais sistemático dos adolescentes/alunos. Durante esse processo, percebemos que essas escolas faziam do Programa de Medidas Sócio-Educativas, uma referência para dúvidas e urgências com os adolescentes, mesmo aqueles que não cumpriam a Liberdade Assistida - o que corrobora para o pensamento de que essas dúvidas e urgências dizem respeito a todos os adolescentes, e não “os L. A .”, como são chamados por diversas escolas.

Em Campinas existem duas instituições executoras de medida de Liberdade Assistida, a OSJB – Obra Social São João Bosco e o COMEC – Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas. Cada uma delas atende, em média, 160 adolescentes, através de convênio com a Fundação Casa, antiga FEBEM.

Este estudo foi desenvolvido no COMEC, e o critério de escolha desta instituição decorreu da credibilidade que possui no trabalho que desenvolve. Foi a primeira no município a acompanhar adolescentes que transitavam pelo universo infracional, mesmo antes do ECA. Além disso, havia a perspectiva de conseguir maior facilidade de acesso aos dados, por conta da pesquisadora já ter trabalhado na mesma.

O COMEC é uma Organização Não-Governamental que atua no município de Campinas há 27 anos. Nos dias de hoje, desenvolve três programas: Aprendizagem Profissional, o Programa de Liberdade Assistida e o de Prestação de Serviços à Comunidade.

Este estudo foi desenvolvido com adolescentes vinculados ao Programa de Liberdade Assistida do COMEC, que é realizado através de convênio com a Fundação CASA, antiga FEBEM, em conjunto com demais co-financiamentos conseguidos com diferentes parceiros.

O COMEC conta no programa de Liberdade Assistida, com uma equipe interdisciplinar. Os profissionais são formados nas áreas de psicologia, serviço social e terapia ocupacional. A atuação da equipe ocorre no atendimento individual e grupal do adolescente e de sua família. Além disso, também está inserido na rede sócio-assistencial do município, desenvolvendo ações conjuntas com demais serviços, instituições ou órgãos. Como exemplos podem ser citados, as Unidades Básicas de Saúde, CAPS – Centro de Apoio Psicossocial, Comissões de trabalho do CMDCA – Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, escolas, etc.

Em Campinas, ingressei no COMEC – Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, em 2006, para trabalhar como orientadora de Liberdade Assistida e para compor o Projeto Desafios - co-financiado pela Fundação Telefônica.<sup>3</sup> Dentre os focos do projeto estavam a Inclusão Digital e a Interface com as escolas. Em especial, minha atuação se deu no trabalho com as escolas, no projeto Desafios-Esco**LA**, onde atuei como coordenadora do mesmo.

O projeto “Desafios- Esco**LA**” contou com a participação de toda a equipe. Possuía três frentes: 1) visita às escolas que possuíam alunos em cumprimento de liberdade assistida em 2006, registrados no banco de dados do COMEC; 2)

---

<sup>3</sup> De acordo com o site institucional, “a Fundação Telefônica, é o braço de investimento social do Grupo Telefônica, dedica-se a impulsionar o desenvolvimento social nas regiões onde a empresa atua. A estratégia é promover a educação e a defesa dos direitos das crianças e dos jovens, sobretudo com a aplicação das tecnologias voltadas para a comunicação e a informação. Presente no Brasil desde março de 1999, a Fundação já implantou cerca de 280 projetos, beneficiando nesses 10 anos – direta ou indiretamente – mais de 5 milhões de pessoas no país.” Disponível em: <http://www.fundacaotelefonica.org.br/institucional-quem-somos.aspx>

preparação de grandes encontros de capacitação no SESC de Campinas, cujos temas foram sugeridos pelos professores da rede regular de ensino público da cidade; e, 3) sistematização dos questionários respondidos pela direção ou coordenação pedagógica da escola visitada.

A realização do projeto com a estrutura necessária, ocorreu por conta do cofinanciamento obtido, visto que previa transporte para as visitas na escola, assessoria da equipe<sup>4</sup> e etc., visto que alcançou toda a rede pública de ensino de Campinas. Foram realizados contatos diversos, tanto com a Secretaria de Educação Municipal, quanto com as Diretorias Estaduais de Ensino da cidade – Leste e Oeste.

A partir desse contato, organizamos dois encontros com diretores e professores das escolas que contribuíram para a escolha dos temas a serem desenvolvidos nos encontros mensais de capacitação no decorrer de 2006.<sup>5</sup> Além disso, pudemos contar com a Secretaria Municipal de Educação e com as Diretorias Estaduais de Ensino no envio de convites e convocações para a presença de dois representantes de cada escola para os encontros.

Foram visitadas 26 escolas, com objetivo de aproximação entre o Programa de Medidas e as mesmas. Durante as visitas realizava-se o preenchimento dos questionários elaborados especificamente para esse fim, com ajuda de toda a equipe em momento de assessoria.<sup>6</sup>

No ano de 2006, além da rotina de atendimentos, trabalho em rede e do Projeto Desafios-Esco**LA**, o COMEC também contou com a intervenção do Instituto Fonte<sup>7</sup>. Esse se introduzia no cotidiano institucional com o objetivo de avaliar o

---

<sup>4</sup> Esse é um fator de extrema importância no desenvolvimento dos projetos, pois por mais que as idéias iniciais sejam bastante profícuas, sua execução com qualidade exige recursos. Nessa experiência, por exemplo, conseguimos inclusive a subvenção para a supervisão da equipe, que corroborou de modo fundamental para o desenvolvimento do projeto.

<sup>5</sup> Encontra-se anexo a programação dos encontros realizados no SESC Campinas no ano de 2006. Vale atentar para o foco de atenção solicitado pela rede de ensino.

<sup>6</sup> Todo o material utilizado e respondido nessas visitas encontra-se arquivado no COMEC. Seu conteúdo versava sobre o olhar do profissional da educação para a comunidade que ele estava inserido, sobre as dificuldades no cotidiano pedagógico, entre outras.

<sup>7</sup> O Instituto Fonte é uma Organização não Governamental que trabalha com avaliação e assessoria de instituições do Terceiro Setor. A coordenação do projeto de avaliação era de Daniel Braga Brandão e Renata Codas.



impacto do Projeto Medida Legal, também co-financiado pela Fundação Telefônica no ano de 2005.<sup>8</sup>

Para tanto, o Instituto Fonte realizou algumas reuniões com a equipe de profissionais do Programa de Liberdade Assistida para apresentar a proposta e colher sugestões sobre o andamento da avaliação.

Esta avaliação ocorreu em três etapas: 1) a realização de entrevistas no COMEC e demais organizações parceiras ou municípios com os adolescentes que participaram do “Medida Legal,”<sup>9</sup> a partir de um questionário de base quantitativa para que os adolescentes que passaram por este projeto em 2005 avaliassem o impacto do mesmo em sua vida; 2) a visita na residência dos adolescentes que não conseguiam contato, para que respondessem ao mesmo questionário, e, 3) a participação de um momento de natureza qualitativa orientado pela aplicação do Método Quadros.<sup>10</sup> Este método não se caracteriza como um teste psicológico, porém, utiliza-se da imagem escolhida pelo adolescente para dialogar sobre situações de sua vida e naquele momento possuía fim específico de avaliação do projeto. Essa experiência foi registrada integralmente por cada profissional que acompanhou o processo de aplicação do método.<sup>11</sup>

Atualmente diversos serviços de atendimento direto em diferentes Estados do país têm utilizado esse instrumental para o acompanhamento de adolescentes e adultos, individualmente e em grupo. Existe um movimento do Instituto Fonte em

---

<sup>8</sup> Essa avaliação foi requisitada pela Fundação Telefônica e ocorria em quatro municípios onde a mesma co-financiou projetos: Guarulhos, Guarujá, Campinas e Jandira.

<sup>9</sup> Medida Legal – foi o projeto financiado pela Fundação Telefônica no ano anterior.

<sup>10</sup> Foram produzidos dois livros a partir da sistematização e análise desse processo, um deles “Vozes e Olhares”, além da divulgação do método “QUADROS”. Todo esse material encontra-se disponível na internet no Portal Pró Menino, link específico de adolescentes em conflito com a lei. (O Método Quadros) “Consiste de um conjunto de 27 desenhos que expressam situações que são capazes de detonar associações com a vida de jovens marcados pela exclusão social. Os desenhos são apresentados aos jovens como forma de iniciar e apoiar a construção de um diálogo que seja capaz de ir além de discursos superficiais ou de informações institucionalizadas.” A construção das imagens foi elaborada a partir de diálogos com jovens que cumpriam ou haviam cumprido medidas sócio-educativas em meio aberto, bem como com educadores, psicólogos, assistentes sociais que os acompanham. O ilustrador que assina os desenhos é Alexandre Maio (...) Brandão, (2009)”.

<sup>11</sup> O método foi disponibilizado para diversos serviços de atendimento direto em diferentes estados do país, para o acompanhamento de adolescentes em situação de risco. Em maio de 2009 o Instituto Fonte conduzia uma avaliação para conhecer os resultados deste trabalho e orientar as estratégias de desenvolvimento desse método. Os resultados deste estudo estarão disponíveis a partir de julho/2009.

reunir as informações deste acontecimento a fim de analisá-la e pensar projeções possíveis.

Um dos focos da avaliação do Instituto Fonte estava relacionado com a escola. A pergunta orientadora desta investigação era “qual o olhar da escola para o adolescente em conflito com a lei?” Assim foram realizadas algumas ações com esse público, sendo que o método de estudo foi o grupo focal com diretores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas onde estudavam adolescentes que cumpriam medidas sócio-educativas em meio aberto à época. De acordo com o relatório produzido<sup>12</sup>, é interessante observar que a posição das escolas é de encontrarem-se sozinhas no trabalho com esses adolescentes. Sugerem a realização de trabalho contínuo, com profissionais especializados, a oferta de atividades para adolescente em situação social crítica fora do horário de aula e a implementação de políticas públicas abrangentes para eles. O grupo não estabeleceu diferença entre o adolescente que cumpre a liberdade assistida e os demais adolescentes da escola.

Atuando no município de Vinhedo, no ano de 2008, presenciei um programa de Medidas Sócio-Educativas com menor fluxo, porém enfrentando um momento bastante vulnerável de criação e estabelecimento do atendimento adequado ao adolescente autor de ato infracional. A relação com o poder judiciário mostrava-se bastante delicada, necessitando grande empenho em desenvolver algum diálogo.

Nesse contexto a construção, não somente do atendimento às medidas sócio-educativas, mas, da atenção integral à criança e ao adolescente, encontra-se num movimento delicado, onde o maior prejuízo pode acabar recaindo sobre o usuário, a criança e o adolescente que pode não receber o atendimento adequado e em tempo necessário e irrecuperável.

A equipe do Projeto Adoles-Ser, de Vinhedo, também compõe as reuniões do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, como forma de fortalecer e integrar as ações de política pública na área. Uma das estratégias desse ano para mobilização dos profissionais da rede de serviços sócio-assistenciais foi a realização

---

<sup>12</sup> As informações acerca da visão das escolas sobre os adolescentes foram retiradas deste material, conforme citado. Os consultores contratados pelo Instituto Fonte produziram o relatório chamado: *O olhar da escola sobre o adolescente em conflito com a lei*, em março de 2007.

do Fórum “Para Além da Violência”<sup>13</sup>. O objetivo do mesmo foi de contribuir para que os profissionais do município e arredores reflitam sobre a questão da violência-adolescência. Além disso, como parte do objetivo, ocorreu a troca de experiências em grupos de trabalho que partilharam sonhos, angustias, histórias e possibilidades no atendimento junto a esta população.

Nessa gama de acontecimentos que compõem a minha trajetória profissional existe o desejo de desvendar o universo de relações existentes entre a escola, a assistência e o Sistema de Administração da Justiça na vida dos adolescentes em liberdade assistida. Como desvendar tal universo?

Na trajetória de vida de adolescentes em Liberdade Assistida percebemos o intercruzamento de 3 esferas: a educação no que diz respeito a escola, a relação com os educadores, conteúdo e disciplina; a assistência, que atua no atendimento direto, contemplando tanto a família quanto o adolescente; e o Sistema de Justiça Juvenil, no que diz respeito à relação do adolescente com o judiciário como os seus primeiros contatos com este sistema, as advertências, audiências, a aplicação da medida, a relação com a instituição executora da mesma e sua relação com a polícia.

De acordo com COSTA (2006, p. 9,10), o Sistema de Administração da Justiça Juvenil, é constituído pelas instituições que se relacionam com o adolescente em conflito com a lei, desde o cometimento do ato infracional até o término da medida quando aplicada.

---

<sup>13</sup> O Fórum “Para Além da Violência”, foi uma iniciativa do Projeto Adoles-ser, executor das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, através da organização SOS Esperança e Vida, em Vinhedo. Houve a parceria com a Secretaria Municipal da Educação. Foi realizado em 26/06/2009. Participaram 170 profissionais de Vinhedo e região de Campinas. Foram listados aproximadamente 15 municípios diferentes da região. O evento contou com a participação de profissionais que são referências na área da Defesa da Criança e do Adolescente e que contribuíram significativamente para a reflexão acerca do tema e das possibilidades de atuação com os adolescentes. O objetivo deste evento foi o de provocar – de modo positivo, o fortalecimento da rede socioassistencial para elaboração, efetivação e controle de políticas públicas voltadas a esse público, além de consubstanciar a articulação entre as esferas municipais de poder.

Nesse sentido o autor (COSTA, 2006, p. 9,10) aponta para subsistemas que formam, em seu conjunto, o chamado Sistema de Administração da Justiça Juvenil<sup>14</sup>:

1. O Subsistema de Segurança Pública, que abrange o corpo de segurança do Estado, constituído pela polícia ostensiva (Polícia Militar) e a judiciária (Polícia Civil);
2. O Subsistema Jurídico, que abrange os atores envolvidos na ação processual: o Ministério Público, a Defensoria Pública e a Justiça da Infância e da Juventude;
3. O Subsistema de Execução das Medidas Socioeducativas<sup>15</sup>, que envolve os órgãos governamentais, situados nos âmbitos dos poderes públicos, estadual e municipal, como também organizações não-governamentais que atuam com adolescentes em conflito com a lei.

Neste estudo analisamos a relação dos adolescentes com cada um destes subsistemas. Com relação à Segurança Pública, investigamos a relação do adolescente com a polícia. A presença do Sistema Jurídico em suas vidas foi investigada por meio da relação do adolescente no que se refere à aplicação da medida sócio educativa e à audiência. Em relação ao Sistema de Execução de Medidas Sócio-educativas, perquirimos sua relação com o COMEC – Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, instituição na qual cumpre a medida aplicada.

---

<sup>14</sup> Entendemos ser relevante acrescentar algumas informações acerca do Sistema de Justiça Juvenil, Costa (2006, p.10) afirma que o governo federal tem a função de emitir as normas para o funcionamento do Sistema e a coordenação das ações. A normatização é de competência do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e a atribuição da coordenação dessas ações é da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Diz ainda que, é importante observar em conta uma série de informações: “a) a divisão do trabalho socioeducativo entre os três níveis da Federação: União Federal, estados e municípios; b) a coordenação das ações entre os Poderes Executivo, Judiciário e Ministério Público; c) a divisão do trabalho socioeducativo entre organizações governamentais e não-governamentais. Este mesmo autor (Costa,2006,p.10) afirma que sem a “atuação convergente, intercomplementar e sinérgica de todos os atores institucionais envolvidos, a Administração da Justiça Juvenil não cumpre sua função de responder adequadamente ao delito juvenil (...)”.

<sup>15</sup> É de fundamental relevância esclarecer que o Sistema de Execução de Medidas Sócio-Educativas – aqui representado pelo COMEC, encontra-se submetido ao Sistema de Justiça apenas para fins metodológicos, ou seja, de organização das categorias de pesquisa. Para organizá-lo de tal forma utilizamos o documento de COSTA (2006) para a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Entretanto ressaltamos que a concepção que respalda a execução de medidas possui base fundamental “sócio-educativa”, ainda que contenha sua característica jurídica. Algo que nos preocupou nessa organização foi o fato de que a mesma pudesse enveredar ou respaldar associações diretas e superficiais como “adolescente – caso de polícia”, o que contraria o próprio cerne deste trabalho. Nesse sentido, recordamos que nas medidas sócio-educativas regulamentadas através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a natureza jurídico-pedagógica é intrínseca, contudo a primeira não ocorre em detrimento da segunda.

Nesse sentido, compreendemos que essas três esferas se interpenetram em suas trajetórias – a educação, a assistência e o Sistema de Justiça Juvenil. Elas possuem, entre outras, a função de regulamentar a vida do adolescente. Concretizam-se através das orientações legais de reinserção e acompanhamento do adolescente em liberdade assistida à escola, através da promoção social à família e dos relatórios encaminhados à Vara da Infância e Juventude.

Trabalhos com adolescentes em Liberdade Assistida, como o do próprio COMEC, pressupõem a importância da escolarização como parte da reorganização na vida dos adolescentes, e como citado acima, a promoção da assistência e articulação com o poder judiciário, que acontece através o envio dos relatórios e contatos pontuais. Paradoxalmente, vemos – via de regra - algumas situações não tão incomuns: a escola, que chama a polícia para controlar esses alunos e criminaliza diversas situações; a assistência que não garante, dentro do que lhe compete, uma infância de acordo com o que preconiza o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, muito menos uma adolescência; e, o Sistema de Justiça Juvenil, que regula diretamente a vida dos adolescentes, com possibilidade de aplicar-lhes medida máxima de responsabilização pelo ato infracional, o que implica na privação de sua liberdade.

Ressaltamos aqui que o ato infracional e o intercruzamento entre educação, assistência e Sistema de Justiça não ocorrem somente em famílias que vivem situações sociais críticas. A violência, e o ato infracional permeiam todas as classes sociais. Entretanto, as classes mais favorecidas encontram outros canais de acessos aos direitos, canais esses bastante diferenciados dos que geralmente possuem as famílias menos favorecidas.

Assim este estudo busca focar o tripé formado pelas três esferas: educação, assistência e judiciário, e analisar qual a sua interface nas trajetórias de vida, dos adolescentes, sujeitos dessa pesquisa.

## **Objetivo**

O objetivo geral desse estudo é investigar as marcas deixadas pelas três esferas: escolar, assistencial e Sistema de Justiça na vida dos adolescentes em liberdade assistida.

## **Objetivos Específicos**

- Investigar e analisar, a partir dos depoimentos, a relação de adolescentes em liberdade assistida com a escola e com os estudos;
- Caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o com a assistência social.
- Caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o Sistema de Justiça.

## **Procedimentos Metodológicos**

Para desenvolver esse trabalho, cujo foco é descobrir as marcas deixadas pelas três esferas: escola, assistencial e judiciário na vida dos adolescentes em liberdade assistida, optou-se pela abordagem qualitativa.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa possibilita a resposta de questões particulares, pois ela:

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) preocupa-se com “um nível de realidade que não pode ser quantificado”. (MINAYO, 2002, p.21,22)

Para adentrar esse universo particular de questões e significados optou-se por trabalhar com a história oral, que é definida por Latif Cassab como:

Metodologia de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos de uma determinada realidade – os padrões culturais – estruturas sociais e processos históricos, obtidos através de conversas com pessoas, relatos orais, que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas. (CASSAB, 2003, p.1).

Outra contribuição na definição da história oral é realizada por Lang, que diz:

(...) a história oral de vida é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo. Os acontecimentos vivenciados são relatados, experiências e valores transmitidos, a par dos fatos da vida pessoal. Através da narrativa de uma história de vida, se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de uma camada social, da sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (LANG, 1996, p.34).

Esta metodologia, de acordo com Cassab (2003), viabiliza o registro da versão daqueles que geralmente são excluídos dessa possibilidade, contrariando assim, o movimento histórico que tem a classe hegemônica na escrita como marco essencial para contar a sua história.

De acordo com Thiollent (1981) as narrativas orais são as principais fontes de pesquisa na história oral. Assim a coleta de dados ocorre através das entrevistas. É fundamental apontar que a entrevista não é encarada unilateralmente, ao contrário, é entendida, de acordo com Portelli (1997), como instrumento da história oral que comporta mais de uma única perspectiva, o que possibilita, de fato, a “entre-vista”.

Nesse sentido, Queiroz aponta que a entrevista é:

(...) uma relação construída a partir das intenções dos agentes postos em contato, ou seja, uma relação em que os atores percebem-se e relacionam-se. O encontro é construído na reciprocidade da relação exigindo, pois, flexibilidade na sua condução. A interação face a face criada pela situação de entrevista é sempre marcada por algum tipo de assimetria social. O momento do encontro envolve dois atores, com expectativas e objetivos diferentes (pesquisador e pesquisado), além disso, cada um deles trás consigo toda uma bagagem história, na qual suas origens sociais, trajetórias de vida, inserção na sociedade, etc., desempenham um papel específico. (Queiroz, 1992, p.33)

A “entre-vista” consiste em uma metodologia de pesquisa. Permite, a coleta do discurso dos entrevistados sobre sua realidade, permite ainda, a obtenção de respostas com maior espontaneidade e profundidade. A entrevista semi-estruturada implica no estabelecimento de um roteiro interrogativo apoiado em teorias e

hipóteses que interessam à pesquisa e que vai se reestruturando à medida que se recebem as respostas do entrevistado. (LÜDKE, 1998; ANDRÉ, 1998; TRIVIÑOS, 1987).

Para compor o referencial teórico, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca dos temas: adolescência, delinqüência juvenil, escola, assistência, sistema judiciário, força ostensiva do Estado e Sistema de Justiça, que contribuíram para a fundamentação e compreensão da temática objeto deste estudo.

Ainda, foram coletados os depoimentos dos adolescentes em liberdade assistida, acompanhados pelo Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas – COMEC.

Os entrevistados foram selecionados a partir do número de adolescentes em cumprimento de liberdade assistida acompanhados pelo COMEC – Centro de Orientação dos Adolescentes de Campinas, que estavam, no ano de 2006, matriculados nas escolas da rede pública. No final do ano de 2006, estavam registrados no banco digital de dados da instituição - matriculados e cursando - **80 adolescentes em LA** nas escolas publicas do município. Deste total, entrevistamos 9 adolescentes, o que corresponde a pouco mais de 10% da população de adolescentes matriculados e cursando o ensino público.

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, cuja proposta foi apresentada no momento de atendimento individual pelos técnicos que acompanhavam os adolescentes, de forma que aqueles que se interessaram participaram da mesma.<sup>16</sup>

Foi solicitado a cada participante do estudo o posicionamento frente a temas propostos pela pesquisadora, como as vivências significativas nas escolas pelas quais passou, as punições, os desejos, as boas lembranças (...); suas relações com a assistência, programas de complementação de renda, participação da família em grupos do CRAS – Centro Regional de Assistência Social (...); suas experiências no Sistema de Justiça, referentes ao poder judiciário, notificação de audiência,

---

<sup>16</sup> O convite por intermédio do orientador de medidas deu-se como estratégia de aproximação junto do adolescente, que a partir do vínculo com o profissional que já conhece, teria maior probabilidade de aceitação do trabalho sugerido.



audiência, busca e apreensão; à relação com o COMEC, cumprimento de medida, e à relação com a polícia (...). 17

Os adolescentes entrevistados não possuíam vínculo prévio com a pesquisadora, ou seja, não foram os mesmos acompanhados através do exercício profissional da mesma, procurando zelar pela acuidade de comprometimento emocional no decorrer da pesquisa.

O roteiro das entrevistas foi composto por três grandes eixos: Educação/escola; assistência e Sistema de Justiça Juvenil.

### Análise dos Dados

O processo de pesquisa é sempre muito complexo, envolvendo descobertas e impasses que devem ser analisados; coloca os pesquisadores em situação de incertezas, mais do que em condições de trilhar caminhos previamente definido. (DEMARTINI, 2001, p.49,50)

Após a coleta das entrevistas com os nove adolescentes sujeitos dessa pesquisa, o próximo passo foi a transcrição das mesmas. Como aponta Queiroz (1991):

Uma vez terminado o registro das histórias de vida e dos depoimentos pessoais, a fase seguinte da pesquisa é a transposição das narrativas. Essa primeira transformação do material tem dupla finalidade: a) permitir um manuseio mais fácil de todo ele, nas consultas, pois torna-o, então, independente da intermediação de uma máquina – o gravador – e dependente tão somente da reprodução de um texto; b) permitir uma conservação mais longa e mais eficiente do documento (...). (QUEIROZ, 1991, p. 85).

Queiroz (1991) enfatiza ainda importância de a transcrição ser realizada pelo entrevistador.

O ideal numa pesquisa é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor das fitas. Ouvir e transcrever a entrevista constitui, para ele, um exercício de memória em que toda a cena é revivida: uma pausa do informante, uma tremura na voz, uma tonalidade diferente, uma risada, a utilização de determinada palavra em determinado momento, reavivam a recordação do estado de espírito que então se

---

<sup>17</sup> O roteiro de entrevista semi-estruturada que foi utilizado encontra-se anexo.

detectou em seu interlocutor, revelam aspectos da entrevista que não haviam sido lembrados quando efetuou o registro que sai no caderno de campo, ou mesmo dão a conhecer detalhes que, no momento da entrevista lhe escaparam. Dessa forma, a transcrição efetuada pelo próprio pesquisador poderá, pois, enriquecer o documento e suas informações. (QUEIROZ, 1991, p.85).

Embora segundo a autora *o vivível seja irrecuperável em sua total vivacidade* (QUEIROZ, 1991, p.85), a transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora, de forma que permitiu uma abordagem mais rica do material, uma vez que, permitiu associar palavras, expressões e silêncios à reações que puderam ser observadas diretamente.

Para a análise e sistematização de dados foram utilizados referenciais propostos por Bardin (2004), definidos como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e acrescenta que sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2004, p.38).

Esse procedimento permite dar uma significação fundamentada às características que foram encontradas nas entrevistas, ou seja, através da inferência é que se pôde interpretar os dados coletados pela pesquisadora. Nesse sentido, Queiroz (1991) contribuiu para a análise das entrevistas, à medida que aponta alguns caminhos.

Diante do texto que assim obtive – isto é, de uma informação gravada que, depois de transcrita, tomou a forma de uma narrativa – o pesquisador tem três caminhos a seguir: a) leitura cuidadosa do mesmo para ajuizar do seu conteúdo e, então, decidir os cortes que nele poderá efetuar, a partir do material encontrado; b) trazendo já em seu projeto as questões que lhe interessam, procurar no conteúdo do texto as informações de que necessita; c) combinar os dois rumos, que não são mutuamente exclusivos, colocando no documento as questões previamente definidas, e levantando outros temas que não figuravam em seu projeto, porém que de repente se lhe avultaram como importantes. (QUEIROZ, 1991, p. 96).

Optou-se pelo terceiro caminho, ou seja, pela combinação dos dois rumos *extraindo dele o maior número de informações, tanto a respeito das questões já estabelecidas pelo pesquisador em seu projeto, quanto no tocante às informações imprevistas que o texto pode veicular.* (QUEIROZ, 1991, p.97).

Num segundo momento, as entrevistas foram analisadas de acordo com objetivos enfocados nesse trabalho: a escola; a assistência e o Sistema de Justiça. Percebeu-se a necessidade de criar subcategorias para dar conta da complexidade de informações obtidas.

As categorias analíticas trabalhadas foram:

1. Um olhar para o ato infracional: O que dizem os adolescentes?
2. Um olhar para a relação adolescente, família e assistência.
3. Um olhar para a relação com a escola e com os estudos. Esta categoria de análise foi subdividida em:

3.1- O adolescente em Liberdade Assistida e a Escola.

3.2- O adolescente em Liberdade Assistida na escola.

4 - Um olhar para a relação com o Sistema de Justiça. Esta categoria de análise foi subdividida em:

4.1 - A relação dos adolescentes com o Poder judiciário.

4.2 - A relação dos adolescentes com o COMEC.

4.3 - A relação dos adolescentes com força repressiva do Estado: a polícia.

5 . A perspectiva de futuro dos adolescentes.

## **Estrutura do Trabalho**

Este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo “*A questão social e seus possíveis impactos na vida dos adolescentes*”, apresenta a discussão acerca da questão social, da chamada “nova questão social” e problematiza questões do contexto contemporâneo, adolescência e violência.

O segundo capítulo “A política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, caminhos da educação, assistência e do Sistema de Justiça”, pesquisa e

reflete alguns acontecimentos importantes em cada uma dessas áreas no decorrer da história do país.

O terceiro capítulo “O Estatuto da Criança e do Adolescente: ruptura com a concepção do menor (1990 – contemporaneidade)”, analisa e busca compreender o movimento legal-assistencial do rompimento oficial com a visão de menor em situação irregular e a substituição da mesma pelo conceito da Doutrina de Proteção Integral à criança e ao adolescente. Além disso, problematiza a integralidade da implementação do mesmo tendo como exemplo as denúncias recentes sobre a violência e tortura na Fundação Casa.

O quarto capítulo, “Educação, Assistência e Sistema de Justiça Juvenil: a interface em histórias reais” reconstrói alguns recortes da trajetória de vida de adolescentes em acompanhamento de liberdade assistida.

As “Considerações Finais” tecem a trama das descobertas realizadas na construção dos capítulos e busca esclarecer a relação entre eles. Simultaneamente à reflexão sobre as questões colocadas no início da pesquisa, em um movimento de inquietação com a realidade, emergem diversas outras indagações que podem ser perquiridas em um novo estudo.

A expectativa do presente trabalho é contribuir com alguns elementos para a reflexão da política de atendimento atual destinada à criança e ao adolescente, especificamente ao adolescente que cumpre medida sócio-educativa.

## CAPÍTULO I – A QUESTÃO SOCIAL E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NA VIDA DOS ADOLESCENTES



Imagem 1 -“Sem título (série: Assim é se lhe parece 2)”.

Obra de Nelson Leirner, 2003, realiza uma crítica à divisão de territórios no mundo.

Retirada da Coletânea: Arte e Sociedade no Brasil -1976 – 2003, 2005, v. (3), p. 43.

Nesse capítulo pretende-se compreender a origem histórica da questão social, tecer reflexões acerca da mesma e perquirir seus possíveis impactos na vida dos adolescentes.

A temática da questão social, de certa forma, já cauterizada nos jargões da academia, é muitas vezes utilizada cindida de sua origem e historicidade, bem como de sua relevância na conjuntura atual.

De acordo com Netto (2001, p.42) o uso da expressão questão social parece datar da terceira década do século XIX, sendo propaga tanto por críticos sociais como por filantropos de diferenciados espectros políticos.

Netto (2001, p.42) afirma que a expressão referia-se ao pauperismo na Europa Ocidental, conseqüência da industrialização iniciada no século XVIII. Lembra que a pauperização, naquele contexto, consistia no “aspecto mais imediato” da instauração do capitalismo no estágio industrial concorrencial.

A expressão “questão social” está intimamente ligada aos seus desdobramentos sócio-políticos, pois os trabalhadores não se resignaram à situação vivida, e da 1ª década do século XIX até a sua metade, manifestaram-se e protestaram de diferentes formas, desde a violência luddista até as trade unions. Neste sentido, a ameaça à ordem burguesa era concretamente instituída e a partir da possibilidade de modificação da mesma o pauperismo foi chamado de questão social. (NETTO, 2001).

Porém a partir da segunda metade do século XIX, a expressão questão social passa aos poucos para o ideário conservador, tendo como divisor de águas a Revolução de 1848. Neste momento a prioridade é a manutenção e preservação da ordem burguesa. Assim, a questão social, paulatinamente é naturalizada, tanto para conservadores laicos como para os confessionais. Para os primeiros, as manifestações da questão social eram inerentes à sociedade moderna/burguesa, com possibilidade de intervenção política restrita à redução ou minimização da mesma através de reformas; para os segundos - os conservadores confessionais - embora reconhecessem a questão social, somente a exacerbação da mesma era

considerada contrária à vontade divina. Assim, também propunham sua amenização. (NETTO, 2001, p.43).

Para Netto (2001, p.44) as reformas sugeridas pelos conservadores encontravam-se inseridas no que chama de “reforma moral do homem e da sociedade”. Além disso, suas propostas de enfrentamento preservavam a propriedade privada e os meios de produção. Ou seja, a forma como se encara e como se trabalha com a questão social em nenhum momento questiona a ordem econômico-social existente.

Desta forma, Netto (2001, p.45) afirma que a consciência política do movimento dos trabalhadores não equivalia necessariamente à compreensão teórica. Somente alguns anos mais tarde encontrariam instrumentos teórico-metodológicos para apreenderem o processo de produção e reprodução da questão social.

O desenvolvimento capitalista produz compulsoriamente a questão social. Esta é um traço peculiar da relação capital/trabalho e exploração. Embora a exploração não seja elemento existente apenas no capitalismo, o que a difere neste modo de produção são os antagonismos e contradições nela existentes. (NETTO, 2001, p.46)

Segundo Netto, (2001, p.47) em seguida à 2ª Guerra Mundial, há o processo de reconstrução econômica e social, que, em especial na Europa Ocidental, experimentou as chamadas “três décadas gloriosas”. A construção do Welfare State, na Europa Nórdica e em alguns países norte americanos, parecia deixar no passado o que se chamava questão social. Porém no início dos anos 70, com o esgotamento da onda expansiva da dinâmica capitalista, o que se seguiu foi a globalização e o neoliberalismo.

Iamamoto (2001, p.10) desenvolve a tese de que a questão social é indissociável ao processo de acumulação e do conjunto que produz no que chama de “as classes trabalhadoras”.

De acordo com a autora na tradição intelectual marxista o capitalismo constitui-se tanto “num processo de produção das condições materiais da vida humana, quanto num processo que se desenvolve sob as relações sociais – histórico – econômicas – de produção específicas.” (IAMAMOTO, 2001, p.10)

Assim, a dinâmica capitalista produz e reproduz seus expoentes: suas condições materiais de existência, as relações sociais contraditórias e as formas sociais das quais se expressam.

Existe, assim, a relação entre a produção de bens materiais e a forma social em que é realizado. De acordo com lamamoto (2001, p10) essa forma é a totalidade das relações entre os homens em cada sociedade particular, regulada pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social:

Desta forma, estudar a questão social supõe também estudar o trabalho na sociedade capitalista. E isso pressupõe considerar sua historicidade. A autora retoma a teoria de Marx e aponta duas características que se revelam na sociedade capitalista. A primeira delas é a mercadoria, que é o caráter predominante e determinante dos produtos, exemplifica com o próprio trabalhador que vende sua força de trabalho. A segunda característica é a mais valia como finalidade direta de produção. Assim “a tendência a reduzir ao mínimo o preço de custo converte-se na alavanca mais poderosa para a intensificação produtiva do trabalho social que aparece como força produtiva do capital.” (IAMAMOTO, 2001, p.13).

Na sociedade capitalista, com o progresso de acumulação, o aumento da produtividade torna-se um de seus produtos, resultando no que lamamoto (2001, p.14) chama de mudança na composição técnica e de valor do capital. Empregam-se meios de produção mais eficientes, reduzindo o contingente de força viva de trabalho. Na composição técnica, encontram-se os avanços técnicos e científicos viabilizando maior produção em menos tempo e com menor número de trabalhadores. Desta forma, reduz-se o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de mercadorias, ou seja, o seu valor, ampliando simultaneamente o tempo de trabalho excedente ou mais valia. Sobre o valor, existe a redução do capital variável empregado na força de trabalho e aumenta-se o capital constante empregado nos meios de produção. (IAMAMOTO, 2001, p.14)



Temos assim, o trabalho excedente dos segmentos ocupados e a “ociosidade socialmente forçada” de muitos trabalhadores aptos para o mesmo, mas impedidos de trabalhar. (IAMAMOTO, 2001, p.14).

Desta maneira, a questão social expressa as diferentes disparidades econômicas, políticas e culturais das classes, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais. (IANNI, 1992 APUD IAMAMOTO, 2001, p.17)

Como vimos, historicamente a chamada questão social está ligada à emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, especialmente exigindo o reconhecimento como classe, pelos representantes do poder, em especial, do próprio Estado. Foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado para o reconhecimento e a legalização dos direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos. (IAMAMOTO, 2001, p.17).

Na análise da questão social, existe a possibilidade de deslize a duas armadilhas. A primeira é a de reduzi-la ao indivíduo, descartando sua natureza coletiva, o que valida a ótica neoliberal. E a segunda, é a de desconsiderar as particularidades da mesma, tornando-a genérica e sem expressões específicas e concretas. (IAMAMOTO, 2001, p.18)

Investigar a origem da questão social, instiga a necessidade de desvelamento de outra pergunta, bastante atual: e a “nova questão social”?

### **1.1 – A “Nova Questão Social”**

Vimos até aqui o aspecto sócio-histórico e político do desenvolvimento da questão social. Na atualidade, alguns estudiosos defendem a “nova questão social” Esses partem do princípio de que as mudanças no capitalismo atual afirmam a

ruptura com o período capitalista industrial e com a questão social surgida na primeira metade do século XIX, na Europa Ocidental. (PASTORINI, 2007, p.16)

Na linha de reflexão da “nova questão social” encontramos Rosanvallon (1995) e Castell (1998), dentre outros. O primeiro coloca que o avanço do desemprego e as novas formas de pobreza e de exclusão social, indicam assim, uma “nova questão social.” Defende ainda, o esgotamento do modelo de proteção social presente no contexto contemporâneo. Já Castell (1998) entende que a crise dos anos 70, vista através do aumento do desemprego e da precariedade e da demanda tecnológico-econômica e impulsionada pela evolução do capitalismo moderno, tem se apresentado como um processo irreversível e acelerado. Este último autor atribui ênfase à questão da precariedade, que mantém e intensifica a vulnerabilidade social. (PASTORINI, 2007, p.17)

Tanto Rosanvallon quanto Castel defendem que os “novos pobres excluídos”, de acordo com o primeiro, ou “os inúteis para o mundo” de acordo com o segundo, não estão mais na antiga categoria de exploração.<sup>18</sup> Dessa forma, entendendo que existe uma “nova questão social”, o Estado também deveria ter uma nova forma de lidar com a mesma. Lançam como alternativas para esse momento histórico, o Estado-Estrategista, o Estado-Inteligente e o Estado-Providência Ativo. (PASTORINI, 2007, p.17)

O Estado - Estrategista apresenta-se de modo que intervenha estrategicamente, colocando em funcionamento políticas de inserção social (reparadoras e preventivas) para população mais pobre ou invalidada por conta da crise. O Estado - Inteligente é entendido como aquele concentrado em desenvolver funções sociais estratégicas, com uma organização gerencial para ação através de uma soma de forças entre Estado, Sociedade Civil e Mercado. O Estado - Providência Ativo, de acordo com Rosanvallon, é um Estado de serviços, fundado em ajudas diferenciadas, solidárias e individualizadas. (PASTORINI, 2007, p.18)

Pastorini (2007, p.29), contrapondo-se às posições refletidas acima, aponta que nas últimas décadas, o mundo capitalista vive intensas modificações nos

---

<sup>18</sup> Em resposta a essa expressão temos a crítica de Iamamoto que não utiliza “inúteis para o mundo, porém a substitui por “supérfluos para o capital”. (IAMAMOTO, 2001, p.15).

padrões de produção, acumulação e concorrência. Esse processo tem representado desafios inéditos para todos, Estados, governos, setores que representam o capital e também para a classe trabalhadora. Para a autora, a questão social contemporânea nada tem de natural ou irreversível, sequer de inevitável ao desenvolvimento tecnológico. Assim, as novas expressões da questão social, são o reverberar da crise do sistema capitalista internacional, consequência do esgotamento do modelo fordysta-keinesiano que perdurou até os anos 70. Ainda, lembra que o processo de globalização financeira viu-se reforçado com a “queda do mundo socialista”. Neste sentido, concordamos com a análise da autora que trata da globalização sem caracterizá-la como natural ou inevitável, porém, como produto de uma estratégia norte-americana que colocou os Estados Unidos numa posição de controle e que submeteu a economia mundial capitalista à lógica financeira global.<sup>19</sup>

Com a globalização econômica, o impacto no mundo do trabalho e no cotidiano dos trabalhadores tornou-se perceptível. De acordo com Pastorini (2007, p.32) a flexibilização no mundo do trabalho condensa os vários processos. No mundo produtivo, é traduzido pelas modificações nos métodos de produção; na criação de novas formas de trabalho, na expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratado, vinculado à chamada economia informal, contando com a baixa remuneração e a escassa inserção nas políticas assistenciais. Junto desse processo, encontra-se o aumento do desemprego, presente no mundo todo, aumentando também a pobreza.

Pastorini (2007, p.33) aponta que essa “nova pobreza” deve ser entendida em uma dupla dimensão. A primeira trata-se do que chama de “pobreza convencional” manifestada através da ausência de renda e desigualdade de classe inerente ao sistema capitalista. A segunda trata-se do empobrecimento de alguns setores da população melhor situados antes do desencadeamento do processo de globalização. Como por exemplo, cita a proletarização e empobrecimento da classe

---

<sup>19</sup> A globalização financeira decorre da desregulação cambial imposta pelos Estados Unidos que obrigam o restante do mundo capitalista a liberar os fluxos internacionais de capital (a chamada desregulação financeira) e a financiar crescentes dívidas pública e externa dos EUA. A liberação dos mercados cambiais e financeiros e a elevação do patamar dos juros internacionais introduziram por toda a parte a adoção de políticas deflacionistas e inibidoras do crescimento, desorganizando parte da divisão regional do trabalho e provocando desenraizamento da grande e da pequena indústria de muitos países (...) (TAVARES E MERLIN: 1998 APUD PASTORINI: 2007,30).

média, na diminuição de trabalhadores com mais de 45 anos e no aumento de famílias chefiadas por apenas uma pessoa, em sua maioria, por mulheres.

Pastorini (2007, p.34) lembra que muitos desses trabalhadores qualificados outrora eram úteis para o capital, eram protegidos pelo Estado e lutavam para não serem explorados. Hoje, expulsos do mercado de trabalho, paradoxalmente, lutam para serem explorados.

Como parte desse contexto, existe a regressão dos direitos sociais bem como a ausência de proteção e expressão sindical, representada além de outros, pela demissão em curto prazo e desproteção social. (ANTUNES, 1995, p.44 APUD PASTORINI, 2007, p.34).

Vale lembrar que o Estado Intervencionista, passa a assumir o papel de Estado Mínimo com a vigência da ideologia neoliberal. Observamos assim, o Estado mínimo para o Social e máximo para o Mercado. É na proposta neoliberal que encontramos a desregulação do trabalho. A minimização do Estado Interventor frente às questões sociais, reservando ao Estado o papel de garantir as propriedades e liberdades individuais intervindo somente nas esferas em que o mercado não possa ou não se interesse em dar resposta. Como consequência há a redução de direitos sociais, das políticas sociais, e sendo necessário, dos direitos políticos, com a justificativa dos direitos civis – notadamente o direito à propriedade privada. (PASTORINI, 2007).

No bojo neoliberal, há o pressuposto de que tanto os trabalhadores quanto os capitalistas têm livre fluxo no mercado e, individualmente, possuem igualdade perante a lei. O que de fato não se efetiva, considerando que as oportunidades não são as mesmas para todos. A partir dessa elaboração, entendemos que embora a nova reestruturação do sistema capitalista enfraqueça o sindicato e vulnerabilize a classe trabalhadora, não se pode pensar que essa crise da sociedade capitalista repercute na perda da identidade das populações mais desfavorecidas. (PASTORINI, 2007, p.41).

Assistimos com esses acontecimentos “o fechamento de um ciclo da luta de classes e a emergência de um outro novo, onde muda radicalmente as condições,

mas isso não implica nem no fim das classes, nem no fim das lutas.” (VEIGA CANTOR, 1999, p.22 APUD PASTORINI, 2007, p.42),

Assim, há um esforço em entender a questão social em sua processualidade histórica, analisando seu movimento de conservação e superação. Desta forma,

(...) é necessário romper com o dualismo antes/agora, antigo/novo, fato que não implica desconhecer as especificidades de cada momento histórico, dessa forma poderemos entender as transformações sociais historicamente, sem cortes temporais fixos. (PASTORINI, 2007, p.48).

O trato da questão social passa a ser orientado pela teoria de integração social, onde se naturalizam as desigualdades sociais e as políticas sociais perdem o caráter de conquista e minimizam-se à condição de concessão, benevolência e filantropia. O que também reduz os usuários, portadores de direitos, à condição de beneficiários, assistidos, etc..Esse caminho tende a gerar soluções que mesclam a integração social composta de políticas compensatórias com as medidas repressivas, conforme a demanda da conjuntura histórica. (PASTORINI, 2007, p.93, 94).

Nesse sentido, contrária à possibilidade de responder às manifestações da questão social “fora dos limites da luta de classes” – que as entende como integração deficiente, falta de solidariedade social, crise de valores, etc. - entendemos que a questão social precisa ter respostas a partir de políticas sociais universais. (PASTORINI, 2007, p.95).

O que temos hoje é a renovação da velha questão social, sob novas roupagens e novas condições sócio-históricas. Assim, é possível levantar novas expressões da questão social. Como por exemplo, a lógica financeira do regime de acumulação que tende a provocar crises mundiais gerando recessão; o espaço antes fordista-taylorista com tendência à liderança a especialização flexível; as intensas mudanças na relação Estado-sociedade civil orientada pelo neoliberalismo; a afetação da esfera da sociabilidade invadindo as diferentes relações sociais com uma lógica pragmática e produtivista, com mentalidade utilitária e individualista. (IAMAMOTO, 2001, p. 21).

Desta forma, considerando não a “nova questão social,” porém, suas novas formas de se manifestar, é relevante estudar outro elemento, via de regra, presente como parte da trama: a violência.

## **1.2 – A Questão Social e a Violência**

Perseguir o real como “concreto-pensado” é colocado como um desafio. A violência é vista por Silva (2007, p.132) como um fenômeno multifacetado que transita entre o individual e o coletivo. Uma ciência só não dá conta de toda a sua amplitude.

Silva (2007, p.136) trabalha com o conceito de violência estrutural onde há o envolvimento tanto da infra-estrutura como da superestrutura, ou seja, o modo como se organiza a sociedade e sua sustentação ideológica. Afirma que a violência estrutural é constituída por diversas ações ocorridas e reproduzidas no dia a dia, porém camufladas como necessárias à saúde social.

Lembra dessa forma, algumas manifestações da violência que não são vistas ou divulgadas assim por conta do olhar respaldado nas ideologias e perspectivas de classe. (SILVA, 2007, p. 132). Como exemplo, o autor lembra da naturalização de manifestações da questão social, o desemprego estrutural, a chamada “exclusão social”. Ao passo que manifestações de movimentos sociais recebem, via de regra, a identificação taxativa da violência.

Silva (2007, p.132) aponta que as violências do cotidiano têm feito freqüentes na sociedade capitalista e burguesa madura do século XXI.

Ao analisar eventos ocorridos em maio de 2006, causados pelo PCC – Primeiro Comando da Capital, no Estado de São Paulo, em que existiram várias ações violentas organizadas do interior dos presídios, fala da reação dos diferentes atores que tiveram que olhar para a questão da violência. (SILVA, 2007, p.137)

Nesse sentido, aos mais comprometidos restou a tarefa de perquirir a radicalidade dos fatos, ainda com poucas pistas e desvelamentos necessários.

Para realizar sua análise estabelece duas categorias, o binômio segurança-insegurança e a higienização ou a limpeza social. Na primeira, refere-se à própria noção de segurança pública e as propostas para concretizá-las estão estritamente co-relacionadas ao ideologicamente dominante. Ou seja, nesse momento o apoio à intensificação de ação ostensiva policial não só ocorre como se torna reivindicação social, legitimando inclusive a compra de materiais para repressão, e ao mesmo tempo não se vislumbra em melhorar a qualidade do ser humano que utiliza o material – o policial. Aqui Silva (2007, p.138) aponta para um paradoxo: ao mesmo tempo em que existe a divulgação de um mercado com características humanas – o mercado nervoso – se coisifica o homem. Há uma desqualificação perceptível do ser humano, onde este é desumanizado e resignado ao humor do mercado. Assim, o ser humano é transformado em inútil ou descartável na sociedade democrática. Vale ressaltar uma questão levantada pelo autor – o não-acesso aos direitos fundamentais, não se consubstancia, de igual forma, como insegurança?

Realiza uma análise, através de depoimentos da população pobre sobre o que chama de relação entre o “banditismo”, a polícia (braço ativo do Estado) e a população. Através desses depoimentos retrata uma realidade abertamente conhecida - o medo da população pobre em relação à polícia. A inversão dos papéis onde aquele que deveria oferecer segurança torna-se um torturador. Além disso, há a relação de proteção oferecida pelos traficantes, que oferecem recursos de urgência necessários, como remédios e gás, por exemplo. Silva (2007, p.140) aponta que a “confiança” da população no banditismo organizado mostra-se muito mais como uma insatisfação generalizada à polícia do que um endosso às ações criminosas. O que demonstra e reforça nas periferias a presença

(...) eminentemente repressiva, corrupta, discriminatória e \ espoliativa – particularmente, mas não apenas por intermédio da polícia – cria condições para a potencialização do poder criminoso. É plenamente justificável a absoluta desconfiança que a população pobre tem da polícia”. (SILVA, 2007, p.141).

A segunda categoria de análise de Silva (2007, p.143) trata-se da higienização ou limpeza social, “(...) sobretudo, compõe certa concepção de mundo dominante e socialmente disseminada em diferentes classes sociais.”

Como exemplo apresenta alguns depoimentos da internet após os acontecimentos de maio de 2007 – “Somente Deus pode perdoar os bandidos, mas cabe à Rota preparar o encontro – 13 e 15 de maio de 2006.”

Mostra, além de outros, o enfrentamento da criminalidade urbana pela classe dominante através da repressão-eliminação. De acordo com Silva (2007, p.143) essa é a face de uma “luta desesperada para conter o banditismo e o caos social sem tocar em alguns de seus pontos centrais – a desigualdade social em suas diferenciadas formas de expressão”:

Assim a criminalidade urbana que é uma das formas de manifestação de violência, situada no início do século XXI, em uma sociedade burguesa, na era da reestruturação produtiva sob algumas condições nacionais, regionais e locais. (SILVA, 2007, p.145). Em um contexto de ideologia (neo) liberal com forte apelo ao individualismo, onde alguns julgamentos são engessados e tornam-se preconceitos e se movimentam da esfera pessoal à coletiva e de classe e vice versa. (SILVA, 2007, p. 144, 145).

Com o olhar aguçado para a localização do fenômeno em sua historicidade, não se pode desconsiderar as “noções desvirtuadas” de cidadania e democracia, que se inserem no universo da sociedade de mercado. Assim, o cidadão é conceituado na livre concorrência através de seus dotes pessoais melhor ou pior considerado por sua produtividade e capacidade de consumo. (SILVA, 2007, p.144).

Tal contexto não propicia qualquer questionamento quanto aos diversos fatores que o alimentam, a questão social, as desigualdades, etc.

Desta forma podemos observar que,

Certamente a pobreza e a desigualdade social não devem servir de explicação única, direta e imediata à violência objetivada nos espaços urbanos, mas, as relações promíscuas entre elas não podem ser descartadas.(SILVA, 2007, p.136).



Nesse sentido, a discussão acerca da emancipação política e emancipação humana, pode corroborar com elementos que ajudem a ultrapassar os discursos prontos de intervenção imediata, principalmente na área da assistência.

### **1.3 – Emancipação Política, Emancipação Humana.**

De acordo com Pastorini (2007), somente a partir do abandono da política da integração social e na formulação de políticas sociais universais é que se poderá pensar não somente em emancipação política, porém em emancipação humana.

Lessa (2007, p.36) reflete, a partir de “A Questão Judaica”, de Marx, acerca da diferença entre a emancipação política e humana. Nesse sentido trata como um avanço histórico a “dissolução da velha sociedade, a essência do Estado alienado do povo e a dissolução do poder senhorial.” Fala da revolução da sociedade burguesa. (LESSA, 2007, p. 36)

Desta forma a emancipação política não está limitada à superação do feudalismo, mas envolve as demais características dos sistemas de produção pré-capitalistas – chamadas por Marx de feudalidade. No período histórico do feudalismo o próprio nascimento determinava limites intransponíveis aos seres humanos, onde, se tivesse nascido nobre, ou servo, assim o seria até a morte.

Os lugares dos indivíduos na comunidade eram determinados pelo próprio Estado, através da propriedade privada, família e tipo e modo de trabalho. (LESSA, 2007, p. 36)

A chamada feudalidade foi superada entre 1776 e 1830 pelo conjunto de transformações históricas tendo como referências a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Ocorre uma nova relação entre o indivíduo e o Estado, chamada por Lessa de *tipicamente capitalista*. Inserida na forma burguesa, a propriedade individual alcança a mesma validade em qualquer comunidade. Destaca-se que nesse contexto, a propriedade privada, na forma burguesa, atinge a

independência da comunidade, e, nos termos marxianos de 1843, ocorre, assim, a emancipação política. (LESSA, 2007, p. 37). A emancipação política retira da esfera do Estado a vida concreta – o que inclui a propriedade privada – dos indivíduos, liberta a propriedade privada das amarras da feudalidade e, assim, remove os obstáculos à sua plena regência sobre a reprodução social. O Estado que brota da emancipação política, longe de destruir a propriedade privada, a pressupõe. (MARX, 1969, p.25,26 APUD LESSA, 2007, p.37),

Dessa maneira, com a regência da propriedade privada, tanto no aspecto objetivo quanto subjetivo, a vida social se transforma numa “afirmação coletiva da propriedade privada de cada um, onde cada indivíduo torna-se um guardião da mercadoria.”<sup>20</sup> (LESSA, 2007, p.38). Como guardiões de mercadoria, as vontades das pessoas se convertem na necessidade da mercadoria ir ao mercado para ser trocada. Assim as vontades das pessoas se identificam às necessidades inerentes à reprodução da mercadoria. É esta determinação da vida social pela mercadoria que compõe a emancipação política. Assim, com essa forma de emancipação política, de todos contra todos, o Estado que emerge é a única generalidade possível. Nesse sentido, se o Estado pode comparecer como generalidade, a individualidade pode apenas comparecer como cidadania. O autor aponta a emancipação política como “a realização histórica da sociabilidade regida pela propriedade privada burguesa na qual os homens não passam de joguetes de seus poderes alienados” (LESSA, 2007, p. 40):

A afirmação dos direitos, não realiza, mesmo que radicalizada, a emancipação humana. O seu empobrecimento e banalização, ou em outras palavras, a sua captura e utilização, a partir dos interesses de mercado que restringem e empobrecem as noções de democracia e cidadania ‘para os mais fortes’, também são sérios e concretos obstáculos à emancipação humana. (SILVA, 2006, p.51)

Tanto a emancipação política quanto a emancipação humana são categorias marxianas. A primeira revela o progresso “de constituição histórica da sociabilidade regida pela propriedade privada burguesa.” (LESSA, 2007, p.46). A segunda, a emancipação humana, “é a superação da propriedade privada e a constituição de uma sociabilidade comunista.” (LESSA, 2007, p.46). Conceito também salientado por Silva (2006),

---

<sup>20</sup> Expressão utilizada pelo autor fazendo referência de O capital.

A emancipação humana (...) ainda que não prescindida da emancipação política, surge da superação de seus limites e se realiza através da negação do cidadão burguês, abstrato, submetido à sociedade de classes e à propriedade privada. (SILVA, 2006, p. 38)

Nesse sentido, longe da superação da propriedade privada, na atualidade a questão social passa a ser objeto de um violento processo de criminalização que atinge a classe subalterna, o que lamamoto diz recuperar a noção de classe perigosa. E em resposta a isso se encontra na assistência programas de combate à pobreza, ou a segurança e repressões oficiais. (IANNI, 1992, APUD IAMAMOTO, 2001, p.17).

Entender a questão social em sua origem, historicidade e atualidade, compreender a violência como fenômeno multicausal são elementos necessários para nos fazer curiosos por uma nova indagação: afinal, há algum impacto particular dessa trama histórica no cotidiano de nossos adolescentes?

#### **1.4 – Questão Social, Violência e Adolescência**

Percebemos até aqui que a compreensão da violência está repleta de intensa complexidade. Estudiosos do tema apontam para a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento a fim de consubstanciar e qualificar o entendimento desse fenômeno. (TRASSI, 2006, SILVA, 2007)

Nesse sentido, refletimos, a partir daqui, sobre os apontamentos elaborados por Trassi (2006) acerca da adolescência - violência.

A autora (TRASSI, 2006) valoriza a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e utiliza-se de conceitos também da psicanálise.

Apontamos para dois pensamentos que direcionadores de nossa reflexão,

Cada uma das expressões da violência está referenciada à mesma base material, humana e cultural da nossa sociedade e do mundo. (TRASSI, 2006, p.206)

A violência é uma produção humana por mais surpreendente, terrorífica, inominável e cruel que seja sua expressão (...) A disseminação da violência está articulada com o fracasso dos mecanismos sociais de regulação da vida coletiva: máquinas sociais de controle dos indivíduos e processos agregadores da coletividade. (TRASSI, p.207).

Vivemos em um contexto onde ocorre a naturalização da violência, manifesta através de diferentes formas, inclusive:

(...) na demonstração de poder do crime organizado que se confronta com o Estado, na transformação dos corpos em mercadorias, no seqüestro e no tráfico de drogas. (TRASSI, 2006, p.208).

Nessa realidade onde presenciamos a violência como um dos elementos da cultura que também compõe as tramas das relações sociais e a formação da identidade das crianças e adolescentes, observamos também um clima de insegurança generalizado, que gera uma demanda social por medidas de segurança mais repressivas. (TRASSI, 2006, p.209,210)

Nesse momento Trassi (2006, p.210) indica que, na década de 80, essa demanda por segurança originava-se da população pobre manipulada pelo governo. A repressão destinava-se contra a população que a solicitava. Aponta que isto ocorria também por conta da criminalização da pobreza. Na década de 90, a autora apresenta também a articulação do crime organizado com os poderes – Executivo, Judiciário e Legislativo, etc - o que generaliza a demanda social por segurança.

Além disso, nesse mesmo período, os crimes das demais esferas sociais passam a ter visibilidade, havendo o início de um rompimento com o estereótipo de criminoso negro, pobre e favelado, com a visibilidade de setores sociais que antes não apareciam nessa esfera.

A soma do aumento da criminalidade com a idéia da impunidade, produz a descrença no Estado na função de garantir a paz pública de igual modo, e *para todos*. A segurança também se torna mercadoria, *privatizando a função do Estado*, abrindo brechas para seguranças paralelos, com sistemas e regras particulares. (TRASSI, 2006, p.210, 211)

Trabalhar a violência no universo da juventude, em todo o contexto de transformações existentes, obriga analisar a relevância da violência na “produção de

mentalidades, padrões de sociabilidade, efeitos na esfera pública e privada” e seus enraizamentos em diferenciadas instituições, família, escola e Estado.

Já tratando especificamente da adolescência, também a coloca como tema polêmico e parte pelo consenso das áreas – o início da mesma: a puberdade. Este consenso é o fato que subsidia, inclusive, a Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando estabelece a diferenciação das fases da infância (0 – 12 anos) e adolescência (12 aos 18). (TRASSI, 2006, p. 211).

Contudo, e embora seja essa uma fase da vida de todos, é apontada pela autora também como variante da condição social de classe. Para aqueles que necessitam contribuir na própria sobrevivência, por exemplo, existe o que se chama de adultização precoce<sup>21</sup>. Além dos demais aspectos que interferem nesta fase, jurídicos, históricos, sociais e tecnológicos. (TRASSI, 2006, p.210, 213).

A partir do binômio adolescência-violência a autora aponta o que chama de dupla face, ou seja, o adolescente como agente e vítima no cenário da violência. (TRASSI, 2006, p.210, 215).

A pesquisa da UNESCO, realizada em diferentes regiões do Brasil, aborda a mortalidade dos jovens. Nessa pesquisa, observa-se que de 1980 a 2000, há um aumento na mortalidade de jovens entre 15 a 24 anos. Além disso, nas últimas 5 ou 6 décadas, há uma tendência à substituição de óbitos endógenos para óbitos causados por motivos externos relacionados à violência. Em 2002, por exemplo, apresenta um número de 47.885 óbitos de jovens brasileiros, onde 37.486 eram registradas por causas externas, tendo o homicídio como principal fator. (WASELFISZ, 2002, p.25 APUD TRASSI, 2006, p. 216).

Dessa forma, Trassi (2006, p. 217) afirma o fato de que o homicídio é o fator externo ligado à violência mais presente na faixa etária de 15 a 24 anos. Lembra ainda que em 2000, São Paulo, capital é a 3ª cidade do Brasil em homicídios. E o estado de São Paulo ocupa a 4ª colocação na mesma categoria.

---

<sup>21</sup> O termo adultização precoce foi utilizado por Reinado Arruda seu trabalho: Pequenos bandidos na década de 1980.

Um fator diretamente ligado ao homicídio é a arma de fogo. E, neste item, Campinas – cidade onde residem os adolescentes entrevistados nesta dissertação - possui um destaque importante e de impacto negativo. Nela, 80% dos homicídios estão ligados a armas de fogo.

Além dos índices supracitados, a autora alerta para o adolescente alvo de torturas, registradas em dossiês tanto nacionais como internacionais. (TRASSI, 2006, p.218).

Outro aspecto analisado por Trassi (2006, p. 218) é a criminalização do adolescente, a associação da juventude com a violência e a tendência à patologização de características próprias da adolescência. Lembra da concepção que olha para os adolescentes, principalmente para os pobres, como perigosos, ou potencialmente perigosos.

Trassi (2006, p.219) trabalha com a questão dos adolescentes em situação de vulnerabilidade, categoria em que situa os adolescentes e também crianças autores de ato infracional, como um fenômeno histórico, universal e transversal na sociedade.

Como fenômeno histórico aponta o olhar e as ações destinadas para essa população no decorrer da história.<sup>22</sup>

Como fenômeno transversal na sociedade, afirma a presença de adolescentes de todas as classes sociais envolvidos com a prática do crime. Aponta que este é um dado mais recente da nossa história e o associa com as “transformações culturais mais amplas e com fatores que alargam os tentáculos da criminalidade” (2006, p.223). Aponta a droga, “tanto o uso quanto o comércio como fator desencadeador, que precisa ser compreendido no contexto das demais transformações sociais e modificações dos padrões de conduta social.” (TRASSI, 2006, p.223).

---

<sup>22</sup> O próximo capítulo deste trabalho aborda este aspecto também com informações relativas ao modo como se olhou e entendeu a relação da criança e o adolescente em situação social crítica.

### 1.5 – Algumas Considerações

Parece haver sentido afirmar, quando refletimos sobre a questão social e seus diversos desdobramentos, que sua afetação ocorre de fato, atingindo todo e qualquer ser humano, independente de origem ou classe social, idade, crenças e etc.

De igual modo, parece ser coerente que a intensidade e o modo particular que as manifestações da questão social atingem o ser humano permeiam sua condição objetiva de existência, e, com certeza, possui afetações subjetivas. Trocando em miúdos, não se pode dizer que as mazelas capitais, frutos da questão social, determinam integralmente as ações do ser humano, porém o condiciona e o limita num universo, via de regra, reduzido de oportunidades.

Abramo (2005, p.43) diz que na atualidade, dificilmente conseguiríamos falar em condição juvenil, porém em situações juvenis, é nessa ótica que defendemos o olhar para as diferentes possibilidades das adolescências, o que transcende sua localização apenas focada em seu aspecto biológico e converte-se numa gama de possibilidades de existir, considerando o caminho da existência desses adolescentes, que considera inclusive seu *trânsito no mundo da cultura*, sua a classe social, e demais fatores relevantes na construção de sua subjetividade.

A adolescência na contemporaneidade, conforme vimos, possui particularidades desse momento histórico. Algo se preserva, algo se perde. Particularidades existem em suas relações com seus pares e com o próprio mundo, as novidades tecnológicas, o fetiche exacerbado e a satisfação efêmera e etc. (TRASSI, 2006) Nesse sentido a necessidade do consumo e a valorização do cidadão conforme seu poder de compra (SILVA, 2006), parecem também permanecer.

Além disso, há outro elemento relevante a ser ressaltado, a naturalização da violência. Independente de sua autoria ser atribuída ao do Estado – através da violência policial, por exemplo; ou à sociedade civil – de qualquer classe, porém concretizando ações criminosas e violentas, inclusive contra a criança e o adolescente; à própria organização criminosa – parando ou mobilizando a

sociedade. Esse elemento, a naturalização da violência, está presente na formação de crianças e adolescentes sob as lentes da banalização do fato por diversos atores. Aquilo que há décadas atrás era conhecido como guerra, está presente no cotidiano dos adolescentes como acontecimentos cotidianos.

Esses elementos formam as noções objetivas constitutivas da contemporaneidade que interferem na formação e construção do sujeito. Infelizmente podemos pensar que a sociedade não tem oferecido tantas referências saudáveis relacionadas a uma construção ética de vida. (GUARA, 2000, p.224)

Um dos aspectos que também podem ser levantados é o de que passar por esta fase sem a garantia do que chamamos de direitos fundamentais, indica, via de regra, uma família lesada nesses mesmos direitos. Significa, muitas vezes tornar-se precocemente responsável e encontrar-se impedido de vivenciar sua adolescência. Temos aí o que Trassi (2006, p.13) chama de adultização precoce.

Observamos também a preocupação crescente destes adolescentes com o mundo do trabalho, seu lugar como trabalhador que vende sua força de trabalho, parece não estar seguro nessa sociedade.<sup>23</sup>

Ressaltamos neste texto alguns dos aspectos referentes à questão social, violência e adolescência, com a clareza de que cada um dos temas é constituído por diversos outros elementos, constitutivos de um conjunto maior, igualmente complexo e analisado por diversas lentes das várias áreas do conhecimento.

---

<sup>23</sup> A pesquisa organizada por ABRAMO (2005) em Retratos da Juventude Brasileira demonstra que a preocupação com a colocação no mercado de trabalho é uma preocupação crescente entre os jovens brasileiros.



**CAPÍTULO II**  
**A POLÍTICA DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: CAMINHOS DA**  
**EDUCAÇÃO, ASSISTÊNCIA E SISTEMA DE JUSTIÇA**



Imagem 2 – Identidade Ignorada

Obra de Carlos Zílio (1974), retirada da Coletânea: Arte e Sociedade no Brasil: 1957 – 1975, 2003, v. (2), p.40.

O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada e guardada, que vai rompendo rumo. Guimarães Rosa, 1986.

Neste capítulo analisa-se a política de atendimento à infância e à adolescência expropriada de seus direitos fundamentais no Brasil, nos espaços correccionais e educacionais.

Para tanto, foram utilizados três focos, a educação, a assistência e o Sistema de Justiça. O capítulo está dividido de acordo com períodos da história brasileira até o último período anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Em cada um deles é apresentada uma ou mais instituições da época que pudessem exemplificar, em sua trajetória, o que reflete o texto.

## **2.1 - Histórico do Atendimento à Infância e à Adolescência no Brasil: educação pública, instituições de educação, vigia e correção.**

### **2.1.1 – Período Colonial**

Em 1549 ocorre a chegada dos jesuítas, liderada pelo Padre Manoel da Nóbrega, e o desenvolvimento da ação para a educação dos que aqui se encontravam. Segundo Romanelli (1991, p. 35) no decorrer do tempo, sabe-se que além da catequização passaram a cuidar da educação no Brasil. O ensino realizado nesse momento, de intenso cunho moral e religioso, realizado pelos jesuítas foi aos poucos se organizando. Vale lembrar que a ação educativa e catequizadora era prioridade nesse momento, considerando que quinze dias após a chegada dos jesuítas, já se formou a primeira escola.

Nesse período, em termos de instrução pública, encontramos a primeira relação entre Estado e Educação. De acordo com Romanelli (1991, p.33) a sociedade colonial brasileira, marcada por sua monocultura exportadora dependente, concentrava o poder político e econômico na família patriarcal. Sendo esta, a reconhecida elite da sociedade, disseminava sua herança cultural. Temos nesse quadro, uma sociedade dual - de um lado, a chamada elite, representada pela família patriarcal, e, do outro, os escravos e colonos. A família patriarcal valia-se do trabalho escravo e mantinha sua marca de “camada ociosa”, pois o trabalho assumia um aspecto vexatório para a elite.

Dessa maneira sua organização e dinâmica ocorriam de modo a manter o “status quo” que possuía. No que se refere à educação, o filho primogênito tinha a incumbência de continuar os negócios da família, o que não lhe exigia muito aprofundamento nos estudos. O filho do meio, de acordo com a legalidade da época, era destinado aos serviços sacerdotais, assim, tinha acesso à formação básica no Brasil, e após a mesma, saía do país para formar-se doutor. A filha possuía trajetória já estabelecida, o casamento e o cuidado com as prendas domésticas eram o que lhe restava. Grande parte das mulheres, mesmo, as de família patriarcal, não eram sequer alfabetizadas, e muito menos participavam dos trabalhos escolares. (ROMANELLI, 1991, p. 33,34).

Romanelli (1991, p.34) aponta para o fato de que os conteúdos do ensino jesuítico seguiam o modelo europeu e caracterizavam-se por sua base na religião e nos pensamentos da Contra-Reforma, sem pensamento crítico ou científico. Além disso, a organização social daquele momento, favorece a ação educativa jesuítica realizada pela Companhia de Jesus. Afinal, para essa sociedade que se vale da mão de obra escrava, aquela educação poderia não ser a ideal, mas atingia os objetivos, considerando que a mesma não “precisava” ser educada na escola. O conteúdo cultural transplantado, com visão teocentrista, onde todos os acontecimentos justificavam-se na vontade divina, era bastante adequado para o interesse das elites.

A educação jesuítica organizou-se com o tempo, em três níveis – curso elementar, que realizava o ensino das primeiras letras; cursos secundários, que trabalhavam com letras e filosofia e o curso de nível superior de Teologia das

Ciências Sagradas, destinado à formação de sacerdotes. Vale destacar que apenas o curso elementar era destinado aos filhos dos colonos, já que os cursos secundários e superiores eram destinados à classe dominante. Fato este, que demonstra a oferta desigual de educação.

Em 1759, ocorre a expulsão dos jesuítas a partir da Reforma Pombalina. Essa se dá com o descontentamento do Marquês de Pombal para com os mesmos. Havia nesse momento, forte influência do Iluminismo, e o ensino com bases científicas passava a ser valorizado no mundo europeu. Nesse sentido, o marquês de Pombal, reconhecia a desqualificação e desvantagem na educação do Brasil quando comparada aos novos direcionamentos. Após esse período há um lapso no ensino, durante 13 anos, quando o Estado resolve assumir os encargos pela educação. E apesar da introdução de leigos na educação, a mesma pouco se diferenciou em suas bases. (ROMANELLI, 1991, p.36)

Em 1808, no chamado Período Joanino, com a chegada e estadia da Família Real ao Brasil, são realizados novos empreendimentos, por exemplo, a abertura de Escolas Militares, Escola de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, e finalmente, a Imprensa Régia. Ainda não é organizado um Sistema Educacional, porém há um ganho, a imprensa faz veicular posição diferenciada sobre a política vigente.

Assim como a instrução pública encontrava-se muito aquém das possibilidades de organização e ampliação daquele momento, a assistência revelava o mesmo quadro de defasagem. (ROMANELLI, 1991, p.38)

Nesse período, de acordo com Rizzini (2004, p.23), uma modalidade de atendimento de longa duração, era a Santa Casa de Misericórdia, através da entrega anônima de bebês na Roda dos Expostos.

### **2.1.1.1 - As Santas Casas de Misericórdia e a Roda dos Expostos**

De acordo com Moraes (2000, p.73) os relatórios da administração provincial, indicam a infância abandonada, como grave problema social. Lembra que o campo da assistência encontrava-se reduzido ao setor médico hospitalar representado pelas Santas Casas de Misericórdia, ou outras pequenas obras como o Lazareto, fundada em 1802, pelo governo da província.

Vale lembrar que as populações de maior vulnerabilidade permaneciam sob a tutela da Igreja Católica. Como diz Faleiros (1995, p.227), no Brasil Colônia a assistência seguia o modelo da Corte, e era executada como em Portugal. Nesse contexto, cita a Irmandade de Nossa Senhora, mais conhecida como Santa Casa de Misericórdia.

Faleiros (1995, p.227) lembra que a primeira Santa Casa de Misericórdia construída no Brasil data de 1543, seu público alvo era formado por pessoas doentes, órfãos e pessoas sem respaldo econômico.

### **2.1.2 - Período Imperial – (1822 – 1889)**

Em 1822, ocorre a Proclamação da Independência do Brasil, e em 1824, a promulgação da primeira Constituição Brasileira.

D. Pedro, outorgou a primeira Constituição do Brasil, em 1824. Esta constituição nasce quando o liberalismo ainda estava em pleno domínio. A Carta de 1824, era “marcada, sem dúvida, por um grande liberalismo, que se retratava, sobretudo, no rol dos direitos individuais, que era praticamente o que havia de mais moderno na época”.

Esta trazia em seu artigo 179 “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.” (GANDRA, 2002, p.316 APUD FREITAS, 2005, p.13)

Já em 1834, um Ato Adicional à Constituição reza que as províncias passam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário - o que corrobora para diferenciar o ensino de província para província, e, possibilita ao Governo Central preocupar-se e priorizar o Ensino Superior. Este é um momento em que se demanda mão-de-obra para os cargos de administrativos e políticos, o que não justifica o completo abandono dos demais níveis de ensino, porém explica o foco do governo no ensino superior.

A insuficiência de recursos somada à falha arrecadação de tributos, impossibilitou a criação, pelas Províncias, de uma rede organizada de escolas. O ensino secundário acabou nas mãos das empresas privadas, e o ensino primário foi relegado ao abandono possuía pouquíssimas escolas<sup>24</sup> e sobrevivia por conta do sacrifício de alguns mestres-escola. (ROMANELLI, 1991, p. 40)

Romanelli (1991, p.45), diz que a educação realizada pelos jesuítas e transformada numa educação de classe, possui características que distinguem sobremaneira a aristocracia rural brasileira, e é esta mesma educação que atravessa Colônia, Império e Início da República sem modificar estruturalmente suas bases.

Porém há um fato que chama atenção nesse período: a estratificação social passa por um processo de complexificação, acentuando a camada média da população, ou a “pequena burguesia”<sup>25</sup> que radica-se na zona urbana. A participação social da pequena burguesia tornou-se mais ativa, não pelas suas atividades produtivas – ligadas ao pequeno comércio, artesanato e burocracia - mas, principalmente por seu comprometimento político. Afinal recrutou-se exatamente da pequena burguesia, os indivíduos ligados ao jornalismo, letras, e, principalmente à política. A pequena burguesia alcança importante papel na evolução política do país na transição entre a Monarquia e a República. Sobre este fato, Romanelli diz que se isto foi possível, “deveu-se, sobretudo ao instrumento de que (esta camada) dispôs-

---

<sup>24</sup> Em 1888, no Período Monárquico, a escola primária possuía 250.000 alunos, para uma população de 14 milhões de habitantes. (Ver Romanelli, 1991)

<sup>25</sup> Alguns autores como Nelson Werneck Sodré, identificam dessa maneira essa camada da população, por entender semelhança entre a mesma e a mentalidade burguesa européia – movimento que se fortalecia na época. Ver História da Educação no Brasil, Romanelli, 1991.

se para afirmar-se como classe: a educação escolarizada.” (ROMANELLI, 1991, p.37)

Neste sentido, reflete sobre a visão da pequena burguesia sobre educação escolar nesse momento. A escola, nesse período passou a ser procurada, não somente pela oligarquia rural, mas também pela camada intermediária ou pequena burguesia. Afinal, esta última passava a encarar a educação escolar como instrumento de ascensão social, já que o título de doutor equivalia ao de proprietário de terra como garantia de prestígio social e político. Embora tenha buscado na escola sua ascensão social, sua relação com a elite ainda era de dependência. O ócio era um distintivo de classe, e as classes inferiores é que realizavam o trabalho físico. Não era ao trabalho inferior que a burguesia iria se ligar, porém, continuava dependendo da classe dominante para conseguir ocupações consideradas dignas, como as administravas e intelectuais.

Essa foi uma das contradições desse tempo, a pequena burguesia reivindicava a mesma educação que a elite, ou a classe dominante, e , nesse sentido, se liga a ela, visto que a mesma educação era realizada para ambas. Porém, ainda ligadas, a chamada pequena burguesia, defende a ideologia burguesa.

Romanelli (1991, p.41) ressalta que a educação popular, nesse período, estava abandonada, e a educação média era meramente propedêutica, podendo avaliar o quanto a mesma foi minimizada, transformando-se em mera ilustração ou preparação para desempenhar funções. Além disso, aponta que enquanto não predominava nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios.

Essa era a política pública de educação destinada às classes menos favorecidas. A elas também eram dirigidas intervenções assistenciais.

No campo da assistência, destaca-se que em 1825, o presidente da província, Lucas A. M. de Barros, Barão de Congonhas do Campo, cria a Roda dos Expostos, que fica no andar térreo das Santas Casas de Misericórdia. (MORAES, 2000, p. 73).

Esse sistema, chamado RODA DOS EXPOSTOS, originava-se da Europa. Tratava-se de uma estrutura de madeira possível de ser girada levando para o interior da Santa Casa a criança ou donativos deixados em seu exterior, sem a revelação da identidade de quem os entregou.

De acordo com Neto (2003, p. 180), é difícil saber quais ou todos os motivos que levavam a entrega da criança, porém com certeza um dos motivos que corroborava com a atitude, era a impossibilidade da mulher de assumir o papel de mãe solteira naquela organização social. Na sociedade patriarcal o adultério recaía sobre a mãe e sobre a criança, atribuindo à mulher uma característica de perda da honra e à criança de ilegitimidade.

Faleiros (1995) lembra que a RODA tratava-se de um sistema legal-assistencial dos enjeitados, dos expostos, até a sua maioridade. Além disso, a condição de abandono da criança tornava-se pressuposto para desencadear outras explorações, sob a argumentação de restituição por parte das mesmas pela criação que recebiam.

“(...) expostos, recolhidos e assistidos eram conduzidos precocemente ao trabalho e explorados, para que pudessem ressarcir aos ‘seus criadores’ ou ao Estado os gastos feitos com sua criação” (FALEIROS, 1995, 235).

Percebe-se nesse momento da história a exploração dos enjeitados como pagamento pelo chamado investimento que o Estado destinou aos mesmos. Desta forma, além de serem vistos como ilegítimos, filhos de mulheres sem honra, ainda possuíam uma dívida “*ad eternum*” junto ao governo que lhes fez sobreviver. Pode-se refletir, neste sentido, o aspecto punitivo e explorador adotado no contexto, visto que a entrega das crianças na chamada RODA, também era fruto da desigualdade sócio-econômica vivida e de valores culturais machistas.

Na Europa, o sistema da RODA estava sendo combatido pelos reformadores e higienistas, este fato não era desconhecido no Brasil. (RIZZINI,RIZZINI, 2004, p.24)



Rizzini (2004, p.23, 24) cita a introdução de amas de leite, função muitas vezes, delegadas a mulheres escravas, alugadas por seus proprietários. Cita também a denúncia de que muitas dessas amas realizavam maus tratos aos expostos. A denúncia originava-se tanto das misericórdias quanto de higienistas que, no século XIX, passaram a olhar e intervir no tema.

Existiam ainda, registros da escravização e a comercialização das crianças pelas amas de leite. (MARCÍLIO,1997, P.152 APUD RIZZINI, RIZZINI, 2004, P.24)

Tanto Faleiros (1995), quanto Rizzini (2000), salientam o descaso e a desvalorização com a população infanto-juvenil, principalmente a negra, mestiça ou ilegítima. A única intervenção efetiva direcionada a mesma restringia-se, nesse momento histórico, à entrega nas Santas Casas, sob o julgo de indivíduo ilegítimo e enjeitado não só pela família, mas pela sociedade.

De acordo com Freitas (2005, p.19), data de 1830 a implantação do primeiro Código Criminal no Brasil genuinamente brasileiro. Possuía suas linhas mestras na Constituição do Brasil (1824) cujas idéias iluministas se faziam presentes.

Segundo o autor (FREITAS, 2005, p.19), o Código Criminal do Império originou-se do projeto apresentado por Bernardo de Vasconcelos, em 1827. Esse projeto continha tanto a parte de direito penal como a de processo. Foi analisado por diversas comissões na Câmara dos Deputados, e sofreu alterações. Assim, em 19 de outubro de 1830, teve a sua redação definitiva, tendo sua promulgação em 16 de dezembro do mesmo ano. A pena de morte continuou presente, exceto para os crimes políticos, por conta do acolhimento da emenda apresentada pelo Deputado Rego Barros. Para os crimes comuns, essa pena permaneceu por vontade dos conservadores.

Neste Código a questão da maioria penal foi tratada em alguns momentos no capítulo referente a crimes e criminosos: o artigo 10, determina que não se julgarão criminosos os menores de 14 anos; o artigo 13, se provar que os menores de 14 obraram discernimento nos crimes, deverão ser recolhidos às casa de correção, pelo tempo que aprovar o juiz, desde que não ultrapasse a idade de 17 anos. Ainda, no 2º capítulo referente às circunstâncias agravantes e atenuantes: o

artigo 18, reza as circunstâncias atenuantes dos crimes, ser o delinqüente menor de 21 anos, ou sendo o réu menor de 17 anos e menor de 14, poderá o juiz, atribuir-lhe as penas da cumplicidade. (PIERANGELI, 2001, p. 238, 240 APUD FREITAS, 2005, p.19)

Freitas (2005, p.20) indica que o Código Filipino, estabeleceu a área criminal no país antes do Código Criminal, foram quase dois séculos de vigência. Este Código determinava que em se tratando de réu menor de dezessete anos, não se aplicaria em nenhum caso, a pena de morte. Já no Código Criminal do Império, não se encontra determinação expressa, porém, pode-se deduzir que a pena capital, certamente não se aplicava aos menores de 21 anos, uma vez que a estes, não se impunha a pena de galés, conforme prescreve o art. 45 do referido ordenamento: “Art. 45. A pena de *galés* nunca será imposta: 2º Aos menores de vinte e um anos (...)”.

O Código surge com atenção insuficiente no que se refere à relação penalidade-idade, porém faz alusão à mesma. Assim, estabelece a idade penal a partir de 14 anos e estabelece as Casas de Correção específicas para menores. Segundo Rizzini (1995, p.104), embora a menor idade fosse fator atenuante à pena, não havia, antes de 1830, maior distinção em relação aos delinqüentes adultos.

O Seminário de Sant’Ana que depois se transformou em Instituto dos Educandos Artífices.e o Seminário Glória, são as duas instituições que refletiremos nesse período, por conta dos registros obtidos.

### **2.1.2.1 - O Seminário de Sant’ Ana**

Em 1824, o governo da Província cria na capital, o Seminário Sant’Anna. Este seminário assume o papel de uma ação governamental, frente ao problema social da infância e adolescência desvalida. (MORAES, 2000, p.73)

De acordo com Moraes (2000, p.73), o Seminário Sant'Anna foi extinto em 1868, pela lei nº 57 em 18 de abril de 1968. Em 1874 é substituído pelo Instituto dos Educandos Artífices.

A instituição estava organizada em companhia militar, inclusive, anexa ao corpo policial. Era marcada pelo seu rígido caráter disciplinar. O objetivo da instituição era o de “facilitar ao menino pobre e desvalido a sua educação industrial, impedindo assim, que por falta dela, se desviem do amor ao trabalho e se tornem maus e prejudiciais cidadãos.”

A admissão de meninos para a instituição, ocorria a partir de alguns critérios, 1º - filhos legítimos de voluntários da pátria, de militares, de guardas nacionais e de soldados do cargo policial, que serviram na Guerra do Paraguai. 2º - os órfãos de pai e 3º - órfãos de pais pobres, ainda que vivos. (MORAES, 2000, p.74)

O regime militar estabelecido e imposto à vida dos internos existia tanto no interior na instituição, quanto fora dela.

Foram criados postos de graduação semelhantes ao do exército, afim de que isso resultasse “melhor conduta” e “maior aditamento”. Esses postos recebiam premiação no encerramento do ano, com a presença de autoridades, inclusive o Presidente da Província. (MORAES, 2000, p.74)

Como regra da casa, existia, indiscutivelmente, o uso diário de uniformes militares, e em comemorações nacionais era exigido que comparecessem “uniformizados e em maior asseio”. (MORAES, 2000, p.74)

Recebiam a educação religiosa e o aprendizado de bons costumes. Aos domingos e dias santos, eram levados pelo diretor para ouvirem a missa, realizada pelo capelão do estabelecimento. (MORAES, 2000, p.74).

Todos os educandos eram internos. Havia, porém, a possibilidade de sair um domingo por mês. A saída ocorria, a partir da autorização do diretor, para realizar visita à família. A relação de controle e vigilância tornava-se bastante evidente no momento em que, na autorização, o diretor indicava um outro educando para acompanhá-lo na visita. (MORAES, 2000, p.74).

Durante a visita o regulamento proibia entrada em “tavernas” ou mesmo saídas acompanhadas por pessoas estranhas ou não autorizadas pelo diretor.

O abandono do internato só era permitido a partir dos 20 anos de idade, a exceção se dava somente no caso de doença contagiosa, ou pela requisição de parente. E mesmo nesse último caso, o estabelecimento deveria ser indenizado em dinheiro.

De acordo com o Regulamento os empregados do estabelecimento eram de duas classes: a primeira nomeada pelo Presidente da Província, e a segunda, pelo diretor. Na primeira encontravam-se: o diretor, o médico, o capelão, os professores e o almoxarife. Na segunda classe, nomeada pelo diretor, estavam: mestres de oficina, agentes amanuenses, enfermeiros, porteiros e empregados internos, em geral. (MORAES, 2000, p.74).

Para ser diretor nomeado pelo Presidente era necessário obedecer aos seguintes critérios: ser casado e residente na casa, maior de 40 anos, militar com patente não inferior a capitão, se do exército, e superior a tenente, se da Guarda Nacional. Na dinâmica do estabelecimento existiam diversas punições, que eram aplicadas pelo diretor, conforme a gravidade do ato. O poder disciplinar estava centrado no diretor do estabelecimento que era subordinado somente ao Presidente da Província. (MORAES, 2000, p.74)

As penas constituíam-se de repreensão, particular ou em grupo (na presença do restante dos educandos), privação do recreio e dos passeios aos fins de semana, exclusão da mesa às refeições, variadas formas de correção moral (não explicitadas) e prisão no xadrez da casa, por no máximo 8 dias.

Moraes (2000, p.74) afirma que embora não estejam especificadas, é bastante provável que as correções morais se pautassem no Regulamento de 1844. Esse regulamento baniu os castigos físicos e substituía-os por técnicas de humilhação e exclusão. Como exemplo dessas, a reclusão solitária no escuro ou retirado, estar sentado no banco do desprezo em que se pinta a figura de um burro, pendurar na cintura com letreiro maiúsculo, palavras como vadio, descuidado,

desordeiro, comilão, ou qualquer outra palavra pejorativa que denuncie um defeito atribuído ao educando.

Ainda, em faltas consideradas mais graves, o castigo era o assentamento de praça no exército ou armada imperial. Fatos criminosos eram submetidos ao Código Criminal do Império. (MORAES, 2000, p.75)

No que diz respeito à aprendizagem o Instituto dos Educandos oferecia as disciplinas de primeiras letras, geometria e mecânica aplicada às artes, música e instrumentos de corda, ginástica, natação e jogos de armas, alfaiate, sapateiro, marceneiro, serralheiro, correeiro. O ensino de exercícios militares ocorria três vezes por semana. (MORAES, 2000, p.75)

Eram realizados exames anuais coordenados pelo diretor, com ajuda de um Comissário do governo e um Inspetor de Instrução Pública. Realizavam-se exposições anuais dos trabalhos dos educandos com a entrega de medalhas em três categorias: MORAL, INTELECTUAL e INDUSTRIAL. (MORAES, 2000, p.75)

Segundo o regulamento, o diretor poderia propor mais atividades, que seriam implementadas de acordo com a autorização do governo. Entretanto, havia ainda uma falta quase absoluta de recursos que prejudicava a manutenção das oficinas existentes e impedia a abertura de outras. (MORAES, 2000, p.75)

Em 1876, por exemplo, é negada mais uma das solicitações de verba do Presidente da Província à Assembléia, destinada prioritariamente à criação de uma cadeira de língua francesa, pois os manuais e livros utilizados no internato eram escritos na língua francesa, o que inviabilizava a compreensão dos mesmos e dificultava o andamento do trabalho. (MORAES, 2000, p.75)

Moraes (2000, p.76) relata que nesse ano duas oficinas teriam funcionado com regularidade, marcenaria e alfaiate. Aponta que esse fato, junto do descaso com a instrução pública, mostra a desatenção do governo com relação ao processo de constituição de trabalhadores nacionais e livres.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Relatórios da Presidência em 09/08/1877 apontam que na população de 837.354 habitantes, calcula-se que 696.131 “jaziam na ignorância. (MORAES, 2000, p 76).

Paradoxalmente ao descaso direcionado tanto à instrução pública quanto à assistência dirigida às classes menos favorecidas, acima refletidas, a autora aponta a participação do Brasil na Exposição Universal da Filadélfia – 1876. Nesse documento da referida exposição, o país reconhece seu sistema penitenciário destacando as Casas de Correção. Além disso, expõe dados das oficinas, diz que “o sistema penitenciário preferível e mais em harmonia com os preceitos da ciência é aquele que equaciona o generoso empenho de fazer da pena também, meio de educação.” (HARDMAN, 1998, p.91 APUD MORAES, 2000, p. 76).

E com as meninas, o que acontecia?

### **2. 1. 2. 2 - Seminário Glória**

Diversos eram os asilos criados pela iniciativa particular, destinados a meninas órfãs e abandonadas, porém, apenas o Seminário Glória era mantido pelo Governo da Província. (MORAES, 2000, p.76)

Este último apresentava função moralizadora, seus primeiros estatutos – que datam de 1825 - registram como objetivo “atender a mísera orfandade do sexo feminino, cuja pobreza, poderoso veículo de tantos costumes e vícios que desgraçadamente são transmitidos pelas mães às filhas, tanto influem na depravação e na estraga dos costumes.” (MORAES, 2000, p.76)

Sua organização baseava-se no modelo dos conventos. A direção ficava por conta de senhoras, nomeadas pelo Presidente da Província, e era considerado um estabelecimento leigo até 1870.

A segunda fase desta instituição data de 1871, quando as Irmãs de São José de Chambery, uma ordem religiosa de origem francesa, passa a cuidar da mesma. Mesmo sob a responsabilidade das Irmãs, a subvenção continuava oriunda do Governo da Província.

---

A maioria das meninas internas possuía o perfil de filhas de militares e empregados públicos falecidos.

No que se refere ao ensino ministrado na instituição, pouco se modificou até 1870. O conteúdo constituía-se em: rudimentos de leitura escrita, aritmética, prendas domésticas e trabalhos manuais de agulha e linha. De acordo com Moraes (2000) esse ensino, mostra-se condizente com os:

(...) costumes de uma sociedade escravocrata, de organização familiar patriarcal e que negava à mulher as condições de desenvolvimento intelectual e especialmente destinada a uma categoria inferior de criança. (MORAES, 2000, p.77).

Principalmente no que toca ao ensino, a mudança de direção trouxe também diversas mudanças no ensino, sendo que este passa a seguir diretrizes francesas. Desse modo, foram introduzidos novos cursos: estudo da língua francesa e música vocal e instrumental. Eram trabalhados os princípios morais e religiosos, disciplina e asseio. (MORAES, 2000, p.77).

No bojo dessa nova direção, destaca-se que o trabalho doméstico interno foi aos poucos sendo assumido pelas meninas internas. Esse procedimento por um lado, ensinava às mesmas a lida doméstica e os métodos para esse tipo de trabalho, e, por outro lado, liberava a instituição de empregados para esse fim. Só não realizavam essa atividade as pensionistas que pagavam trimestralidade. (BORGES, 1980, p.81, APUD MORAES, 2000, p. 77).

A saída das internas da instituição se dava entre 15 e 20 anos, fase em que eram consideradas aptas ao trabalho. O objetivo na saída era o de que fossem conduzidas ao professorado ou ao matrimônio. Além disso, havia a possibilidade do serviço doméstico em casa de família, porém, para essa opção existia um recalque maior por conta da prevista “concorrência” com as escravas, ou com a facilitação de que ex-internas assumissem novamente costumes inadequados.

Além disso, ao contrário do que se realizou no Instituto dos Educandos Artífices e nas instituições privadas com internas do sexo feminino, o Governo da Província não atuou no sentido de utilizar a mão de obra das internas nas indústrias nascentes, mesmo com o alarmante dado das indústrias têxteis contratarem um contingente de mais de 90% de mão de obra feminina. (CANABRAVA, 1951, p.271 APUD MORAES, 2000, p.78).

Destaca-se que no século XIX o magistério primário era um dos caminhos considerados de respeito para que uma jovem sem posses ingressasse no chamado mercado de trabalho com a dignidade esperada para uma moça de bem.<sup>27</sup> (MORAES, 2000, p.78)

O Governo da Província no que se refere ao Seminário Glória, esperava retirar dali as mulheres mais aptas ao magistério, haja vista a inexistência da província de escola que preparasse professores, seja do sexo masculino ou feminino. (MORAES, 2000, p.78)

Em 1845, através do Regulamento de 07/01/1845, estabelecia-se que a jovem que completasse 18 anos, não se casando, nem se empregando como criada, seria provida na cadeira de primeiras letras; independente de exame estabelecido por lei para tais provimentos. Lei que foi alterada no mesmo ano, elevando a idade de 18 anos para 25 anos. (MORAES, 2000, p.78).

Em 1846, é aprovada a criação da Escola Normal, somente para homens. Porém, até 1866, formou somente 40 professores e possuiu um nível de freqüência muito escasso, o que levou a ser suprimida no ano seguinte. (MORAES, 2000, p.78)

Já em 1876 a Assembléia Provincial, cria uma seção para o sexo feminino na Escola Normal, no Seminário Glória, que é fechada logo dois anos depois, por Ato Oficial do Presidente da Província. Somente em 1880, reabre-se a Escola Normal, agora com diretrizes de corpo discente misto.

Porém, nessa nova fase, o ingresso das alunas, era permitido somente quando havia a autorização do responsável, além do acompanhamento e presença

---

<sup>27</sup> A primeira regulamentação para a educação feminina, ocorre em 1826, quando se permite à mulher realizar somente o nível fundamental do ensino.



do mesmo, nas aulas, visto que as Irmãs de Chambery, negavam-se a fazê-lo. Por conta da segunda exigência, de 14 jovens interessadas no curso, apenas 3 conseguiram freqüentá-lo. (MORAES, 2000, p.79)

O Presidente da Província solicitou que as Irmãs reconsiderassem sua decisão, fato que não ocorreu. (MORAES, 2000, p.79)

Já a partir de 1880, o Jornal A Província de São Paulo passou a dedicar editoriais que questionavam a existência e utilidade do Seminário Glória e até mesmo de sugerir seu fechamento. Refletiam que nada justificava um estabelecimento que propunha educar meninas tendo “como guia, a irmã de caridade, e como freio a religião”. Nesse momento a Instituição era colocada no veículo de comunicação como incompetente para a educação das mulheres na vida moderna, sendo necessário elevar o nível de educação da mulher brasileira. (MORAES, 2000, p. 79)

De acordo com este jornal, que se tratava de um periódico republicano, não havia mais espaços para instituições como o Seminário Glória ou mesmo como o Instituto dos Educandos Artífices na sociedade nascente. (MORAES, 2000, p.79)

É nesse contexto que as autoridades republicanas nos anos vindouros, atuam para a criação e sistematização de saberes fundamentais para a população trabalhadora crescente da sociedade urbana e industrial. (MORAES, 2000, p.79)

### **2.1.3 - A República Velha (1889 – 1929)**

Romanelli (1991, p.41) lembra que nesse momento histórico a sociedade brasileira encontra-se estratificada de modo muito mais complexo do que nos períodos anteriores. A chamada pequena burguesia já era em si mesma heterogênea. Nela encontrava-se uma camada de intelectuais letrados ou padres, militares, uma burguesia industrial nascente, todo um universo de imigrantes. Não se podia comportar essa nova população em uma instituição social de caráter simplista.

A Nova Constituição consagrou o sistema dual de ensino já realizado desde o Império. A União ficou comprometida a criar e controlar o sistema de ensino superior de toda a Nação, bem como do ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional.<sup>28</sup>

De acordo com Romanelli (1991, p.41) era a oficialização que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Essa dualidade do ensino brasileiro representava, por um lado, a própria dualidade da sociedade escravocrata que acabara de sair, e também, os antagonismos existentes entre a centralização e a descentralização do poder.

Várias reformas foram tentadas a fim de equacionar os problemas educacionais mais graves, porém nenhuma com êxito.

De acordo com Moraes (2000, p.79) em 1918, o Diretor da Instrução Pública do Estado, Oscar Thompson, declarava em seu Anuário de ensino, o quadro geral da situação educacional do Estado. Neste momento revela que nos 196 municípios, funcionavam 176 grupos escolares, 31 escolas reunidas, 1595 escolas isoladas, além de 31 escolas fundadas pelas câmaras municipais e das 1089 particulares. No total essa estrutura atendia a 232.621 crianças, é nesse momento em que oficialmente, expõe a pergunta: que fizeram desse restante? Existia um total de 247.43 crianças não localizadas pelo levantamento.

A resposta encontrada pelo então instrutor e registrada em seu Anuário de 1918, era de que nada se havia feito por esse contingente de crianças, que permaneceu na rua, no ócio de suas casas, ou foram criminosamente introduzidas nos trabalhos das lavouras e das fábricas.

Quatorze anos depois o número dessa população apresenta um aumento, visto que o educador Almeida Júnior, baseado nos cálculos populacionais da Demografia Sanitária realiza a mesma pergunta, ao citar o número de 59.187 crianças de 11, 12 e 13 anos, que declara ser o número de menores implicitamente

---

<sup>28</sup> Na época, o ensino profissional compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas (para rapazes). (Romanelli, 1991, p.41)

abandonados pela lei. Declara: “O Estado os despede da escola. A União os afasta da Oficina. Um e outro os lançam no grande e sombrio hiato da desocupação. Onde estão eles?” (MORAES, 2000, p.80)

A população jovem era largamente utilizada para mão de obra no mercado de trabalho crescente, considerada população mais dócil, mais barata e relativamente disciplinada. Oficialmente, a mão de obra juvenil, em 1930<sup>29</sup>, era de 150.000 de acordo com Federação Industrial. Vale lembrar que não estão inclusas nesses números as outras formas de trabalho – como as profissões chamadas ambulantes, os jornaleiros, mensageiros, carregadores de feira, entregadores de encomenda, etc. Dentre as meninas prevalecia a inserção no trabalho doméstico. (MORAES, 2000, p.81).

Nesse momento ocorria uma discussão entre os que defendiam a inclusão de jovens de 13 e 14 anos no trabalho fabril, onde não haveria dano ao jovem trabalhador e aqueles que procuravam argumentar o contrário. Almeida Júnior era um de seus representantes, argumentava que toda a questão psíquica e sanitária precisaria, de fato, serem levadas em consideração, além de todos os outros argumentos conhecidos, como o desenvolvimento orgânico, a questão dos estudos, etc. Não desconsiderava nenhum contexto, como a necessidade da família, por exemplo. Porém, apresentava, já nessa época, a necessidade de que os direitos das crianças deveriam antepor-se aos demais direitos: o direito de crescer normalmente, e ainda ressaltava que o direito de brincar era sagrado.<sup>30</sup> (MORAES, 2000, p.80).

As ruas estavam tomadas pelos então chamados “menores”, fato que os levava a convivência com as regras da rua e que as impulsionava pelo caminho da

---

<sup>29</sup> Embora essa data marque o início do próximo período a ser estudado, decidimos deixá-la nesse momento do texto para facilitar o fechamento do raciocínio proposto.

<sup>30</sup> Só bem mais tarde, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, declara a proibição do trabalho infantil no Brasil. Cria o trabalho de aprendiz, a partir dos 14 anos de idade, onde o adolescente pode iniciar, em caráter de aprendizagem” sua vida profissional. Existem diversas ações de iniciativa nacional e internacional para identificar e erradicar o trabalho infantil no país, entendido em suas diversas formas de manifestação. Seja o trabalho infantil doméstico, onde as crianças têm a responsabilidade da casa e do cuidado de irmãos mais novos, seja o de emprego de trabalho doméstico para meninas desfavorecidas economicamente, os trabalhos de comércio nos semáforos, ou mesmo os trabalhos de exploração sexual. Uma das referências nessa ação é o Projeto Cata-Vento, que atuou desde 2005, no Brasil. Tanto na capacitação de profissionais como no incentivo a criação ou implementação de políticas públicas voltadas a essa questão. Este projeto foi subvencionado pela ONU, Save the Children e organizações Nacionais do Direito da Criança e do Adolescente.

delinqüência. No caso das meninas, constituía-se num atalho para a prostituição. O educador Almeida Júnior, ao criticar o Código de Menores da época, diz que o governo, “ao proibir profissões de rua para crianças menores de 14 anos, esqueceu-se de prover coisas que enchessem seu tempo.” (MORAES, 2000, p.81).

O Código de Menores isenta penalmente o menor de 14 anos, diferentemente do Código Penal de 1890, e apresenta a sua internação em Casas de Educação. Porém as mesmas lotavam-se e, novamente o ciclo de experiências e abandono nas ruas, reiniciava-se. (MORAES, 2000, p.81).

Código Penal de 1890 refere-se à maioridade penal no capítulo relativo à responsabilidade criminal, bem como no capítulo referente às circunstâncias agravantes e atenuantes: artigo 27, não são criminosos os menores de 9 anos completos, os maiores de 9 e menores de 14 que obrarem discernimento. No artigo 30, determina que os maiores de 9 e menores de 14 que obrarem discernimento serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não extrapole a idade de 17 anos. Ainda como circunstâncias agravantes e atenuantes o, artigo 42, parágrafo 11, apresenta como atenuante ser menor de 21 anos. (PIRANGELI, 2001, p.275,276 APUD FREITAS, 2007, p.20).

A década de 1920 foi marcada pelas transformações ou inovações na legislação específica para o adolescente. Através do Decreto nº 17.943 – A, consolidava-se as leis de assistência e proteção aos menores que objetivava a sistematização da intervenção, tutela e coerção do Estado dirigida a essa parcela da população. De acordo com Rizzini (2000, p.28), neste momento, percebe-se uma demanda social de mudança, na intervenção dirigida à população pobre e vulnerabilizada. Nesse sentido Assistência e Justiça precisaram dialogar na tentativa de responder à demanda vigente.

Rizzini (2000, p.41) salienta o fato da criminalização da infância pobre caracterizada como delinqüente, e da infância abandonada. É neste mesmo momento que a autora levanta a popularização do termo menor, que funciona como uma forma de classificação social, visto que caracteriza a infância dos pobres, e uma classificação jurídica baseada na faixa etária.

Em 1927, promulga-se o Código de Menores, popularmente conhecido como Código Melo de Mattos.

Rizzini (2000, p.28) chama atenção para este momento histórico dizendo que nesse momento o Estado é obrigado a compreender e intervir sobre a questão da adolescência que se torna foco de políticas públicas. Nesse Código abordou-se questões referentes ao trabalho infantil, delinquência, pátrio poder, liberdade vigiada e etc. Contudo, tanto o Código, quanto as políticas efetivadas, mostravam a legitimação da exclusão da criança e do adolescente pobre que passava a ser confinado em instituições por conta de estar em “situação irregular.”

No Código de Menores,

(...) consignavam-se três limites de idade: 14, 16 e 18 anos. Até aos 14 anos, o menor era irresponsável, não podendo ficar sujeito à medida alguma de natureza penal. Entre os 14 e os 16, no caso de infração à lei penal, o menor era ainda irresponsável, mas organizava-se processo para apurar o fato – em consequência do qual se poderiam impor medidas de assistência por vezes acarretando cerceamento à liberdade. (FREDERICO MARQUES, 1997, p. 224 APUD FREITAS, p. 25).

Porém, nunca se aplicariam penas, propriamente ditas. Entre os 16 e os 18 anos, o menor, poderia ser considerado responsável, sofrendo, então, penas previstas no Código Penal, com redução de um terço na duração das privativas de liberdade cabíveis ao adulto. A prisão seria cumprida em estabelecimento especial ou em seção especial de presídio comum, devendo o menor ficar separado dos delinquentes de maior idade.”(FREDERICO MARQUES, 1997, p. 224 APUD FREITAS, 2005, p.25).

Este Código é promulgado às portas do período histórico no Brasil chamado Estado Novo, que pareceu representar naquele episódio da história um certo enfrentamento às oligarquias rurais do poder. A conhecida ditadura Vargas, trouxe um sistema autoritário de Governo que intensificou a utilização das políticas sociais num movimento de concessão e conquista. Ou seja, além de representar uma resposta às lutas e organizações dos trabalhadores, a oficialização e efetivação das políticas sociais, eram utilizadas como instrumento controlador das massas e como forma de amenização das mobilizações e organizações sociais.

Para uma melhor explicitação da relação entre os focos sugeridos pelo estudo, apresentaremos o Instituto Disciplinar e o Seminário das Educandas, pela sua representação desse momento histórico.

### **2.1.3.1 - O Instituto Disciplinar**

Até o início de 1930, existiam dois Institutos Disciplinares para menores, localizados na Capital e no Interior – São Paulo e Taubaté. (MORAES, 2000, p.83)

A dinâmica institucional ocorria da seguinte maneira, o chamado menor, assim que chegava, passava por um interrogatório sigiloso que permanecia sob poder do diretor da instituição. Logo após o interrogatório, realizavam-se os exames médicos e retiradas fotografias para arquivos. (MORAES, 2000, p.83)

A partir dos dados bibliográficos levantados nessa chegada, o diretor encaminhava o chamado “menor” para a sua seção correspondente. A avaliação do mesmo obedecia a critérios de periculosidade, penalidade recebida, robustez física e aptidão individual. (MORAES, 2000, p.84).

As aulas realizadas possuíam periodicidade diária e compreendiam conteúdos de leitura, princípios de gramática, escrita e caligrafia; cálculo aritmético; frações e sistema métrico decimal; noções de ciências físicas; químicas e naturais aplicáveis – agricultura, desenho à mão livre. As aulas de música vocal, canto coral e ginástica eram realizadas em domingos e feriados. (MORAES, 2000, p.84).

O Instituto Disciplinar era formado pelo diretor, escrivão, um mestre de cultura, um professor e vigilantes (sem quantidade especificada). O Presidente do Estado nomeava o diretor, professor e escrivão através de decreto, por prazo de no máximo um ano, com a aprovação do Chefe de Polícia.

Em 1909, foi criada uma escola noturna no Instituto, momento em que ocorre a contratação do educador, Almeida Júnior, como professor.

Além do currículo e atividades escolares, os meninos também trabalhavam na agricultura, horticultura, floricultura, criação de gados, aves domésticas, entre outras. (MORAES, 2000, p.84).

Nessa fase são solicitadas novas oficinas para o Instituto visando a adequação dos trabalhos disciplinares ao ensino dos ofícios do mercado de trabalho. Pedido que foi concedido pelo então presidente, Carlos Augusto Guimarães, no ano de 1914, para o Instituto Disciplinar da Capital. (MORAES, 2000, p.83)

As reformas foram realizadas em 1915, nesse mesmo ano realizou-se a inauguração do prédio. As oficinas passaram a funcionar em condições adequadas e as seções instaladas eram as de mecânica, carpintaria, funilaria, fundição e colchoaria. (MORAES, 2000, p.85)

A partir do trabalho de reforma e da ampliação das oficinas existiu também, uma nova organização das seções. Essas passaram a se dividir em três, Agrícola, Mecânica e Pecuária. Na primeira ocorria o ensino do trabalho moderno, com variedade de máquinas; a segunda, havia a também variedade e quantidade de máquinas necessárias e era composta por diversas oficinas - serralha, marcenaria, carpintaria, folharia, fundição de ferro e bronze, modelagem; a terceira, era a oficina de pecuária. (MORAES, 2000, p.85)

Nessa fase, o Estado economizava 40 contos por ano, era a oficina que mais rendia para o mesmo. Chegou-se a se pensar na auto-sustentação do estabelecimento. (MORAES, 2000, p.85)

O produto do trabalho executado no Instituto era dividido em duas partes, em conformidade com o Regimento Interno, o produto do trabalho dos internos era dividido em duas partes: a primeira destinada à “a renda do Estado”, e a segunda, a dividida entre os menores. Estes, recebiam a sua parte no momento da saída do estabelecimento. O equivalente a renda mensal de cada interno era depositada na Caixa Econômica, em Caderneta Especial individual. (MORAES, 2000, p.85)

Uma reflexão possível levantada por Moraes (2000, p.85) utilizando pensamentos de Foucault, é que o trabalho, em instituições penais, não está diretamente ligado à

questão do lucro ou a formação de uma habilidade útil, mas “a constituição de uma relação de poder (...) de um esquema de submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção.”

No interior do Instituto Disciplinar o controle do comportamento dos internos ocorria através de um sistema de corretivos, com mecanismos ajustadores, punitivos e compensatórios.

Os elementos compensatórios do sistema eram diversos, a inscrição no quadro de honra, lugares na mesa; suprimento de frutas; pontos positivos; insígnias de distinção; empregos de confiança; passeios especiais; elogios particulares e públicos; prêmios de qualquer natureza e, também, em dinheiro; as Cadernetas na Caixa Econômica. Todos esses procedimentos e estavam autorizadas e previsto no Regulamento. (MORAES, 2000, p.86).

Por outro lado, no grupo de punições, encontravam-se: advertência ou repreensão, em particular ou em grupo; pontos negativos que anulam os positivos anteriores; isolamento durante as refeições; perda definitiva ou temporária das insígnias de distinção ou empregos de confiança; a célula escura para faltas muito graves. Nessa fase também não se encontra castigos físicos, a violência e a punição ocorrem por via de humilhação e da prisão celular. (MORAES, 2000, p.86)

A partir do poder disciplinar percebe-se que a vigilância mostra-se mais eficaz que a punição. “Por isso a rede de relações que cerca os menores, permite vigiá-los continuamente. O controle sobre seu comportamento estende-se repressivamente, sobre a maneira de falar, sobre a forma de usar o tempo, o corpo e a sexualidade.” (MORAES, 2000, p.86).

A vigilância, além de ser realizada pelo diretor e funcionários, contratados fundamentalmente para esse papel, era também realizada pelos internos. Aqueles que eram considerados mais distintos, eram nomeados pelo diretor, com o objetivo de vigiar os colegas. Este interno possuía o poder de repreender em nome do diretor, transmitir ordens do mesmo, além de levar informações sobre o comportamento dos colegas ao conhecimento de seu superior. (MORAES, 2000, p.87).



Ainda na linha de premiações e compensações, havia, no final de cada ano, uma festa que contava com a presença de autoridades. Os alunos apresentavam algumas atividades indicadas pelo diretor. Nessa comemoração ocorria também uma cerimônia especial com a premiação dos alunos destacados em dois critérios – atividades escolares e comportamento. (MORAES, 2000, p.87).

Moraes aponta que essa festa assumia o caráter simbólico de conversão moral do menor delinqüente. (MORAES, 2000, p.87).

As visitas no Instituto Disciplinar, eram permitidas aos finais de semana na presença do diretor ou de um empregado do Instituto. Qualquer entrega de objeto ou dinheiro por parte da família aos educandos, era proibida. A correspondência que saía e entrava no Instituto passava pela autorização do diretor. Os internos estavam autorizados a escrever somente para parentes e tutores, e o conteúdo da carta era, obrigatoriamente assunto direto entre eles e o destinatário. Dessa maneira proibia-se a expressão de qualquer outro acontecimento, além de expressões de frases ou palavras convencionais. (MORAES, 2000, p.87)

### **2.1.3.2 - O Seminário das Educandas**

A ação do Governo Republicano sobre o Seminário Glória mostrou-se superficial, modificou o nome do mesmo, que passou a ser chamado de Seminário das Educandas. Porém, seu regimento interno foi mantido, bem como a direção das Irmãs de São José de Chambery. (MORAES, 2000, p.88)

No ano de 1896, havia a tramitação na Câmara dos Deputados, um projeto de Júlio de Mesquita. Este projeto elaborava a proposta de conversão do Seminário Glória em uma Escola Profissional de formação para o Magistério. Reforma que já era considerada urgente pelo Secretário do Interior, Alfredo Pujol.

Ocorre que esta votação foi bastante conturbada, os deputados se dividiram nas posições de defesa e oposição. Esta última era liderada por Francisco Malta,

que além de desempenhar a função de deputado, também era um poderoso fazendeiro de Ribeirão Preto. O argumento da oposição era o de que nenhuma alteração deveria ser realizada no Seminário, pois apesar da separação Estado e Igreja, a Instituição era símbolo do sentimento caritativo do povo paulista à infância desvalida. Além disso, afirmavam que de uma forma ou de outra, as internas já eram aproveitadas para o professorado, mesmo sem a Escola Profissional.(MORAES, 2000, p.88)

Os deputados que faziam a defesa do projeto, diziam que este poderia continuar sob a direção das irmãs, porém sua proposta fundamental, era a contratação de docentes pelo Estado, além da criação de um curso preliminar, um completar e, também, um ano de atividade de prática de ensino, após a formação. Um argumento importante para os defensores do projeto, era o fato de que, embora as internas fossem encaminhadas para o professorado, existia um número muito maior de cadeiras criadas, do que aquelas realmente existentes. (MORAES, 2000, p.89)

Ao fim desse processo, o Projeto de Júlio de Mesquita, que propunha a Escola Profissional, não recebeu aprovação, com a argumentação de que “a organização projetada além de acarretar aumento de despesa, poderia sacrificar o pessoal administrativo (...) à testa do estabelecimento.” (MORAES, 2000, p.89)

Ao contrário do fluxo e dinâmica de instituições semelhantes, não se encontra registro do Seminário ter encaminhado suas internas para o trabalho em indústrias, principalmente as têxteis que empregavam o sexo feminino em larga escala. (MORAES, 2000, p.87).

Embora tenha sido negado, o Secretário do Interior, continuou a realização de esforços para intervir na orientação do Seminário. As aulas e oficinas realizadas no ano de 1897 eram de alguma instrução preliminar e de prendas domésticas – costura, bordados, trabalhos de lã e etc. De acordo com ele, esses ensinamentos tinham seu valor, porém não constituíam um instrumento que lhes auxiliasse a subsistência. Propõem então, a criação de um programa de ensino consistente e aulas especiais de música e canto; oficinas de costura, modas, cortes, datilografia; tipografia; fotografia; escrituração mercantil e de economia doméstica; oficinas de chapéus

para senhoras, luvas, trabalhos de floristas, dentre outras. Essas eram consideradas profissões mais de acordo com o progresso e também de acordo com a condição humilde das internas. (MORAES, 2000, p.90).

Registra-se em 1906, mais uma tentativa de transformar o Seminário em estabelecimento de ensino profissional, através do relatório apresentado pelo Secretário de Negócios do Interior, Gustavo de Oliveira Godoy. O Secretário discordava dos rumos tomados pelo Seminário e acreditava que o ensino do mesmo deveria ser direcionado a profissionais condizentes à situação social das moças. Profissões como as de costureiras, engomadeiras, lavadeiras, enfermeiras, etc. (MORAES, 2000, p.90).

Neste momento os cursos do Seminário estavam organizados em três níveis, o curso infantil, o curso primário e o curso secundário. O curso infantil trabalhava com o ensino de leitura, caligrafia, solfejo e trabalho manual; o curso primário trabalhava com, gramática nacional, instrução cívica, aritmética, geografia, gramática francesa, história sagrada, história do Brasil, solfejo e trabalho manual; e, finalmente, o curso secundário oferecia o ensino de instrução cívica, gramática nacional, geografia, história, aritmética, álgebra (as quatro operações), gramática francesa, história natural, geometria plana, física e química, desenho, solfejo, piano e trabalho manual. (MORAES, 2000, p.90).

Assim como no Império, as educandas da instituição continuavam responsáveis pelos serviços internos, com fundamento no aprendizado ao asseio e ao cuidado na aprendizagem de cuidados domésticos.

Até o final dos anos 20, o Seminário continuava o ensino secundário e o ensino das prendas domésticas, que inclusive eram apreciadas e vendidas em exposições. Vale lembrar que não eram todas as internas que realizavam o ensino secundário. Moraes (2000, p.91) o caracteriza como elitizado e privativo das classes privilegiadas. De acordo com esta autora, tudo indica que existiam alguns critérios, de bom desempenho escolar, aptidão, além da influência e proteção de tutores poderosos.

Registra-se que nos idos de 1920, existiam professoras leigas cuidando da educação das órfãs, porém ser receberem para tanto. A função se desempenhava no nível da virtude e caridade.

Aos 18 anos, as internas deveriam deixar a instituição. Nesse momento seu destino era o retorno aos tutores, à mãe viúva, ingresso no magistério, serviço doméstico ou casamento. Embora tenham ocorrido solicitações das autoridades, não se organizou no Seminário uma escola profissional.

Os recursos destinados a Instituição não eram suficientes para o trabalho a ser desenvolvido, existem registros de inúmeras dificuldades econômicas, inclusive da perda de roupas e materiais pela divisão da habitação na instituição pelas internas e os ratos ali existentes. Em 1927, o menor recurso do Governo do Estado dirigia-se para o Seminário, enquanto destinava 1.165:892\$000 à Escola Normal, destinava 174:240\$000 para o Seminário das Educandas. O que indica a prioridade que o Estado desenvolvia em sua política educacional. (MORAES, 2000, p.92)

O Seminário, instituição pública, foi o primeiro e único estabelecimento até 1880 – com a criação da Escola Mista, a encaminhar alunas para o magistério. Fato que teve continuidade até o primeiro período da República. Era do Seminário das Educandas que saíam as “professorinhas” das escolas isoladas suburbanas e rurais para instruir outras tantas pessoas semelhantes a elas, ‘desprovidas da sorte e da fortuna’ ”. (MORAES, 2000, p. 92)

#### **2.1.4 – Segunda República, Estado Novo e Golpe Militar (1930 –1964)**

Em 1932, se elabora e divulgada o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como um de seus maiores representantes Fernando de Azevedo e demais educadores da época. Este documento propõe a laicidade do ensino, autonomia para a função educativa, a descentralização do ensino, a gratuidade e o

direito vital do cidadão a educação e o dever do Estado em assegurá-la.<sup>31</sup>  
(ROMANELLI, 1991, p.145)

O significado histórico do Manifesto ao tratar a educação como problema social converte-se em um avanço para época. Representava uma reivindicação de modificações estruturais no ensino brasileiro, que se fizessem coerentes como o desenvolvimento da época. (ROMANELLI, 1991, p.149)

De acordo com Romanelli (1991), as Constituições e legislações a partir do manifesto, passam a tentar acomodar as lutas entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, onde o Manifesto representa a primeira. Embora na prática, permanecia o predomínio das velhas concepções da educação tradicional.

Em 1934, é promulgada a nova Constituição, nela em seu capítulo segundo que trata Da Cultura e da Educação, assinala quase na totalidade a vitória do Manifesto, que só não foi completa por conta da aprovação do artigo 153 que instituiu o ensino religioso facultativo. Por outro lado, essa Constituição apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado proporcioná-la em conjunto com a família. Um dos aspectos relevantes do Manifesto é o seu questionamento da educação realizada como privilégio de classe e sua reivindicação de que a mesma converta-se em escola para todos. (ROMANELLI, 1991, p.151).

A partir de 1937, o país ingressa na Ditadura Vargas, conhecida como Estado Novo, que perdura até 1945. Logo em 1937, é aprovada nova Constituição, bastante restrita no que se refere à educação. Mantém sua obrigatoriedade e gratuidade e enfatiza a educação profissional para os menos favorecidos, explicitando a ideologia educacional que seguiria. Esta Constituição passa a descaracterizar algumas conquistas do Manifesto, coloca o ensino religioso como possibilidade de ser disciplina ordinária nas escolas, além de abrandar a responsabilidade do Estado referente à educação, trazendo a abertura para iniciativas individuais ou coletivas para a mesma. (ROMANELLI, 1991, p.151)

---

<sup>31</sup> Sem colocar em demérito a importância da elaboração do Manifesto dos Pioneiros, quando fala das Lutas Ideológicas da educação, Romanelli reflete sobre a inconsistência de alguns de seus elementos. Sua crítica funda-se na análise e concepção na ação isolada dos educadores da época. Nesse sentido os coloca como próximos da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX. Ver Romanelli 1991.

As lutas ideológicas da educação ficaram quase que adormecidas durante o período do Estado Novo que se contentou apenas no foco da ação. Foram realizadas Reformas Parciais do Ensino e não uma Reforma integral como exigia o momento. Entre 1942 e 1943, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, referentes ao ensino Industrial, a Criação Nacional da Aprendizagem Industrial, a Lei do Ensino Secundário e a Lei do Ensino Comercial. (ROMANELLI, 1991, p.153).

Após a queda de Vargas, no Governo Provisório, foram baixados decretos-lei que tratavam da Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esses decretos revelavam o momento de abertura política. O ensino primário que ficara todo o período da Ditadura sem atenção, enfim, receberão cuidado do Governo Central em traçar diretrizes nacionais para o mesmo. Além da organização do ensino primário supletivo que contribuiu para a diminuição do analfabetismo no país. (ROMANELLI, 1991, p.154)

Em 1946 é aprovada a Nova Constituição caracterizada pelo espírito liberal e democrático, inspirada nas doutrinas sociais do século XX, estabelecia que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além da previsão de recursos mínimos para a educação para garantir a realização de suas propostas. Onde a União destinaria anualmente nunca menos de 10% de sua renda oriunda dos impostos e os Estados, Distrito Federal e Municípios, nunca menos de 20 %, a fim de realizar a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Formou-se uma Comissão, presidida por Lourenço Filho para propor as diretrizes e bases da educação. Este projeto foi intensamente discutido por 13 anos, mais uma vez ao sabor das lutas ideológicas dos educadores. O resultado do processo foi a lei 4024/61. De acordo com Romanelli (1991, p.171) o único progresso dessa lei foi a quebra da rigidez e certo grau de descentralização, em essência, nada mais mudou.

Além disso, a autora Romanelli (1991, p.171) aponta que o atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, era uma decorrência de como se organizava o poder, e, nesse sentido, servia aos interesses dos grupos mais notavelmente representados.

Na área da assistência, Getúlio Vargas, ficou conhecido “como pai dos pobres e mãe dos ricos”, promulgou-se: a legislação trabalhista, a obrigatoriedade do ensino e a cobertura previdenciária associada à inserção profissional, que não possuía caráter universal, corroborando para uma cidadania somente para aqueles que possuíam registro em carteira. O sufrágio universal, fica reconhecido nesta época como um direito político de indivíduos, excluídos até então, como as mulheres.

Segundo Rizzini, (1995, p.275) o Governo Vargas estabeleceu, ao menos no plano legal, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Nesse sentido, a mesma autora aponta que paulatinamente a infância abandonada, “delinqüente” e “infratora” passa a ser encarada não como um caso de polícia, adquirindo um status de assistência e proteção ao menos no plano legal.

Ainda nesse período de autoritarismo do Estado Novo, cria-se, em 1942, o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, integrado ao Ministério da Justiça.

Havia uma diferenciação de atendimento para o adolescente autor de ato infracional e para o adolescente “carente e abandonado”. Sendo que para o primeiro, o adolescente autor de ato infracional, destinavam-se os reformatórios e casas de correção, e para os “menores abandonados” restavam os patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem dos chamados ofícios urbanos.

Esses procedimentos demonstravam a validação da intervenção do Estado, no papel de repressor, que corrigia “os menores”, numa perspectiva enganosa e com tom superficial salvacionista. De acordo com Rizzini (2000, p.19) tornariam-se, desta forma cidadãos que poderiam realizar as atividades laborais correspondendo às expectativas sociais de produtividade e organização moral.

Além do SAM, foram fundadas algumas entidades federais, de caráter assistencialista e ligados à primeira dama, com foco na educação profissional. Com referência a idéia de moral e trabalho. Como exemplo, temos:

A LBA – Legião Brasileira de Assistência, criada por Darcy Vargas, que inicialmente adotou o nome de sua criadora. O público alvo inicial da instituição era o atendimento de crianças órfãs da guerra, contudo expandiu seu trabalho.

A Casa do Pequeno Jornaleiro: que se tratava de um programa de apoio a jovens de baixa renda baseado no trabalho informal e no apoio assistencial e sócio-educativo.

A Casa do Pequeno Lavrador: programa de assistência e aprendizagem rural para crianças e adolescentes filhos de camponeses.

A Casa do Pequeno Trabalhador: Programa de capacitação e encaminhamento ao trabalho de crianças e adolescentes urbanos de baixa renda.  
Casa das Meninas: programa de apoio assistencial e sócio-educativo a adolescentes do sexo feminino com problemas de conduta.

Para exemplificar o atendimento nesse período apresentaremos o SAM – Serviço de Atenção ao Menor.

#### **2.1.4.1 - Serviço de Atenção ao Menor**

O SAM – Serviço de Atenção ao Menor, foi instalado em 1941 e seguiu modelo e estrutura do Juízo do Distrito Federal, em seu processo de “expansão” desvirtuou-se do objetivo primeiro, o de assistir os chamados “autênticos desvalidos”, para uso privativo de uma instituição pública. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.33)

A criação deste serviço estava envolta em princípios e propostas modernas como educação e formação profissional para atuar no “combate à criminalidade e na recuperação de delinqüente”, (CABRAL, 2004, p.90).

De acordo com Ferreira (2007, p.11) o SAM foi criado através do decreto-lei n. 3.799/41, a fim de controlar os serviços de assistência e pretendia, através de ações educacionais, médicas e psicológicas, minorar os problemas dos menores considerados desvalidos e delinqüentes. O segundo artigo do decreto 3.799, que instituíu o SAM, determinava que:



Art. 2º O S. A. M. terá por fim:

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
- b) proceder à investigação social e ao exame médicopsicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
- c) abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento somato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas.

Vale ressaltar que o Serviço de Assistência ao Menor realizava uma distinção entre o chamado “menor carente e abandonado” e o “menor autor de ato infracional”. O atendimento destinado ao primeiro era efetivado em patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, já ao chamado delinquente era internado reformatórios ou casas de correção para sua reeducação. (FERREIRA, 2007, p.41)

Alguns internos registrados como desvalidos, eram de famílias com recursos e eram internados através de corrupção, nos melhores educandários mantidos pelo serviço. Outro fato importante é que o SAM, tornou-se um cabide de empregos de padrinhos políticos. (RIZZINI E RIZINNI, 2004, p.34).

Em 1944, contava com 33 educandários, sendo 4 oficiais, somente para meninos. Em 1954, existiam 300 estabelecimentos particulares, articulados com o Serviço de Atenção ao Menor. Embora não houvesse nenhum contrato, os estabelecimentos recebiam *per capita* de acordo com os menores oriundos do SAM. (NOGUEIRA FILHO, 1956, p.199, APUD RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.34).

Esta nova ação ostentada e criada pelo Código de Menores, idealizado por Mello Mattos, não se restringia à instância jurídica, criava um sistema de assistência. Nesse sistema o juízo tinha uma série de funções ligadas à vigilância, regulamentação e intervenção direta. A imprensa influenciou sobremaneira na defesa das internações apelando para a segurança nacional. As internações eram realizadas tanto de menores retirados das ruas, quanto daqueles trazidos por seus familiares. Lembra ainda que recorrer ao juiz de menores e pedir a internação dos filhos, disseminou-se como alternativa de cuidado e educação entre os pobres, principalmente por famílias chefiadas por mulheres. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.29, 30).

O início do século XX é marcado pelos questionamentos das autoridades públicas sobre a falta de um método científico no que se refere ao atendimento ao menor no país. Assim, o espírito científico foi também incorporado às áreas da assistência e jurídica. Assim, havia um minucioso inquérito médico, psicológico e social direcionado ao menor. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.30).

Tanto os chamados menores quanto as suas famílias recebiam diversos rótulos, como incapazes, insensíveis. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.31). Vale lembrar que em testes de QI realizado pela área psicologista do SAM, de 3000 menores, o resultado dos testes apresentou 81% de menores subnormais, o que subsidiou a posição do diretor a concluir que novos esforços direcionados a eugenia e assistência social do Estado eram necessários. (ALENCAR NETO, 1945, p.123 APUD RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 31).

O modelo de intervenção consolidado pelo Juizado foi herdado da ação policial, através da delegacia identifica, encaminhava, transferia e desligava os chamados menores. (VIANNA, 1999, APUD RIZZINI E RIZZINI, 2004, p.30).

O SAM desenvolveu o modelo correccional-repressivo. Seus estabelecimentos, revelavam estrutura e funcionamento semelhantes aos do sistema penitenciário. (COSTA, 2006, p. 48).

De acordo com Costa (2006, p.48) tanto os reformatórios urbanos e os patronatos e escolas agrícolas obedeciam aos moldes dos estabelecimentos

prisionais urbanos e rurais. Os regulamentos, o quadro funcional, a rotina de trabalho, os métodos disciplinares não diferiam muito dos utilizados com os internos adultos.

Os dirigentes dos órgãos responsáveis pelo atendimento eram, via de regra, pessoas de carreira jurídica, oriundas quase sempre dos quadros do Ministério Público. (COSTA, 2006, p.48).

As instalações do SAM não eram adequadas, vários eram os fatores que corroboravam para seu caos, os menores amontoavam-se em condições indescritíveis, o corpo técnico era despreparado e os dirigentes omissos. Os espancamentos sofridos pelas crianças eram diversos. A indiferença com os atendidos era tanta que SAM e horror eram sinônimos. (OLIVEIRA, 2002, p.39 APUD TAKAMORI, 2006, p.63).

Popularmente o SAM ficou conhecido como escola do crime, ou sucursal do inferno. Nesse sentido a imprensa teve seu papel, pois simultaneamente às denúncias de maus tratos que revelava, também corroborava para a imagem de periculosidade dos chamados “bandidos” que estavam na instituição. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.34).

De acordo com Cabral (2004, p.90) que ocorria na prática era o recolhimento de crianças nas ruas através da força repressiva e punitiva da polícia e o encaminhamento às instituições.

Na década de 50 temos a industrialização e os grandes fluxos de urbanização, nesse mesmo período o SAM passou a ser questionado por autoridades públicas, políticos e diretores do próprio serviço. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p.35; COSTA, 2006, p.48).

Este sistema chegou à condição de saturação, não conseguiu atender a demanda que ele mesmo gerou, em 1964, surge a FUNABEM. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 35).

### 2.1.5 - O Regime Militar (1964 – 1985)

Na educação diz que esse período possuiu dois momentos bastante nítidos. O primeiro, correspondente à implantação do regime em que se elaborou a recuperação econômica, ocasionando um aumento da demanda social de educação e acentuando a crise no sistema educacional. Esses fatos justificaram que o governo brasileiro assinasse os acordos conhecidos como MEC-USAID. Neles o governo entregava o planejamento da educação para agências internacionais de desenvolvimento. Além da entrada de capital estrangeiro, nesse momento a educação de todo país encontrava-se nas mãos dos técnicos dessas agências. (ROMANELLI, 1991, p.196)

O segundo momento refletido pela autora, trata-se das medidas práticas adotadas pelo governo. Ações que tinham seu objetivo principal, não necessariamente na resolução da crise educacional instalada, mas na adequação do sistema educacional brasileiro ao modelo econômico que se instalara. (ROMANELLI, 1991, p.196).

Em 1971, aprova-se a Lei 5692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira com forte cunho profissionalizante. (ROMANELLI, 1991, p.235).

Na assistência, também percebemos a proposta militar. Com a instauração do Golpe Militar em 1964, há a apresentação, por parte dos militares de uma nova proposta de atendimento ao mais uma vez chamado, “menor”.

Foi criada, através da Lei de nº 4.513 a Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM –, que trazia as diretrizes de um sistema de atendimento centralizado. Em seguida, 1965, cria-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem. De acordo com Rizzini e Rizzini (2004, p.39) a concepção da FUNABEM continuava com o pressuposto o abandono dos filhos pela família e pela comunidade. Tendo o objetivo de reintegrar os chamados menores ao convívio social através de políticas compensatórias que pudessem romper com os comportamentos delinquentes. De acordo com Freitas (2005, p.32) cada Estado-membro deveria, por meio das FEBEMs, executar seus programas.

Através da Lei nº 6.697/79, intitui-se o novo Código de Menores, Rizzini (2000, p.66), chama atenção para o fato de que embora haja uma considerável distância entre o Código de 1927 e o de 1979, ambos os Códigos centralizavam no juiz tanto aspectos jurídico processuais quanto administrativos assistenciais.

Com tudo isso, ingressa-se no Código de Menores de 1979, que incorpora os conceitos, as estratégias e as preocupações (...) sendo considerado como um retorno do Código Mello Mattos, adaptado aos “novos tempos”. Este começa, nos seus dois primeiros artigos, de maneira fulminante – ao mesmo tempo, esclarecedora –, dizendo a quem a lei prioritariamente se dirige, ou seja, ao menor em situação irregular (...). (NUNES, 2002, p. 26)

O Código aplicava-se aos menores até dezoito anos de idade, quando se encontrassem em situação irregular, como também aos menores entre dezoito e vinte e um anos, em casos previstos por lei.

Como situação irregular, entendemos,

Em poucas palavras, essa doutrina não significa outra coisa que legitimar uma potencial ação judicial indiscriminada sobre as crianças e os adolescentes em situação de dificuldade. Definindo um menor em situação irregular (lembrar que, ao se incluir as categorias de material ou *moralmente* abandonado, não existe nada que potencialmente não possa ser declarado irregular), exorcizam-se as deficiências das políticas sociais, optando-se por ‘soluções’ de natureza individual que privilegiam a institucionalização ou a adoção. (MENDES, 1998, p.23 APUD NUNES, 2002, p. 23, 24)

Nesse Código, as medidas aplicáveis eram estabelecidas através do artigo 14 do mesmo, eram elas: advertência; entrega aos pais ou responsável, ou à pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; colocação em lar substituto; imposição do regime de liberdade assistida; colocação em casa de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.

Não determinava prazo máximo para a internação deixando à critério da autoridade judiciária.

Para a aplicação das medidas corretivas, inclusive internação, os adolescentes infratores tinham menos direitos do que os réus maiores no processo penal comum, podendo, inclusive, não ter assistência de advogado. (FREDERICO MARQUES, 1997, p. 229-230 APUD FREITAS, p.26).

Segundo Rizzini (2000, p.66), houve a continuidade do caráter repressivo antes adotado e revelou-se ultrapassado para o contexto político do momento. Vale ainda lembrar, que este era um momento de abertura política que disseminava ideal democrático de realização da vida e da política pública.

Dessa forma, é possível identificar uma característica linear no trato público para a questão da criança e do adolescente. Embora tenham ocorrido algumas alterações legais para esse segmento, não ocorreu nenhuma mudança estrutural na forma de olhar esta população. Embora tenham sido separados os abandonados e os chamados delinquentes, a efetivação da política de atendimento dos mesmos continuava explicitamente de caráter punitivo e repressivo. Veremos a seguir que as mudanças estruturais na legislação destinada ao setor da criança e do adolescente, se deram num contexto de pressão popular, organização de movimentos sociais e abertura política do país.

Como exemplo de práticas institucionais educativo-assistenciais, temos a FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor/SP.

A (Febem/SP) foi criada, pela Lei estadual nº 985, de 26 de abril de 1976. Vinculada à Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social.

A instituição nasce com objetivo e função de implementar e executar, no Estado de São Paulo, programas de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social e ao adolescente autor de ato infracional.

De acordo com Takamori (2006, p.72) objetivo da FEBEM é o de reintegração do menor ao convívio social, oferecendo-lhe, todo o respaldo necessário para a formação educacional e profissional.

Porém, a realidade institucional caminhou para uma prática correcional-repressiva, assim como as tentativas anteriores na história do atendimento a essa população.

Existiram diversas denúncias contra a FEBEM, inclusive pela Pastoral do Menor da arquidiocese de São Paulo por conta dos castigos e violências contra os internos. (LIMA, 2006, p.56)

Freitas (2005, p.32,33) afirma que desde a sua instituição, a FEBEM tem sido citada pelos meios de comunicação, ora pelos maus tratos aos internos, ora pelas rebeliões e fugas. Cita uma reportagem da Agência Carta Maior, que revela que em 1977 já existiam denúncias de maus tratos. Diz ainda, da matéria, que os militares, com base no de Código de Menores de 1927, que previa o encarceramento, “pretendiam conter a criminalidade por meio do controle da população marginalizada, dentro do espírito da Doutrina de Segurança Nacional”. Ainda nessa reportagem refere-se a Maria Paola de Salvo, da Agência, esse pensamento foi a base da criação, em 1973, da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor – Pró-Menor, que em 1976 transformar-se-ia na Febem, denominação que, conforme o professor da USP, Fábio Bezerra de Brito “mais do que simples mudança nominal, a alteração demonstrou a adesão explícita às orientações gerais estabelecidas pela Funabem”. Salaria que ao invés de monitores, policiais militares eram encarregados de cuidar, ou melhor, vigiar os menores.

Em 1989 a FEBEM.SP era constituída por três tipos de estabelecimentos: Unidade de Recepção, Unidades de Diagnóstico, Unidades de Encaminhamento. Via de regra, a trajetória da criança ou adolescente na fundação acontecia , 1º com o encaminhamento à Unidade de Recepção da FEBEM por quatro vias principais: distrito policial, instituições sociais (filantrópicas ou de caridade), família e iniciativa própria. (LIMA, 1999, p.162)

Eram classificados como infratores os que traziam consigo o Boletim de Ocorrência e abandonados, os que não possuíam família ou responsáveis ou com famílias sem meios socioeconômicos para sustentá-los. (LIMA, 1999, p.163).

Na Unidade de Recepção existiam dois tipos de estabelecimentos: Pronto Atendimento e Unidades de Triagem. No Pronto Atendimento chegavam todas as crianças e adolescentes encaminhados à Fundação, o Juiz da Infância e Juventude determinava a elaboração de um parecer técnico para cada caso, dentro do prazo de 72 horas. Este parecer era realizado pelos assistentes sociais e psicólogos. (LIMA, 1999, p.163).

Nas unidades de triagem, que eram formadas por seis pavilhões, recebiam somente meninos “infratores” de 14 a 18 anos. A determinação era de que se preparasse um estudo biopsicopedagógico e social, para isso o prazo era de dois meses. Para essa elaboração, a equipe de profissionais responsáveis era constituída de assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras e pedagogos. Deveria sugerir: retorno à família, à cidade ou região de origem, encaminhamento às Unidades de Diagnóstico ou Encaminhamento da própria FEBEM, encaminhamento a instituições conveniadas com a FEBEM, a pensões ou hospitais psiquiátricos ou gerais. (LIMA, 1999, p. 163).

De acordo com as decisões da Unidade de Recepção e de acordo com o Juiz da Infância e Juventude, as crianças poderiam ser encaminhadas às Unidades de Diagnóstico ou Encaminhamento da FEBEM, o que ocorreria conforme sua classificação de abandonada ou infrator. (LIMA, 1999, p.163).

As Unidades de Diagnóstico também tinham a atribuição de realizar um estudo biopsicopedagógico e social, também através de equipe interdisciplinar, no prazo de dois meses. As sugestões deveriam ser realizadas também para cada caso e eram as mesmas do item anterior. (LIMA, 1999, p.163, 164).

Vale lembrar que as equipes interdisciplinares Essas equipes eram compostas por assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras, pedagogos, clínicos gerais, pediatras, professores de educação física, dentistas das Unidades de Recepção e Diagnóstico, se embasavam nos estudos biopsicopedagógicos e sociais realizados pelas Unidades de Triagem e Diagnóstico para realizar seus estudos e futuros encaminhamentos. (LIMA, 1999, p.64).



A permanência nessas unidades possuía tempo indeterminado e relatórios semestrais deveriam ser encaminhados ao juiz, com informações sobre cada caso sugerindo liberação ou encaminhamento. As sugestões eram semelhantes às aquelas expostas anteriormente, sendo que os “infratores” poderiam ser colocados em liberdade assistida e os abandonados em empregos na comunidade. (LIMA, 1999, p.164).

O funcionamento da instituição era baseado na classificação e seleção de milhares de crianças e adolescentes pobres. Através dessa seleção, indicavam aqueles que deveriam receber intervenção institucional.

Há registros de 20.366 casos atendidos, não especificando se um mesmo indivíduo foi registrado mais de uma vez, no ano de 1989, na FEBEM. (FEBEM, 1989 APUD LIMA, 1999, p. 164).

Ainda nesse mesmo período, havia um total de vagas nos três tipos de unidades (Recepção, Diagnóstico e Encaminhamento) de 4.652. Em março do mesmo ano foi registrado o número de 5.585 crianças e adolescentes (FEBEM, 1989) e 5.567 em 30 de novembro (FEBEM, 1989 APUD LIMA, 1999, p.164). O que evidencia a superlotação do espaço institucional, visto que seus internos superam o número de vagas potenciais. (LIMA, 1999, p.164)

Assim, os adolescentes recolhidos nas Unidades de Internação, ao invés de serem reeducados, reintegrados ao convívio social, conforme veio propor a lei que instituiu a FEBEM, encontram-se compungidos por causa dos maus tratos, das torturas praticadas no interior das Fundações, dando ensejo, também, às rebeliões tão constantes nas atuais FEBEMs. (TAKAMORI, 2006, p. 75)

De acordo com Lima (1999, p.164) esse quadro conduz inicialmente a uma crítica à dinâmica judiciário-institucional. Visto que a instituição não garante meios para esses diagnósticos fossem realizados com eficácia, incluindo suporte técnico anterior à institucionalização, possibilidade de assegurar um acompanhamento eficiente durante a internação e supervisão após a desinternação.

## 2.2 – Algumas Considerações:

No Período Colonial encontramos inicialmente, a ação dos colonizadores junto à população indígena. Paralelo a isso, temos a rudimentar organização da educação e da assistência.

Na educação segue a construção de um trabalho pedagógico acrítico, fundado em pensamentos da Contra Reforma, e já subdividido de acordo com as origens sociais do aluno. Como já dissemos, aos filhos dos colonos apenas era destinado o ensino das primeiras letras, enquanto os filhos homens da família patriarcal possuíam acesso aos demais níveis de ensino.

Na assistência, encontramos a organização das Santas Casas de Misericórdia e o forte vínculo com a área da saúde. O trabalho de assistência era realizado pela Igreja Católica, com caráter de benesse para aqueles desvalidos da vida, doentes ou rechaçados ou enjeitados. Esse era o caso dos órfãos deixados na Roda dos Expostos, por exemplo. Vale lembrar que embora a assistência, realizada pela Igreja Católica tenha assumido o fundamento da caridade aos pobres, cobrava das crianças o ônus pelo cuidado ofertado, através de seu trabalho no interior da casa.

É possível refletir que nesse período as duas grandes áreas, educação e assistência fortaleciam o lugar de excluído de crianças e adolescentes, na organização social capitalista.

No Império, vivenciamos avanços importantes para as áreas tanto da educação e da assistência, como a jurídica. Nesse tempo, já existiam em território nacional, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, além da Imprensa. Esta última torna-se um importante instrumento que corrobora para as questões políticas e favorece o Movimento Republicano.

É no Período Imperial que ocorre a promulgação da primeira Constituição Federal, em 1824, dois anos após a chamada “Independência Brasileira”. Conteúdo destacado em seu corpo, é o artigo 179, que revela a instrução primária e gratuita

para todos os cidadãos. Uma década depois, em 1834, um Ato Adicional à Constituição estabelece a administração do ensino primário e secundário sob responsabilidade das províncias. Contudo, poucos foram os resultados efetivos, nesse período, referentes à instrução pública.

Na assistência temos a organização dos primeiros asilos para a infância desvalida, que como grave problema social da época, exige resposta urgente. Assim, funda-se o Seminário Sant'Anna, que logo em seguida torna-se o Instituto dos Educandos Artífices, para meninos e o Seminário Glória para meninas.

Ambas as instituições tinham forte caráter moral correccional e punitivo. De acordo com os registros da época, já apresentados nesse primeiro capítulo, pode-se observar a dinâmica de vigilância e controle hierárquico e dentre os próprios internos. Além, do sistema de punições e recompensas que fortaleciam as subdivisões entre os próprios internos.

A educação realizada nas instituições era inicialmente de rudimentos de leitura e oficinas práticas. Com fundamento no trabalho que dignifica o homem, além é claro de favorecer o espaço institucional. O trabalho nesse espaço assume também, mais uma forma de controle dos internos, não é realizado prioritariamente como atividade de aprendizagem, nem sequer possui vistas à emancipação. Ocorre como mais um instrumento de vigia e controle, onde são favorecidos os internos protegidos, além de se ter controle do corpo, da produção e da produtividade do interno.

Nesse caso, tanto a assistência, quanto a educação trabalhada no interior das instituições, funcionavam para a manutenção da ordem social, tal qual se apresentava. Os internos eram vistos como a miséria da sociedade, como filhos de pessoas impuras, das quais herdavam vícios e maus hábitos.

Na República Velha (1889 – 1929) percebemos que nenhuma mudança estrutural ocorreu na educação. Embora tenham ocorrido várias tentativas de reformas, não se conseguiu estabelecer um plano nacional para a educação. Além disso, as ações governamentais referentes à mesma acabaram por consolidar o sistema dual de ensino até então existente.

Na assistência, percebemos a infância e a adolescência desprovida de direitos, sendo vista como problema social. Desse modo concretizaram-se ações do Poder Público direcionadas à mesma. E na área jurídica, a aprovação do Primeiro Código de Menores, e o incentivo à criação de entidades de assistência e fundação de estabelecimentos educacionais-correcionais. Estas serviam para lapidar a disciplina, formar o espírito de acordo com a moral desejada pela sociedade, manter o *status quo*, isolar elementos indesejáveis da sociedade e regenera-los à medida que fosse possível, inclusive, através do trabalho interno e externo, levando a economia das receitas das instituições.

O funcionamento interno desses locais, como vimos, era marcadamente moralizador, disciplinador e de vigilância. Neles o limiar entre a chamada regeneração e a punição encontrava-se bastante tênue.

No período de 1930 até 1964, é marcado na educação pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, que trazia propostas de mudanças na estrutura do ensino brasileiro (ROMANELLI, 1991, p.145), e em, em 1934, é promulgada a nova Constituição, que traz uma vitória quase integral ao Manifesto. Vale ressaltar o questionamento da educação realizada como privilégio de classe e sua reivindicação de que a mesma converta-se em escola para todos. (ROMANELLI, 1991, p.151)

Em 1937, tem início a Ditadura Vargas ou o Estado Novo, que existe até 1945. No primeiro ano da ditadura aprova-se a nova Constituição, restrita à educação, porém mantém sua obrigatoriedade e gratuidade e enfatiza a educação profissional para os menos favorecidos. Forte indicador da tendência educacional daquele período. Além de descaracterizar algumas conquistas do Manifesto. (ROMANELLI, 1991, p.151).

As lutas ideológicas da educação ficaram quase que adormecidas durante o período do Estado Novo e algumas reformas foram realizadas no período. (ROMANELLI, 1991, p.153).

Após a queda de Vargas, o ensino primário recebe cuidado do Governo Central em traçar diretrizes nacionais para o mesmo. (ROMANELLI, 1991, p.154).

Em 1946, aprova-se a Nova Constituição caracterizada pelo espírito liberal e democrático. Romanelli (1991) aponta que o atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, atendia notadamente aos interesses dos grupos privilegiados.

Na área da assistência, Getúlio Vargas, promulgou a legislação trabalhista, a obrigatoriedade do ensino e a cobertura previdenciária associada à inserção profissional. Percebemos aqui explicitamente, que são considerados cidadãos, aqueles que são produtivos para o capital.

Rizzini (1995, p. 275) no plano legal, estabeleceu proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País.

É nesse período de autoritarismo do Estado Novo, que o SAM - Serviço de Assistência ao Menor, é criado. No ano de 1942, integrado ao Ministério da Justiça.

Nesse contexto o atendimento diferencia-se para o adolescente autor de ato infracional e para o adolescente “carente e abandonado”. Para o primeiro, existiam os reformatórios e casas de correção, e para o segundo, os patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem dos chamados ofícios urbanos. Além do SAM, outras entidades federais foram fundadas.

O SAM criado pelo Código de Menores, idealizado por Mello Mattos, não se restringiu à área jurídica, porém instalou um sistema de assistência. Nesse sistema o juízo tinha uma série de funções ligadas à vigilância, regulamentação e intervenção direta. (RIZZINI, RIZZINI, 2004, p.29, 30)

Como vimos, o SAM desenvolveu o modelo correccional-repressivo. Seus estabelecimentos, revelavam estrutura e funcionamento semelhantes aos do sistema penitenciário. (COSTA, 2006, p. 48). Suas instalações não eram adequadas, os chamados menores amontoavam-se os menores amontoavam-se, o corpo técnico não possuía o preparo necessário e os dirigentes omissos. Ocorriam espancamentos sofridos pelos internos e a instituição tornou-se sinônimo de horror. (OLIVEIRA, 2002 APUD TAKAMORI, 2006, p. 63).

O SAM saturou-se e não conseguiu atender a demanda que ele mesmo gerou, e em 1964, surge a FUNABEM. (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 30 e 35)

No período de 1964 até 1985, percebemos que muitas lutas são aparentemente estacionadas ou caladas pelo Golpe Militar. As ações na educação abrem as portas para as diretrizes de Agências Internacionais de Desenvolvimento que objetivavam um Plano Nacional de Educação coerente com o sistema de desenvolvimento que estava sendo instalado.

Na assistência, diversas foram as concessões e também as conquistas. Nesse processo de política de massas, o Poder Público, consolidou diversas leis que protegiam a classe trabalhadora. Porém é importante lembrar que esse movimento não se trata somente de concessão, pois também foi, simultaneamente resposta às pressões sociais realizadas, que também as caracterizam como conquistas sociais.

Percebemos também a ação da esfera jurídica, por exemplo, no interior da FEBEM, através das exigências de estudos e relatórios sobre as crianças e adolescentes encaminhados.

Como já refletimos anteriormente, não havia respaldo suficiente para que os laudos fossem preparados, nem mesmo prazo ou acompanhamento necessário.

Nesse período, via de regra, as direções das FEBEMs eram constituídas por antigos magistrados, existem diversos registros de tortura e maus tratos no interior da FEBEM. A falência e ineficácia desse sistema, bem como seu cunho correcional-punitivo se mostrou bastante destacada em todos os estudos pesquisados.

Em 2006, havia 400 processos abertos contra a FEBEM, desses 300 eram referentes à tortura e maus tratos, (TAKAMORI, 2006, p. 68)

Com a abertura política vivida no país a partir de 1985, é preciso reordenar toda sua política, inclusive educação, assistência e legislação.

Em 1988 promulga-se a Constituição Federal conhecida como Constituição Cidadã e em 1990, a aprovação do ECA – Estatuto da Criança e do adolescente, conforme veremos a seguir.

**Capítulo III**  
**Estatuto da Criança e do Adolescente: Ruptura com a Concepção do Menor**  
**(1990 – contemporaneidade)**



Imagem 3 – Mapa Mundo

Mapa Mundo, obra de Ivens Machado, de 1979. Retirado da Coletânea Arte e Sociedade no Brasil - 1976 a 2006, 2005, vol (3), p.24.



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 condições de liberdade e dignidade. (Art. 3º - ECA)

O objetivo desse capítulo é analisar a política de atendimento a criança e ao adolescente, com foco principal nas medidas sócio-educativas, através da Lei 8069/90, o ECA – Estatuto da criança e do Adolescente.

A instituição que estudaremos neste capítulo é a Fundação Casa – antiga FEBEM.

Como nasce o ECA? Podemos resgatar que o contexto histórico de elaboração e promulgação desta lei, se caracterizou, pelas mudanças significativas, inclusive no tripé – educação, assistência e judiciário, que se constituem focos de análise desse estudo.

Atentamos para a observação de que essas mudanças parecem formar um conjunto que possibilita uma visão mais ampla do movimento político da época. Encontramos assim, na esfera legislativa, a Constituição Federal (1988), A LOAS – Lei Orgânica da Assistência (1993) e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

A Constituição Federal de 1988, é conhecida como Constituição Cidadã, contou com a participação e pressão dos Movimentos Sociais para sua aprovação. Foi promulgada com forte atenção voltada aos Direitos Humanos. A Constituição Federal traz a garantia fundamental dos direitos da criança e do adolescente através do artigo 227, que imprime em seu texto:

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

A LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8.724/1993, aprovada em 1993, estabelece elementos norteadores para área da assistência e regulamenta alguns artigos da Constituição Federal.

De acordo com Couto et al. (2008) a LOAS possui cunho inovador ao indicar a integração entre o econômico e o social. A LOAS define novos rumos da assistência, afirma o carácter não contributivo, o Estado com atribuição central na universalização e garantia de direitos aos serviços sociais, a participação popular, o controle da sociedade na gestão, execução e monitoramento da política social.

A autora (COUTO et al., 2008) aponta como desdobramento da LOAS, em 1988, a aprovação da 1ª. Política Nacional de Assistência Social, lembra que a mesma foi afrontada pelo programa Comunidade Solidária, instituído por Medida Provisória em janeiro de 1995, pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Contudo, a conjuntura para sua implantação foi desfavorável existindo o antagonismo entre ajustes na estrutura da economia e investimentos sociais do Estado, já submerso na decorrência das medidas neoliberais. Cita como novo acontecimento no desenrolar histórico das diretrizes da assistência, ocorre em 2004, a aprovação da Política Nacional de Assistência Social - PNAS e do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. A nova PNAS apresenta como cerne de suas propostas a assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado, além disso, estabelece a gestão compartilhada, através do Pacto Federativo.<sup>32</sup> Em 2005, ocorre a normatização do SUAS – Sistema Único de Assistência Social, através da NOB – Norma Operacional Básica.<sup>33</sup>

A autora foca a articulação em todo o Brasil, acerca do sistema de todos os serviços socioassistenciais, há nele uma modificação bastante significativa, relacionadas às suas referências conceituais, modo como se organiza e a própria gestão e controle da assistência. (COUTO et al,2008)

---

<sup>32</sup> No Pacto Federativo há o esclarecimento das responsabilidades de cada uma das esferas: municipal, estadual e nacional, na provisão de ações socioassistenciais, consonante com a LOAS e as normas operacionais da assistência social.

<sup>33</sup> Silva, (2006, p. 39,40) indica o desafio do profissional do serviço social e da absoluta necessidade de clareza sobre o binômio inclusão-exclusão, na sua radicalidade, a fim de explorar as possibilidades das ações assistenciais. Salienta que os indivíduos chamados “excluídos” não se encontram “fora” do modelo econômico, político, social e cultural e reflete na problemática da visão etapista da cidadania para a emancipação humana.

Diversas são as inovações do SUAS, contudo nos interessa destacar neste estudo o princípio da matricialidade sociofamiliar. De acordo com este ordenamento as ações da assistência ou da proteção social se encontra na família.

Vale esclarecer que a NOB-SUAS lembra que a família de que trata o documento não se refere a nenhum modelo específico, porém acolhe os diversos arranjos e rearranjos da contemporaneidade. Nesse sentido, Mito (2004, p.47), citada por Couto et al. (2008) para ressaltar que foram diversas as transformações ocorridas na estrutura e composição da família, porém as expectativas sociais acerca de suas atribuições permanecem, através dos papéis maternos, paternos independente de onde se localiza na sociedade de classes.

Além disso há uma tendência em transferir *conflitos e contradições* de forte origem societárias, para os espaço da vida doméstica, relações intra-familiares e comunitárias. O que acarreta a possibilidade de despolitização e *culpabilização* das famílias. (Couto et al., 2008)

Dessa forma, Couto et al. (2008) aponta que não é suficiente considerar as transformações na esfera da família, tendo como princípio a matricialidade sociofamiliar, se as práticas com essas famílias preservam o cunho conservador e disciplinador no trabalho. Lembra da intensa herança moralizadora com que a assistência lidou com as famílias geralmente pobres, as considerando “desestruturadas”.

Nesse sentido destacamos o olhar destinado à família. A mesma possui um lugar central na efetivação das ações socioassistenciais preconizadas pela PNAS e SUAS.

Outra mudança relevante no contexto próximo a aprovação do ECA foi a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/1996, aprovada em 1996. Sua promulgação ocorre em um contexto de desgastes e discussões que se estenderam por oito anos até aquele momento. Essa nova LDB, apresenta,

dentre outros, a flexibilização da responsabilidade do Estado para com a educação pública, gratuita e de qualidade.<sup>34</sup>

Existem alguns outros indicadores que caracterizam a conjuntura social da época, além dos dispositivos legais.

Observamos na educação, na década de 1990 ocorreu uma intensa expansão da oferta escolar, em meio a uma crise econômica que fez cessar o crescimento. De acordo com Sposito (2005) essa crise fez aumentar o desemprego e as desigualdades, fortalecendo e consolidando o projeto neoliberal no país, através da gestão do então presidente, Fernando Henrique Cardoso. (SPOSITO, 2005, p.96 APUD ABRAMO 2005).

A autora lembra também que nas duas gestões desse presidente, foi reordenado o financiamento da educação pública, e, além disso, realizadas alterações curriculares e correções de fluxo que visavam diminuir reprovações e evasões.

O que se tratou de uma oferta desprovida de qualidade e de condições materiais e humanas de funcionamento adequadas para as unidades escolares, atingindo a escola pública. (SPOSITO APUD ABRAMO, 2005, p.97).

Nesse sentido, percebemos que a quantidade de vagas oferecidas foi suficiente para a demanda quantitativa de educação, porém, no que se refere à qualidade do ensino ministrado, os resultados deixaram bastante a desejar.<sup>35</sup>

Além da educação, podemos lembrar que as décadas de 70 e 80, marcaram-se pelo surgimento das Organizações Não Governamentais, e várias alternativas comunitárias, como por exemplo, a Pastoral do Menor. Nesse processo, o setor da defesa da criança e do adolescente, foi um dos que ganhou projeção no cenário das lutas e reivindicações políticas daquele momento.

---

<sup>34</sup> Ver LDB: Ranços e Avanços – Pedro Demo, 1997.

<sup>35</sup> Sposito apresenta os dados do ENEM de 2002, neles 74% dos alunos alcançam a categoria de aproveitamento insuficiente ou regular e apenas 2,5% dos alunos alcançam o aproveitamento bom ou excelente.

No bojo da volta dos exilados e no balanço do Golpe nefasto na política e na vida do país, o período histórico que antecedeu ao ECA, contou com vários setores da sociedade civil, como movimentos populares, de organização sindical, e etc.

Rizzini (2000, p.74) aponta que várias denúncias revelavam a diferença entre a criança e o menor no Brasil, e que a população infanto-juvenil constituía mais da metade da população do país naquele momento. A autora corrobora para o entendimento da importância que possuíam, tanto a efervescência política do momento, quanto a atuação dos novos atores que se inseriram na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Como exemplos, podemos citar a criação do Movimento Nacional de Meninos de Rua, em 1985, e, a realização da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, no ano de 1986, em Bengue, região do Caribe. Sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, cujo objetivo era criar e unificar diretrizes da política de atendimento à criança e ao adolescente, no até então chamado, Terceiro Mundo, é importante destacar uma relevante inovação legal. Essa inovação se traduz em um marco de direcionamento para as políticas de atendimento a essa população. É nesse momento que se realiza a substituição da Doutrina da Situação irregular pela Doutrina da Proteção Integral.

Lembramos que no capítulo II deste trabalho, discutimos a situação irregular, mais adiante aprofundaremos a reflexão acerca da Doutrina da Proteção Integral.

Segundo Costa (2005, p.19,20), o ECA promove três grandes revoluções, a de conteúdo, a de método e a de gestão. Em relação ao conteúdo, aponta para aquilo que se refere aos direitos, pois culmina no abandono de práticas assistencialistas e correccionais-repressivas, através de um modelo garantista. Sobre os métodos, indica a possibilidade de superação do assistencialismo, entendendo o ECA como dispositivo legal para se aplicar a toda a população destinada. E acerca da gestão, ressalta que esta estabelece os princípios de descentralização político-administrativas, e da participação popular na formulação e no controle das ações.

Nesse sentido podemos refletir que foram vários os avanços preconizados no ECA, restando ao sistema de garantia de direitos, a demanda de sua implementação efetiva.

O desafio hermenêutico que se propõe agora é a de lealdade estatutária, isto é, de uma interpretação das novas regras, institutos e categorias estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente que se coadune com a orientação humanitária consignada na doutrina da proteção integral, reforçando, assim, a proposição teórico-pragmática constitucional com as normas concretas inseridas nessa nova legislação estatutária, através da articulação com a realidade social concreta. (RAMIDOFF, 2007, p.82)

De que trata a Doutrina de Proteção Integral? Relembramos aqui como lembra Nunes (2002, p.16) que a aprovação do ECA está situada na transição de uma intervenção pública sobre os menores, anteriormente caracterizada pelo conceito de “situação irregular”, baseado no Código de Menores como discutimos no capítulo anterior.

O ECA e a Constituição Federal de 1988 são as leis régias, fundadas teórico-pragmáticamente na Doutrina de Proteção Integral, que determinam nas esferas jurídica, social e política, a prioridade absoluta da criança e do adolescente. Estabelece a operação do Poder Público na elaboração e controle das políticas sociais públicas .

Neste sentido o autor (RAMIDOFF, 2007) lembra que,

O Estatuto da Criança e do Adolescente tanto quanto a Constituição da República de 1988 assinalam a atuação política dos gestores públicos, dos conselhos de direitos, dos conselhos tutelares, dos operadores do direito, enfim, de todos aqueles que desenvolvem atividades em prol da infância e da juventude, compondo, por assim dizer, rede de atendimento direto e indireto, rede de proteção e sistema de garantias. Entretanto, os mencionados atores (transformadores) sociais não devem se limitar ao cumprimento, senão, à mera desoneração de suas funções jurídicas e ou sociais legalmente estabelecidas, mas, acima de tudo, devem procurar participar ativa e decisivamente na comunidade em que vivem – ocupando, pois, democraticamente a espacialidade pública da palavra e da ação. (RAMIDOFF, 2007, p.80)

Como vimos, Ramidoff (2007, p.80) aponta para a relevância da doutrina da proteção integral ser compreendida em sua dimensão teórico-pragmática. Indica que

a mesma deve direcionar todas as ações, sejam governamentais e/ou não governamentais voltadas para o público a que é destinada.

A Doutrina de Proteção Integral na condição de teoria, fundamenta as concepções e idéias acerca da criança e do adolescente, constituídas na compreensão de que este público é definido prioritariamente como sujeito de direitos. Na condição pragmática, estabelece as ações nas diferentes esferas e espaços sociais que se devem realizar acerca dos direitos de seu público alvo. Como exemplo de suas ações o autor indica as propostas legislativas e atividades administrativas realizadas pelos gestores públicos e as medidas judiciais. (RAMIDOFF, 2007, p.80)

O autor (RAMIDOFF, 2007) ressalta como elemento central de reflexão, seja na qualidade teórica ou pragmática, que a Doutrina de Proteção Integral se configura em um programa de ação que garante a

(...) absoluta prioridade os direitos individuais e as garantias fundamentais inerentes à criança e ao adolescente enquanto sujeitos de direito, isto é, cidadãos que merecem dedicação protetiva diferenciada e especial por distinção constitucional decorrente de opções políticas civilizatórias e humanitárias. (RAMIDOFF, 2007, p.82)

Percebemos assim que as dimensões da teoria e das ações se mesclam e co-existem. Além disso, os apontamentos do autor também corroboram para assinalarmos a ruptura da concepção anterior - embasada na situação irregular e restrita a uma parcela da população (jovens, infratores e desvalidos) - para uma lei que se dirige à totalidade do público, caracterizada pelo cunho universal.

E o atendimento ao adolescente autor de ato infracional, como ocorre?

Por su parte, el modelo del ECA demuestra que es posible y necesario tanto la visión pseudo-progressista y falsamente compasiva de un paternalismo ingenuo de carácter tutelar, cuanto la visión retrógrada de un retribucionismo hipócrita de mero carácter penal represivo. El modelo de la responsabilidad énal de los adolescentes (...) es el modelo de la justicia y de las garantías. (MÉNDEZ, APUD ILANUD, 2006, p.11).

Percebemos que a responsabilização do adolescente autor de ato infracional ocorre através da aplicação de medidas sócio-educativas ao adolescente. Para tanto a articulação entre os elementos do SGDCA - Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente<sup>36</sup> são fundamentais. De acordo com DIGÁCOMO (2006, p.207) o sistema justiça representa uma das partes do SGDCA.

Costa (2006, p. 13, 14), nos esclarece que o Sistema de Justiça possui como função, o controle social do delito e é composto por algumas instituições. A Segurança Pública – Polícias Civil e Militar; o Ministério Público; Magistratura; Defensoria Pública; órgão encarregado da execução das medidas socioeducativas.

Reflete ainda que nesse sistema (de justiça) “as mudanças de conteúdo, método e gestão ainda não foram efetivadas de fato.” Segundo o autor há a necessidade “de se substituir as práticas correcionais – repressivas por um modelo garantista.” Costa (2006, p.465).

Digácomo (2006) complementa essa linha de reflexão e nos faz atentar que :

(...) cabe aos integrantes do “Sistema de Justiça da Infância e Juventude” a irrecusável tarefa de desfraldar a bandeira do Estatuto da Criança e do Adolescente, e buscar a capacitação e a inspiração necessária para fazer valer os direitos e garantias legal e constitucionalmente assegurados a nossas crianças e adolescentes – inclusive aqueles que tiveram a desventura, pelas mais diversas razões, de se envolver com a prática de atos infracionais – voltando os mecanismos de repressão previstos na Lei nº 8069/90 contra os mau administradores e políticos demagogos, que se omitem em cumprir sua obrigações e, impunemente, fazem tabula rasa de garantia de prioridade que a lei e a Constituição Federal conferem à área infanto-juvenil. (DIGÁCOMO, 2006, p. 244)

Sobre os adolescentes de 12 a 18 anos, Costa (2006) aponta que, embora inimputáveis frente às sanções do Direito Penal Comum, são estatutariamente responsáveis, ficando “sujeitos às normas da legislação especial” (Constituição Federal, Art. 228 APUD COSTA, 2005, p.14).

---

<sup>36</sup> O Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente é composto por todos os atores e órgãos que atuam para elaboração, efetivação, avaliação e controle das políticas públicas e sociais voltadas a este público, em todas as áreas.



Alguns artigos do ECA contribuem especificamente para a compreensão da aplicação das medidas sócio-educativas.

De acordo com o autor (Costa, 2006, p.17) no caso do adolescente o conceito da responsabilidade penal se difere na imputabilidade. Sobre esse assunto, o autor nos esclarece que o conceito de responsabilidade penal do adolescente é diferente do adulto a medida em a responsabilidade pelo ato infracional resulta na medida sócio-educativa.

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê em seu artigo 112, seis medidas sócio-educativas aplicáveis pela autoridade competente ao adolescente autor de ato infracional, de acordo com a gravidade da ação. São elas: a advertência, a reparação de danos, a prestação de serviços a comunidade, a liberdade assistida, a semi-liberdade e a internação em regime fechado.

A atribuição do julgamento da gravidade da infração é do juiz da Vara da Infância, ou autoridade competente.

É importante observar que além da possibilidade da determinação das medidas pelo juiz, é também necessário que exista no município ou em comarca próxima, o Programa que execute a medida para que o adolescente seja competente e capaz de cumpri-la. Outro aspecto importante de ser ressaltado é que a apreensão do adolescente somente pode acontecer em casos de flagrante delito ou com ordem escrita do juiz competente.

Entendemos ser relevante a apresentação, das seis medidas neste estudo. A primeira medida proposta pelo ECA é a advertência. Geralmente essa medida é indicada para primeiras infrações que sejam consideradas menos gravosas. A advertência é um documento escrito que contém a infração do adolescente e a advertência do juiz, com a assinatura e ciência do próprio adolescente, do responsável presente na audiência e do próprio juiz ou autoridade competente.

A segunda medida, a reparação de danos, é determinada, também a partir da avaliação do juiz de que a infração cometida não teve tanta gravidade, porém não deve receber somente sanção escrita. Nesse caso, de alguma forma, retribui ou compensa seu ato.

A terceira medida, é a PSC – Prestação de Serviços à Comunidade, é aplicada com o objetivo de que o adolescente retribua, ou compense a comunidade/sociedade pela infração realizada. A execução dessa medida, diferencia-se muito, de acordo com o programa que a realiza. As práticas podem ser desde, encaminhar os adolescentes para executar atividades operacionais que não estão associadas a qualquer princípio educativo - o que desabona o caráter pedagógico e salienta uma função repressora e punitiva. Ou, dentre outros, prepara-los para elaborar e realizar oficinas para suas comunidades, hospitais, etc.

A quarta medida sugerida pelo Estatuto da criança e do Adolescente é a Liberdade Assistida, esta é a medida que foi aplicada aos entrevistados, sujeitos dessa pesquisa. Esta medida, possui gravidade considerável e deve orientar e amparar adolescente e família para que seu contexto e envolvimento no universo infracional não se intensifique. Designa-se um orientador que deve ser capacitado para acompanhar o adolescente e a família em programas oficiais e comunitários, promover acompanhamento escolar e inserção em cursos de capacitação profissional e inserção no mercado de trabalho. (PIETROCOLLA et. al, 2006, p.41).

A Liberdade Assistida é apresentada no artigo 112 e especificada no artigo 118 e 119, do ECA. Pode ser aplicada ao adolescente, que está na faixa etária compreendida entre os 12 e 18 anos, e excepcionalmente até os 21 anos de idade.

É aplicada através de autoridade competente, após a verificação de ato infracional. As premissas de acompanhamento de liberdade assistida, definidas como incumbência do orientador, constituem-se em “promover socialmente a família e orienta-la, supervisionar freqüência e aproveitamento escolar, promovendo inclusive a matrícula, diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e na sua inserção no mercado de trabalho e apresentar relatório.” Ou seja, a partir do início do cumprimento da medida de Liberdade Assistida o orientador tem a atribuição de articular as possibilidades destes três aspectos prioritariamente, família, escola e trabalho.

Podemos atentar para Brito (2007, p.135), que aponta para uma diferença entre a Liberdade Viglada prevista no Código de Menores e a Liberdade Assistida baseada na Proteção Integral. Diz que enquanto a primeira se efetivava

basicamente como forma de controle de comportamento, a segunda deve estar voltada para a manutenção ou estabelecimento de vínculos saudáveis com o grupo familiar e comunitário do adolescente.

Após desvelarmos a definição da Liberdade Assistida, sua aplicação e premissas, apontamos para a constatação de que esta é a medida é a mais aplicada, porém nem sempre com a estrutura necessária para desenvolvê-la, incorrendo no risco da Liberdade Assistida tornar-se uma atividade meramente burocrática. (PIETROCOLLA et al., 2006, p.41)

A quinta medida sócio-educativa é a internação em semi-liberdade. Nesse caso a infração possui gravidade mais profunda que as anteriores. O juiz julga que o adolescente possui condições de cumprir sua medida de internação sem abandonar algumas responsabilidades, como freqüentar a escola e realizar cursos fora do local de internação. Nesse caso, os locais que executam essa medida, possuem regras internas para as saídas, inclusive para a visitação familiar nos finais de semana, e etc. No estado de São Paulo há executoras de medida de Semi-Liberdade, em São Carlos e Jundiaí, por exemplo.

A sexta medida que considera a gravidade máxima da infra o   a intern o em regime fechado. Ou seja, a intern o na Funda o CASA, antiga FEBEM, que não deve exceder a três anos.

Acerca da medida sócio educativa de priva o de liberdade, observamos a mesma deve caracterizar-se por três princípios: brevidade; excepcionalidade e respeito   condi o peculiar de pessoa em desenvolvimento. (COSTA, 2006, p.17)

E o ato infracional, como vê-lo nesse contexto? De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 103, o ato infracional   definido como “a conduta descrita como crime ou contraven o penal.”

Há uma aten o concreta no corpo da lei no momento em que define o ato infracional, se diferenciando, como diz Volpi (1999, p.15) da vaga categoria sociológica do antigo Código de Menores. Naquela situa o desde a chamada “vadiagem” até homicídios eram considerados e punidos como mesmo crivo. O ECA

possibilita a gradação das medidas de acordo com a infração cometida, o que aponta para uma responsabilização mais coerente com o ato praticado.

Além disso, Pietrocolla et al. (2006), indica que o conceito de infração contido no ECA parte da mesma seleção de condutas tipificadas como crime ou contravenção penal na medida em que representam contrariedade à ordem jurídica. Fato que está em consonância com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e que se torna categoria jurídica o adolescente autor de ato infracional, onde, através da Doutrina de Proteção Integral, passa a ser entendido e tratado como sujeito dos direitos e não somente como objeto de intervenção estatal. (Volpi, 1999, p.14)

Podemos nos atentar ainda, acerca dos adolescentes que praticaram a infração, que uma das maneiras de olhar estes jovens, é a de situa-los sob uma dupla condição: simultaneamente como autores são autores e vítimas da violência (Adorno et al., 1999, p. 65 )

Devemos atentar que a infração é um ato produzido por um emaranhado de causas, ou seja, é multideterminada e multifacetada, e deve ser considerada em seu contexto de intensa complexidade. (ADORNO, 1999 et al.; TEIXEIRA, 2002; TEIXEIRA,2006; VOLPI, 1999).

Entendemos que uma intervenção efetiva sobre essa questão, tem a ver com a implementação do próprio SGDCA - Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e à população em geral. Assim como a implementação de políticas públicas intersetoriais em nível municipal, previstas no ECA, nas diversas áreas e com ação articulada e coordenada. (DIGÁCOMO, 2006, p.243)

Além disso, uma intervenção radical<sup>37</sup> passa a ser a construção de uma sociedade na qual parcela da população não seja considerada “inútil para o mundo”.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Termo empregado no sentido de fundamental, ação arraigada, a partir das raízes. Ver Dicionário Aurélio.

<sup>38</sup> Inspirado na contraposição à expressão “inúteis para o mundo” criada por R. Castel (1998).

Nesse sentido, podemos lembrar que ao olhar para adolescente autor de ato infracional pelo viés focado em sua infração, e justificá-la isoladamente, há uma forte tendência de revalidar o imaginário social de uma juventude rebelde, sem analisar seu contexto específico. É o que encontramos quando pesquisamos estudiosos do tema.

As pesquisas na área apontam que mesmo em nossos dias, há um imaginário social produzido acerca da adolescência que a associa à rebeldia, comportamentos desregrados, não respeito às regras e bons costumes, configurando-se em uma idéia de “juventude perigosa”. (VICENTIN, 2002; VICENTIN,2006; VIOLANTE,1983, SALLES,1998). Ocorre ainda hoje, a associação da juventude, principalmente a pobre, com o aumento da criminalidade e insegurança social culminando em medidas mais intensas de repressão. (ADORNO,1999; FERNANDES, 2003; TEIXEIRA,2002).

Percebemos que essa associação é mais direta e intensa quando o foco da questão é o adolescente autor de ato infracional. O contexto tende a ser analisado pelo viés do adolescente – problema, produzindo a dissociação do sócio.(TEIXEIRA,2002; VOLPI,1999).

O que significa chamar a atenção para o risco de estudar o fenômeno da delinqüência juvenil isoladamente, sob o prisma da infração do adolescente. Esse caminho legitima a falsa representação social de juventude perigosa. E o olhar focado na infração reforça o imaginário social desses jovens como perigosos.

Desse modo, descontextualiza, ou seja, se foca no ato e no indivíduo que o praticou sem analisar seu contexto específico, as formas de inserção sócio-econômica do jovem, sua subjetividade e etc.

Vale lembrar que o adolescente autor de ato infracional não somente está inserido nessa sociedade, como é produzido por ela. (VICENTIN, 2002; VICENTIN, 2006). Além disso, ainda na reflexão sobre a estigmatização do adolescente, observamos o que diz Volpi, (2002, p. 7) sobre o modo preconceituoso com que a opinião pública e alguns profissionais se manifestam, reproduzindo o preconceito em relação aos adolescentes autores de atos infracionais. O autor ressalta a

importância de caracterizá-los pelo que realmente são, ou seja, adolescentes. Dessa forma, “a prática do ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada” (VOLPI, 2002, P. 7).

A necessidade do desvelamento da estigmatização do adolescente que cumpre medida sócio-educativa é um fator que tem recebido atenção dos profissionais que atuam na área da infância e juventude. O próprio uso da expressão adolescente autor de ato infracional e não adolescente infrator, muito além de uma discussão semântica, revela o próprio conceito direcionado à população atendida. Por esse motivo, optamos neste trabalho pelo uso da expressão “adolescente autor de ato infracional” e não “adolescente infrator”.

Percebemos que além do modo de olhar e estudar a questão, também há o desafio de que o processo de responsabilização do adolescente ocorra como estabelece o ECA. Digácomo (2006, p.208) nos lembra que ainda hoje ocorrem inúmeras arbitrariedades como se ainda estivéssemos sob a égide do Código de Menores, ressalta que os adolescentes são penalmente responsáveis, embora com tratamento penal diferenciado, tendo as medidas sócio-educativas um caráter retributivo-punitivo. Segundo este autor, estes abusos não ocorrem por insuficiência na regulamentação, contudo decorrem do desconhecimento ou do descaso para com as chamadas normas específicas. O que corrobora em muitas vezes, com práticas na atualidade, da Justiça da Infância e da Juventude mais coerentes com princípios da então abolida, “Justiça de Menores”, entendendo o adolescente como objeto da intervenção estatal, como própria razão de ser da finalidade e da atuação.

A instituição escolhida para ser estudada nesse momento é a que realiza a medida de privação de liberdade no Estado de São Paulo. Essa instituição é a Fundação CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, antiga FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

### 3.1 - Da FEBEM para a Fundação CASA

(...) a despeito da ênfase nas idéias e nas práticas de democracia e direitos humanos, o mundo ainda não conseguiu resolver a contento o que fazer com a população jovem que infringe a lei, para além de submetê-la aos velhos presídios. (...) Os esforços de humanização do passado, buscando sobrepor a educação à punição dos menores de idade, vêm perdendo força diante dos desafios de governabilidade impostos pelo acelerado crescimento das cidades e pela escalada da violência agravada pelo fácil acesso a drogas e armas (RIZZINI, 2005, p. 9).

Sobre a transição da FEBEM para a Fundação CASA, tivemos as informações iniciais a partir do *site* oficial da mesma. A instituição está submetida à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania.

Tanto a organização do *site* quanto a sua linguagem, parecem fazer referência coerente as diretrizes da Constituição Federal, do ECA, SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo.

Apresenta a ruptura do antigo sistema correccional-repressivo para o olhar de atendimento integral ao adolescente assistido.

A missão registrada em estatuto *on line* se apresenta da seguinte forma,

(...) executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história.

Encontramos ainda o registro da visão institucional acerca de seu trabalho,

Tornar-se referência no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, pautando-se na humanização, personalização e descentralização na execução das medidas socioeducativas, na uniformidade, controle e avaliação das ações e na valorização do servidor.

Como valores institucionais apresenta a “justiça, ética e respeito ao ser humano”, o que reforça a imagem de reordenamento institucional para melhor atender seu público e fomenta a idéia de desacordo com as torturas ocorridas na FEBEM, amplamente divulgadas através da mídia.

A finalidade da Fundação CASA, se constitui por,

- Cumprir as decisões da Vara da Infância e Juventude;
- Elaborar, desenvolvimento e condução de programas de atendimento integral, que incluem a profissionalização e a reintegração social do adolescente;
- Selecionar e preparar pessoal técnico necessário à execução dos programas socioeducativos; e, aprimorar sua capacidade profissional, mantendo para isso atividades de formação contínua, aperfeiçoamento e reciclagem de profissionais;
- Participar de programas comunitários e estimular a comunidade no sentido de obter a sua indispensável colaboração para o desenvolvimento de programas de reintegração social e/ou cultural, educacional e profissional dos adolescentes;
- Manter intercâmbio com entidades que se dediquem às atividades que desenvolve, no âmbito particular e oficial, celebrando convênios e contratos com as mesmas, sempre que conveniente e/ou necessário à harmonização de sua política, ou ao cumprimento de seus objetivos; principalmente para atuar como co-gestora nas novas casas de internação, que serão administradas por ONGs da região da unidade;
- Propiciar assistência técnica aos municípios que pretendem implantar obras ou serviços destinados ao mesmo objetivo.

Outras informações que obtivemos através deste *site do governo estadual*, dizem respeito ao atendimento atual da instituição. A Fundação CASA realiza a assistência aos adolescentes que estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação), semiliberdade e meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade), na faixa etária dos 12 aos 21 anos.

Segundo levantamento apresentado, o governo do Estado de São Paulo propôs um programa de descentralização nesses atendimentos, cujo objetivo foi o atendimento do jovem próximo de sua família e comunidade. Com a meta de construir 57 unidades de internação nas cidades do Interior e Grande São Paulo, com relato de já terem sido construídas 34. Essas novas unidades têm capacidade máxima para receber 56 adolescentes – 40 deles em internação e 16 em internação provisória.

Sobre a arquitetura das mesmas relata que a mesma lembra a escola, em contraposição à imagem do sistema prisional dos antigos complexos da Febem. Elas têm três pisos, com salas de aula e recreação, dormitórios, consultórios médico e odontológico e uma quadra poliesportiva. E têm câmeras digitais, justificadas pelo monitoramento dos adolescentes internos.

De acordo com o Jornal “O Estado de São Paulo” de 29/04/2009, a descentralização das antigas unidades e a desativação dos antigos complexos da



FEBEM, foram realizados. De acordo com a reportagem a unidade do Tatuapé, por exemplo, que chegou a abrigar 1.800 menores, onde existiam rebeliões e fugas, foi desativada. O número de adolescentes da Vila Maria passou de 400 internos para pouco mais de 200, e a do Brás, de 1.400 para 900. Ainda, foram instaladas, 39 unidades menores instaladas em 27 municípios.

Acerca das atividades educacionais o *site* da Fundação Casa, relata a ampliação da oferta de cursos de educação profissional. Possuem um número de mais de 4.200 atendimentos de jovens no interior paulista; 9 mil atendimentos em cursos de profissionalização estão sendo realizados anualmente em diversas áreas, como administração, alimentação e hotelaria e turismo. E no ensino formal, divulgam que, além do ensino básico e médio, também há o incentivo ao Ensino Superior. Registram, em Campinas, um jovem aprovado na Unesp.

Pesquisamos também outra fonte de registros acerca da instituição. De acordo com relatório da ANDI – Agência de Notícias do Direito da Infância (25/01/2007), encontramos a constatação de que os objetivos apresentados pela Fundação CASA, foram cumpridos apenas em parte.

Como exemplo podemos lembrar da não efetivação do atendimento próximo à família, visto que os adolescentes reincidentes estavam sendo encaminhados para as unidades da capital. Além desse, também realizaram o alerta de que as construções de Itaquera e Vila Leopoldina, se encontravam com 150 adolescentes, ou seja, um número de 110 adolescentes a mais do que orienta a resolução do CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Por último, também registram a observação de que o modelo arquitetônico não é coerente com a propaganda realizada oficialmente.

Nesse mesmo documento há o registro da primeira denúncia de maus tratos nas novas unidades da Fundação CASA, datada no fim de novembro de 2006. A denúncia foi realizada através de mães da Vila Leopoldina à Associação AMAR - Associação de Mães e Amigos de Crianças e Adolescentes em Risco, e à ONG Conectas Direitos Humanos. As denúncias eram de chutes no rosto, agressão realizada de funcionários contra adolescentes internos. Denúncias essas que foram oficializadas na Vara da Infância e Juventude da capital.

Em 2009, há ainda o Relatório Internacional da Anistia<sup>39</sup>, divulgado em que revela outros eventos de tortura nos espaços da Fundação CASA:

Em julho, no sistema de detenção Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) de São Paulo, no Complexo Franco da Rocha, os detentos denunciaram que, depois de ter ocorrido um tumulto, eles foram trancados em suas celas e espancados com cassetetes, com cabos de madeira com pregos nas pontas, com barras de ferro e com o cabo de uma enxada.

Um outro exemplo contemporâneo é a notificação da morte de um adolescente que faleceu queimado, na unidade de Itaim Paulista, em 20/05/2009, em São Paulo.<sup>40</sup>

A partir dessas incoerências entre as propagandas realizadas pelo *site* e a notícias tanto de órgão de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente quanto da mídia, podemos refletir que a modificação do nome da instituição parece não ter sido suficiente para superar a prática correcional-repressiva nem ao menos romper com a cultura da tortura e da violência.

### 3.2 – Algumas Considerações

Que, em breve, o Estatuto da Criança e do Adolescente se encaminhe não só para a maturidade legislativa (vigência), mas, também para a maturidade cultural, ideológica, política e social, transformando-se assim num direito maior na constelação legislativa do ordenamento jurídico brasileiro. Pois, certamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente possui a capacidade e a potência de realizar “uma verdadeira educação na legalidade”, isto é, através de regras humanitárias que se orientem pelo respeito e responsabilidade para com a matéria prima da presente e futura sociedade brasileira: a infância e a juventude. (RAMIDOF, 2007, p.82).

As décadas de 90 e 2000, também foram palco da consolidação e o acirramento do ideário neoliberal, o que refletiu tanto na educação, quanto na assistência e demais políticas sociais. Neste contexto de não efetivação de direitos, evidencia-se um projeto político excludente e mantenedor da ordem social vigente, ou seja, reproduzidor das desigualdades e legitimador da classe dominante.

---

<sup>39</sup> Ver: Relatório da Anistia Internacional – sobre o Brasil, Disponível em: <http://www.br.amnesty.org/?q=node/316>

<sup>40</sup> Notícia divulgada pela Folha On Line em 20/05/2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u568884.shtml>

É necessário atentarmos para o fato de que estamos inseridos num modelo societário capitalista, com profundas modificações no mundo do trabalho referendadas pelo ideário neoliberal, que realiza a minimização do Estado e traz em seu bojo a concepção individualista de sociedade (IANNI,1980). Ressalta-se que com a proposta neoliberal e seus cortes brutais no repasse de verbas para as áreas e serviços públicos causaram profundos impactos no cotidiano social, o que equivale dizer que propicia o acirramento das desigualdades sociais. (NETTO APUD LESBAUPIN, 1996, p. 82).

O Brasil entra no século XXI apresentando uma das maiores desigualdades de renda do mundo, parte do problema de rigidez na desigualdade na distribuição de renda deve-se à estrutura de concentração de riqueza do país. O grupo do 1% mais rico, cerca de 1,6 milhões de pessoas ou cerca de 400 mil famílias controlam cerca de 1/5 da renda e mais da metade da riqueza nacional. (GONÇALVES APUD LESBAUPIN 1996, p.60, 61)

Vimos, porém, que no campo das conquistas, dentre outras, em 1990, a aprovação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Antes dele, a legislação oficial visava punir e repreender a criança e o adolescente em situação irregular.

Não havia a análise das questões estruturais, tão pouco das possibilidades efetivas que oferecia a política de atendimento; entendia-se quase esquizofrenicamente, que os adolescentes simples e individualmente não se encontravam de acordo com os padrões morais e econômicos da sociedade. Nesse sentido, de acordo com esta concepção, ofereciam a correção, o isolamento e até mesmo a punição podem corroborar para sua nova inserção social, como cidadão de bem, honesto e pronto para a sociedade do trabalho e do consumo.

Até 1990, não existiram grandes modificações nas leis destinadas à política pública para essa área. São séculos de ações caracterizadas por seu cunho punitivo oficialmente registrados nas instituições de atendimento.

Conforme fora evoluindo o atendimento à criança e ao adolescente, percebe que três âncoras sustentaram as ações destinadas aos mesmos: a educação, o trabalho e a vigilância.

Na década de 1990, como fruto de grande mobilização e pressão social anterior, é aprovada a lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Tornou-se notória, no território nacional a força expressiva dos Movimentos Sociais e Populares. E no mundo todo, a questão da Infância e Adolescência como pauta na agenda da política pública. Esta lei, é por certo, um marco de avanço para o conceito e operacionalização dos chamados Direitos da Criança e do Adolescente.

Como diretriz da mesma, percebemos a Doutrina de Proteção Integral, que entende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e substitui a visão, até então oficial, de menores em situação irregular.

Nesse sentido a produção científica da área demonstra com detalhes os avanços e possibilidades a partir daí.

De acordo com Freitas (2005, p.27) além das garantias prescritas na Constituição Federal de 1988, o ECA aderiu aos compromissos na esfera internacional destinados à proteção da criança e do adolescente, através de alguns documentos: a Declaração dos Direitos da Criança de 1959; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing) de 1985; Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinqüência Juvenil (Diretrizes de Riad) de 1988.

No corpo do ECA existem diversos exemplos dessa adesão, alguns deles são, a proteção especial, as garantias processuais no caso de autoria de ato infracional, a proteção ao trabalho infantil, e etc. (FREITAS, 2005, p.27)

A proteção especial, o art. 3º do ECA declara que, à criança e ao adolescente assegurar-se-ão, por lei ou por outros meios, oportunidades e facilidades que lhes facultem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade, analogamente ao que estabelece o princípio 2º da Declaração dos Direitos da Criança;

Acerca das garantias processuais, citamos os artigos 110 e 111 do ECA, que igualmente ao ítem 7 das Regras de Beijing, quando do cometimento de ato infracional por adolescente;

Sobre a proteção referente ao trabalho, o art. 60 do ECA proíbe o trabalho de menores de 14 anos, a não ser na condição de aprendiz, atendendo ao que estabelece o art. 32 da Convenção sobre os Direitos da Criança, no que se refere ao estabelecimento de um limite de idade mínimo para a admissão em emprego.

O ECA, lei 8069/90, é reconhecido pela Organização das Nações Unidas como uma das legislações mais avançadas no mundo. A produção científica na área (TEIXEIRA, 2006; COSTA, 2006) e a realidade social vista em nosso cotidiano, revelam as dificuldades da efetivação mesmo, e também a necessidade de sua efetivação.

Como já foi colocada anteriormente, a questão da integração dos poderes, da comunicação em rede e da articulação das legislações: ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, LOAS – Lei Orgânica da Assistência, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e LOS – Lei Orgânica da Saúde, corroboram como peças fundamentais para que a engrenagem da chamada proteção integral possa se efetivar.<sup>41</sup>

Além disso, quando analisamos o universo institucional, principalmente o de privação de liberdade, percebemos, que os parâmetros legais preconizados no ECA foram fundamentais para a reorganização deste universo. Ainda, e talvez com maior urgência na conjuntura atual, é o fortalecimento da idéia de que a criação legal dessas diretrizes, é o que possibilita, fundamenta e respalda as reivindicações das modificações que ainda são necessárias para a real efetivação do ECA.

Como vimos, desde 2006 existem denúncias oficiais de maus tratos na Fundação Casa, fato que aponta para uma necessidade de outras superações. Sejam de ordem estrutural, preparo técnico e/ou concepção de homem e de mundo dos próprios trabalhadores da instituição e do próprio Estado que a mantém.

---

<sup>41</sup> Teixeira (2006), sugere a comunicação e integração entre os diferentes poderes, legislativo, executivo e judiciário.

Nesse sentido, a mudança na lei em 1990, fomenta e indica a necessidade ainda urgente, em 2009, de mudança da cultura da violência institucional, carregada de seu cunho corretivo-repressivo que marca a história das instituições que recebem adolescentes em nosso país. Da FEBEM para a Fundação CASA, vimos que a diferença mais sólida, restringiu-se ao nome da instituição.

## CAPÍTULO IV

### EDUCAÇÃO, ASSISTÊNCIA E SISTEMA DE JUSTIÇA JUVENIL: A INTERFACE EM HISTÓRIAS REAIS

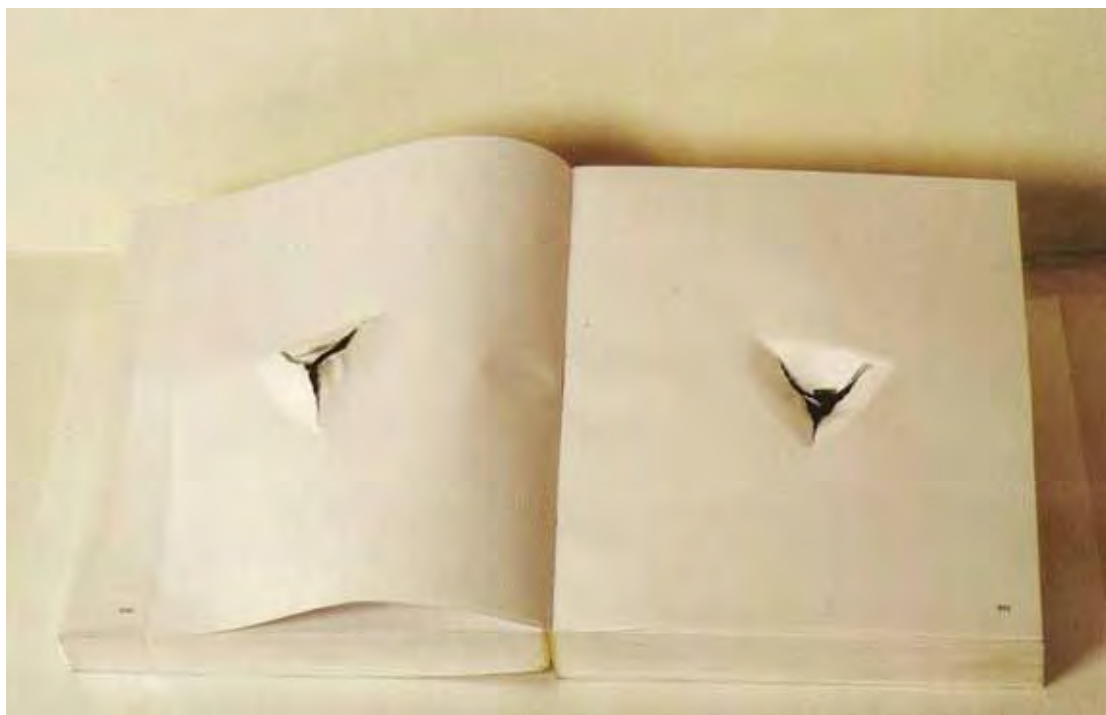


Imagem 4 - Balada

Obra de Nuno Ramos, de 1995, faz referência à violência urbana. É um livro de tiragem limitada, foi editado em São Paulo. Os exemplares foram perfurados por balas de revólver. Imagem retirada da coletânea: Arte e Sociedade no Brasil - 1976 – 2003, 2005, v. (3), p.30.

O objetivo desse capítulo é reconstruir o olhar dos adolescentes, através das nove narrativas de vida, acerca da educação, da assistência e do sistema de justiça juvenil, com recorte deste último, nas relações dos adolescentes com o poder judiciário, com a polícia e com o COMEC. Buscando identificar quais foram as marcas deixadas por essas três esferas nas trajetórias dos mesmos.

Como apreender esses aspectos? Esta pesquisa, como já foi mencionado na introdução do trabalho, possui natureza qualitativa, optando-se pela utilização da história oral que nos permitiu aprofundar o conhecimento por meio de diálogos sobre as experiências vividas em cada uma das esferas citadas (CASSAB, 2003).

Percebe-se que a transcrição, por mais zelosa que se construa, não alcança a riqueza de detalhes e sensações do momento da entrevista. Principalmente quando os depoimentos atravessam histórias marcadas por sentimentos tão intensos como os que serão citados a seguir. Não há como registrar na íntegra, o choro, o riso, o olhar, o corpo curvado, enrijecido, ereto, as expressões de dor, indignação, desespero, alegria.

Compartilhar o universo desses adolescentes de modo ético e analisa-lo a partir dos focos estabelecidos pelo estudo, constituiu-se no desafio buscado através das informações coletadas.

#### **4.1 – Os Adolescentes Entrevistados**<sup>42</sup>

##### **André**

Nascido em Campinas, 17 anos, entra na sala com ar de seriedade. Interessa-se em entender que tipo de entrevista é esse, e para que será utilizada. Quando é explicado ao adolescente que faz parte de um trabalho acadêmico, ele pergunta *hum...isso aí pode ajuda?* E com uma expressão que se situa em algum lugar entre certo respeito e alguma ironia, completa: *Ou vai fica parado no livro?*

---

<sup>42</sup> Para a realização deste trabalho foram devidamente assinados os Termos de Consentimento. Além disso, os nomes utilizados no texto são fictícios.



Sua descrença em algumas relações e com o espaço da escola se evidencia em vários momentos. Até hoje não entende porque o professor de educação física ficou tão bravo quando ele e dois amigos esconderam as bolas. “*A gente escondeu pra vê se mudava, num tinha nada a ver ficar jogando futebol na escola...isso a gente fazia na rua, e era muito melhor.*”

André parece ter muitas histórias para contar, acha que *esse mundo “ta cheio de gente louca, roda, roda e só dá maluco.*” Evadiu da escola na 7<sup>a</sup>. série, não se lembra exatamente o ano. Reside com a mãe e padrasto. A renda familiar é de R\$750,00.

O motivo pelo qual recebeu a Liberdade Assistida, medida que cumpre pela primeira vez, foi roubo – patrimônio.

### **Rogério**

Campineiro, 18 anos, atualmente cursa a 7<sup>a</sup>. série no curso supletivo, período noturno. Entra na sala sem entender muito o que acontecia ali, estávamos ocupando a sala utilizada pela médica. Embora o espaço nos garantisse privacidade, não parecia acolher um gravador e a realização das tais entrevistas que movimentavam a dinâmica daquele dia.

Depois das primeiras apresentações, o adolescente pareceu sentir-se mais seguro, certificou-se, mesmo após as explicações iniciais, que não precisaria revelar seu nome, tão pouco sua imagem. “*Num tem essa de falar disso ou daquilo, a gente tem que ficar ligado, né.*”

Reside com sua mãe e irmãos. A renda familiar é de mais ou menos R\$ 800,00. A medida de Liberdade Assistida foi aplicada por um assalto e também cumpre a mesma pela primeira vez.

## **Luiz**

Nascido em Campinas, tem 18 anos, está na 5<sup>a</sup>. série no curso supletivo, noturno. A renda da família juntando os salários da mãe e do irmão, constitui-se em R\$ 950,00, ele acha. Residem juntos, ele, sua mãe e irmãos.

Especialmente alegre e brincalhão, entra perguntando, *“onde está a câmera? (...) sem filmá não vou te dá declaração, rs.”*

Nos momentos mais tensos da conversa, quando fala de histórias de agressões sofridas, tem alguns momentos silenciosos. Essa revisita aos acontecimentos tira-lhe o riso e as piadas.

Quanto a sua expectativa de futuro Luiz não oscila em dizer, *“quero ser mais feliz, mano, só isso...pará de levá chute também, fazendo referência às histórias compartilhadas.”*

Aponta que nas vezes anteriores, compreende a aplicação da medida - por conta das infrações, de fato cometidas. No entanto, nesse episódio considera injusta a aplicação, visto que não havia intenção de infracionar. *“Quando rodei das outras vezes tava certo, as fitas tava errada. Mas dessa vez eu tava com arma. Só isso, não fiz nada não e nem ia rolar nada.”*

O motivo de sua medida foi o porte de armas. O adolescente é reincidente na medida.

## **Alexandre**

Tudo ali tem cara nova, o adolescente, 16 anos, cursa o 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio. Nascido em Campinas, é recém chegado ao programa de medidas. Está na fase de descobrir as possibilidades daquele atendimento.

Foi explicado que a entrevista não fazia parte de seu comparecimento obrigatório no COMEC. A entrevista era um convite...o adolescente olhou à sua volta

e permaneceu na sala, com uma expressão de importância. Embora tímido, e com falas curtas, em sua maioria, compartilha conteúdos intensos.

Possui renda familiar de aproximadamente R\$1.200,00. Reside com mãe, pai e irmãos. O motivo de sua medida foi roubo (patrimônio), a qual cumpre pela primeira vez.

### **Wagner**

Campineiro, 17 anos, cursa a 5<sup>a</sup>. série no supletivo noturno. Chega falando que tem que falar rápido porque precisa ir para seu curso de mecânica, seus amigos estão esperando. No decorrer da entrevista lembra de várias histórias...quando encerramos a conversa diz *“pra quem tava na correria, falei muito memo mano. O que a gente tem na vida é os parceiro...”*

A expressão era de orgulho pelo momento, embora as histórias tenham momentos tensos, também trazem algumas lembranças de amizade e apoio que foram importantes.

Possui renda familiar de R\$1.100,00, aproximadamente. Reside com seu pai, mãe e irmãos. O ato que levou à aplicação da medida foi o roubo (patrimônio) e essa é sua primeira medida de Liberdade Assistida.

### **Eduardo**

Adolescente desconfiado, com a sala, com a pesquisadora e com esse gravador sobre a mesa. Iniciamos uma conversa informal e diversos esclarecimentos para tranquilizar o entrevistado. E entre um “pá daqui e um pá de lá” ele diz: *sou...tímido, muito tímido. Também não tenho nenhuma história muito bonita pra contar não viu?*

Talvez seja importante atentarmos com mais zelo, quando um adolescente nos diz que não tem muitas histórias bonitas pra contar, não porque esperamos um

mundo ideal de histórias românticas ou perfeitas sobre a adolescência alheia, mas, quando paramos pra ouvir essas histórias percebemos um universo onde todos somos co-responsáveis.

Eduardo, campineiro, tem 16 anos, procura vaga para a 5<sup>a</sup>. série no supletivo, diz que a classe não está cheia, mas não consegue a vaga.

Sobre a família não quer falar muito, infância nem pensar. Possui renda familiar de R\$ 800,00, aproximadamente. Mora com a mãe, pai e irmãos. Adolescente mostra-se desconfiado de tudo e de todos, sobre a sua vida diz que *“foi tudo normal, ué...tem na vida de todo mundo...”*

Eduardo relata que já passou por duas internações, possui fala curta em alguns momentos. Sua postura corporal e sua forma de olhar parecem completar suas palavras.

Minha inferência de algumas mensagens nesse momento passa por qualquer coisa próxima de: a vida, complexa e real, como se materializa hoje, neste tempo e espaço historicizado com os recursos que ele possui, internos e externos. “Fui internado no CASA duas vezes. A primeira eu tinha 12 anos. Fita errada, vida errada. Tudo errado. “

O motivo de sua medida foi porte de arma, já estive internado duas vezes na Fundação CASA.

### **Fernando**

Adolescente, marcado por uma trajetória de vida difícil, alijado de direitos, violência doméstica, drogadependência, infrações e internações repetidas na antiga FEBEM.

Garoto falante, nascido em Campinas, 17 anos, e um mundo inteiro para resgatar. Fernando entra na sala de entrevista querendo contar tudo, e se der tempo... até um pouco mais.

Com uma trajetória de experiências marcantes e, atualmente internado para desintoxicação e tratamento, está bastante sensibilizado e disposto a falar de sua vida.

O adolescente simultaneamente ao tratamento, retornou para a 5ª. série – Ciclo II do ensino fundamental. Não sabe qual é a sua renda familiar, encontra-se em instituição para tratamento de drogadependência.

Agora eu voltei pra escola, to muito atrasado, mas quero terminar, ser alguém na vida. Eu to conseguindo deixar as drogas, ficar limpo, mesmo. Eu vou conseguir viu, tudo o que passou tem que servir de experiência e eu tenho que viver e vencer com tudo isso.” (Fernando)

O garoto se emocionou algumas vezes, falando de sua vida, sua família, agressões policiais, porém, talvez pelo momento específico que vive, sua tendência é a auto-culpabilização. Dessa forma, por mais difíceis que fossem os momentos narrados, o adolescente se coloca como único responsável pela situação.

Todas as infrações cometidas, de acordo com seu depoimento, estão relacionadas à necessidade do consumo de drogas.

Eu vivi em um mundo de desacertos, sabe? Infelizmente eu não pensava naquilo que eu tava fazendo. Me dava uma loucura na mente, eu queria cola, eu queria pó, e aí, ninguém me dava, era só comprado. Fiquei na nóia, por isso que eu roubei. Mas hoje eu to na APOTI e eu vou ficar bom, vou ficar limpo, não quero mais essa vida pra mim. (Fernando)

Relata que o motivo de sua medida atual foi a autoria de um roubo. Esse adolescente é reincidente e já foi institucionalizado diversas vezes a partir dos 12 anos de idade.

## **Mariângela**

A adolescente, tipicamente... adolescente. Com brincos, camiseta, cabelos presos e um largo sorriso tímido no rosto. Disponibilizou-se a realizar a entrevista ainda com um pouco de receio do que viria ser esta tal conversa gravada.

Garota, de 16 anos, nascida em Campinas, quer voltar a cursar o 1º ano do Ensino Médio, para conseguir trabalho mesmo.

Talvez, contraditoriamente à sua aparência de garota, conta que já é dona de casa, lava, passa e cozinha para o seu companheiro. Este tem idade próxima à da adolescente. De acordo com Mariângela:

Foi por causa do meu casamento, ah, casamento né? rs Que deixei de vez o tráfico e a boca, usar não usava muito não. Mas já que era pra usar, eu é que não ia ficar só na maconha, não gostava sabe? (Mariângela)

O casal possui renda familiar de R\$ 700,00, o companheiro faz vários bicos, de acordo com ela, nada relacionado com drogas, embora ela não saiba dizer o que é. Além da família dele, ajudar quando precisa.

Ele odeia de morte pensar nisso de droga, diz que eu sou muito bonita pra ficar nessas fitas. rs... Hoje eu to sossegada, se eu mexer com qualquer coisa errada meu marido vaza comigo. (Mariângela)

A adolescente, muito risonha, diz que o motivo de sua medida foi o tráfico de drogas, nunca recebeu medida de internação.

## **Vitor**

Campineiro, 15 anos, cursa a 8ª. série no supletivo, noturno. Sua renda familiar é de R\$ 750,00. Reside na região sudoeste com sua mãe, pai e irmãos. Sua medida foi aplicada por conta de tráfico de drogas.

O adolescente, bastante tímido, falava baixo e com muita dificuldade. Perguntei se ele gostaria de voltar em outro momento, ou falar de outras coisas e ele diz, *“vou falar, mas sempre falo pouco.”*

Este adolescente apresenta uma dificuldade objetiva, é gago. Embora a conversa não tenha se estendido, fez questão de ficar até o final e responder a todas as questões.

Dentre diferentes histórias, quais seriam os olhares desses adolescentes sobre seu ato infracional? Quais seriam os fatores que contribuiriam para a entrada no universo infracional? É o que procura esclarecer a categoria apresentada a seguir.

#### **4.2 - Um olhar para o ato infracional: O que dizem os adolescentes?**

Procuramos nas entrevistas dialogar com o adolescente sobre sua infração e apreender, por meio de seus depoimentos, os fatores que tenham contribuído para a realização do ato.

A partir dos depoimentos verificamos que diversos fatores corroboram, segundo eles, para a entrada do adolescente neste universo, como a necessidade de lazer, de consumo, de sobrevivência, de espaço no mundo, etc. Parece-nos, confirmar-se, a partir dos depoimentos, os estudos dos autores que afirmam que a causa do ato infracional é multideterminada. (ADORNO, 1999; TEIXEIRA, 2002; TEIXEIRA, 2006; VOLPI, 1999).

Mariângela apresenta um envolvimento inicial com o uso de cocaína e em seguida o tráfico de drogas. De acordo com ela já usou e também já vendeu para comprar droga, mas por pouco tempo. “Vendia mesmo pra conseguir algum dinheiro.”

Ah, eu entrei no tráfico, sei lá... Ah, era o que dava pra eu fazer lá na onde que eu morava. Ninguém ia querer me pegar pra trabalhar e eu também não sabia fazer nada, hoje eu cuido da minha casa, naquele tempo, nem isso eu sabia. Também não fiquei muito tempo, não te falei já? Meu marido não deixa eu ficar nessas fitas mais. Eu to sossegada. (Mariângela)

Vitor diz que, ainda com muita dificuldade para falar por conta da gagueira, esta é sua primeira medida. Ele a cumpriu e já está no fim. Esforça-se em dizer que não gosta “*dessa vida*”, foi um momento de desespero.

Não gosto disso não. Minha L.A. ta acabando, já passou. Desespero. Minha mãe nunca consegue pagar as contas, falta mistura, falta luz, é ruim. Foi só uma. (Vitor)

Wagner tem muitas histórias para contar e relaciona sua infração com a necessidade e oportunidade de trabalho: *Pode se dá bem também, mas se dá mal tamém. Fui pra fita de vende, é um trampo. Quem vai me chamá?* (Wagner)

Eduardo ao falar do ato infracional o apresenta como um favor a um amigo: *Foi fita errada, guardei a arma pra um parceiro. Já tava no cominho, a fita nem era minha.*

Alexandre, Rogério e André, refletem sobre o momento da infração.

(...) a gente ia vende, dividir o dinheiro e sair pra se divertir. (Alexandre)

Eu e meu irmão, 157, um carro. Pegaram a gente na hora, a gente é mane. Queria dar uma volta de carro. (André)

Foi um assalto, na saidinha do banco eu e mais um moleque. A gente queria sair um pouco, comer, dá uma passeada, era só pra aquele dia. Fiquei 25 dias preso. Aquilo não é vida nem pra cachorro. É muito ruim. Eles maltrata menor lá dentro. (Rogério)

As respostas de Alexandre, Rogério e André, levantam algumas reflexões. Uma primeira, acerca da necessidade de lazer e cultura que lhes é assegurada, tanto na Constituição Federal, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, como podemos verificar nos artigos abaixo.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art. 4º)



A criança e o adolescente têm o direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (Art. 71)

Os demais apresentam a questão da necessidade do trabalho, do pagamento de contas, do consumo de drogas e mesmo de favores aos amigos.

Outra reflexão possível diz respeito aos fetiches capitalistas que alimentam as atitudes de consumo acelerado de modo geral. Incentivam e alimentam a idéia de cidadania equivalente às posses, valoriza o sujeito pela sua capacidade de consumo. Uma vez que esses adolescentes fazem parte da sociedade atual, na qual há a oferta de satisfação instantânea desejos. Além disso, essa mesma sociedade não propicia oportunidades iguais de acessos e satisfações dos mesmos.

Percebemos na fala dos adolescentes as diferentes razões/motivações para o envolvimento com o universo infracional. Desde a falta de perspectiva de colocação no mercado de trabalho; o status que o tráfico proporciona na visão desses adolescentes; a vontade de poder usufruir de recursos de lazer e bens materiais; até mesmo o desespero desencadeado pela impotência de resolver problemas familiares relacionados às despesas.

Se os fatores que levam esses jovens ao ato infracional são diversos e nos fazem refletir sobre o início desse acontecimento na vida deles, podemos nos questionar também sobre o que acontece após o cumprimento da medida ou a internação em regime fechado.

Reorganizar-se após esses eventos, se coloca como mais um desafio a ser superado onde as agências tradicionais – família e escola têm papel fundamental nesse processo. Dependendo da interação das mesmas, com a maior ou menor resiliência do adolescente, haverá maior ou menor facilidade para esta nova inserção, na escola e no mundo.

### 4.3 - Um olhar para a relação adolescente, família e assistência

Minha mãe sabe tudo, falou que pode ajuda ela corre atrás. Também ela cuidou de nós sozinha, e meu irmão é tudo chaveiro ainda. Ela consegue às vezes cesta de igreja, tem bolsa, faz bico de faxina, passa roupa, se vira nos 30. (Luis)

Eu tenho irmãos, pai, mãe. Fui bem cuidado sim, eu apanhava muito, mas eu sempre mereci. Minha mãe tinha muita coisa, muito problema. Meu irmão era mais cabeça feita sabe. Hoje eu to me recuperando das drogas e quando eu sair não vou mais querer ficar nas rua. (Fernando)

De acordo com o ECA (1990) – Estatuto da criança e do adolescente, a família é um locus privilegiado, é o espaço onde a criança e o adolescente aprende a ser e a conviver.

Faz-se necessário ressaltar dois fatores que interferem nesse contexto. O primeiro, como nos lembra (MIOTO, 2001 APUD VERONESE, 2001, p.114), é o fato de que a agência familiar também sofre as transformações societárias, econômicas, sociais, culturais e éticas, que muitas vezes acirram sua vulnerabilidade. O que a afeta integralmente em suas condições objetivas de existência, bem como em suas inter-relações.

Temos a partir do SUAS – Sistema Único de Assistência, diretrizes estabelecidas para a operacionalização das políticas sociais, voltadas a matricialidade familiar, ao direito de convivência familiar e comunitária e a valorização do território onde se encontra essa família.

Mioto (2006) chama a atenção para esse reconhecimento da centralidade da família e da dificuldade da efetivação da mesma, o que podemos interpretar como uma contradição.

Muitos autores vêm afirmando que, apesar do reconhecimento da centralidade da família no âmbito da vida social, têm existido uma prática e uma negação sistemática de tal reconhecimento, havendo mesmo uma penalização da família por parte daquelas instituições que deveriam promovê-la. (MIOTO APUD SALES, 2006, p. 45, 46).

A autora complementa, apontando que essa contradição pode ser observada através das legislações de muitos países, inclusive aqui no Brasil,

(...) que tem na sua Constituição a família como base da sociedade e com especial proteção do Estado. Mas o que se verifica de fato é uma pauperização e uma queda crescente da qualidade de vida das famílias brasileiras, constatadas através de diferentes órgãos de pesquisa. (MIOTO APUD SALES, p.46).

Na fala dos adolescentes observamos que a relação entre suas famílias e a assistência, embora possa se configurar em diversas ações (acolhimento, orientação, encaminhamentos distintos), aparece nesse momento da pesquisa na forma de reconhecimento de benefícios ou programas de complementação de renda.

Minha faz o corre, tenta conseguir cesta, procura Bolsa, pede ajuda. Ela diz que vai correr atrás, enquanto tiver com saúde, ela faz o corre . (André)

Minha mãe viu isso de Bolsa Família, é legal né, ajuda bem. É um dinheiro que entra. Às vezes ela me ajuda nas contas. (Mariângela)

Minha mãe tem Bolsa, mas não tem trabalho, meus irmãos, tem uma na creche e uma no pré, eu que levo. E os dois mais velho, tão procurando emprego. Mas minha família ta presente, eles me apóia. (Rogério).

Tem lá uma bolsa, bolsa família acho. Pra mim, minha família é essa, essa que eu tenho aí. (Eduardo)

Outras vezes a citação da bolsa, assume um aspecto vexatório, como por exemplo:

Minha família é normal, tem minha mãe e meu pai. Tem a gente. Num tem nenhuma bolsa esses negócios não. (Alexandre)

Minha mãe não tem isso de bolsa não, ela faz bico de faxina, meu pai é pedreiro. (Wagner).

Embora todos declarem renda maior que o salário mínimo, a maior parte dos grupos familiares são constituídos por mais irmãos, além dos entrevistados de modo que os programas de complementação de renda fazem parte da vida destas famílias.

Ressalta-se que o papel da assistência, na visão dos entrevistados, restringiu-se ao auxílio financeiro. Não se tem com isso a pretensão de dizer que a relação das famílias desses adolescentes com a assistência, se resume ao apontado pelos adolescentes. Suas falas apenas demonstram os aspectos que eles conseguiram identificar de seu lugar de “filho”.

Além disso, podemos nos lembrar de Couto et al. (2008) que afirma que o contexto histórico atual é permeado pelo desemprego estrutural e a redução das proteções sociais que decorriam do trabalho. O que, segundo, a autora aponta para a tendência da ampliação da demanda de acesso aos serviços e benefícios sociais. Couto et al. (2008) chama atenção para o fato de que em uma conjuntura adversa é relevante atentar para o significado que os serviços e benefícios sociais adquirem, para os chamados trabalhadores precarizados.

Nesse sentido há o impacto da realidade econômica e social reverberando na vida familiar, além do papel da mulher que, na maioria das vezes, é a responsável pela procura da assistência.

Destacamos o desafio de efetivação da proposta do SUAS que aponta como uma de suas diretrizes a matricialidade sociofamiliar.

Entendemos a necessidade do fortalecimento do lócus de proteção, como importante lugar de busca de condições materiais<sup>43</sup> de vida, de pertencimento na sociedade e de construção de identidade, principalmente nas experiências de insegurança, de perda de lugar na sociedade e de ameaça de pauperização trazida pelo desemprego (WANDERLEY, 1997, p. 148, APUD MIOTO APUD SALES, 2006, p.44).

O que nos faz atentar para o fato de que a família precisa ser olhada integralmente pela política pública. Ela é o espaço que o adolescente, via de regra

---

<sup>43</sup> Importante esclarecer que ao apontarmos as condições materiais de vida como aspecto relevante para fortalecimento tanto da família quanto do adolescente, não restringimos ou negamos a visão desse processo isoladamente. Ressaltamos também a atenção necessária para as diversas questões subjetivas integrantes nessa gama complexa de acontecimentos. Entretanto, quando trazemos foco à questão da condição material de vida, pretendemos refletir que quanto mais prejudicada a via de acesso concreto aos direitos, mais suscetível se encontra a família, o que pode prejudicar além de seu acesso a diversos direitos, como educação, cultura, saúde, como também pode interferir em suas inter-relações.

tem para se desenvolver, e essa família também precisa ter meios de garantir ou promover esse desenvolvimento.

#### **4.4 – Um olhar para a relação com a escola e com os estudos**

Além da família a escola também representa um papel importante na vida desses adolescentes, como observaremos a seguir.

##### **4.4.1 – O adolescente em Liberdade Assistida e a Escola**

Todos os entrevistados disseram que aprenderam a ler, porém matemática e inglês ficam entre os conhecimentos “mais ou menos”, como dizem.

Ah, eu sei ler sim. Num gosto de matemática não... acho que nem aprendi inglês. (Mariângela)

Oh, eu leio sim, inglês só sei aquelas palavras, rs...hot dog, i love you...rs (Eduardo)

Conta tenho dificuldade, inglês eu não sei não. Ler e escrever, eu leio de tudo, eu gosto. (Alexandre)

Gosto de matemática, mas minhas notas tão boas (nas outras disciplinas) (Vitor)

Guimarães (1998) aponta que a escola está submetida a três diferentes códigos culturais: o formal - que trata do domínio de instrumentos de acesso a cultura letrada e inserção sócio-cultural, o narcotráfico - que objetiva ampliar suas áreas de controle e abrir canais de comunicação; e , os Movimentos Juvenis – com forte adensamento da cultura jovem subdividido em diferentes grupos e estilos.

Levanta o desafio da escola encontrar novas formas de se relacionar com os diferentes universos coexistentes em seu interior, sem abrir mão de suas funções precípuas. (ibidem).

Neste sentido, existe a tarefa de pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir. (CANÁRIO APUD BARROSO, 2005).

Caso contrário, a educação, como premissa da Liberdade Assistida, não se diferenciará da educação da Liberdade Vigida, proposta pelo Código de Menores.

A educação é hoje considerada um dos principais meios de socialização e de promoção do desenvolvimento dos indivíduos. A educação formal se encontra organizada por meio dos sistemas educativos, que se pensados em um contexto histórico, social e cultural mais amplo, acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que representam os ideais que esta pretende transmitir.

Segundo Enguita (1994, p.24) o sistema educativo não representa um simples cenário de processos técnicos, no qual ocorre somente a “transmissão” de valores, mas sim, um espaço marcado por relações de poder, grupos de interesses diferenciados e relações sociais.

O autor aponta ainda que a escola trata a todos, pelos menos ao principio como iguais, ao submeter a processos iguais ou parecidos de aprendizagem. Entretanto, a avaliação posterior, que é realizada a partir de instrumentos comuns, e a certificação de seus respectivos resultados, demonstra que a seleção começa muito cedo e os procedimentos de avaliação podem não ser considerados como justos por não levar em consideração possíveis diferenças de origem. No caso dos adolescentes podemos citar, por exemplo, o evento do vestibular.

A partir do momento em que a escola trata a todos como iguais, ela está ajudando a reproduzir a estrutura de classes, pois a escola não é neutra, a medida que os conteúdos, os métodos, os valores que ela comporta são notavelmente mais próximos à cultura de determinados grupos sociais do que de outros. Pode – se dizer que esses grupos que não se identificam com essa cultura, apresentam conseqüentemente mais dificuldade em se adaptar.

A violência e a estigmatização dos adolescentes autores de ato infracional, também ocorre na escola e esta também reflete o modelo de convivência social. Assim, ao dificultar a entrada, ou não auxiliar devidamente a sua permanência na escola, ocorre uma séria violação de direitos, garantidos, porém, não efetivados.

Os adolescentes relatam não fazer muito sentido aprender aquilo que os professores ensinam. Nesse sentido, existem algumas falas recorrentes referentes aos professores de história, dizendo que “é muita viagem, nunca vou usar aquilo pra nada.” (Mariângela).

Os adolescentes declaram não entender porque têm a obrigação de ir para a escola, afirmando que não vão usar na vida a maioria das coisas que aprendem na mesma. Revelam que a única importância que conseguem perceber é a cobrança de escolaridade nas entrevistas de emprego.

Em escola eu não queria voltar a estudar não, odeio escola, mas tenho que trabalhar, vou ter que voltar. Vou acabar minha LA e seguir em frente, né...risos... Escola, é pra trabalhar, né. Gostar não gosto não.

Voltar pra escola...mais por causa de emprego, também só, porque se não fosse isso, iii..escola não é um bom lugar não. (Mariângela)

Escola é pra se alguém na vida, ter um trabalho melhor. (Fernando)

Alguns adolescentes expressaram revolta e indignação em terem que ir para a escola.

A escola como lugar ao qual se é obrigado a ir faz com que seja criticada e o seu sentido não seja percebido, como indicado nas falas dos entrevistados:

Voltei porque era importante pra minha mãe, por mim mesmo num colocava mais o pé lá.(Mariângela)

Eu sei lá, escola ensina coisa que a gente tinha que tê onde usa, e devia sabe coisa que ela num sabe. (Rogério)

Nem tudo que tem na escola eu gosto, tem aula muito chata, que não tem nada a ver, nem sei porque tem. (Alexandre)

Eu ia bem nas coisas, mas achava umas tão idiota. Tem coisa que num precisa falar, tem coisa que num precisa ouvir. Mas eu sempre dava um jeito, não tinha nota ruim não. (Luis)

Tinha matéria que eu achava besteira, daí eu não fazia a lição. História, eu achava ruim, o professor viajava. Pra que que eu tava aprendendo isso, não ia mudar minha vida! (André)

Patto (2002) em artigo para a revista do ILANUD, afirma que boa parte dos alunos não consegue ver significado nas aulas de que participam, não conseguem fazer associação entre o conteúdo e sua vida.

Os alunos costumam relatar que não suportam aulas sem significado, a desconsideração com que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem ser submetido, os ataques à sua dignidade, que podem assumir várias formas, desde as mais sutis, até insultos e agressões físicas. (PATTO, 2002, p. 30)

Vai lá escuta, pega o diploma, serve pro que servir. (Eduardo)

Tem que ir, fazer o que. (Vitor)

De acordo com a pesquisa “Retrato da Juventude Brasileira”, apontada por Spósito (2005) houve uma ampliação do acesso escolar por parte dos jovens, acirrada em 1990. Contava com um contexto de crescimento econômico, reordenações importantes no sistema educativo atingindo inclusive o financiamento do mesmo. Vale lembrar que o país estava sob o governo FHC e que na mesma proporção da ampliação de acesso ocorreu a defasagem da qualidade do ensino oferecido.

Talvez esse binômio quantidade versus qualidade na educação, possa corroborar para essa falta sentido para o adolescente” aprender o que se ensina”. Os adolescentes atribuem um valor genérico à educação, “*tem que ter educação pra ser alguém na vida, né?*” (Fernando). Porém contraditoriamente, não assimilam sentido de freqüentar a mesma:

Pra que escola, você usa alguma coisa que aprendeu lá? (Eduardo)

Escola, é importante pra aprender. (Vitor)

Escola é péssimo. (Rogério)



Deve ser boa pra gente (Luis)

É lugar de aprender, né? (André)

A escola, é fundamentalmente um espaço de socialização para os entrevistados. É um local para fazer amigos, lanchar com eles, bater papo.

Na escola é bom ter amigos, trocar idéia, pá. A gente se diverte, troca uma conversa, pensa na vida e tudo. (Eduardo)

Sei lá, acho que os amigos. (Fernando)

Os parceiro, isso é que conta. ( Rogério)

Acho que o melhor da escola é ter amigos, mudei de escolas e fiz mais amigos. Escola ajuda pra alguma coisa, ué. (Alexandre)

Tem amigos (Vitor)

Os parceiros, né? Amizade, é que conta. (Luis)

Pra mim o que era mais legal, era os amigos. (André)

Também surgiu nas entrevistas a valorização de projetos extra-classe:

Teve um cara lá que apareceu na escola pra fazer um gibi. Eu participei.

Isso eu lembro de legal. (André).

Os adolescentes apontam que sua trajetória escolar é marcada por transferências:

Só fiz o 1º ano lá, depois vim pra outra, o nome da primeira eu nem lembro mais. A gente teve que mudar de bairro, porque minha mãe pagava muito caro o aluguel lá onde eu morava, daí nós veio pra onde ta agora. (Mariângela)

Fiquei trocando de escola porque eu ficava na FEBEM, daí cada vez que eu saia era melhor trocar de escola porque ninguém me aguentava mais, né? (Fernando)

Tivemos que sair do bairro por causa de umas treta, daí mudei de escola tamem, num muda nada, escola é tudo igual, o bairro é diferente. (Eduardo)

Mudei um monte de escola, tinha que mudar de casa. Ou só de escola mesmo. (Rogério)

Já mudei de escola. Minha primeira escola era grande! Fiquei um tempo parado trabalhando na biqueira, tava precisando, agora voltei. (Wagner)

Outro motivo que desencadeou a troca de unidade escolar foi a internação na Fundação CASA. De acordo com os adolescentes eles mesmo quiseram trocar de escola para evitar aborrecimentos, ou enfrentarem alguma dificuldade com professores e a direção que já deveriam saber da medida adotada.

#### 4.4.2 – O adolescente em liberdade assistida na escola

De acordo com os adolescentes entrevistados, a diretora não os conhece, mas, acha que tudo de errado que acontece na escola, eles são os culpados. Assumem que algumas vezes realmente são os responsáveis, entretanto, não é sempre. O que na visão deles não dá o direito de condená-los antes de ouvi-los.

Ah, tinha coisa que a diretora tava certa, porque eu não era fácil não, mas num dá pra jurar que tudo de errado que acontece fui eu que fiz, né? Já nem queria ver nem a sombra daquela mulher, tudo eu, tudo eu. (Mariângela)

Estudei numa escola que a diretora era louca, tudo era eu. Não sei se vai ser assim. (André)

É a diretora não dava uma forguinha, já passava e olhava, nem precisa dizer o olho dela já dizia. Quando eu merecia tudo bem, mas quando eu tava de boa me dava muita raiva, eu era o único? (Eduardo)

Um dia tive que limpar umas carteira e parede que eu escrevi de giz de cera, limpei tudo com um produtinho lá. Só escrevi meu nome (...) (Wagner)

Percebemos aqui a efetivação da estigmatização desses adolescentes pela escola.

É que meu irmão já estudou lá. A diretora conhece minha família e num quer que eu estude lá nem a pau. Ela sabe também que já fiquei duas vezes lá na FEBEM, já se liga, né? Ta tudo certo... (Eduardo)

Por outro lado, também encontramos referências positivas de muita relevância na relação com o educador.

Gostei muito da minha primeira professora, e foi a única que gostei. Ela sabia conversar com a gente. Acho que era a única coisa que gostei na escola, nunca mais gostei de mais nada. (Mariângela)

Os adolescentes entrevistados reconhecem a necessidade da advertência e suspensão quando de fato realizaram alguma coisa que não consideraram certo de se fazer na escola. Percebemos que as causas vão desde, rir, conversar e bagunçar até a explosão de bombas.

Estas geralmente são de fabricação caseira, e são colocadas na maioria das vezes, no banheiro, na diretoria e na quadra. Segundo os adolescentes o objetivo não é machucar ninguém e sim só “pra dar um susto”.

Já coloquei bomba na sala da diretora, não era pra ter ninguém a hora que estorou. E também não era pra machucar não. Era pra dar um susto só, só pra brincar. Mas depois disso, tudo o que acontecia era eu. A diretora era um porre. (Rogério)

Oito dos nove entrevistados, declararam que a família foi chamada diversas vezes na escola. Segundo eles, na maior parte das vezes, não participaram da conversa. Todos os adolescentes entrevistados reconhecem a importância desse tipo de conversa.

A escola tem o lado dela, se ele fez ele vai pagar. (Eduardo)

A diretora chamava sempre e minha mãe ia, eu não podia ficar lá na sala e minha mãe brigava quando chegava em casa. (Luis)

Ah chamava né, porque eu fazia bagunça, às vezes não fazia lição, essas coisas. Eu conversava muito também. (Rogério)

A diretora chamava, quando ela tinha razão tudo bem. Mas uma vez, apanhei da minha mãe e não tinha nada a ver comigo. Nossa, horrível, insuportável. O que aquela diretora pensa que é? (Mariângela)

Sempre chamava minha mãe. Eu dormia muito na classe. (Fernando)

Chamava. Sempre chamava. Ah, nem sei, elas nunca me chamava pra ouvir a conversa. (Alexandre)

Minha mãe tinha que ir, eu ficava com medo. Às vezes eu escondia o bilhete, segurava a bronca um pouco mais. (André)

Chamou, já chamou sim. Umás vezes só. (Vitor)

Eu era terrível, não tinha graça ir lá pra sentar e ficar ouvindo aquelas coisas. Tinha meus colegas, queria conversa, dar risada, puxar cadeira, rs A professora me colocava pra fora da sala, quer dizer me mandava da sala pra diretoria e eu ficava até a saída, e lá também não tinha o que eu fazer. Depois, chamavam minha mãe. (Luis)

Em diversas declarações, foi possível observar que os adolescentes se colocam fora do universo escolar, ou em lado oposto. Seja por não falar, ou por não ser ouvido, não se sente daquele ambiente e nem vê grande significado no que é ensinado ali.

Todos admitem “merecer” essa “correção” da escola na maioria das vezes, porém, também declaram que tudo que acontece na escola é considerado de sua responsabilidade, independente de ter fundo de verdade. De modo geral, nas primeiras vezes que a responsável é chamada ela faz uma “mula e tanto”, fala muito sobre o assunto, briga e castiga, não deixando ficar na rua. Depois de um tempo a maioria apanha.

Podemos perceber que a escola e a família se interpenetram. Apesar da escola, muitas vezes, considerar a família como parte do problema e não da solução os educadores continuam recorrendo a ela para solucionar os problemas de conduta que os alunos apresentam

Também no mesmo sentido de controlar o comportamento dos alunos, Além da família, a escola solicita apoio da polícia.

A maioria dos adolescentes que participaram do estudo posicionou-se contra a entrada da polícia na escola, apontando que essa situação traz medo e desconfiança.

Nada ver a polícia entrar na escola, o que ela vai fazer lá? Estudar é que não é. Né? Eu acho muito ruim isso, porque quem é marcado, se passar perto, só de olhar já leva, depois eles tenta forja, coloca no seu bolso o que não é seu e você vai pro juiz de novo. (Mariângela)

A diretora chamava memo, se ela via algum aluno fumando maconha, não queria nem saber. Eles nunca bateram não, na escola não. Mas tem que ir lá pra que? (Rogério)

Nada ver, polícia e escola. Pelo menos num devia né? O cara vai lá faze o que, ensinar bate no estomago, bate sem deixar marca? (Luis)

Conversando qualquer maluco respeita a escola.(Eduardo).

Sobre a entrada da polícia nas escolas encontramos posições divergentes na literatura especializada.

De acordo com Patto (2002, p.31), que esse tipo de atitude revela a falência da instituição educacional. De acordo com ela a violência na escola, também reflete a violência da escola. Neste sentido como instituição social, a escola tende a produzir os mesmos padrões violentos de sociabilidade existentes na sociedade. Ainda, refere-se a falência da instituição educacional, quando casos de conflitos escolares viram casos de polícia. Esta autora defende que *“a responsabilidade da polícia na escola deve ser o mesmo de qualquer outro espaço social, garantir preventivamente agressões que ponham em risco a integridade dos cidadãos.”* (2002, p.31).

Assume posição contrária a presença da polícia na escola e aponta como possibilidade em casos de armas e drogas, no caso de alunos da escola, os próprios educadores valerem-se da autoridade para cuidar dos casos, sugere que sendo tratado com firmeza, mesmo os jovens encarados como bandidos podem respeitar o espaço da escola. Se não forem alunos, que se tome as providências cabíveis, porém jamais com a agressividade que nós mesmos condenamos.

Por outro lado, podemos citar Galvão (2002), que colaborou na elaboração de cursos de formação para policiais que atuam nas escolas, através do Programa Nacional Paz nas escolas, realizado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Instituto Sou da Paz e Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Ilanud. Para a autora um policial bem formado pode contribuir na superação da problemática da violência nas escolas. Para a autora a polícia, é mais uma, das muitas parceiras de que necessita a escola, defende a abertura da escola à comunidade e também que o policial bem formado estará:

Ciente de seu papel e sensível aos desafios da educação, este policial, cidadão e educador, pode se constituir numa autoridade a ser admirada pelas crianças e jovens. Como modelo positivo, sobretudo pela recusa em ceder às arbitrariedades na aplicação da lei. (Galvão,2002, p.41)

Neste sentido, a autora defende a presença policial intra-muros da escola, colocando sua importância preventiva, e a importância de que esta ministre palestras e orientações sobre os direitos da criança e do adolescente.

Giglio (2002), lembra que em qualquer situação vivida no espaço escolar, sua função é fundamentalmente educativa. Neste sentido, diz que a indefinição de fronteiras entre o que é para ser controlado pela polícia e o que é papel da escola favorece que o professor confunda seus alunos com delinquentes e a confusão entre a instituição escolar com uma instituição correcional.

Para esta autora, há necessidade em esclarecer a definição das atribuições a separação de do educador e da polícia. Sugere uma possibilidade de indicador para o momento certo de solicitar a polícia na escola.

Quando um episódio de violência na escola deixa de ser exclusivamente dos educadores e solicita a presença da atuação policial? Sempre que a situação colocar em risco a vida das pessoas. Uma das responsabilidades da escola é garantir a segurança no ambiente escolar. (Giglio, 2002, p.55)

Assim, percebemos que família escola e a polícia se inter cruzam na trajetória de vida dos adolescentes

#### **4.5 - Um olhar para a relação com o Sistema de Justiça**

Pois nunca se sabe o que esperar de um policial (Mariângela).

Os adolescentes falaram sobre suas experiências com as apreensões, convocações e audiências, do cumprimento da medida no COMEC e do significado da liberdade assistida em suas vidas . Os contatos com a polícia foram freqüentes em todos os depoimentos, desde a presença da mesma na escola até as agressões nas ruas.

Como apresentamos na introdução, compreendemos o Sistema de Justiça, composto por algumas instituições. A Segurança Pública – polícias civil e militar; o

Ministério Público; Magistratura; Defensoria Pública; Órgão encarregado pela execução das medidas sócio-educativas. Costa (2006, p. 13,14)

#### 4.5.1 – A relação dos adolescentes com o Poder judiciário

O contato com o juiz é declarado por todos os adolescentes como uma experiência muito ruim. A primeira referência da maioria dos 9 adolescentes é sobre a humilhação ou vergonha sentida pelos pais, principalmente pela mãe chorando, ou muito brava diante do juiz.

Minha mãe me disse que se eu fizer ela voltar naquele lugar eu nunca mais vou ter mãe. Minha mãe é louca, se acontecesse de novo, acho que ela nunca mais falava comigo mesmo. (Mariângela)

O juiz fez a parte dele, minha mãe que ficou chorando num sei pra quê. (Eduardo)

Meu pai faltou do trabalho e minha mãe também foi naquela audiência. Minha mãe ficou com muita vergonha, disse que queria me matar. Meu pai abriu a boca, chorou igual moleque. Ele falou que preferia ver eu morto do que na Febem, muito ruim. Não gostei.” (Luiz)

Audiência?Juiz? Queria ver, se eu tivesse cheio da grana se eu tinha que fica lá. Num vira, você vai lá, ele fala que 157 num é certo. Num é eu sei, mas num é só isso que ele tinha que vê. Fala pra nois fica no caminho do bem é fácil, o difícil é que quem pedala num ta atrás da mesma, mano. (André)

Ah, você vai lá, o juiz vai dá a idéia e você fica quieto. Sua mãe chora e jura pro juiz que nunca mais vai acontecer nem que se ela amarrar você na cama. Muita treta, minha mãe briga pra caramba, mas aquilo ali foi muito louco pra ela. (Rogério)

A audiência existe como espaço de responsabilização para esses adolescentes. Até aqui o procedimento ancora-se no que preconiza o ECA. O adolescente tem direito de ser julgado, de possuir defesa e de estar acompanhado pelos pais.

As entrevistas parecem apontar para o contrário daqueles que defendem o mito da impunidade dos adolescentes, o momento é doloroso e faz repensar, nos

casos entrevistados a situação vivida. A maioria relata o momento com muita tristeza, principalmente o impacto gerado nos responsáveis.

Quantas vezes o juiz me disse, para de fazer sua mãe chorar, é ir pra cadeia que você quer? Você vai para lá se num para agora. (Fernando)

Porém, de modo contraditório, um dos adolescentes, com larga história de institucionalização na FEBEM, aponta a audiência como um lugar de proteção pois lá nenhuma autoridade o espanca:

Audiência, não é nada. Ali na frente do juiz, nada vai acontecer. O problema é se ir pro CASA, ah, tem a rua também, né. Se o polícia te marcou já era. Eu já fui na audiência que tinha um policial que me batia, que eu podia falar? Lá ninguém te bate. Mas agora to fazendo de tudo pra endireitar. (Fernando)

Além do espaço das audiências, os depoimentos relatam de outro espaço do Sistema de Justiça Juvenil: o COMEC onde ocorre a execução da medida sócio-educativa de liberdade assistida, que, como as demais, possuem natureza jurídica e pedagógica.

#### **4.5.2 – A relação dos adolescentes com o COMEC**

Para todos os adolescentes entrevistados o COMEC é um espaço de recuperação e apoio:

Fiquei 25 dias preso, me deu medo. O Comec ajuda muito, tenho minha obrigação, venho aqui e também tenho que falar com a minha assistente e fazer os grupos. (André)

Embora para alguns dos adolescentes entrevistados ir ao COMEC significava inicialmente algo muito ruim, no primeiro contato. Fato esse, que parecia ocorrer pela incerteza do que se iria encontrar e sobre o que se podia falar para as chamadas “assistentes”.

Quando eu comecei vim aqui não queria não, minha mãe quase me bateu. Eu num vinha né, daí o juiz chamou eu e a minha mãe lá no fórum, pela



segunda vez. Nossa, daí a casa caiu, minha mãe falou acho que uns três dias seguidos né? Parecia que não sabia falar de outra coisa, se eu não viesse pra cá ela disse que eu ia ter que se virar, porque ela não ia ficar passando vergonha lá com o juiz... aquele lá, você conhece ele né?

Entretanto, pode-se dizer que para todos, esse espaço representa atualmente uma referência positiva, fruto do tempo de convívio e vínculo estabelecido através dos atendimentos realizados.

Daí eu comecei a vim aqui direito, você acredita que a minha assistente deixou até eu trazer meu irmão em uns atendimentos? Hoje eu gosto, venho aqui e a gente conversa bastante, faz vela. Agora to mais responsável, rs. To até casada. (Mariângela)

Outro aspecto que devemos ressaltar é que através de suas falas, percebemos que os adolescentes têm bastante clareza de que sua frequência na instituição está condicionada à sua medida de liberdade assistida. A presença é obrigatória e quando não ocorre aciona-se o judiciário. Fato interessante de observação para quebrar o estereótipo de que o adolescente não é responsabilizado pelas infrações cometidas.

O acompanhamento ocorre semanalmente e de modo bastante sistemático, caso o adolescente não compareça e, já tenham sido realizados, contatos telefônicos, enviadas cartas, realizada entrevista domiciliar solicita-se providência do judiciário. Que pode responder a solicitação específica apresentada em relatório técnico, que vai desde audiência de advertência à internação sanção por quebra de medida.

Eu sempre pego LA depois de internação, antes eu dava mais trabalho aqui pras assistentes, né? Ah, vinha, aproveitava, faltava. Mas hoje aproveito bem todas as oportunidades. Vou conseguir, né? O COMEC é muito bom, faz a gente pensar naquilo que não é bom e ajuda encontrar outros caminhos, igual a APOTI, ta me ajudando a largar do vício, né?

Normal, o COMEC é bom, venho aqui, faço a minha parte. To pagando pelo o que fiz né. (Fernando)

Podemos perceber que nesse aspecto, a execução jurídica e pedagógica da medida, contribui para a modificação da expectativa de vida dos adolescentes. Eles falam sobre os estudos, a profissionalização e da sua importância na sua vida :

Ajuda muito, eu to estudando e to fazendo mecânica. Quero arranjar um serviço , vou ser mecânico to fazendo curso e tudo. (Wagner)

Aqui o Comec não me ajudou entrar na escola, porque eu já tava matriculada. Mas minha assistente me ajudou a ficar lá, foi trabalhando minha mente, sabe? Aqui fiz vários cursos, to tem atividade, eu acho bom. (Luis)

O Comec me ajuda, acho que a escola me aceitou só por causa do papel deles. (Eduardo)

Sobre o trabalho, percebemos que existe o encaminhamento dos adolescentes para alguns cursos profissionalizantes, ou mesmo para algumas oficinas internas que são realizadas na própria instituição.

Eu to fazendo um curso de mecânica, saio da APOTI, venho aqui pro COMEC pegar meu passe pra fazer o curso. Eu não quero ser mecânico não, mas vou ter que aprender trabalhar em alguma coisa né? (Fernando)

A minha assistente me ofereceu uns cursos já sabe, mas eu não gosto muito de grupo, prefiro ficar sozinha. Eu sei que teve o ano passado, curso de cabelereira, curso de manicure, mas eu não quis não. (Mariângela)

Eu venho aqui na informática, dá pra aprende uns negócios, e ainda tem a internet. (Eduardo)

Aqui to fazendo informática e mecânica. Tem também o atendimento. (Vitor)

No entanto a questão de encaminhamento e inserção destes adolescentes em diversos cursos encontra entraves bastante objetivos – a escolaridade. Existe uma gama de cursos que poderiam ser mais adequados, porém, como critérios de entrada solicitam geralmente uma escolaridade que os adolescentes não possuem. O que denuncia sua exclusão na vida em geral, na educação e no mercado de trabalho.

As premissas da liberdade assistida são: a escola, a família e o trabalho. Nesse momento da pesquisa percebemos a família utilizando o espaço como local e promoção, para além das bolsas.

Aqui to vendo como é que é. Mas tem atendimento, tem as assistente, tem grupo. Eles conversa com a minha mãe também, ela gosta. (Rogério)

Nesse sentido o acompanhamento do adolescente realizado pelo COMEC está de acordo com o que é sugerido pelo ECA. Esse é o aspecto judiciário relatado pelos adolescentes que sugere acolhida, orientação e encaminhamentos. Porém, a

valorização positiva dos adolescentes muda quando falamos de outro desdobramento do sistema de justiça: a polícia.

#### **4.5.3 – A relação dos adolescentes com a força repressiva do Estado: a polícia**

Em geral ao falar da relação com a polícia os entrevistados falam das agressões sofridas por parte dos policiais.

Este foi um dos momentos mais ferinos da pesquisa. Os relatos sobre a agressão policial, seja no momento da infração, antes ou após a medida sócio-educativa, ferem qualquer concepção mínima de direitos humanos, quanto mais quando se trata da criança e o adolescente, foco de proteção integral. Socos, pontapés, coronhadas, xingamentos de todos os tipos e ameaças de morte são recorrentes nos relatos.

Além desse tipo de agressão mais escancarada existe também a perseguição policial, que os adolescentes chamam de marcação:

Quando um policial te marca, esquece, pode ser que tenha uma hora que é você, ou ele. (Mariângela)

Só porque eles tem arma na mão é o bicho. Eu tava na rua, andando, ele me parou e perguntou se já tinha passagem. Daí eles agride. Tatuagem, boné de cadeia, eles vê, né? Bateram, dessa vez nem xingaram. Eu só tava andando, não tinha fita. (Wagner)

A polícia pára e pergunta, tem L.A? Se responde que sim eles bate, se responde que não eles bate mais porque fala que você ta mentindo. (Rogério)

Eu já fui agredido, bastante., tava perto da escola, Mas isso foi motivo de crescimento pra mim, não deixei virar revolta.(Fernando)

Podemos perceber que essa “marcação” significa que simplesmente andar na rua pode ser motivo de ser parado pela polícia, e se tiver sorte não ser “forjado”<sup>44</sup>, ou

---

<sup>44</sup> Termo utilizado pelos adolescentes para definir a ação policial que “forja” as provas para caracterizar uma infração, da qual se responsabiliza injustamente o adolescente.

seja, ter a possibilidade de ser responsabilizado inclusive com provas por algo que não cometeu.

Dentre os entrevistados, 7 dos adolescentes declaram ter sofrido agressão, 1 disse que nunca sofreu e 1 não quis falar sobre o assunto. Relatam momentos em que, de fato, estavam infracionando e situações em que foram forjados. Não que qualquer destas situações justifique a agressão<sup>45</sup>.

Outro fator comum trata-se do sentimento que declaram ter experimentado nesses episódios, ódio e raiva.

Se não é ronda da escola é diferente, às vezes você tá na rua, só batendo papo, eles já perguntam, onde você vai. Se você responde ali numa festa, eles não deixa ir não, manda você embora pra casa.

Quando me pegaram, me bateram muito. Me deu raiva, mas muita raiva mesmo. (André)

Imagina você lá no chão, levando soco no estômago. Na hora meu, é só a raiva que cresce na mente e o negócio fica louco, é muita humilhação, porque nós não tá com a farda e nem com a arma, né? (Eduardo)

Polícia num é brincadeira. Se ele bater num é de mentira. É foda mesmo, nem gente que vai e num volta. Tem gente some pra não ir. E tem gente que fica mas, sabe o destino, é só pancada. (Luis)

Lembramos que em nenhum momento a Constituição Federal de 1988, ou o Estatuto da Criança e do Adolescente confere, a autoridade policial a atribuição de torturas, castigos físicos ou ameaças contra o adolescente autor de ato infracional, embora estabeleça a sua devida responsabilização de cunho jurídico-pedagógico.

Pode-se afirmar que eventos de agressão de uma instituição social, nada favorecem a constituição subjetiva desses adolescentes, e neste caso, a sociedade tem sua parcela de responsabilidade.

É fundamental refletirmos que a maioria dos adolescentes que declara as agressões, além dos sentimentos que desperta também declara a impotência e a inviabilidade da denúncia. Afinal, a situação não é tão simples, desde brigar por um

---

<sup>45</sup> No acompanhamento de adolescentes em Liberdade Assistida, após o vínculo com o mesmo, via de regra, o próprio adolescente revela quando está pensando em infracionar novamente, e também quando foi forjado.

exame de corpo delito, até a coragem ou a frieza de expor a si e seu círculo próximo à represálias policiais.

De acordo com os adolescentes, se aquele que lhes agrediu “ perder a farda, outro igual a ele vem cobrar a conta” (Mariângela).

Percebemos que embora o COMEC, a polícia e o poder judiciário, façam parte de um mesmo Sistema de Justiça Juvenil, aparecem como elementos opostos, nos depoimentos dos adolescentes. A medida sócio-educativa cumprida no COMEC, possui a atribuição de responsabilização do adolescente pelo ato infracional e preconiza as premissas preconizadas no ECA. Já a polícia, que atua na chamada força ostensiva do Estado, parece, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, não estar conseguindo estabelecer o limite entre a repressão e a tortura.

#### **4.6. A perspectiva de futuro dos adolescentes.**

Sonho em ser feliz. Ser feliz...ah, ser feliz! (Luis)

Neste contexto e nestas trajetórias de vida quais são as perspectivas de vida e os sonhos dos entrevistados?

Pode-se observar que os sonhos, quando existem, em sua maioria, falam de uma família idealizada, de acesso a alguns bens da sociedade de consumo que em geral não tem condições ou meios legais para possuírem, de ter trabalho e ser formado:

Meu sonho é ser alguém na vida, conhecer lá fora, quero ser advogado e sair do país mesmo (Fernando)

Pro futuro? Arrumar um bom emprego, casar e ter filhos (Eduardo)

Não tenho sonho não. (Mariângela)

Eu sonho com, com, com uma moto, uma casa e uma mulher! (Wagner)

Ser feliz e ter minha casa, minha família, acho que ser feliz é isso aí mano.  
(Rogério)

Uma moto, quero uma moto! (André)

Casa, quero uma casa.(...)Ah...tamém quero mulher e carro. (Alexandre)

Não tenho sonho não (Vitor)

Dois dos adolescentes entrevistados revelam não terem sonhos, talvez possamos lembrar de Vicentin (2002), que traz algumas falas de adolescentes da FEBEM, como “não nasci para a semente”, “amo a vida e a morte me namora”.

A vida do adolescente autor de ato infracional, é cheia de imprevistos com a polícia, muitas vezes, também com os comando do tráfico. Planos para o futuro passam a ser perigosos, ou sinal quase que de fraqueza, afinal a morte precoce é uma possibilidade consciente e declarada.

A questão fundamental é saber se o Estado e a sociedade serão capazes do esforço necessário para alçar esses jovens às condições de cidadania compatíveis com as exigências atuais considerando toda a complexidade de que se reveste esse processo em sociedades em que coexistem diferentes lógicas... (GUIMARÃES, 1998, 222)

Entretanto, a maioria deles revela desejos para seu futuro. Desejos esses, que como pudemos ver variam de aquisição de bens materiais, uma moto ou uma casa, e vão até a constituição de uma família, arrumar um emprego, e serem felizes.

Adolescentes como Fernando, que sonha em ser advogado e sair do Brasil, já teve várias medidas de internação, já foi agredido e saiu de casa ainda criança. Atualmente, encontra-se em instituição de tratamento para drogadependência além de cumprir semanalmente sua medica de Liberdade Assistida e fazer seu curso de Mecânica Geral. Individualmente tem mostrado extrema disponibilidade para superar vícios e superar dificuldades básicas. Cumpre saber se as tais agências oferecerão condições objetivas que o possibilitem superá-las.

#### **4.7 - Algumas Considerações**

Percebemos o entrelaçamento da assistência, educação e do Sistema de Justiça Juvenil representado pela polícia, poder judiciário e o COMEC, na vida desses adolescentes.

A família é um lugar de proteção, porém algumas vezes não conseguem oferecer um ambiente seguro e protegido. O Sistema de Justiça, ao mesmo tempo em que oferece condições para a aplicação da medida, através, inclusive, do Poder Judiciário, e do cumprimento da medida, através da execução da mesma no COMEC, apontando para a acolhida e o oferecimento de perspectivas para o futuro também é constituído pela força policial que agride e persegue os adolescentes.

Nesse abstruso contexto, a profissionalização e a escola são percebidas como possibilidades de solução para as suas vidas . Porém freqüentar a escola é um aborrecimento e não desejável.

## Considerações Finais

Esta pesquisa apresentada em quatro capítulos apontou os caminhos e os resultados da dissertação de mestrado desenvolvida nos anos de 2007, 2008 e 2009, mas, principalmente colocou alguns questionamentos que poderão ser aprofundados por outras investigações.

O objetivo geral do estudo foi investigar as marcas deixadas pelas três esferas: escolar, assistencial e do Sistema de Justiça, na vida dos adolescentes em cumprimento de liberdade assistida. Já os objetivos específicos foram: investigar e analisar a relação destes adolescentes com a escola e com os estudos; caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o com a assistência social; e, finalmente, caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o Sistema de Justiça.

No primeiro capítulo, buscamos, além de compreender a origem da questão social em suas raízes, também apontar para possíveis afetações da mesma na contemporaneidade, no cotidiano dos adolescentes.

Percebemos que a questão social se originou, historicamente, na relação com a emergência da classe operária e a reivindicação junto ao Estado, de seu reconhecimento como classe. Descobrimos que a questão social se manifesta especificamente e de modos particulares submetida ao contexto histórico, econômico, político e cultural em que se insere. O que contraria a idéia de uma nova questão social e legitima a concepção de novos desdobramentos e manifestações da mesma.

Para além dessas reflexões, observamos que os adolescentes estão inseridos nessa sociedade, situada na ordem burguesa madura que se particulariza sob as condições do Brasil. Sociedade esta, que também é compreendida por Pastorini (2007), através da flexibilização do mundo do trabalho, da modificação nos métodos da produção e novas formas de trabalho, parcial, subcontratado, intensificando o aumento do desemprego e da pobreza no mundo todo.



Também apontamos nesse primeiro capítulo para a questão da violência. Foi investigada inicialmente em seu aspecto estrutural, como defende Silva (2006, 2007), autor que possui respaldo na via teórica de Marx.

Desvelamos a partir de um exercício de análise da violência como “concreto-pensado” o fenômeno apontado pelo autor como multifacetado que transita entre o individual e o coletivo. Nesse sentido, o entendimento da questão social corroborou também para a compreensão da relação da infra-estrutura e da superestrutura na materialidade da violência estrutural. Materialidade esta, reproduzida no cotidiano, porém dissimulada no contexto social. Atentamos para a manifestação de diferentes modos de violência, porém a categorização como desses modos como violentos ou não, está intrinsecamente condicionada à perspectiva de classe social.

Para refletimos acerca das afetações da violência sobre os adolescentes pesquisamos Trassi (2006). A autora revela diversos indicadores de análise a respeito. Respalda-se em diferenciadas ciências, e utiliza-se como um dos eixos de seus estudos, a psicanálise.

Apontamos a partir de Trassi (2006) algumas das afetações das novas gerações, no seu modo de existir, através do mundo da cultura. O desenvolvimento dessas gerações de crianças e adolescentes ocorre nessa sociedade, onde a violência é banalizada e naturalizada.

Acerca da violência, encontramos em quase todos os relatos dos entrevistados, episódios de violência e agressão. Tiveram destaque nas narrativas, as agressões policiais.

No segundo capítulo, estudamos as formas de atendimento destinadas à criança e ao adolescente, desde o início da história do país, procurando apontar os desdobramentos na educação, assistência e Sistema de Justiça.

Percebemos, a partir das reflexões de Romanelli (1991) que a escola desde sua origem, construiu seu trabalho a partir da perspectiva de classe social. Combinando um tipo de educação para setores pobres e outra, diferenciada e melhor qualificada para os setores privilegiados da sociedade.

Acerca da área da assistência e do Sistema de Justiça, descobrimos que nosso país tem privilegiado desde sua origem, a institucionalização de crianças e adolescentes pobres. Através de Rizzini (1995; 2000) e Rizzini e Rizzini (2004), tivemos conhecimento de que esta institucionalização em todos os períodos históricos: Império, Colônia, República Velha, Segunda República, Estado Novo, Golpe Militar, a chamada Democracia até a contemporaneidade - tem consolidado a criminalização da infância e juventude pobres.

Nesse universo institucional, registramos diversas denúncias de torturas e maus tratos, desde a Roda dos Expostos, com a exploração e tráfico de crianças até a atual Fundação CASA.

A atualidade destes acontecimentos em instituições de internação em regime fechado foi destacada além de outros, também a partir do Relatório das Unidades de Internação do país (2006) e do Relatório da Anistia Internacional: os Estados dos Direitos Humanos do Mundo (2009).

Na fala dos adolescentes entrevistados identificamos diversos depoimentos que relatam a agressão durante o período de internação, ou mesmo nas ruas, ou na escola, sob a égide do estigma de bandido, ou perigoso. Identificamos também afetações, sentimentos como ódio, raiva e humilhação a partir desses relatos, relacionados aos eventos de agressão sofridos.

Desta forma apontamos para a assistência e para o Sistema de Justiça que, nessa perspectiva de ação, conduz à criança e o adolescente a uma relação de natureza correccional-repressiva.

Diferente dos períodos anteriores, a década de 1990 concretizou, no plano legal, a ruptura com a concepção menorista até então adotada. Isto foi o que desnudamos no terceiro capítulo, através de diferentes autores (RAMIDOFF, 2007; COSTA, 1997, 2005, 2006; FREITAS, 2005; RIZZINI, 1995; 2000; RIZZINI e RIZZINI, 2004), que ressaltaram a relevância política, nacional e internacional que adquiriu este momento. Percebemos que este se traduziu em um marco na política de atendimento da criança e do adolescente no país, que inclusive está em consonância com a perspectiva internacional dos Direitos Humanos.

Foi a partir da promulgação do ECA, que a concepção de situação irregular atribuída à criança e ao adolescente foi substituída pela *Doutrina de Proteção Integral*. A partir desta doutrina, a política de atendimento a essa população adquiriu caráter universal, ou seja, é legítima para todas as crianças e adolescentes do território brasileiro.

As narrativas foram analisadas a partir da concepção do próprio ECA, que possui em seu cerne, a compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos.

Assim, ao pensarmos a relação do adolescente com a educação, assistência e Sistema de Justiça, encontramos o adolescente, sujeito de direitos de que nos fala o ECA, em meio às efetivações conquistadas, e também submetidos às contradições ou incompletudes de sua implementação.

Na narrativa dos adolescentes percebemos como concretude real à proposta do ECA, o atendimento sócio-educativo, elemento executor do Sistema de Justiça. Este atendimento adquire nas falas o *status* de referência positiva de responsabilização e acolhida. Os entrevistados possuem consciência da obrigatoriedade do atendimento, e também atribuem a ele uma característica de apoio, na medida em que os profissionais que os atendem auxiliam na entrada ou na permanência no ambiente escolar; que possuem um espaço para dialogar, espaço inclusive legitimado e também utilizado pela família.

Através desses depoimentos, nos pareceu que o atendimento realizado encontra-se coerente com a proposta de responsabilização do ECA, sendo este um dos eixos do Sistema de Justiça, que parece alcançar legitimidade junto à proposta de cunho jurídico e pedagógico.

O espaço do Poder Judiciário, é relatado através dos depoimentos como espaço de humilhação ou vergonha, sentida pelos responsáveis, o que é um fator desconfortável para os adolescentes. Também foi relatado como um espaço seguro, para um dos entrevistados, referindo-se à proteção da agressão policial e institucional nesse ambiente.

Entretanto, além dos avanços conquistados através do ECA, também apreendemos acerca de algumas das dificuldades de plena implementação do mesmo. Ainda que possua a sua vigência 18 anos comemorados em 2009, os pesquisadores da área, apontaram para diversos impasses a serem observados e superados. Como exemplo, podemos citar a integração entre os poderes: legislativo, executivo e judiciário (TRASSI, 2006), a articulação da rede social (COSTA, 2006), a compreensão e funcionamento acerca desta legislação por parte do Sistema de Justiça (DIGÁCOMO, 2006), entre outros.

Se há diferenciações entre os avanços e dificuldades da legislação marco do atendimento de crianças e adolescentes, considerados hoje, como sujeitos de direitos, podemos citar universos onde elas coexistem.

Nessas narrativas, observamos que no mesmo Sistema de Justiça, encontramos a promoção e responsabilização do adolescente, como é a entidade de cumprimento de medida, e, no mesmo universo – do Sistema de Justiça - encontramos a polícia, que agride e estabelece ações de tortura e perseguições contra esses adolescentes. O que associamos como uma das formas de banalização e naturalização da violência.

Nas narrativas dos adolescentes evidenciamos diversas falas de agressões e perseguições sob as quais foram sujeitos os entrevistados. Esse foi um dos momentos mais complexos da pesquisa, considerando o nível de desproteção que a sociedade oferece a esses adolescentes.

Outro espaço onde coexistem avanços e dificuldades é a educação. Presenciamos um quadro nacional de possível inserção escolar, porém, via de regra, não oferece a qualidade de ensino para todos.

Além disso, acerca da educação, lembramos de Patto (2002) que aponta para as aulas com conteúdos vazios de sentido para os alunos, e, Guimarães (2006) que indica a necessidade da escola conhecer a realidade de seus alunos e recuperar suas funções precípuas.

Nesse sentido, os adolescentes entrevistados enfatizam a sua relação com a escola, vivenciando um monólogo por parte dos educadores, e sendo

responsabilizados por qualquer evento de indisciplina que tenha ocorrido na escola. Declaram que a escola ensina conteúdos que não serão utilizados na vida, em seu cotidiano. A maioria estabelece como característica positiva da escola, o espaço socializador, no qual, há possibilidades de fazer amigos e parcerias.

Ainda referente ao universo escolar, os entrevistados, em sua maioria, refutam a entrada da polícia, considerando que esta ação, não representa segurança - ao contrário - reforça a sensação de ameaça, que se não se concretizar ali, pode se dar na rua.

Acerca da assistência, algumas das narrativas dos adolescentes colocam em evidência os recursos financeiros obtidos através dos programas de complementação de renda. Lembramos nesse sentido que Couto et. al (2008), indica a tendência de ampliação da solicitação desse tipo de ação compensatória, no contexto em que vivemos - já analisado anteriormente. Contudo, é possível observar que a assistência também aparece nas narrativas a partir de atendimentos destinados à família, no COMEC, e que este é um espaço apreciado.

Acerca de suas expectativas e sonhos para o futuro, *a escola, a profissionalização e a família*, também são elementos presentes.

No que toca à escola, nos parece indicar uma característica, de certo modo contraditória, na narrativa dos entrevistados. Pois este é um espaço sem sentido, pouco apreciado, e embora seus conteúdos não tenham nexos, parece haver uma consciência de que a escolarização se faz necessária para a efetivação de seus planos futuros.

Nesse sentido, as três esferas estudadas foram evidenciadas em inter-relação nas trajetórias de vida desses adolescentes. Educação, assistência e Sistema de Justiça, parecem formar um triângulo. Apenas, parte de uma figura muito mais complexa, de diferentes outras faces

Mais do que apontar os principais resultados da pesquisa, o que já foi realizado ao longo do trabalho, é preciso ressaltar a relevância destes no sentido de possibilitar maiores reflexões sobre os aspectos analisados, não só em um grupo

específico de nove adolescentes, mas em relação à infância e a adolescência neste país.

Assim, este estudo mais do que achados de pesquisa, proporcionou o surgimento de novas e instigantes questões. Deixamos então, algumas dessas questões a serem pesquisadas em outras investigações:

Quais seriam ou são as boas práticas já realizadas de integração entre os poderes executivo, legislativo e judiciário? Essa dinâmica da escola destinada aos adolescentes “difíceis” possui perspectivas de mudança? Existem práticas bem sucedidas? Qual o olhar da escola para a sua prática pedagógica realizada com esses adolescentes? O fato de a assistência ter sido mais evidenciada através das ações compensatórias pode ter a ver com a reprodução da pobreza? Qual o olhar das famílias acerca das ações da assistência? Existe alguma prática diferenciada de integração do Sistema de Justiça que traduza de modo radical o que preconiza o ECA?

## BIBLIOGRAFIA

ADOLESCENTE MORRE NA FUNDAÇÃO CASA. **Folha On Line**, São Paulo, 20 mai. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u568884.shtml> Acesso em 20 mai. 2009.

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. A violência disseminada: O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 13, n4, Out/Dez. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.php?script=sci\\_abstract&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.php?script=sci_abstract&lng=en&tlng=en) acessado em abril de 2007.

ANISTIA INTERNACIONAL. Relatório 2009. Os estados dos direitos humanos no mundo 2009. mai. 2009. Brasil. disponível em: <http://report2009.amnesty.org/pt-br/regions/americas/brazil> acesso em mai.2009

ANDI – Agência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Direitos humanos: Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. **Relatório**. 2007. 127p.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, nº 92, p. 725 – 751.2005.

BAUDELLOT, Charles y ESTABLET, Roger. El aparato escolar y la reproducción. En FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (editor) Sociología de la Educación, Madrid, Ariel, 1999.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasil: Imprensa Oficial BRASIL. Ministério da Justiça. 1988.

**BRASIL.Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Cidadania e Trabalho, 13<sup>a</sup> Edição, 2004.

BRITO, L. M. T. de. Liberdade Assistida no horizonte da Doutrina de Proteção Integral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.23., n.2, 2007, p. 133-138.

CABRAL, S. H.; Sousa, S. M. G. O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 71-90, jun. 2004

CASSAB, L. A., História Oral: Miúdas Considerações para a Pesquisa em Serviço Social. **Revista Serviço Social UEL**, v.5., n.2, Jan/Jun 2003.

COSTA, A. C. G. da, **Mais que uma lei. Um novo olhar – pequena introdução ao novo direito da infância e juventude**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1997.

COSTA, A. C. G. da, **O novo direito da infância e juventude do Brasil – 15 anos de luta e trabalho**. Fundação Bank Boston – Elos Sociais, 2005. 33p.

COSTA, A. C. G. da. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores**, Brasil: Especial dos Direitos Humanos, 2006, 64 p.

COUTO, B. R.; YASBEK, M. C.; RAICHELIS, R. A Política Nacional de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social: problematizando fundamentos e conceitos, In: Conferência Mundial de Serviço Social, **19ª. Conferência Mundial de Serviço Social – o desafio de concretizar direitos numa sociedade globalizada e desigual**, Salvador, 2008, Resumo dos Trabalhos apresentados. n. de CD- ROM 9788599447048.

DEMARTINI, Z. de B. F. Relatos Oraís: A participação de sujeitos na pesquisa histórico-sociológica. **Cadernos CERU**. nº 5, p. 61 - 69, 1994.

DIGÁCOMO, Murilo. Garantias processuais do adolescente autor de ato infracional – o procedimento para a apuração de ato infracional à luz do direito da criança e do Adolescente. In: **Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA, 2006. p. 207 – 246.

FACHINETTO, Neidemar José. **Medida protetiva de abrigo: análise dialética e sua transformação social**. 2004. Monografia de Pós Graduação (Especialização em Direito da Criança e do Adolescente), Fundação Escola Superior do Ministério Público, Porto Alegre, 2004. **Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização**.

FALEIROS, Eva Silveira. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à**



infância no Brasil, Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 221-236.

FERNANDES, Dorgival. **O irremediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas do sertão nordestino.** 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCER, 2003.

FERNANDES, M. E. A História de Vida, como instrumento de Captação de realidade Social. **Cadernos CERU**, nº 6, série 2, 1995, p. 145 – 155.

FERREIRA, L. V. P., Menores desamparados da proclamação da República do Estado Novo. Revista Virtú. UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. 1º sem. 2008. Disponível em: <http://www.virtu.ufjf.br/setima.htm> acesso em mar. 2009.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen.** EUDEMA, Madrid, 1995.

FREITAS, SAEKO TAMURA. **Redução da maioria penal: implicações nas medidas sócio-educativas.** Monografia (bacharel em direito) , FEMA – Fundação Educacional do Município de Assis, 2005. **Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação.**

GIGLIO. C. M. B., Violência Escolar um impasse entre duas Milícias. **Violência nas Escolas e Policiamento Escolar.** Revista ILANUD, São Paulo, nº 23, 2002. p. 45 – 60.

GOMES, A . C., A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. **Cad. Pesquisas.** São Paulo, v.36, n.127. 2006.

GONÇALVES, R. Distribuição de riqueza e renda: alternativa para a classe brasileira. In: LESBAUPIN, I. (Org)., **O desmonte da nação – balanço do Governo FHC,** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.

IAMAMOTO, M. V. A Questão Social no Capitalismo. **Revista Temporales,** ABEPSS, n. 3, p.9 – 31.

IANNI, O., A questão Social. In: **A idéia do Brasil Moderno**. São Paulo Brasiliense, 1992, p. 87 – 109.

LANG, A. B. da S. G., História Oral: Muitas Dúvidas, Poucas Certezas e Uma Proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. Série Eventos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1.996.

LEINER, N., Sem título. In: **Arte e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Instituto Callis, 2005, imagem com colagens. Série (Assim é se lhe parece 2) V. 3: de 1976 a 2003. 2005, p.42.

LESSA, S. A Emancipação Política e a Defesa dos Direitos. **Serviço Social e Sociedade**, n. 90, p. 34 – 57.

LIMA, R. de C. P. Diagnósticos Psicossociais de Crianças e Adolescentes na FEBEM de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 162 – 181, 1999.

LIMA, R. de C. P. Mudança das Práticas Sócio-Educativas Na Febem-Sp: as representações sociais de funcionários. **Psicologia e Sociedade**, v. 1, n.18, p. 56 – 62. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **A Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Col. Temas Básicos de Educação e Ensino**, EPU, São Paulo 1998.

MACHADO, I., Mapa Mundo. In: **Arte e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Instituto Callis, 2005, imagem de escultura. V. 3: de 1976 a 2003. 2005, p.25.

MÉNDEZ, Emílio García. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿ Por que una historia de los derechos de la infancia? In: **Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA, 2006, p. 7 A 23.

MIOTO, Regina. Famílias e Adolescentes Autores de Atos Infracionais: subsídios para uma discussão. In: **Infância e Adolescência em Conflito com a Lei: algumas discussões**. Florianópolis: Fundação BOITEUX, 2001. p.91 –119.

MIOTO, Regina. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: **Política Social, Família e Juventude**. Florianópolis: Fundação BOITEUX, 2001. p.91 –119.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista de Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 15, Número Especial, ANPED, p. 60 – 96, 2000.

NETO, J. C. de S. Apontamentos históricos sobre a criança e o adolescente em São Paulo. **Revista Mackenzie de Educação**, Arte e História da Cultura, n. 3 /4, p. 177-185, 2003/2004.

NETTO, J. P., FHC e a política social. In: LESBAUPIN, I. (Org)., **O desmonte da nação – balanço do Governo FHC**, Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NETTO, J. P. Cinco Notas a propósito da Questão Social. **Revista Temporales**, ABEPPS, n. 3, p. 41-49.

NUNES, E. S. N., **A possibilidade das medidas sócio-educativas serem compreendidas a partir do novo direito da criança e do adolescente**, monografia (Curso de Ciências Jurídicas e Sociais), Faculdade de Direito, UPF, 2002, artigo integrante. **Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação**.

NÓVOA, Antônio, **A Formação tem que passar por aqui: As histórias de Vida no Projeto Prosalus**. Universidade de Lisboa, 1988, p.109 – 129.

PASTORINI, Alejandra., A categoria “questão social” em debate, São Paulo: Editora Cortez, 2007, 120p.

PATTO. M. H. S. Violência nas Escolas: um caso de Polícia? .Violência nas Escolas e Policiamento Escolar. **Revista ILANUD**, São Paulo, nº 23, 2002. p. 25 – 32.

PIETROCOLLA, L. G.; SINHORETTO, J.; CASTRO, R. O Judiciário e a Comunidade: Prós e Contras das Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto, IBCCRIM, São Paulo, 2000.

PORTELLI, A. O Que Faz A História Oral Diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, n.º 14, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Tentando Aprender um Pouquinho Algumas Reflexões Sobre a Ética na História Oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, n.º 15, São Paulo, Abr., 1997.

QUEIROZ, M. I. P. de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escola de técnicas: algumas reflexões. São Paulo. **Textos CERU**, Série 2, v. 2, n. 3, 1992.

QUEIROZ, M. I. P. de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo. **T. A. QUEIROZ**, 1991.

RAMIDOFF, M. L., 17 anos do estatuto da criança e do adolescente. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XI, n. 39, p. 79-83, out./dez. 2007

RAMOS, N., Balada. In: **Arte e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Instituto Callis, 2005, imagem de livro. V. 3: de 1976 a 2003. 2005, p.31.

RAMOS, Vitor. Melhor saída para a Febem é a extinção, defende psicóloga, **Folha de São Paulo**, 07/03/2005.

RIZZINI, Irmã. Pontos de partida para uma história de assistência pública à infância. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 237-298.

RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 299-346.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)**. Brasília: Unicef, 2000.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**, Rio de Janeiro: Editora Puc Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 94p.

ROMANELLI, O. de O., **História da Educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991, 267p.

SÃO PAULO: FUNDAÇÃO CASA. Disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=1&sessID=63> acesso em 01. mai 2009.

SALLES, **Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998, 173p.

SILVA, F. S. da. O Recrudescimento da Violência nos Espaços Urbanos: desafios para o Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade: Ética Pública e Cultura de Direitos**, n. 89, ano XXVII, março/2007, p.130 – 151.

SILVA, F. S. da. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. **Ser Social: Desemprego, Desigualdade e Violência**, n. 19, jul/dez 2006, p. 31 – 58.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C.. A Face Oculta da Transferência de Renda para Jovens no Brasil. **Tempo Social**, vol. 17, n.2, São Paulo, Nov. 2005. Disponível em [http://www.scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S0103-20702005000200007&ln...15/06/07](http://www.scielo.php?script=sci_artext&pid=S0103-20702005000200007&ln...15/06/07)

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre a juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retrato da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005. p.87 – 128.  
SUAS. Brasília, MDS-IEE/PUCSP, 2006.

TAKAMORI, C. L. **O adolescente internado na febem e a possibilidade de reintegração social**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Direito), FACULDADES INTEGRADAS ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO. Presidente Prudente: São Paulo, 2006. **Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação**.

TEIXEIRA, M. de L. T. Evitar o Desperdício de Vidas. Justiça Adolescente e Ato Infracional, In: **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. SP, ILANUD, 2006. p.427 – 447.

TEIXEIRA, M. de L. T. **Adolescência – Violência: uma ferida de nosso tempo**. 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica – SP, 2002.

TRASSI, M. de L. **Adolescência – violência: desperdício de vidas**, São Paulo: Cortez, 2006, 264 p.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Livraria e Editora Polis, 1981. (Teoria e História, vol 6).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Athas, 1987.

VERONESE, J. R. P.; RODRIGUES, W. M. A figura da Criança e do Adolescente no Contexto Social: de vítimas a autores de ato infracional. In: **Infância e Adolescência em Conflito com a Lei: algumas discussões**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001, p.9 – 31.

VICENTIN, M. C. G. **A Vida em Rebelião: Jovens em Conflito com a Lei**. Ed. Hucitec, 2002.

VICENTIN, M. C. G. A Questão da Responsabilidade Penal Juvenil: notas para uma perspectiva ético-política. In: **Justiça Adolescente e Ato Infracional, Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006, p.151-173.

VIOLANTE, Maria Lúcia, **O Dilema do Decente Malandro**, São Paulo: Cortez, 1983.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o Ato infracional**, 3ª ed, São Paulo: Cortez, 1999.

ZALUAR, Alba. Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências sociais**, São Paulo v. 12, n.35, 1997.

ZÍLIO, C. Identidade Ignorada. In: **Arte e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Instituto Callis, 2005, imagem. V. 2: de 1957 a 1975. 2005, p.41.

### **Bibliografia Consultada**

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989, 214p.

COTIM, G.; PARISI, M. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. 12. ed. São Paulo : Saraiva, 1987, 334p.

DORNELLES, João R. Wanderley. Violência Urbana, Criminalidade e Controle Social no Brasil. **Temas IMESC, Sociedade, Direito e Saúde**, São Paulo 3 (2), p.207-217.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Zahar editores, Rio de Janeiro, 1975.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2005, 288p.

MOURA, E. B. B. de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. **Rev. bras. Hist.** , São Paulo, v.19, n. 37, 1999 .

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 Out 2007.

PEREIRA, S. E. F. N.; SUDBRACK, M. F. O. O "olhar" do jovem em conflito com a lei sobre a relação entre o ato infracional e a drogadição na adolescência. **In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 2., 2005, São Paulo. Disponível em

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000200064&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200064&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 10 Jun. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Mapa da Exclusão de Campinas**, Instituto Polis, PUC/SP, CEDES, INPE:2004.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. 6. ed. São Paulo : Ática, 1988, 240p.

SILVA, José Fernando. O Método em Marx e a Violência Estrutural. Site Unesp Franca.

THERBORN, G. A crise do capitalismo. In: GENTILI, P.; ANDERSON, P.; SALAMA, P. (Org.). **Pós neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 39 - 61

YASBEK, M. C. A Política Social Brasileira dos Anos 90: a refilantropização da questão social. Cadernos Abong, **Cadernos Abong**, nº 3, São Paulo Abong, 1995.

## ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Tabela 1. Roteiro das Entrevistas

<b>Educação/Escola</b>	Participação da família em sua vida.
	Processo de entrada na escola.
	Como era visto na escola.
	Desempenho escolar durante a trajetória.
	Tratamento em caso de indisciplina.
	Solicitação da família na escola.
	Auxílio ou mediação do profissional de referência com a
	Conhecimento da escola sobre o ato infracional.
	Relação com a escola depois da infração.
	Dificuldades para conseguir a vaga.
	Necessidade de determinação judicial para entrada na
	Transferência escolar.
	Preconceito por parte dos professores, colegas ou
	Definição de sua trajetória na escola.
<b>Assistência</b>	Utilização de serviços de assistência.
	Participação em programas de complementação de renda.
	Participação em grupos do CRAS.
	Participação em entidades de educação complementar.
	Necessidades que enxerga na família.
	Referenciamento e contra-referenciamento da assistência.
	Atendimento recebido.
	Visitas domiciliares.
<b>Poder Judiciário</b>	Notificação de audiência.
	Audiência.
	Relação com o judiciário.
	Busca e apreensão.
	Medidas.
	Relatórios.
	Cumprimento de medida.
	Cumprimento da medida no COMEC.



## ANEXO B – PRANCHAS MÉTODO QUADROS



01



02



03



04



05



06



07



08



09



10



11



12



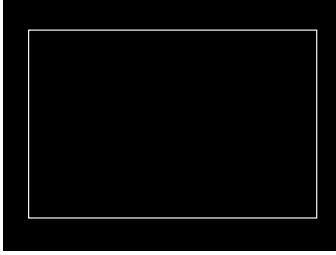
13



14



15



16



17



18



19



20



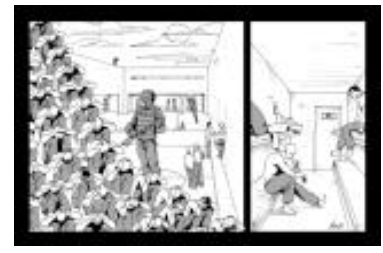
21



22



23



24



25



26



27

## ANEXO C – PROGRAMAÇÃO DO PROJETO DESAFIOS ESCOLA

### Projeto Desafios –Escola



Desenvolvido em parceria COMEC/Fundação Telefônica/Rede Pública de Ensino para dividir experiências e construir novas formas de intervenção junto ao adolescente autor de ato infracional.

**Público Alvo:** profissionais das Escolas da Rede Pública de Campinas.

**Eixo Temático:** inserção e permanência na escola do adolescente autor de ato infracional.

**Período:** Março a Julho de 2007 – Encontros Mensais

Local: Anfiteatro do SESC

Rua Dom José I, 270, Bonfim. (Atrás da COVENAC, próximo da Av. Governador Pedro de Toledo

Horário: 8h30 às 10h30

1. Refletindo Ações de enfrentamento à Violência no Cotidiano Escolar.
  - *Convidado: Hélio Cyrino (ex- diretor de escola e psicanalista)*  
*Data Sugerida:21/03 (palestrante já confirmado)*
2. Conhecendo papéis: Poder Judiciário, Ministério Público, Conselho Tutelar, Diretora de Escola
  - *Convidados sendo consultados: Dr. Richard Pae Kim (Juiz de Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas), Dra. Elisa Camuzzo (Promotora Pública de Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas)*  
*Data Sugerida: 18/04,*
3. Conhecendo e (Re) Conhecendo o ECA: Boas Experiências na Escola  
*Suzete Faustina dos Santos e Maria Sueli Fonseca Gonçalves*  
*Data sugerida: 23/05*
4. Escola e Adolescente Autor de Ato Infracional: problemas e perspectivas  
*Convidada : Profa. Dra. Maria de Lourdes Trassis – PUC/SP*  
*Data sugerida 29/06 (palestrante já confirmada)*
5. Fortalecendo Parcerias: Avaliação dos Encontros COMEC e ESCOLA  
*Coordenação do Encontro: Equipe Comec*  
*Data Sugerida:18/07*

#### Organização:

Cofee Break  
Material de Apoio  
Sugestão Bibliografia e de Estudo  
Certificado do Encontro