

JOSÉ ROBERTO OLIVEIRA SANTOS

**ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: UMA PROBLEMATIZAÇÃO
DIALÉTICA DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO (SINASE)**

ASSIS

2021

JOSÉ ROBERTO OLIVEIRA SANTOS

**ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: UMA PROBLEMATIZAÇÃO
DIALÉTICA DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO (SINASE)**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de doutor em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador:
Prof. Dr. Sílvio José Benelli

ASSIS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

S237e Santos, José Roberto Oliveira
Entre o passado e o presente: uma problematização
dialética do Sistema Nacional de Atendimento
Socioeducativo (SINASE) / José Roberto Oliveira
Santos. Assis, 2021.
208 f. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Prof. Dr. Silvio José Benelli

1. Materialismo dialético. 2. Crianças - Políticas
públicas. 3. Adolescentes - Políticas públicas. 4. Ato
infracional. 5. Medidas socioeducativas. I. Título.

CDD 361.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DIALÉTICA DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

AUTOR: JOSÉ ROBERTO OLIVEIRA SANTOS

ORIENTADOR: SILVIO JOSÉ BENELLI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SILVIO JOSÉ BENELLI (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia Clínica / UNESP/Assis

Profa. Dra. IRANDI PEREIRA (Participação Virtual)
Associação de Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente. / NECA/São Paulo

Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Rio Claro

Prof. Dr. MAURÍCIO GONÇALVES SALIBA (Participação Virtual)
UENP/Jacareizinho

Profa. Dra. CARMEM LÚCIA SUSSEL MARIANO (Participação Virtual)
UFMT/RONDONÓPOLIS

Assis, 15 de setembro de 2021

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 1999, p. 18).

AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente à minha mãe.

À minha esposa, Alessandra, e ao filho, Matheus.

Ao professor doutor Sílvio José Benelli, pela incansável orientação.

Aos componentes da banca de qualificação que contribuíram para a realização desta tese.

Aos meus amigos.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesta caminhada.

E, principalmente, aos adolescentes que dão vida a esta pesquisa.

SANTOS, J.R. O. **Entre o passado e o presente: uma problematização dialética do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)** 2021. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2021.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é problematizar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) enquanto um fenômeno histórico a partir do Materialismo Histórico Dialético que tem a premissa de que a realidade histórica é socialmente construída pelos movimentos dialéticos entre a burguesia e a classe trabalhadora, no contexto do processo de consolidação do capitalismo. Em nossa investigação nos ocupamos com três fontes: a) a pesquisa documental e bibliográfica sobre a história das políticas públicas no Brasil, focalizando de modo especial o SINASE; b) as entrevistas realizadas com adolescentes que estão submetidos ao atendimento socioeducativo em um programa municipal de medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade em uma cidade do Estado do Paraná; c) a práxis dos trabalhadores da socioeducação, obtida por meio da bibliografia. Historicamente as políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil foram caracterizadas por diferentes formas de intervenção do Estado. As políticas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei apresentam uma perspectiva culpabilizadora do adolescente e são esvaziadas das questões históricas e sociais tais como a desigualdade e a pobreza. O fenômeno histórico do SINASE foi problematizado por meio desse processo de triangulação, com base nas categorias dialéticas de historicidade, reprodução, totalidade e contradição. Desta forma o SINASE se apresenta como uma Política Pública contraditória que contempla, ao mesmo tempo, proteção e punição, que administra a questão do adolescente em conflito com a lei sem avançar e resolver questões como pobreza, criminalidade, a associação da pobreza com violência e a precarização das políticas públicas. E, portanto, o SINASE é uma resposta do sistema capitalista que busca manter o *status quo* estabelecido pela própria sociedade capitalista brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Materialismo histórico dialético; Políticas públicas para crianças e adolescentes, ato infracional, Medidas socioeducativas, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

SANTOS, J. R. O. **Between the Past and the Present: A Dialectical Problematicization of the National Social-Educational Service System (SINASE).** 2021. 208 f. Thesis (PhD in Psychology) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2021.

ABSTRACT

The main objective of this research is to problematize the National Social and Educational Service System (SINASE) as a historical phenomenon based on Dialectical Historical Materialism, which has the premise that historical reality is socially constructed by dialectical movements between the bourgeoisie and the working class, in the context of the process of consolidation of capitalism. In our investigation, we dealt with three sources: a) documental and bibliographical research on the history of public policies in Brazil, with a special focus on SINASE; b) the interviews carried out with adolescents who are undergoing socio-educational care in a municipal program of socio-educational measures of assisted freedom and community service provision in a city in the State of Paraná; c) the praxis of socio-education workers, obtained through bibliography. Historically, child and adolescent care policies in Brazil have been characterized by different forms of State intervention. Policies aimed at adolescents in conflict with the law present a blaming perspective on adolescents and are emptied of historical and social issues such as inequality and poverty. The historical phenomenon of SINASE was problematized through this process of triangulation, based on the dialectical categories of historicity, reproduction, totality and contradiction. Thus, SINASE presents itself as a contradictory Public Policy that contemplates, at the same time, protection and punishment, which manages the issue of adolescents in conflict with the law without advancing and solving issues such as poverty, crime, the association of poverty with violence and the precariousness of public policies. And, therefore, SINASE is a response of the capitalist system that seeks to maintain the status quo established by Brazilian capitalist society.

KEYWORDS: Dialectical Historical Materialism; Policies for children and adolescents; infraction, socio-educational measures, National Social-Educational Service System.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CENSE - Centro de Socioeducação
CF – Constituição Federal
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONDECA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e de Adolescente
CRAS – Centros de Referência da Assistência Social
CREAS – Centros de Referência Especializado da Assistência Social
CRP – Conselho Regional de Psicologia
CT – Conselho Tutelar
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
LA – Liberdade Assistida
MCP – Modo Capitalista de Produção
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
MSE - Medida Socioeducativa
NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do SUAS
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEFI – Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAIF – Proteção de Atenção Integral à Família
PIB – Produto Interno Bruto
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

PSB – Proteção Social Básica

PSE – Proteção Social Especial

PSAM – Serviço de Assistência ao Menor

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE (2006) – Sistema Nacional Socioeducativo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TNSS – Tipificação Nacional de Serviço Socioassistencial

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese sobre o Código de Menores e suas categorias.....	69
Quadro 2. Indicadores de monitoramento das medidas socioeducativas em meio aberto	107
Quadro 3. Indicadores de monitoramento das medidas socioeducativas em meio fechado.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sistema de Garantias de Direito e SINASE (2006)	99
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I. A CONSTRUÇÃO DE UMA POSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DIALÉTICA	22
1.1. O ponto de partida ético-político-epistemológico: as ciências sociais	25
1.2. O Materialismo Histórico Dialético (MHD).....	31
1.3. Categorias de análise do Materialismo Histórico Dialético (MHD)	35
1.4 Caracterização da pesquisa de campo realizada no CREAS e instrumentos técnicos ...	38
1.5. Local de realização das entrevistas com os adolescentes.....	39
1.6. Caracterização dos adolescentes.....	40
1.7. Comitê de Ética	41
1.8. A revisão bibliográfica sobre as práticas dos trabalhadores/educadores que atuam na socioeducação.....	41
 CAPÍTULO II. O CAMPO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: UMA CARACTERIZAÇÃO DIALÉTICA	43
2.1. Estado e políticas públicas	43
2.2. As políticas públicas e infância: Brasil Colonial-República.....	50
2.3. A família real portuguesa e o higienismo	53
2.4. A República e o Código de Menores de 1927.....	56
2.5 O Código de Menores de 1927.....	57
2.6. O aparelhamento do Estado: Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)	71
2.7. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a proteção integral.....	78
2.8 . A estruturação do ECA.....	82
2.9. As medidas socioeducativas	85
2.10. Panorama atual das medidas socioeducativas no Brasil	93
 CAPÍTULO III. O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)	97
3. 1. Organização e funcionamento.....	97
3.2. Princípios e organização do SINASE.....	97
3.3. A execução das medidas socioeducativas por meio do Sistema Único da Assistência Social (SUAS)	110
3.3.1. A tipificação dos serviços socioassistenciais (BRASIL, 2009) e as equipes de atendimento	111

CAPÍTULO IV. PROBLEMATIZANDO CRITICAMENTE A SOCIOEDUCAÇÃO	114
4.1. A concepção da socioeducação no SINASE (BRASIL, 2006).....	119
4.2. Sobre a natureza da medida socioeducativa	127
4.3. A metodologia na socioeducação	129
4.4. Sobre a relação educador-educando.....	131
4.5. O perfil do educador nas medidas socioeducativas	133
4.6. Objetivos da socioeducação	134
 CAPÍTULO V. POBREZA, POLÍTICAS PÚBLICAS, ATO INFRACIONAL E VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES E DOS TRABALHADORES	139
5.1. Pobreza	139
5.2. A escola	147
5.3. Crime e pobreza	150
5.4. O ato infracional e a execução das medidas socioeducativas	156
5.5. E o futuro? Como fica?	167
5.6 As práticas dos trabalhadores/educadores das MSE de acordo com a bibliografia	169
 CONCLUSÃO	182
 REFERÊNCIAS.....	192
 ANEXOS	205
Anexo A - ROTEIRO ENTREVISTAS	206
Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEP	207

INTRODUÇÃO

A construção desta tese de doutorado e a pesquisa aqui apresentada estão ligadas à minha formação de psicólogo e de pesquisador¹. Ao término da graduação na UNESP/câmpus Assis-SP, fui trabalhar na Associação Filantrópica Nosso Lar, uma Organização Não Governamental² (ONG), uma entidade assistencial privada espírita na mesma cidade. Nesse local havia um programa vinculado à Prefeitura Municipal de Assis que, por meio de um convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), atendia a adolescentes que estavam em cumprimento da medida de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC) conforme determinava o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Para isso, a entidade assistencial Nosso Lar oferecia o atendimento aos adolescentes e às famílias destes por um corpo técnico interdisciplinar e, principalmente, pelo encaminhamento para políticas públicas do município visando garantir o amplo desenvolvimento dos adolescentes em consonância com o ECA e o SINASE. Nos sete anos em que trabalhei no estabelecimento assistencial como psicólogo, um conjunto de questionamentos foram se colocando para mim: Como esses adolescentes haviam chegado à situação de cumprimento de medida socioeducativa (MSE)? Qual o percurso em termos de políticas públicas que eles haviam percorrido para chegar às MSE? Talvez fossem perguntas ingênuas, mas já me preocupavam na época e era difícil encontrar respostas para elas. No entanto, o principal problema que notava, então, era que esses jovens eram invisíveis aos olhos da sociedade que só os percebia quando eles cometiam algum ato infracional.

Foi a partir desses questionamentos que produzi minha pesquisa e dissertação de mestrado no ano de 2006, sob a orientação do saudoso professor doutor José Luís Guimarães, na Unesp – câmpus de Assis-SP. No meu trabalho de investigação, identifiquei algumas características desses jovens: baixa escolaridade, subemprego, abuso de drogas, dinâmicas familiares conflituosas, pobreza (que, em alguns casos era extrema), dificuldade de refletir sobre um projeto de vida, entre

¹ Em alguns momentos do texto utilizo a escrita na primeira pessoa do singular como participante do processo de pesquisa, como profissional que trabalhou com as medidas socioeducativas e em outros utilizo a terceira pessoa do plural, resultado do processo de pesquisa.

² No período de 2004 a 2011.

outros. E uma constatação inquietante: a maneira *perversa* com que a sociedade brasileira tratava seus adolescentes. Ou seja, concluímos que, no Brasil, era necessário cometer um ato infracional, um crime, para que um indivíduo pudesse ter acesso às políticas públicas mais básicas: saúde, educação, esporte, lazer, documento de identificação ou até mesmo certidão de nascimento legível.

Além dessas constatações, havia outra que também me intrigava e que deu origem à pesquisa de doutorado. O que é a socioeducação? Em que consiste a socioeducação, tanto na teoria quanto na prática? Meu trabalho no Nosso Lar consistia em uma prática como psicólogo que estava reduzida à função de orientador técnico de medida socioeducativa e não importava qual era a formação do profissional envolvido no trabalho de aplicação das MSE aos adolescentes, pois a denominação daquele sempre seria essa.

Os adolescentes compareciam ao Nosso Lar (havia casos de descumprimento, abandono e outras situações que impediam o cumprimento da MSE) e realizávamos uma entrevista individual com aqueles, que eram atendidos em uma sala privada, por um técnico de referência. Esse encontro consistia em ouvir do adolescente um relato sobre como haviam sido sua semana, suas atividades, como estavam a família, o seu lazer, a escola, os amigos. Enfim, acompanhávamos a vida do adolescente de maneira semanal, por meio dessas entrevistas e determinávamos as orientações para a execução das MSE de LA e PSC. Eles respondiam, conversavam, apresentavam seu relato, pois o caráter da medida era obrigatório e se tratava de cumprir uma ordem judicial. Se eles não comparecessem, haveria penalidades estipuladas pelo Poder Judiciário. Para muitos adolescentes, dependendo do momento e das suas necessidades, era uma oportunidade na qual podiam falar sobre a vida e as perspectivas no futuro. Já outros se limitavam a dar algumas respostas prontas e formais, que eram anotadas em uma ficha que compunha sua pasta de atendimento, pois havia temor quanto ao modo como os técnicos escreveriam o relato e, principalmente, para quem passariam aquela informação. As estratégias de atendimento variavam desde o atendimento individual passando pelas dinâmicas de grupo, oficinas temáticas sobre profissionalização e outros temas.

Eram essas as noções com as quais buscávamos, de modo bastante ingênuo, operar naquelas circunstâncias. As alternativas que utilizávamos eram criadas de modo improvisado no cotidiano, pois naquela época não sabíamos –

hoje, em 2021, tenho certeza e clareza quanto a isso – como proceder de maneira propriamente socioeducativa. Não sabíamos muito bem o que deveríamos fazer, como fazer, qual o referencial teórico e prático a ser seguido, quais as etapas para criarmos um vínculo com o adolescente e sua família, manejando o atendimento de modo a tirar o foco da obrigatoriedade judicial e privilegiar os interesses do adolescente.

Também realizávamos encaminhamentos para outras políticas públicas do município tais como a educação, a saúde, a profissionalização, os esportes, o acesso a programa de complementação de renda, entre outras. Esse trâmite era realizado por meio de ofícios encaminhados a esses locais, e, se não obtivéssemos retorno, acionávamos o Poder Judiciário, solicitando a intervenção deste para que o direito do adolescente fosse atendido conforme determinava o ECA.

Tínhamos em mãos apenas o material disponível para o atendimento baseado no ECA, o SINASE, o livro “Por uma Pedagogia da Presença”, de autoria de Antônio Carlos Gomes da Costa (1991), que é a base do atendimento estabelecido pelo SINASE, os manuais confeccionados para a elaboração do SINASE (COSTA, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e) e supervisões técnicas realizadas pela Fundação CASA. Enfim, o trabalho era uma construção constante e diária e a dúvida sobre o que era socioeducação sempre permeou a minha prática.

As condições sociais dos adolescentes eram, na maioria das vezes, precárias e incluíam desde a falta de documentos básicos até mesmo passar fome no Estado mais rico da nação. Sabíamos que havia uma determinação jurídica a cumprir, mas ao mesmo tempo buscávamos estratégias para que houvesse melhora na vida daqueles adolescentes e suas famílias. Agora na execução da pesquisa, percebo o quanto estávamos limitados em nossas funções e alienados, pois não havia um debate mais aprofundado sobre as condições sociais dos adolescentes. Portanto, as práticas, as ações ocorriam de formas pontuais e tinham, no máximo, efeitos paliativos, pois não íamos diretamente ao âmago das questões sociais marcadas pela pobreza e distribuição de renda. Estávamos ocupados com o fenômeno do SINASE que ia sendo construído e institucionalizado, processo do qual participávamos como seus operadores, mas não tínhamos instrumentos para buscar sua essência e determinações concretas.

Ao me desligar do projeto em 2011 e me tornar professor universitário na cidade de Maringá-PR, fui designado para executar um estágio obrigatório para os

alunos do quinto ano de Psicologia no Centro de Socioeducação do Estado do Paraná (CENSE), o equivalente à Fundação CASA, de São Paulo. Foi desse modo que continuei ligado ao campo das MSE. Ao iniciar o trabalho de orientação e de supervisão de estágio, os primeiros questionamentos dos alunos foram sobre o conceito de socioeducação. O que é a socioeducação? Busquei mostrar que era algo baseado na relação que o técnico estabelecia com o adolescente que estava sendo atendido e como isso criava oportunidades de ação. Porém, a velha dúvida permanecia: como desenvolver a prática da socioeducação?

No ano de 2014 fui desenvolver as mesmas atividades de estágio em uma cidade da região de Maringá. Na ocasião, o local no qual era desenvolvido o projeto de aplicação das MSE, no regime aberto, tinha as mesmas características da entidade assistencial privada na qual eu trabalhara na cidade Assis-SP. Nas reuniões de supervisão com os técnicos responsáveis pela execução do programa de MSE de LA e PSC, notei a mesma angústia que enfrentava quando eu era técnico: o atendimento do adolescente era criado no dia a dia por meio da utilização de estratégias variadas e improvisadas, sem maior clareza teórica e planejamento técnico sobre como fazer. Portanto, as MSE e seu desenvolvimento na prática sempre produziram, em mim, a angústia de trabalhar pensando como fazer disso um instrumento que possibilitasse mudanças na vida dos jovens pobres que haviam cometido atos infracionais. Constatar que isso era um problema que também estava presente em outros estabelecimentos que tinham que executar programas de MSE, inclusive em outro Estado, foi fundamental para que eu decidisse buscar compreender as MSE e a socioeducação de maneira mais ampla e estrutural.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é problematizar o SINASE (2006) com base no Materialismo Histórico Dialético. Entendemos que a escolha deste documento é adequada, pois, além de conter toda a conceituação sobre o desenvolvimento das medidas socioeducativas no âmbito geral, ele também apresenta pistas sobre o complexo problema da violência na qual estão envolvidos os adolescentes que cometem atos infracionais. Pretendemos problematizar a forma como o tema da violência envolvendo o adolescente é considerado, situando esse fenômeno no contexto da sociedade brasileira que se organiza a partir do sistema capitalista.

Para tanto, trabalhamos com três dimensões durante a produção da pesquisa: estudar em que consiste a socioeducação, por meio do estudo de documentos e de

bibliografia relativas ao SINASE; captar e discutir a perspectiva do adolescente atendido, por meio de entrevistas e a ótica do trabalhador técnico que realiza o atendimento socioeducativo, obtida por meio da revisão da bibliografia. Acreditamos que essa triangulação pode nos possibilitar um equacionamento dos temas que nos preocupam.

As perguntas norteadoras da pesquisa foram as seguintes: Em que consiste a socioeducação? Quais seriam seus parâmetros constitutivos? Quais seriam as bases teóricas, técnicas, éticas e políticas do SINASE (BRASIL, 2006a)? Como e para que o SINASE (BRASIL, 2006a) teria sido criado? Quais seriam as possibilidades e limites do SINASE (BRASIL, 2006a)? O SINASE (BRASIL, 2006a), enquanto política pública, seria capaz de produzir mudanças efetivas na situação dos adolescentes atendidos e que cumprem as MSE a eles imputadas? Como os adolescentes que cumprem MSE e os técnicos que as executam entendem o SINASE (BRASIL, 2006a)? Qual seria o sentido mais amplo do SINASE (BRASIL, 2006a) na sociedade brasileira capitalista?

Segundo os dados referentes ao ano de 2017 contidos no documento “Levantamento Anual SINASE” (BRASIL, 2019), divulgado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, havia um total de **26.109** adolescentes e jovens na idade de 12 a 21 anos incluídos no sistema socioeducativo em **instituições de restrição de liberdade**. E, de acordo com os dados do Ministério do Desenvolvimento Social de 2018, havia **117.2071** adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, sendo **84.755** de liberdade assistida (LA) e **69.930** em cumprimento de prestação de serviço à comunidade (PSC).

Portanto, é fundamental analisarmos as diretrizes propostas pelo SINASE para o atendimento do adolescente em conflito com a lei e verificarmos de que maneira isso ocorre, situando o fenômeno SINASE em um contexto social e histórico mais amplo. O problema da pesquisa e da tese consiste em repensarmos as práticas, procurando elucidar qual seria as sustentações teórica, técnica e ética dessa política como um mediador real entre o adolescente que comete ato infracional e a sociedade. Enfim, esses fatos produziram questionamentos que perpassam a minha história como psicólogo, como trabalhador do SINASE, como cidadão e pesquisador e me vejo implicado neste processo de pesquisa, pois este remete à construção social do nosso país.

Dessa forma, esta tese está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo faremos a apresentação teórica e metodológica que sustenta esta pesquisa. No nosso caso, optamos pelo Materialismo Histórico Dialético baseado na teoria marxiana, pois acreditamos que ela seria capaz de lançar luz sobre a complexidade do fenômeno da violência que envolve a adolescência e sobre as políticas públicas produzidas como resposta a tal problema no contexto de uma sociedade capitalista. Também fizemos a exposição das categorias de análise e indicamos de que forma as utilizamos para descrever a expressão fenomênica do objeto pesquisado. Ainda neste capítulo, descrevemos os adolescentes participantes da pesquisa bem como os procedimentos referentes ao Comitê de Ética. Explicamos os procedimentos para a revisão bibliográfica sobre as práticas dos trabalhadores/educadores que atuam na socioeducação.

No segundo capítulo, apresentamos uma perspectiva histórico-dialética das políticas de atendimento direcionadas a crianças e adolescentes no Brasil desde a época Brasil-Colônia até a promulgação do ECA e do SINASE. Além do resgate histórico, este capítulo também revela as contradições que estas políticas apresentam ao longo da história do Brasil.

O terceiro capítulo é dedicado a uma apresentação do SINASE quanto aos seus aspectos de organização, os objetivos, a aplicação e desenvolvimento das MSE por meio do SUAS (BRASIL, 2005a) e da tipificação dos serviços socioassistenciais (BRASIL, 2009b) e de que maneira essa organização afeta o desenvolvimento das MSE. Este capítulo ainda contém um panorama atual das MSE no Brasil, a fim de caracterizar a distribuição do número de adolescentes em cumprimento das MSE, os atos infracionais mais comuns e os dados sobre os adolescentes a elas submetidos.

No quarto capítulo, a proposta é realizar um estudo aprofundado sobre o conceito da socioeducação baseado no SINASE (BRASIL, 2006a) e em livros que foram lançados posteriormente (COSTA, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e) e que trazem maiores informações sobre a metodologia, os objetivos pedagógicos e éticos das MSE, a relação entre os profissionais que a desenvolvem e o adolescente e de que maneira as MSE pretendem produzir efeitos nos adolescentes atendidos.

O quinto capítulo contém a análise das entrevistas dos adolescentes submetidos ao processo das MSE, esmiuçando suas falas sobre os procedimentos a que foram submetidos, a relação com os educadores e as perspectivas de futuro

desses jovens. Também neste capítulo discutiremos sobre a práxis do trabalhador das MSE, por meio de um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Avançando em nossa perspectiva investigativa, apresentamos nossas considerações finais, procuramos apresentar um conjunto de análises sobre o fenômeno histórico e social em que consiste o SINASE, buscando descrever suas características essenciais.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DE UMA POSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DIALÉTICA

A pesquisa em questão, de cunho dialético, tem uma justificativa para ser desenvolvida: é atual em razão da mobilização que provoca na sociedade, dada a complexidade do SINASE (2006), porém não é um tema novo. Esta seria a primeira constatação: aparentemente a sociedade brasileira não conseguiu, desde o final do século XX até o ano de 2021 do século XXI, por meio do SINASE (BRASIL, 2006a), encaminhar o problema do adolescente em conflito com a lei de forma definitiva ou ainda propor soluções realmente efetivas. Uma hipótese é que talvez o problema e os modos de seu encaminhamento não estejam adequadamente formulados. A impressão de que o SINASE (BRASIL, 2006a) não estaria sendo eficaz talvez derive de que não se façam as perguntas adequadas quanto ao problema denominado de “adolescente em conflito com a lei”.

O fenômeno em recorte como “o adolescente em conflito com a lei” e o SINASE (BRASIL, 2006a) como resposta institucional do Estado, incluindo a execução das MSE pelos técnicos e toda equipe que a compõem (recepcionistas, motoristas, educadores, profissionais da limpeza entre outros), precisam ser considerados a partir dos planos social e histórico concretos da sociedade brasileira, inserida na dinâmica estrutural mais ampla do Modo Capitalista de Produção (MCP). O fenômeno é o que aparece inicialmente, mas a investigação pode alcançar uma compreensão sobre quais seriam seus determinantes constitutivos essenciais.

Qual seria a funcionalidade do SINASE (BRASIL, 2006a), enquanto um conjunto de discursos e de práticas institucionais, se o considerarmos no contexto da sociedade capitalista de classes? O próprio SINASE (BRASIL, 2006a) como documento e discurso oficial reconhece o contexto social brasileiro como constituído por classes distintas que se enfrentam? O texto oficial consegue equacionar claramente os temas da violência e da desigualdade, considerando sua produção social em uma sociedade capitalista? Talvez essas perguntas nos ajudem a compreender e a explicar os impasses e as possibilidades do SINASE (BRASIL, 2006a).

Cabe também discutir como está sendo realizada a execução da MSE no plano da política de atendimento, que se localiza no plano da ordem jurídica, com relação à própria política de atenção/proteção aos direitos de crianças e

adolescentes, tal como preconizada pelo ECA. Ou seja, trata-se de discutir se há coerência ou contradição entre o plano conceitual baseado nos direitos e sua execução e aplicação no plano das práticas de atendimento institucional. Ao discutirmos o tema da proteção social e da proteção integral, precisamos nos situar no plano dos direitos dos sujeitos como horizonte ético e político e não nos restringirmos a um atendimento reduzido a um plano meramente técnico. Quanto a isso, Moraes (2020, p. 27), ao tratar da particularidade da proteção social, afirma que

Entender essa particularidade, exige, por anterioridade, o resgate do entendimento republicano sobre a atenção aos seus direitos, com a perspectiva de proteção, a fim de permitir relacionar a singularidade e identidade dos direitos do/da adolescente. Nesse sentido, o conceito “atenção aos direitos” será o fio condutor no desenvolvimento desta análise sobre as concepções contemporâneas referentes a proteção do/da adolescente no Brasil.

Em nota de rodapé, Moraes (2020, p. 27) ainda explica que

A expressão “atenção aos direitos” é utilizada em substituição ao termo “atendimento”. A noção de atenção encontra-se em Descartes, que a entende como o ato pelo qual o espírito toma em consideração um único objeto durante algum tempo (ABBAGNANO, 1901, p. 88), enquanto que a expressão “atendimento” pode ser compreendido, segundo Houaiss (2015, p. 98), como “prestar socorro, acudir”, a noção de transitoriedade.

Benelli (2016, p. 40-41) também desenvolveu algumas considerações sobre os termos “Atenção”, com base na perspectiva da atenção psicossocial, distinguindo-o do termo “atendimento”:

De modo geral, pode-se considerar a Atenção como uma ação constituída por uma série de elementos técnicos instrumentalizados e empregados por diversos profissionais nos campos da Assistência Social, da saúde e da saúde mental, da Educação etc. “Atenção”, com inicial maiúscula, designaria assim o conjunto de ações realizadas em diversas áreas do campo social, focadas em práticas múltiplas, nas quais estariam incluídas as noções de tratamento, de cuidado, de promoção e inclusive de atenção. Há um conjunto de práticas de Atenção orientadas por perspectivas teóricas, técnicas, éticas e políticas encontradas no campo das abordagens psicossociais que precisa ser explicitado, configurando propriamente o que se denomina de atendimento psicossocial, oferecido por uma equipe profissional multidisciplinar. “Atendimento” significa ato ou prática de atender; remete à oferta de uma atenção sistemática para o sujeito que procura por determinado estabelecimento assistencial, público ou privado. Inclui o conjunto organizado de atividades do processo técnico de trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, no qual as especialidades profissionais se complementam e se superam na direção da integralidade da atenção.

A “Atenção” inclui uma dimensão teórico-técnica e ética ampla, abarcando também os direitos dos sujeitos. O atendimento deve ser orientado por essa perspectiva:

O atendimento psicossocial tem como objetivo promover um atendimento especializado, partindo de uma postura ético-política crítica que se expressa em uma série de atitudes e procedimentos técnicos que incluem: acolher e dar apoio; escutar; atividades de informação e de orientação; o manejo da transferência; o encaminhamento; o acompanhamento e o monitoramento; as visitas domiciliares; a construção de trabalho em redes; as oficinas e os grupos. Tais atividades e ações se caracterizam por perspectivas institucionalistas, crítico-políticas, psicanalíticas, socioassistenciais e educacionais, devendo compor um projeto ou plano de atendimento para cada sujeito que é recepcionado no serviço (BENELLI, 2016, p. 41).

Acreditamos que a pesquisa dialética é apropriada porque nos permite captar o fenômeno em sua complexidade, incluindo também a perspectiva dos atores envolvidos, tanto os adolescentes quanto os técnicos, permitindo compreender sua participação no momento histórico-social e, principalmente, compartilhar suas histórias. Portanto, uma perspectiva teórica e conceitual dialética que permita analisar o fenômeno do adolescente em conflito com a lei e a resposta estatal em termos de políticas públicas deveria promover uma contextualização histórica e social do problema, superando sua naturalização e abstração.

Adotamos o referencial do Materialismo Histórico Dialético por se constituir em uma abordagem que oferece os elementos teórico-metodológicos necessários à compreensão do fenômeno do adolescente em conflito com a lei que está subjacente no SINASE (BRASIL, 2006a) como um todo. Examinar o problema sob essa perspectiva é rever concepções, conceitos, práticas e discursos que de certa forma podem produzir e se reproduzir, impactando na condução das políticas de atendimento das MSE e, conseqüentemente, nas práticas realizadas pelos trabalhadores das MSE no âmbito do atendimento dos adolescentes.

A partir de um posicionamento ético-político crítico e problematizador, o percurso metodológico adotado para se produzir uma investigação científica passa exatamente pela escolha da perspectiva teórica e conceitual bem como dos instrumentos e das técnicas de coleta e de análise do material. O critério para a escolha do instrumental técnico é sua adequação e coerência com a perspectiva teórica e conceitual adotada. Para isso, faremos a apresentação desses itens de forma que o leitor possa compreender esse percurso.

1.1. O ponto de partida ético-político-epistemológico: as ciências sociais

Consideramos importante realizar um brevíssimo resgate do desenvolvimento da pesquisa em ciências sociais no âmbito maior das ciências e verificar que sua construção é uma reação a uma visão naturalizada de indivíduo e sociedade que foi promovida principalmente pelas ciências naturais. Sabemos que o desenvolvimento das ciências naturais e seus métodos científicos garantiram um amplo desenvolvimento social, econômico e cultural da humanidade, principalmente por meio das escolas positivistas e empiristas.

O que era, então, conhecer, para esses pensadores? Certamente apreender a essência das coisas. Como a essência era imutável, estivesse ela no mundo das ideias platônico ou no interior das coisas deste mundo, como pensavam Aristóteles e Tomás de Aquino, conhecer significava apreender a essência das coisas. Deste modo, a verdade não era algo construído pelo sujeito, mas algo que se encontrava no próprio objeto, isto é, no ser. A busca da essência era a tarefa fundamental do conhecimento. Esta, porém, se encontrava oculta pelos véus dos elementos empíricos. O processo de conhecimento implicava, então, o afastamento desses véus para possibilitar alcançar a essência. A palavra grega *alétheia* (desvelamento) exprime bem essa concepção acerca do conhecimento verdadeiro (TONET, 2013, p. 27).

Enquanto os gregos se voltavam para o objeto representado pela natureza e seus fenômenos, como o centro do conhecimento, a partir da Idade Média o indivíduo começa a ser o centro e o objeto do conhecimento. O renascimento e o iluminismo foram fundamentais para a construção da nova ciência e a expressão desse período foi marcada por pensadores como Bacon e Descartes, expoentes do racionalismo, que não descartava o empirismo (caracterizada pela experiência do sujeito, principalmente dos seus sentidos), mas que experiências também deveriam ser controladas de forma racional e de forma experimental. Ou seja, um método e controle de todas as variáveis visando demonstrar o caminho do conhecimento. Esse período de transformações na ciência se iniciou e coincidiu com transição social do modo feudal para o modelo de classes sociais que mais adiante será o alicerce da Revolução Industrial. Portanto, as transformações da ciência são o resultado da evolução social e econômica.

A perspectiva de se conhecer a verdade, a partir do controle das variáveis e da neutralidade do pesquisador é ainda a grande base da ciência. Porém, ao se

colocar o indivíduo como centro, abriu-se a perspectiva que veio mudar a maneira de estudá-lo e compreendê-lo. Não se tratava de se considerar somente a sua relação com a natureza, mas de dar relevância para as suas relações sociais, visto que estas começaram a se moldar a partir da nova organização social e econômica, principalmente no Ocidente, construindo um novo objeto da ciência: a subjetividade. Esta, de maneira geral, pode ser compreendida como a que designa a forma pela qual o indivíduo se relaciona de maneira particular com o meio que o cerca ou, ainda, como ele entende, age e se movimenta a partir de suas experiências pessoais e sociais.

Ora, o processo de experimentação e de verificação empíricas impõe que o conhecimento seja uma articulação entre os dados empíricos e a razão. Por sua vez, os dados empíricos são colhidos através dos sentidos. Os sentidos aparecem como a única mediação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo. Contudo, os dados colhidos pelos sentidos são, por sua própria natureza, singulares e parciais, pois eles sempre recolhem fragmentos da realidade, nunca a totalidade. Eles são, também, de uma enorme multiplicidade, mutabilidade e heterogeneidade. E, como não poderia deixar de ser, esgotam-se em si mesmos. Vale dizer, nada existe para além deles. Pelo menos, nada que possa ser apreendido diretamente pela razão. Aqui, porém, reside um problema grave. Como se relacionam os dados colhidos pelos sentidos e a razão? Se os dados empíricos são sempre singulares, parciais, diversos e heterogêneos, como chegar a leis gerais, que não se refiram apenas a casos particulares, mas que sejam válidas universalmente? Conhecimento científico significa, necessariamente, estabelecimento de leis gerais, que possam valer para todos os casos, especialmente os futuros (TONET, 2013, p. 37).

Temos, portanto, a superação de um conceito: a passividade humana perante os acontecimentos naturais, sociais, econômicos, como se fosse algo como dado, pronto e imutável. Essa concepção pode ser encontrada nas obras de Hobbes, Locke e Rousseau, nas quais o indivíduo passivo é confrontado com a natureza e como isso impacta em sua formação e atuação social. Partindo da ideia do indivíduo como o centro de tudo, podemos compreender que sua passividade nada mais é que um aspecto da historicidade que esse indivíduo vive. Com a mudança desse paradigma, surgiu a concepção de um novo indivíduo que produz e interfere no meio em que vive e este já existia, porém a sua compreensão de mundo, de sociedade era limitada por diversos aspectos econômicos, sociais, culturais, religiosos entre outros.

O mundo natural, como também o mundo social, não eram percebidos como históricos e muito menos como resultado da atividade dos homens. Entre

mundo e indivíduo se configurava uma relação de exterioridade. Por isso mesmo, ao homem cabia, diante do mundo, muito mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar. Embora se visse compelido a agir, sabia que seu destino não seria, em última análise, decidido por ele. Por seu lado, o conhecimento verdadeiro tinha um caráter muito mais contemplativo do que ativo, pois ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser. Deste modo, tanto o conhecimento como a ação tinham como polo regente a objetividade (mundo real), sendo esta marcada por um caráter essencialmente a-histórico. Esta posição face ao mundo e à problemática da ação e do conhecimento não sofrerá alterações essenciais até o final da Idade Média (TONET, 2013, p. 24).

A ciência tradicional, neutra e positivista buscava compreender o indivíduo a partir de um esquema de conhecimento previsível e universal. A própria psicologia, em sua forma incipiente, parte dessa fonte, visando compreender o indivíduo a partir dessa realidade para explicar seu comportamento. Esse panorama começa a mudar com Immanuel Kant no século XVIII que nos proporcionou um novo olhar para a produção da verdade na ciência. De modo simplificado, Kant nos traz que nunca poderemos compreender a essência do objeto estudado (a coisa em si), mas que encontraremos verdades, pois o indivíduo já tem o conhecimento *a priori* desse objeto a partir da razão, de seus sentidos e de sua experiência anterior. Logo, estamos observando, compreendendo a partir de um olhar, de um pensamento e de uma maneira particular de ver o mundo.

O desenvolvimento da ciência se realiza de modo dialeticamente integrado com a organização social, econômica, e um fator crucial para entendermos a origem das ciências sociais foi a Revolução Industrial que deu os contornos da vida como a conhecemos hoje. Ela influenciou a política, a economia, a cultura e determinou um novo padrão de mundo, e nesse contexto surgiram as ciências sociais com o propósito de estudar o indivíduo em suas diversas atuações e contextos. Assim, as ciências sociais se especializaram em política, antropologia, economia, entre outras, e em cada uma delas o objeto é o indivíduo e suas relações sociais e históricas, como afirma Minayo, Deslandes e Gomes (2019).

Por fim, é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica e qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As ciências sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma

incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2019. p. 15).

Outra particularidade das ciências sociais é o seu caráter ideológico, isto é, elas buscam a superação da passividade e revelam a pesquisa como uma mola propulsora para promover mudanças da realidade social de acordo com os interesses das classes populares. Portanto, não é simplesmente a comprovação da realidade: é sua contestação e superação que fazem das ciências sociais capazes de mudar, principalmente, realidades sociais que estão oprimindo o indivíduo em diversos contextos. Segundo Demo (1995, p. 19),

Nas Ciências Sociais o fenômeno ideológico é intrínseco, pois está no sujeito e objeto. A própria realidade social é ideológica porque o produto é histórico no contexto da unidade de contrários, em parte feita por atores políticos, que não poderiam -mesmo que se quisessem- ser neutros. Não existe história neutra como não existe ator social neutro. É possível controlar a ideologia, mas não suprimi-la.

E Demo (1995, p. 21) prossegue:

A ideologia acomete qualquer ciência, também as naturais, mas aqui de forma extrínseca, a saber, no possível uso que se faz delas. Seu objeto não é ideológico em si. O objeto, porém das ciências sociais é intrinsecamente ideológico, porque está alojada em seu interior, inevitavelmente. Faz parte intrínseca do objeto.

Portanto, as ciências sociais se caracterizam por pesquisar o indivíduo como um ator social e agente de um contexto histórico e social. É o indivíduo em movimento, que nega a sua passividade frente à realidade social e adota um caráter ideológico visando à mudança de contextos existentes e construindo novos paradigmas de pesquisa e de atuação. É uma ciência viva.

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que na sociedade humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro no embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Por isso, também as crises têm reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência das teorias sociais (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2019, p. 13).

Essa nova perspectiva abriu caminho para os pensadores que proporcionaram a produção na área das ciências sociais propriamente ditas – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Especificamente, com Karl Marx, filósofo, economista e sociólogo (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) por meio das obras o “Manifesto Comunista”, e, em 1867, com “O Capital”, apresentaram uma nova concepção de pensamento que influenciou a economia, a política e principalmente a construção de uma nova forma de se compreender o indivíduo. É na luta de classes – o palco principal desse embate – que, segundo Marx, o indivíduo se constrói enquanto ser social e histórico.

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, assim, o conjunto das relações sociais. Conservação inalterada do velho modo de produção foi, ao contrário, a condição primeira de existência de todas as classes industriais anteriores. O revolucionamento contínuo da produção, o abalo ininterrupto de todas as situações sociais, a insegurança e a movimentação eternas distinguem a época burguesa de todas as outras. Todas as relações fixas e enferrujadas, com o seu séquito de veneráveis representações e concepções, são dissolvidas; todas as relações novas, posteriormente formadas, envelhecem antes que possam enrijecer-se. Tudo o que está estratificado e em vigor volatiliza-se, todo o sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar a sua situação de vida, os seus relacionamentos mútuos com olhos sóbrios (MARX, 2008a, p. 10).

Nesse pequeno trecho de “O Manifesto”, notamos o caráter ideológico, o movimento das classes sociais e as estratégias de dominação da classe burguesa. Marx e Engels fundaram uma das correntes de pensamento mais influentes das ciências sociais que produzem impacto no pensamento, nas organizações social, política, econômica, nas relações de trabalho e, claro, na forma de se produzir ciência.

Marx também desenvolveu a ideia de que, a partir da transição do modelo feudal para o modelo capitalista, houve o acúmulo material que posteriormente se transformou no acúmulo de capital para a burguesia bem como no controle dos meios de produção. Trata-se de um processo histórico marcado por etapas contraditórias, que se superaram dialeticamente e desembocaram no modelo capitalista, vigente até hoje, gerando o desequilíbrio entre uma classe dominante - a burguesia - e a classe oprimida (classe operária/ proletariado que vende sua força de trabalho para a burguesia). Esse modelo, segundo Marx, só será quebrado quando o proletariado se apropriar dos meios de produção e, assim, redistribuir o

capital. Para isso, Marx só vê uma maneira, a revolução, por meio da qual ocorrerá a total substituição do modelo capitalista pelo modelo comunista.

Um dos pilares do pensamento marxista é compreensão do *trabalho*³ como ferramenta estrutural da sociedade burguesa e também meio para que o proletariado consiga fazer a revolução. A ação do indivíduo pelo trabalho é entendida aqui como um movimento contínuo de construção, desconstrução e transformação da natureza mediada por instrumentos reais e simbólicos criados pelo sujeito. Esse movimento produz realidades e consequentemente implicará na constituição do indivíduo.

Nesse sentido, concebe o homem como ativo social e histórico: a sociedade, como produção histórica dos homens que através do trabalho, produzem sua vida material; as idéias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que expressam nas ideias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (BOCK, 2001, p. 17-18).

Sobre o trabalho, como conceito estruturante da teoria marxiana, Tonet (2013), também afirma:

Deste modo, mundo significa, em primeiro e fundamental lugar, o intercâmbio dos homens com a natureza, ou seja, as operações necessárias à transformação da natureza para produzir os bens materiais necessários à existência humana. Isto implica um determinado desenvolvimento das forças produtivas – dos instrumentos de produção e dos próprios indivíduos – e determinadas relações sociais que se estabelecem no processo de trabalho. Da natureza do trabalho se segue que ele não só produz os bens materiais, isto é, a realidade objetiva, mas também os próprios seres humanos, isto é a realidade subjetiva. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam a si mesmos. Evidentemente, o mundo não é constituído apenas pelo trabalho, mas também por muitas outras dimensões. Todas elas, porém, embora tenham uma especificidade própria e uma autonomia – relativa – tem sua raiz no trabalho (TONET, 2013, p. 22).

³ “Só deve ser pensando como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidade – se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constitui como tal. É preciso que nos detenhamos, mesmo que brevemente, nessa questão essencial” (MARX, 1985, p. 149).

1.2. O Materialismo Histórico Dialético (MHD)

Em termos de pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético (MHD) é o enfoque teórico, metodológico e analítico da teoria marxista e o adotamos por acreditarmos que é a mais indicada para a nossa pesquisa, a partir da nossa posição ética pautada pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes brasileiros. A sua base é o *materialismo*, que considera que tudo o que conhecemos tem origem na matéria. Ou seja, a sociedade, a sua organização, o indivíduo, sua forma de pensar e sua consciência provêm do real, da matéria, do concreto.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2008b, p. 258).

A afirmação de Marx de que “o concreto é a síntese de múltiplas determinações” nos mostra a necessidade de considerarmos várias vertentes que compõem a realidade e, portanto, esta não é natural, mas um processo histórico. Tudo é determinado por essa relação e o indivíduo e o mundo que o cerca são o resultado, o produto. Mas, diferentemente das teorias naturalistas e positivistas, esse indivíduo não é passivo e também produz mudanças e transforma a natureza, principalmente por meio do trabalho:

O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revelam como sujeito real do mundo social (KOSIK, 1976, p. 18).

Kosik (1976) faz uma importante observação sobre a realidade e denominada de *pseudoconcreticidade*, que é formada pelas representações dos objetos, da consciência do indivíduo e dos fenômenos, como se fossem naturais. Enfim, o mundo que conhecemos como sendo real seria o mundo da aparência, segundo Marx. Já a concretude é a etapa na qual podemos capturar a essência do objeto e ir além da aparência, compreender realmente o fenômeno – a sua essência – e as leis que o regem como uma totalidade histórica.

É *histórico* porque o que conhecemos como sociedade tem um antecedente; não é natural e universal; não é dado, mas construído a partir da ação do indivíduo, da realidade concreta em uma cadeia de ações e reações. Dessa forma, o objeto de pesquisa na perspectiva materialista não é o ponto final da pesquisa, mas o ponto de partida. Netto (2011, p. 21) também aponta para isso.

Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (NETTO, 2011, p. 21).

O materialismo histórico dialético, em termos teóricos, segundo Netto (2011), é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”. O objeto de pesquisa, na teoria marxiana, existe independente da vontade ou desejo do pesquisador e essa reprodução ocorre em seu pensamento em razão da capacidade de abstração do pesquisador. Netto (2011) completa:

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, 2011, p. 25).

O pesquisador tem papel fundamental e destoa totalmente da neutralidade preconizada em uma pesquisa positivista e aquele, ao realizar esse processo, a concepção do objeto também é afetada e é datada social e historicamente. Portanto, o pressuposto do Materialismo Histórico Dialético é compreender as “transformações econômicas e sociais determinadas pela evolução dos meios de produção, fundamento de uma teoria crítica da alienação humana no interior do sistema capitalista” (CONSTANTINO, 2014, p. 56). Por sua vez, Zanella (2007) também aponta:

Seguindo o referencial marxista apresentam-se, portanto, três aspectos fundamentais da atividade humana: a) o fato de ser orientada por um objetivo,

b) de fazer uso dos instrumentos de mediação e c) de produzir algo que se constitui como elemento: da cultura, seja caracterizado por uma existência física ou simbólica, e que consiste na objetivação do ser humano (ZANELLA, 2007, p. 75).

Triviños (1987) realizou uma análise sobre o Materialismo Dialético que igualmente nos parece útil:

A *filosofia*, na concepção do materialismo dialético, sofreu modificação substancial. Ao invés de um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensamento filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento, e como a realidade objetiva, se reflete na consciência [...]. Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

No campo metodológico, o materialismo tem como principal instrumento a *dialética*. Essa é a mola propulsora de todo o movimento no qual as forças contraditórias produzem e reproduzem transformações e criam a realidade que conhecemos. A dialética, nessa perspectiva, permite compreendermos os movimentos indivíduo-sociedade em uma dimensão de completude: tudo tem ligação e conexão, a partir de uma relação de dependência entre si, articulada. Assim, não há indivíduo sem sociedade e não há sociedade sem indivíduos.

A dialética está ligada ao fenômeno da *contradição* ou, em outros termos, do *conflito*. Aceita que predomina na realidade o conflito sobre harmonias e consensos. E mais: acha que as contradições não precisam provir de fora, exogenamente, mas de dentro, como característica endógena. Contradição exógena é aquela imposta ou superveniente de fora, como, por exemplo, uma inundação sobre uma cidade que destrói e a obriga a uma mudança histórica profunda; ou uma queda de um meteorito sobre a Terra que a abale de tal forma que produza uma desagregação geral e em consequência um ressurgir novo histórico (DEMO, 1995, p. 82).

De forma estrutural, podemos definir a dialética a partir de três elementos fundamentais: **tese** (o que está posto, o dado observável), **antítese** (a posição contraditória) e **síntese** (resultado da soma entre a tese e a antítese, que resulta na superação dialética, também contraditória e passível de novas transformações). As articulações desses três pontos produzem a realidade a que temos acesso e, logo de início, não temos a essência, mas fragmentos que foram modificados a partir da interação dos elementos, compondo o fenômeno. Essa definição nos abre um

horizonte para compreendermos como esses elementos exercem um jogo de forças entre si.

Demo (1995) descreve como a dialética analisa os componentes fenomênicos que se articulam entre si para compor a realidade:

Do ponto de vista da concepção da realidade, a alma da dialética é o conceito de antítese. Tradicionalmente aponta-se para os termos: tese antítese e síntese. Na verdade, a dialética baseia-se em dois termos- tese e antítese- sendo a síntese simplesmente a nova tese. Tese significa qualquer formação social vigente na história. Dizemos que toda a tese elabora sua antítese por que possui endogenamente suas formas de contradição histórica. Neste sentido, a antítese significa a convivência, dentro da tese, de componentes conflituosos que são ao mesmo tempo a face da dinâmica histórica. A dinâmica histórica nutre-se dos conflitos nelas se geram e acaba explodindo ocasionando sua superação (DEMO, 1995, p. 87).

Portanto, as estruturas são indivisíveis entre si, mas têm elementos constitutivos entre si. A tese precisa da antítese para se afirmar como tal, e o contrário também é verdadeiro, e a síntese tem os elementos dos dois processos, não sendo pura e nem surgida do nada. Demo segue discutindo sobre como a antítese pode ser *menos radical e mais radical*. A primeira se refere ao processo de manter a “estrutura das instituições, possibilidade da socialização e da convivência relativamente consensual, os problemas não podem ultrapassar certo limite, a saber, não podem colocar em xeque a razão de ser do respectivo sistema” (DEMO, 1995, p. 88). Esse ponto é muito importante, pois, ao analisarmos determinados contextos sociais, podemos verificar se eles mantêm as mesmas condições anteriores e estariam somente as atualizando, ou se rompem com o passado e produzem uma quebra e superação do sistema vigente (antítese radical).

O percurso do pesquisador para a construção do conhecimento a partir da dialética tem como ponto de partida os fenômenos da realidade, compreendendo as representações do mundo real que a compõem a partir dos movimentos, das contradições e do seu processo histórico, pois esses fatos e representações não estão ou aparecem de forma isolada e acabam compondo uma totalidade.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão

dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social (BOTTOMORE, 2012, p. 596).

Kosik (2002) complementa:

Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 2002, p. 44).

O MHD permite que o pesquisador procure pelas determinações do fenômeno por meio do trabalho de investigação, de reflexão e de abstração, buscando captar seus elementos contraditórios que constituem a realidade social e histórica que está sempre em movimento dinâmico (NETTO, 2011). No nosso entendimento, esse é o grande salto da dialética quando operamos com ela como método de pesquisa. Ela rompe com a naturalização de tudo o que conhecemos e nos permite avaliar se houve ou não uma transição de estruturas, modelos e configurações sociais. Esse método possibilita compreendermos a realidade social e o indivíduo de maneira mais profunda e radical: “o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2000, p. 38).

1.3. Categorias de análise do Materialismo Histórico Dialético (MHD)

Após a descrição da construção do MHD e suas perspectivas teóricas, discutiremos sobre suas categorias de análise que contribuem para que o pesquisador possa se aprofundar sobre as determinações essenciais constitutivas do objeto, visto que a sua essência não será alcançada sem trabalho de investigação e de reflexão. Netto (2011, p. 23) afirma que são três as categorias fundamentais do MHD, a totalidade, a contradição e a mediação, mas não as únicas.

E o que são "categorias", das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc.)? As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser- são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as

reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). E, uma vez que, como vimos, para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" - vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida -, é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial. Logo, a sua reprodução ideal (a sua teoria) implica a apreensão intelectual dessa riqueza categorial (o que significa dizer que a teoria da sociedade burguesa deve ser também rica em categorias).

É interessante observarmos que as categorias são “históricas, transitórias e reflexivas estão limitadas a um determinado contexto” (NETTO, 2011, p. 23). Dessa forma, elas são ferramentas para o pesquisador adaptar conforme sua realidade e a expressão fenomênica estudada. Podemos listar outras categorias de análise: materialismo, historicidade, movimento e dinâmica, leis da dialética, fenômeno, essência, teoria-prática-práxis, história, totalidade, contradição, mediação, ideologia, trabalho, luta de classes, Ideologia, alienação.

Netto (2011) continua em sua reflexão e considera a totalidade como a principal categoria e afirma que esta não deve ser compreendida simplesmente como a soma das partes, como algo único, determinado e equalizado, mas como a que tem elementos contraditórios entre si. É o movimento das contradições que mantém a totalidade “viva” e dá forma àquela expressão fenomênica específica.

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” - o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos) (NETTO, 2011, p. 57).

Outro conceito, segundo Netto (2011), é a contradição, pois essa produz movimento permitindo, assim, a renovação e transformação das totalidades.

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2011, p. 58).

Netto (2011) destaca ainda a mediação como a categoria que faz a ligação entre as duas primeiras, a totalidade, a contradição, permitindo a alimentação e retroalimentação entre os diferentes contextos e realidades e, dessa forma, proporcionando que dada realidade se mantenha, renove-se e crie novos meios para a sua sobrevivência. Em outras palavras, a manutenção do capitalismo e suas formas de exploração.

Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada - e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como "unidade do diverso (NETTO, 2011, p. 59).

Especificamente em nossa pesquisa nos concentramos em quatro categorias de análise:

1. Contradição - esta categoria é a força motriz da totalidade, pois permite a superação de cenários e dessa forma promove a renovação dos meios de produção capitalista, sem perder seu propósito inicial. Especificamente na pesquisa, buscaremos as contradições no processo de construção das políticas de atendimento, apontando questões que aparentemente estariam superadas, mas que ainda estão presentes nos discursos, nas práticas e nos procedimentos dessas políticas;

2. Historicidade - compreendida como resultado da construção das realidades históricas e sociais, pois é na história que o indivíduo e a sociedade modificam a natureza e conseqüentemente se modificam. Como afirma Marx no livro "A ideologia Alemã" (1846), "Conhecemos uma única ciência, a ciência da história". Ela ainda proporciona o conhecimento do objeto a partir de fatos constitutivos e contraditórios. Na pesquisa, suas funções são explicitar e resgatar concepções de adolescência, violência e políticas públicas enquanto fenômenos históricos, procurando captar seu sentido essencial;

3. Reprodução - o modo capitalista de produção adota a reprodução como estratégia visando produzir um *continuum* temporal e dessa forma naturalizar

as realidades econômicas, sociais e históricas e, principalmente, fortalecer as estratégias de dominação e exploração. Em nossa análise, essa categoria tem o objetivo de apontar como as estratégias e discursos são atualizados, criando realidades que em parte se pretendem inovadoras e diferentes, mas que também podem incluir mais do mesmo de antes;

4.Totalidade - principal categoria de análise, a totalidade em nossa pesquisa permite compreender como o processo das políticas públicas, especificamente aquelas que visam ao atendimento de adolescentes em conflito com lei, são parte de um conjunto maior da realidade social do modo capitalista de produção e de que maneira essa realidade influencia na condução dessas políticas.

1.4 Caracterização da pesquisa de campo realizada no CREAS e instrumentos técnicos

A pesquisa em questão tem um tripé de fontes de pesquisa para compor um quadro mais completo sobre a problematização do documento do SINASE (BRASIL, 2006a), o qual estabelece os pilares do atendimento socioeducativo no Brasil. Assim, o primeiro passo foi uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas de atendimento dos adolescentes em conflito da lei no Brasil de forma histórica, resgatando conceitos e concepções sobre o adolescente submetido a elas. O próximo passo foi a realização de entrevistas com os adolescentes que estavam em atendimento socioeducativo, traçando um quadro das práticas e conceitos desses procedimentos. E o terceiro consistiu em trazer as práticas dos trabalhadores/educadores da socioeducação por meio da revisão bibliográfica sobre o tema.

Para isso, apresentaremos os itens que traçamos como o caminho de produção da pesquisa, proporcionando ao leitor a compreensão das etapas e estratégias metodológicas que caracterizam a pesquisa que está na base desta tese.

A nossa pesquisa inclui o SINASE na sua totalidade, discutimos particularmente o documento de 2006, pois ele contém os princípios, as bases, a formulação das políticas de atendimento socioeducativo, os livros lançados por

Costa 2006 (2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e) e também a lei federal 12.594, de 2012.

1.5. Local de realização das entrevistas com os adolescentes

As entrevistas foram realizadas em uma cidade localizada na região norte do Estado do Paraná. O critério para a escolha do local foi que este tivesse um programa municipalizado de atendimento aos adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto de LA e PSC e fosse executado pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Outra característica interessante é que próximo a essa cidade também existia um estabelecimento de internação de adolescentes que haviam cometido atos infracionais considerados mais graves. No caso do Estado do Paraná, a instituição de atendimento é denominada de Centro de Socioeducação (CENSE). Dessa forma, no mesmo programa de MSE pudemos ter acesso a adolescentes que haviam cometido atos infracionais considerados mais leves e também a adolescentes que teriam cometido atos infracionais com maior gravidade. Essa possibilidade nos permitiu reconstituir e trazer à luz diferentes aspectos de contextos institucionais diversos nos quais são executadas as MSE no meio aberto e no meio fechado. Foi realizado o contato com a direção do CREAS, apresentamos a proposta de pesquisa e todos os procedimentos que garantissem aos adolescentes participantes o total sigilo das informações bem como as garantias éticas, envolvidas no processo de coleta conforme as orientações do Comitê de Ética da Unesp - Assis.

O programa de atendimento funciona no CREAS que, segundo a tipificação dos serviços socioassistenciais (BRASIL, 2009a), é o local para a efetivação e desenvolvimento das MSE em meio aberto. Além do programa de MSE, o CREAS também abrigava outros serviços tais como o Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos e suas Famílias, o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua; e o Serviço Especializado em Abordagem Social.

O CREAS estava localizado em um bairro residencial a cerca de 4 km de distância do centro da cidade, em um sobrado, uma residência que havia sido adaptada para receber o serviço de MSE, além dos demais serviços. O prédio

contava com salas para atendimento individual e das famílias bem como com sala para realizar atividades em grupos.

A recepção era única para todos os serviços e contava com secretária para recepcionar e direcionar as demandas para os diversos serviços realizados no local. O programa de efetivação das medidas tinha uma sala reservada na qual a equipe formada por uma psicóloga, uma assistente social, uma pedagoga e uma técnica administrativa atuava. Nesse município, o programa de efetivação das MSE foi fundado em 2003, e em 2010 foi instituído o CREAS.

1.6. Caracterização dos adolescentes

Foram entrevistados sete adolescentes que estavam em cumprimento de MSE em meio aberto no Programa de Atendimento Municipal. As idades dos adolescentes variavam entre 12 a 18 anos incompletos, conforme determina o ECA. O critério para a escolha dos adolescentes foi o fato de os mesmos estarem em cumprimento de MSE na fase de coleta de dados da pesquisa.

Ao iniciarmos o procedimento de coleta, havia 17 adolescentes descritos como ativos, ou seja, que compareciam aos atendimentos e estavam regulares perante ao programa e ao Judiciário. Do total de 17, fizemos o convite para dez participarem das entrevistas e sete aceitaram o convite. No grupo de adolescentes participantes havia cinco adolescentes do sexo masculino e dois adolescentes do sexo feminino. Em relação à etnia, seis são da cor negra e uma da cor branca e são todos de famílias pobres que residem em áreas periféricas da cidade. A coleta dos dados junto aos adolescentes, por meio das entrevistas, foi realizada no mês de julho de 2018.

As entrevistas realizadas com os adolescentes seguiram um questionário semiestruturado referente à compreensão dos adolescentes sobre as MSE às quais estavam submetidos. Também solicitamos informações sobre o ato infracional, as situações escolar, familiar, profissional e a perspectiva de futuro. As entrevistas foram realizadas em uma sala privativa do CREAS após o atendimento que o adolescente realizava semanalmente com os técnicos do programa de atendimento. O tempo médio das entrevistas foi de 30 a 35 min. Antes do início, apresentávamos o objetivo da pesquisa, o sigilo das informações e os procedimentos éticos da coleta e o Termo Livre e Esclarecido e também reforçávamos que o adolescente poderia

interromper a entrevista a qualquer momento caso se sentisse constrangido ou as informações lhe causassem algum incômodo de ordem psicológica.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas, adotamos nomes e idades fictícios para preservar a identidade e dos adolescentes e os áudios originais estão em posse e armazenados com o pesquisador, conforme determina o Comitê de Ética da Unesp.

1.7. Comitê de Ética

A realização da pesquisa de campo no estabelecimento assistencial CREAS e as entrevistas com os adolescentes foram submetidas e aprovadas por meio do protocolo n.º 2.424.091, emitido pelo Comitê de Ética, da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras, constituído pela portaria nº 056/2003-D e regulamentado pela resolução nº 196/1996, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

1.8. A revisão bibliográfica sobre as práticas dos trabalhadores/educadores que atuam na socioeducação

Para podermos refletir sobre a práxis dos trabalhadores da socioeducação, optamos pela revisão da bibliografia, por razões de tempo. Para esta discussão, realizamos um recorte a partir de publicações acadêmicas que tratam do tema da atuação do educador/trabalhador na execução das MSE, caracterizando como esses profissionais atuam tanto no meio aberto quanto na internação.

Após um levantamento a partir das palavras “trabalhador das medidas socioeducativas”, “educador das medidas socioeducativa”, “orientador de medidas socioeducativas”, “agentes socioeducativos” nas bases de pesquisa Scielo e Google Acadêmico, considerando o período dos últimos cinco anos, chegamos ao número de oito publicações. Selecionamos dois trabalhos sobre profissionais que desenvolvem as MSE em meio aberto: uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Unesp- câmpus Assis (PEREIRA, 2017) e outra dissertação de mestrado do

Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp - câmpus Rio Claro (BONATTO, 2019).

Além das dissertações acadêmicas sobre o trabalhador educador das MSE em meio aberto, selecionamos duas pesquisas sobre trabalhadores que desenvolvem trabalhos nas unidades de internação e os resultados apontaram para sete trabalhos que se encaixavam nos objetivos deste levantamento. Destes, selecionamos dois trabalhos: uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (VINUTO, 2019) e uma dissertação de mestrado da Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (LEAL, 2017).

CAPÍTULO II

O CAMPO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: UMA CARACTERIZAÇÃO DIALÉTICA

*Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos
Tudo o que é gratuito e feio
Tudo que é normal
Vamos cantar juntos o Hino Nacional
(Perfeição, Legião Urbana)*

2.1. Estado e políticas públicas

Ao realizarmos uma análise sobre as políticas públicas de atendimento à criança e adolescente no Brasil, acreditamos que seja importante discorrermos sobre dois conceitos importantes: Estado e políticas públicas. Dessa forma, podemos localizar na sociedade capitalista como essas estruturas e suas práticas estão implicadas na produção de contextos históricos, sociais, políticos.

Para alguns autores não dialéticos como Weber (1999), o Estado é uma estrutura que controla os modos de coerção e uso da força na relação de “dominação de homens sobre homens” e é resultado do desenvolvimento da sociedade capitalista; por seu lado, Durkheim (2002) afirmou que o Estado seria necessário para garantir as individualidades e mediar as relações individuais e coletivas. Portanto, o Estado é uma estrutura permanente e difere do conceito de governo que é transitório.

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Na perspectiva marxiana, o Estado é definido como uma criação dos homens ao longo do tempo histórico e passou a ser utilizada pela burguesia e pelo sistema capitalista para a sua manutenção e a das suas características fundamentais - a divisão do trabalho, a alienação, a exploração do proletariado e produtor de

desigualdade. Marx (2008a, p. 14) afirmam que o “Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo”. Ou seja, as suas estruturas dependem diretamente do progresso político e econômico construído pela burguesia e esta cria mecanismos que impedem que uma revolução se desenvolva em seu interior.

Gramsci (2000) ampliou o conceito de Estado e afirmou que ele vai além da questão econômica e se estende a partir de duas esferas: a sociedade política - que controla os meios de coerção social repressivos do Estado - e a sociedade civil, representada pelas igrejas, escolas, sindicatos, partidos políticos entre outras. Assim, o campo de luta de classes não fica somente no campo do controle dos meios de produção e se estende a partir da ação das duas esferas, produzindo efeitos na dominação e manutenção e exploração da classe operária.

Ambas compõem a superestrutura da sociedade e se constituem como esferas relativas autônomas, mas que se imbricam dialeticamente. Numa se desenvolvem os aparelhos de dominação e de coerção sobre todo o corpo social; noutra, a articulação do consenso e da direção intelectual e moral. Nesse sentido, o estado não é apenas um aparelho burocrático-coercitivo, e sim resulta de elementos sociais e políticos, de iniciativas privadas, da relação entre economia (infraestrutura) e política (superestrutura); da correlação de forças, das relações sociais de produção e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

Essa concepção de Estado é muito importante para compreendermos uma das ferramentas do Estado moderno, as políticas públicas, pois é nesse contexto que podemos ver o Estado em movimento e, muitas vezes, determinando papéis sociais. De maneira geral, elas podem ser definidas como o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Já, para Silva *et al.* (2018), as políticas públicas estão relacionadas à concepção de Estado vigente:

As políticas públicas estão intrinsecamente relacionadas ao Estado e ao modelo que este busca se adequar. Portanto é preciso entender o Estado em sua forma burguesa para que fique claro que suas políticas públicas estão limitadas porque o mesmo possui limites estabelecidos pela classe dominante (SILVA *et al.*, 2018, p. 213).

A afirmação de Silva *et al.* (2018) nos remete a uma ideia importante sobre o real alcance das políticas públicas, sendo que elas têm um limite de atuação determinado pela elite dominante e não pretendiam solucionar problemas históricos

relacionados com a desigualdade social, mas, no máximo, visariam apenas minimizá-los. Essa consideração sobre os limites das políticas públicas no contexto da sociedade capitalista é importante para problematizarmos o SINASE (BRASIL, 2006a) como uma resposta institucional do Estado para o problema do adolescente envolvido com o ato infracional.

Historicamente no Brasil, políticas públicas são sinônimas de proteção social e começaram a ter maior visibilidade a partir da Era Vargas (1930-1945), quando foram implantadas as primeiras ações de regulamentação, principalmente no campo trabalhista. Nas décadas seguintes passaram por reformulações e o ápice das políticas públicas sociais foi garantido pela promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a Constituição Cidadã. Nela foram estabelecidos diversos direitos tais como saúde, educação, habitação, segurança, entre outros, como prioridade do Estado visando à proteção da população como um todo, porém ainda não acessados por grande parte da população de forma plena, como determinou a Constituição Federal. Parece que temos, ainda, o predomínio das políticas públicas que têm como foco o “combate” a alguma demanda social ou problema social como, por exemplo, a criminalidade, as drogas, entre outras.

A existência das políticas públicas no sistema capitalista pode ser compreendida como uma ferramenta para se enfrentar um conjunto de consequências do capitalismo moderno: a produção social da desigualdade social. É nessa engrenagem que as demandas sociais surgem a partir da exploração e da acumulação de capital por parte de poucos e afeta, de maneira profunda, a distribuição de renda, principalmente em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Portanto, a política pública seria uma tentativa de se amenizar esses contrastes.

A dinâmica do capitalismo na forma atual, ao longo das últimas décadas, acarretou transformações econômicas, políticas e sociais que intensificaram as condições precárias desse numeroso contingente populacional. São pessoas que estão à margem da produção e convivem no seu cotidiano com o desemprego estrutural, a discriminação, a falta de infraestrutura básica (água, eletricidade, pavimentação, iluminação, saneamento básico e etc), a concentração da posse da terra, a escassez de moradia, os salários paupérrimos, as péssimas condições de trabalho, o terror, o medo, entre outras tragédias. Desse modo, pode-se dizer que essa realidade, marcada pela desigualdade e injustiça, produz a existência de uma população de vulneráveis (SANTOS, 2007, p. 224).

Com base nesta breve análise, todo o aparato da política de assistência social tem papel neutralizador dos conflitos entre a classe operária e a classe dominante. A política de assistência social surgiu para evitar um confronto direto entre as classes sociais antagônicas. Caberia à assistência social mediar um processo que possibilitasse a inclusão dos pobres no sistema capitalista. Não se trataria de que o indivíduo pudesse ter melhor qualidade de vida, mas de incluí-lo como trabalhador e como consumidor potencial. A lógica do capital utiliza-se das estratégias das políticas públicas e, dessa forma, consegue minimizar a tensão existente no bojo do sistema capitalista. O sujeito alienado não percebe ou compreende que sua condição de exclusão social é resultado de um sistema e por isso aceita pacificamente que tais estratégias possam surtir efeitos reais nas condições que geram sua exclusão.

Problematizar a construção de políticas e qual o enfoque que a sustentam pode ser o diferencial na compreensão do quadro social e de que maneira elas produzem efeitos históricos e sociais. Gonçalves (2010) considera o movimento do Estado capitalista e como essas políticas foram se moldando nas últimas décadas. Segundo a autora, seria por meio dessas políticas que o capitalismo pretendia “concretizar a relação entre indivíduo e sociedade”. Esse percurso de implantação do “estado de bem estar” (Welfare State⁴) traz implicitamente a ideia de acesso ao consumo, pois seria pelo acesso ao consumo que poderíamos avaliar se as políticas públicas foram eficazes. Para tanto, é necessário que o indivíduo faça parte do mundo do trabalho, como forma de acesso, e, com isso, o ciclo capitalista tem início (trabalho, alienação, consumo).

As políticas públicas sociais representam, na sociedade brasileira contemporânea, um espaço de promoção de direitos, na direção da superação das desigualdades sociais. Com esse sentido e o campo repleto de contradições, expressão da contradição fundamental da sociedade capitalista. Inclui a contradição entre o público e o privado, realizado neste momento como mercantil; a contradição entre individual e coletivo; entre o econômico e o social; entre o social e o neoliberal. Enfim, contradições que atualizam, especificam e particularizam a contradição capital-trabalho (GONÇALVES, 2010, p. 26).

⁴ As teses do britânico John Maynard Keynes (1883-1946) surgiram a partir da Crise de 1929 que decretou a falência do *laissez-faire* em que há o livre jogo de as forças econômicas se autorregular. Keynes preconizava a intervenção do Estado como fundamental para o desenvolvimento econômico (substituição das importações) e social (o bem-estar), e que o funcionamento espontâneo da economia levaria necessariamente ao caos social e desemprego. O keynesianismo foi o modelo para a implantação do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), tal visão foi predominante até o final dos anos 1970 (KAPPAN, 2012).

A autora faz apontamentos pertinentes sobre a concepção de políticas públicas a partir da ótica dialética e marxista e sobre como essa relação do Estado com a sociedade no modelo capitalista produz um resultado em que o indivíduo é o melhor “juiz de seu bem estar”. Consequentemente, o bem-estar social depende do bem-estar individual. Ou seja, o indivíduo é responsável por sua formação, sua entrada no mercado de trabalho, nível social, entre outras coisas. As políticas públicas, ao agirem de maneira pontual, proporcionam um “alívio” nas dificuldades enfrentadas pela população, pois elas são guiadas pela capacidade de consumo e de maneira unificada.

Dessa forma, o Estado e o capital conseguem criar uma sensação de acesso ao mercado consumidor, que é um termômetro que o indivíduo utiliza para aferir sua satisfação pessoal. Portanto, este considera que, se consome, logo, é participante da sociedade e, assim, naturaliza sua posição social.

Ao analisarmos as políticas públicas, vemos que estas *medeiam* a relação entre determinadas camadas sociais com o mercado de bens de consumo e o meio social. Ampliando a ideia de ser um *instrumento mediador*, a política pública produz, portanto, impacto e muda a subjetividade dos indivíduos. Logo, as políticas públicas devem ser consideradas um elemento transformador de determinada realidade social e não são planejadas para a manutenção de determinados quadros sociais.

Nesse sentido, as políticas públicas devem reconhecer a realidade social estruturada sobre a desigualdade e contribuir para sua superação. E, a nosso ver, isso passa necessariamente pela investigação da dimensão subjetiva presente nos fenômenos sociais desse campo (GONÇALVES, 2010, p. 20).

Gonçalves (2010) também destaca uma nova forma de se pensar as políticas públicas, enfatizando a questão subjetiva decorrente do processo histórico. Esse novo olhar permite a reivindicação dos direitos, a participação ativa nas decisões sociais, enfim, um novo projeto social e histórico de sociedade, rompendo com naturalizações e normatizações ainda presentes na sociedade atual. Para tanto, é necessário um olhar também para a *práxis ou práticas* desenvolvidas no campo das políticas públicas. Será que tais políticas públicas representam uma práxis que busca o rompimento de certos modelos, olhares que reproduzem a desigualdade e fortalecem o modelo de exclusão social?

A conceituação e a práxis utilizadas produzem resultados de forma contínua em determinado período e, em especial, para determinada classe ou faixa da população. É necessário se avançar na discussão para o fortalecimento e a efetivação das práticas, programas, projetos que podem conduzir a um processo de mudança ou simplesmente serão compreendidos como a manutenção de determinadas características sociais.

Ao introduzir essa noção da dimensão subjetiva de fenômenos sociais, avançamos mais um passo, ao indicar que a subjetividade que deve ser considerada no campo das políticas públicas deve evidentemente referir-se ao indivíduo. Mas, deve também, considerar o coletivo, o grupo, as relações, o espaço social, enfim, também eles composto e constituídos por subjetividade. Por isso, a relação indivíduo e sociedade é um foco importante e é tomada aqui em uma perspectiva que pretende superar a tradicional dicotomia existente nas análises dessa relação no campo da psicologia, mais especificamente da psicologia social. Essa superação começa pela concepção de indivíduo que se adota e pela consideração das implicações dessa concepção e suas aplicações a determinados campos de investigação e intervenção (GONÇALVES, 2010, p. 28).

O foco de questionamento sobre “o que é política pública” passou para a pergunta “como surgiu” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303) e “como se transformou”. A análise do processo de construção a partir de um ponto - “como surgiu” e “porque surgiu” - tem como propósito compreendermos o que está no cerne dessa política.

Nesse contexto de formação social em movimento, a partir de políticas intervencionistas e protetivas, qual a relação histórica que podemos observar em diversos momentos de elaboração das políticas públicas e de que maneira isso impacta diretamente no atendimento e nas relações sociais propostas por essas políticas?

Especificamente, as políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil sempre foram marcadas por dois fatores: controle e manutenção da ordem social. Controle sobre uma população que crescia de acordo com o país que se desenvolvia, e a necessidade de se manter uma ordem buscando-se a construção de uma identidade nacional. Nesse processo, visava-se à manutenção, não se propondo mudanças significativas em situações tais como abandono, discriminação e aprisionamento. O resultado desse quadro consiste na produção histórica e social de desigualdades que afetaram diretamente a construção da sociedade brasileira. As crianças e adolescentes também foram submetidos, assim como suas famílias, a

um processo de responsabilização e culpabilização em meio a uma realidade de miséria e violência.

A historicidade do processo das políticas de atendimento para as crianças e adolescentes nos permite compreendê-las como uma continuidade de ações e construção de saberes e práticas e, ao mesmo tempo, nos mostra a raiz de determinadas “realidades” que ainda persistem na atualidade. Dessa forma, propomos desenvolver, de forma cronológica e, de certa forma didática, uma apresentação sobre a construção das políticas de atendimento para crianças e adolescentes no Brasil, apontando as contradições e reproduções presentes nessas políticas. Um exemplo disso consiste na violação cotidiana de direitos das crianças e dos adolescentes e as mais diversas formas de violências às quais eles são submetidos.

O tratamento jurídico contribuiu historicamente para a consolidação da visão de criança, como categoria social. Neste sentido, o controle da história social da infância e juventude sofreu variações temporais na dimensão sociopenal, mas ela sempre esteve relacionada à ideia de capacidade ou de incapacidade. Na teoria do direito, alguém pode ser punido apenas se pôde escolher entre praticar ou não o crime e, se, livremente, optou por cometê-lo (ZANELLA, 2004, p.109).

Em termos de políticas públicas, somente em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quase 500 anos depois do início do processo de colonização do país que veio a ser o Brasil, conseguimos avançar no processo de construção de uma política de maior proteção à infância e adolescência.

Essa historicidade das políticas de atendimento produziu diferentes concepções de infância e a adolescência no Brasil que incluem desde a questão de uma suposta necessidade de “salvamento” da infância; da diferenciação entre criança e adolescente por meio de categorização de comportamentos individuais e sociais; e da construção da imagem de indivíduos, cidadãos com direitos à proteção absoluta pela família, Estado e sociedade. Porém, todo esse percurso histórico foi sustentado e construído no contexto do sistema capitalista que foi sendo implantado no país e, conseqüentemente, há direcionamentos para que as políticas de atendimento se adaptem ao sistema, pois não se cogita transformar o próprio capitalismo. Portanto, o pano de fundo sempre será a totalidade do capitalismo que

direcionará, emoldurará e condicionará essas diferentes concepções de políticas públicas.

Especificamente em nossa pesquisa, adotamos o conceito de criança e adolescente⁵ tal como apresentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) no artigo Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Dessa forma, acreditamos que o ECA vem acolher as diferentes concepções do que é ser criança e adolescente, pois os considera indivíduos em desenvolvimento, que são iguais perante a lei, acolhe as questões de cor, credo, gênero, política, econômica, social e cultural e, dessa forma, não apresenta uma tendência reducionista e nem mesmo preconceituosa. No artigo 7º do ECA destaca-se

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais e também considera as suas condições peculiares de desenvolvimento (BRASIL, 1990, art. 7º).

2.2. As políticas públicas e infância: Brasil Colonial-República

Entendemos que a construção social da infância e da adolescência são fenômenos modernos e a não consideração da igualdade de direitos entre eles e os adultos foi um forte obstáculo para que os primeiros pudessem ser considerados parte integrante da sociedade. Esse processo não é uma exclusividade do Brasil, mas consiste em um fenômeno que seria próprio da cultura ocidental, observado particularmente na Idade Média, como destaca Ariès (1981), que ilustra esse processo por meio do conceito de “adultos em miniatura”. Os avanços da medicina, da organização das cidades, a obrigatoriedade da educação e a intervenção do

⁵ Segundo Papalia e Feldman (2013), a terceira infância compreende crianças de seis a 11 anos de idade incompletos, enquanto que a adolescência se inicia aos 12 anos de idade. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo segundo, as crianças são todas aquelas com até 12 anos de idade incompletos. Na psicologia do desenvolvimento (BEE, 1996; COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995), as delimitações dos períodos do ciclo vital por idade não são fixas, mas representativas de aspectos gerais e considerados mais ou menos regulares do desenvolvimento humano. Dessa forma, podemos destacar que há diferentes concepções na psicologia do desenvolvimento: a criança freudiana e seu desenvolvimento psicosssexual; a criança piagetiana e seu desenvolvimento cognitivo; a criança vigotskyana e seu desenvolvimento social e cognitivo; a criança e o desenvolvimento moral de acordo com Kolberg; e o mesmo ocorre com os conceitos de sobre a adolescência e a juventude.

Estado foram, aos poucos, criando e construindo socialmente a “categoria” de infância, incluindo crianças e adolescentes como merecedores de cuidados e a definição de papéis sociais a partir de um modelo de família burguesa.

O objetivo desses cuidados, nesse primeiro momento, visava prepará-los para a vida adulta. Esse processo era destinado para poucos, os mais abastados, enquanto a maioria da população permanecia desprotegida. Porém, com a consolidação do capitalismo, as políticas públicas inauguram uma fase de cuidados junto à infância, visando, principalmente, à continuidade do fornecimento de mão de obra para os meios de produção. Esse ciclo perdura até os dias atuais, por meio de vários programas e projetos sociais que buscam “formar” e “preparar” o adolescente para o mercado de trabalho no modo capitalista de produção.

A colonização do Brasil trouxe muitos desafios aos portugueses. As condições climáticas, geográficas e a presença dos índios foram consideradas obstáculos para os colonizadores. Estabelecer uma organização, ainda de maneira rudimentar, foi realizado a partir de modelo de dominação e extermínio dos índios, e os que sobreviveram foram escravizados e submetidos a um processo de culturalização em todos os sentidos. Baseado em uma economia de exploração dos recursos naturais, principalmente da madeira, na monocultura da cana de açúcar e na mineração, esse ciclo perdurou do início da colonização até a independência do Brasil e foi responsável pela grande concentração de terras nas mãos da elite, o que ainda hoje persiste na realidade brasileira. A mão de obra formada por índios e, depois, de origem africana e a exploração de ambas, assim como processo de acumulação, deixaram marcas em nossa formação social. Vemos as tribos indígenas lutando pela manutenção de seus direitos, sua cultura e pelas poucas terras disponíveis e, do outro lado, a população negra que é excluída na distribuição de riquezas do país e enfrenta dificuldades de toda ordem.

A organização social baseada em uma economia de subsistência e de exploração de recursos naturais, associada a questões religiosas, criou um pano de fundo para a instituição das primeiras práticas de “cuidado” com as crianças que, então, eram consideradas desprotegidas, desvalidas, abandonadas, negras e indígenas.

Nessa época, o abandono de bebês e de crianças indesejadas, costume trazido pelos colonizadores, aumentou consideravelmente. A quantidade de crianças nas ruas levou as autoridades locais a pedirem ajuda financeira a Portugal para

solucionar o problema dos “enjeitados”. A solução foi produzida pela ação da Igreja Católica que, por meio das práticas caritativas de atendimento, realizou as primeiras intervenções junto às crianças abandonadas. As práticas consistiam no recolhimento institucional da “infância desvalida”, normalmente baseadas em castigos e punições, e tinham como alvo, principalmente, as crianças indígenas e negras. A ideia era abolir as tradições culturais “selvagens” e implantar a cultura cristã e europeia, com o argumento de que tais atos eram para “salvar as almas”.

A situação da criança, no Brasil, principalmente vítima de abandono, configurou-se em um problema que sofreu intervenção desde a época do Brasil - Colônia. As famílias patriarcais eram organizadas hierarquicamente e nela basicamente se encontrava o meio para a inserção econômica e social, principalmente em um país agrário, sendo que o Estado praticamente inexistia.

A coesão interna do núcleo familiar da preservação do status político-social e do patrimônio era mantida pela centralização do poder na figura paterna. O pai, chefe do grupo que se estendia do núcleo para a periferia, possuía autoridade praticamente irrestrita, garantindo sua liderança pela força e pelo prestígio econômico (PAULA, 2004, p. 57).

As crianças que estavam excluídas do eixo da família patriarcal sofreram intervenção por parte da Igreja Católica por meio da catequese. Essa foi umas das primeiras formas de intervenção de uma agência externa à família na sociedade que estava sendo construída e, ao mesmo tempo, legitimava o poder político do Estado português (SALES, 2004, p. 42).

Da Colônia ao Império e à República, o Estado hegemônico pelas elites econômico-políticas, sempre se mostrou deveras conservador ao tocante às relações sociais, com repercussões políticas, econômicas e culturais duradouras. Nesse movimento, e sob sua tutela, foi se engendrando a formação social brasileira e se delineando a sociedade política com seu campo de interesse e prioridades públicas (SALES, 2004, p. 41).

A principal instituição a desempenhar esse papel foram as Santas Casas, principalmente por meio de práticas assistencialistas e caritativas, na área da saúde. No Brasil, a primeira Santa Casa foi fundada no ano de 1543, na Capitania de São Vicente, na Vila de Santos. Essas instituições atuavam tanto com os doentes quanto com os órfãos e desprovidos.

O sistema da “Roda dos Expostos” das Santas Casas⁶, proveniente da Europa, onde já era utilizado desde o século XII, tinha o objetivo de receber, de modo anônimo, as crianças abandonadas que seriam abrigadas e amparadas, e também de recolher donativos. Ela começou a ser utilizada em 1726, na cidade de Salvador, Bahia, e foi oficialmente proibida no Brasil com a instauração do Código de Menores de Menores de 1927. Contudo, a última roda foi desativada apenas em 1950, em São Paulo. Como aponta Marcílio (1999, p. 57),

O nome *Roda* - dado por extensão à casa dos expostos - provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que o bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido.

2.3. A família real portuguesa e o Higienismo

Quanto ao processo histórico das políticas públicas, temos que destacar um fator que também impactou nos cuidados das crianças e das famílias. Com a chegada da família real portuguesa em 1808, o país inaugurou um processo de modernização que, de certa forma, influenciou a diminuição do poder da família patriarcal. É importante destacarmos que nesse período o Brasil sofreu importantes transformações em diversas áreas. O Estado começou a tomar forma, principalmente pelo início da centralização político-administrativa, processos de urbanização e produção econômica. Também houve a instalação de faculdades de ensino superior, principalmente nas áreas da medicina e direito.

Além das ações em termos de organização social, outras práticas são adotadas e que marcariam a vida familiar brasileira: é através do controle social, visando “intervenções necessárias ao estabelecimento da nova ordem higienista; ações sanitárias serão desenvolvidas com vistas a combater epidemias, um ideal de limpeza e, ao mesmo tempo, desejo utópico do progresso” (OLIVEIRA SOBRINHO, 2013, p. 38).

⁶ <https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>.

Uma das marcas desse período foi o Higienismo⁷ produzindo marcas na organização social das famílias, tornando “possível a organização e concentração de poder a partir de produção de saberes sobre a família e do estabelecimento de padrões de normalidade e desvio em relação a família higiênica” (PAULA, 2004, p. 60). Assim, segundo Saliba (2006, p. 80), a “higiene se apoderou da infância e, a partir dela, por meios dos conselhos médicos, passou a ensinar à família a maneira adequada de proteger os filhos dos perigos dos contágios e dos maus exemplos”.

Segundo Moura e Boarini (2012, p. 220), o principal ponto de sustentação do Higienismo consistia na seguinte perspectiva:

O homem ideal para construção desta nação deveria ser dotado de ‘hábitos sadios’ física e mentalmente, desenvolvidos desde a infância pelo contexto familiar. Os higienistas acreditavam que, com auxílio adequado, a ‘família higiênica’ estaria pronta para assumir seu papel social frente à nação em construção, neutralizando a reprodução de mazelas sociais e de ‘más adaptações’ individuais (MOURA; BOARINI, 2012, p. 220).

O propósito era moldar as famílias a partir de um padrão social, afastando perigos que pudessem desvirtuá-las e mantê-las em um contexto de “normalidade”. Se no primeiro momento o alvo das instituições caritativas eram as crianças abandonadas e desamparadas, o principal foco das políticas higienistas eram as famílias da elite agrária. Um dos problemas que visavam combater era a “mistura” da família branca com outros membros em um mesmo espaço, principalmente com as escravas, que faziam o papel de amas de leite para crianças dos senhores.

Para o ideário higienista, essas práticas eram abomináveis e levavam à degeneração da família nuclear, pois a “mistura” atingia principalmente as crianças. Intervir junto a elas era reduzir os males sociais. A figura da mãe, central para a sustentação familiar, se tornou responsável pelos cuidados com as crianças que antes estavam renegadas e entregues a suas amas de leite. A mãe passou a desempenhar papel fundamental nessa nova concepção de família, pois seria por meio daquela que a criança receberia os primeiros cuidados.

⁷ Segundo Cruz, Hillesheim e Guareschi, (2005), o higienismo tem como pressuposto a sanidade, o controle de doenças e epidemias, servindo quase que como padrão estético, como sinônimo de limpo, higidez. Já a eugenia seria caracterizada como uma crença em uma raça superior, em uma humanidade racial, servindo de fator de inclusão ou exclusão social pela condição étnica/racial. Ainda, segundo as autoras, os conceitos são diferentes, porém acabam se complementando.

Neste sentido, aponta-se para a redefinição do papel da mulher, uma vez que, através do discurso da valorização desta, visavam convencê-la da importância do cuidado permanente e direto com os filhos. O discurso científico foi utilizado para persuadir a mulher de sua responsabilidade pela felicidade do lar. A estratégia era tomar a mulher como alvo para atingir toda a família, especialmente as crianças (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005, p. 44).

O Higienismo passou a fazer parte da família brasileira, e a criança tornou-se o principal objeto de estudo, a partir da elaboração de políticas públicas que visavam promover a queda dos índices de mortalidade infantil, regular as relações entre pais e filhos e orientar quanto aos cuidados com a vestimenta, alimentação e educação. O alvo das práticas higienistas não eram as populações desvalidas ou pobres, seu objetivo era outro, conforme afirma Costa (1999, p. 69),

No sistema escravagista do séc. XIX seria ingênuo imaginar que as preocupações dos higienistas se voltassem para as famílias dos desclassificados da ordem social. O discurso médico tinha endereço certo. Ele se dirigia à família de elite, letrada, que podia educar os filhos e aliar-se ao Estado.

O poder médico se tornou uma estratégia do Estado para a construção de uma sociedade mais organizada e desenvolvida e consequentemente mais segregadora. As campanhas de vacinação e sanitárias tinham como objetivos a limpeza e a criação de novos hábitos de saúde. A família tinha papel dubio nesse processo: ora era protegida dos “agentes externos” e ao mesmo tempo era vista como causadora de problemas que poderiam afetar o desenvolvimento social (neste caso eram, e ainda são, as famílias pobres!) e, logicamente, que elas eram (e ainda são) objetos de intervenções do Estado. Um fato importante a destacarmos é que as práticas de segregação e de classificação de famílias e crianças empobrecidas acabaram produzindo outro “produto” social que seria combatido pelas políticas públicas: a figura do *menor*.

No campo da educação, o ensino tornou-se obrigatório em 1854, porém era direcionado e restrito a determinadas classes sociais e excluía desse processo escravos e crianças portadoras de moléstias ou que não haviam passado por vacinação. Aqui podemos encontrar como a exclusão de um direito – saúde – gera automaticamente outra exclusão – a educação.

A principal justificativa para aplicação das ideias higienistas era de que o país passava por um momento de crescimento urbano desordenado, com a chegada de

imigrantes europeus (1870), desprovidos de qualificação para o mercado de trabalho, e com o fim da escravidão (1888). Essa nova realidade social, política e econômica era vista como algo a ser controlado pelo Estado. Notamos que o Estado e sua máquina de saberes procuraram continuar direcionando e determinando os papéis sociais. Nas décadas seguintes, a construção desse aparato foi se aprimorando e se refinando, conforme o poder político foi se associando à economia de mercado e aprofundou ainda mais o abismo econômico e social no Brasil.

2.4. A República e o Código de Menores de 1927

Após o desembarque da família real portuguesa em 1808, o Brasil passou por três fatos importantes de sua história: a declaração da independência em 1822, a abolição da escravatura em 1888 e, em 1889, a proclamação da república.

O quadro se mantém praticamente inalterado até o início da república em 1889 e destacamos que os “cuidados” das crianças e adolescentes passaram a ser feitos por instituições assistenciais, iniciando um ciclo de controle social da população. O Brasil República marcou uma nova fase caracterizada por traços do assistencialismo e a concretização do modelo higienista. Então, o poder do médico superou o poder paterno visando a um controle da família e realçando, principalmente, os cuidados com a criança.

Apoiados na medida saneadora dos males físicos, os médicos higienistas propunham os mesmos encaminhamentos para solucionar ou evitar os males psíquicos (doenças mentais) e sociais, constituindo-se, dessa forma, o ideário da higiene mental (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 209).

A república que estava se organizando investiu fortemente na expansão da saúde pública e do urbanismo. Alicerçados em uma corrente positivista, os pensadores republicanos entendiam que o controle social deveria ser realizado por meio de técnicas médicas, visando à construção de um país e finalmente criando um processo “civilizatório” com uma população que crescia em centros urbanos, vinda, principalmente, do meio rural. Marcílio (1999) descreve que, desde o início da república, as políticas públicas para a infância e adolescência eram um misto de assistencialismo com práticas de vigiar e punir delinquentes. A partir da forte influência higienista, havia uma separação entre crianças ricas e pobres.

A primeira era alvo de atenções e políticas da família e educação, com o objetivo de prepará-las para dirigir a sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas “classes perigosas” e estigmatizada como “menor”, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que preparasse para o mundo do trabalho (MARCÍLIO, 1999, p. 224).

Saliba (2006, p. 79) também aponta:

O compromisso entre medicina e a família se torna estratégico para os interesses do Estado. De um modo geral, as famílias perceberam que a adoção da nova moral trazia vantagens importantes para o novo momento social, político e econômico que o Brasil vivia. A adesão à “ordem médica” se daria de forma ideológica, pois seu discurso conferiu à família normalizada um papel de destaque no desenvolvimento do país.

Temos que destacar que a transição para a república trouxe, consigo, a primeira Constituição Brasileira republicana (1889) e o primeiro Código de Menores Penal (1890), consolidando o Estado brasileiro de Direito. Em termos de responsabilidade penal, o Código de Menores de 1890 determinava que a criança de nove a 14 anos que cometesse algum ato ilegal deveria ser indiciada e recolhida em estabelecimento disciplinar. Quanto às políticas públicas, começou uma fase em que o Estado tendia a ser mais “rigoroso”, privilegiando uma postura mais autoritária e policiaesca. O principal indicador desse processo foi o Código de Menores de 1927 que inaugurou uma nova fase das políticas de atendimento da população infanto-juvenil no Brasil bem como estabeleceu critérios para determinar a responsabilidade sobre as crianças, incluindo, também, a responsabilização de adolescentes que cometeram crimes.

2.5 O Código de Menores de 1927

A instalação do Juizado de Menores ocorreu em 1923, cujo desdobramento mais visível foi o surgimento da primeira legislação específica para menores⁸ no Brasil, o Código de Menores⁹ de 1927, denominado de Código de Menores de Mello Matos, reformado em 1979 e revogado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

⁸ A utilização deste conceito ocorre no texto somente nos momentos em que fazemos referência aos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Posteriormente serão utilizados os conceitos criança e adolescente conforme estão descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

⁹ Nas citações dos artigos extraídos do Código de Menores de 1927 mantivemos a grafia contida no documento original.

em 1990. Em seus 231 artigos, o objetivo principal era o controle social das crianças abandonadas e dos menores delinquentes por meio de ações e iniciativas caracterizadas pela vigilância e punição baseadas principalmente no Código Penal brasileiro de 1891.

Faremos uma análise dos principais pontos do Código de Menores e as políticas determinadas por ele a fim de construirmos um quadro mais amplo dos conceitos apresentados bem como para caracterizarmos as práticas e ações do poder público em relação ao problema da violência cometida por adolescentes, ou, no caso, pelos assim denominados, os menores. Essa passagem de nossa história acrescenta a instância jurídica como instrumento de controle social, principalmente para as crianças caracterizadas como “situação irregular”. Estabeleceram-se diretrizes para a infância e juventude excluídas e, além da delinquência, tratavam de problemas como trabalho infantil, tutela, liberdade vigiada, entre outras.

O ponto central do Código de Menores era a figura do juiz e foram estabelecidos os Juizados de Menores com equipe composta por juiz, promotor, médico psiquiatra, advogado, escrivão, comissários de menores, oficiais de Justiça, servente e porteiro. O juiz de menores tinha as seguintes atribuições:

- I, processar e julgar o abandono de menores de 18 annos, nos termos deste Código de Menores e os crimes ou contravenções por eles perpetrados;
- II, inquirir e examinar o estado physica, mental e moral dos menores, que comparecerem a juizo, e, ao mesmo tempo, a situação social, moral e economica dos paes, tutores e responsaveis por sua guarda;
- III, ordenar as medidas concernentes ao tratamento, collocação, guarda, vigilancia e educação dos menores abandonados ou delinquentes;
- IV. decretar a suspensão ou a perda do patria poder ou a destituição da tutela, e nomear tutores;
- V, supprir o consentimento dos paes ou tutores para o casamento do menores subordinados á sua jurisdicção (BRASIL, 1927, art. 147 °).

Como podemos verificar, o poder do juiz de menores agia diretamente na família, determinando o status desse menor: este poderia ser apreendido, encaminhado para tratamento, permanecer sob vigilância, e os pais poderiam perder o pátrio poder sobre esses menores.

A partir de uma perspectiva histórica e cronológica, vemos que os saberes médicos (no período monárquico) e jurídico na república indicam que o controle social e populacional são marcas que ainda buscamos superar. O controle era baseado no saber como forma de legitimá-lo e adotado principalmente como forma

de se esvaziar o campo das políticas públicas, pois se transferia para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção social problemática. Associado a essa concepção, o capitalismo impulsionava e condicionava a formação social vigente.

Com a instauração do Código de Menores de Menores, identificam-se dois processos distintos de reconhecimento da infância: primeiro, lança-se o olhar para a questão de regulamentação do trabalho de crianças e adolescentes; e, segundo, a emergência de um novo projeto de institucionalização da menoridade, que se organiza em torno de um dispositivo legal. Importante notar que a elaboração desse *dispositivo legal* tem como referência conhecimentos de uma criminologia criminal, elaborados na Europa sobre forte influência do pensamento de Lombroso e de seus seguidores; de um conhecimento que procura tecer a sua cientificidade com base na compreensão da natureza do crime e do criminoso (TEIXEIRA, 2015, p. 44).

No capítulo I, artigo 1º, o Código de Menores (1927) definia quem era o menor, propondo uma categoria abrangente que incluía estados ou condição das crianças e adolescentes em diversas situações:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código de Menores (BRASIL, 1927, art. 1º).

Já no capítulo II é apresentada a definição de criança:

Art. 2º Toda criança de menos de dois annos de idade entregue a criar, ou em ablação (sem amamentação) ou guarda, fóra da casa dos paes ou responsaveis, mediante salario, torna-se por esse facto objecto da vigilancia da autoridade publica, com o fim de lhe proteger a vida e a saúde (BRASIL, 1927, art. 2º).

Tanto o Capítulo I quanto o II estabeleciam que o objetivo era a intervenção da autoridade pública (Estado) para a proteção dos menores, porém o ponto de partida era a sua conduta individual e normalmente o Estado agia de forma tardia e somente com o problema já instalado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também parte desse princípio de proteção, porém o amplia com a inclusão da família e sociedade no trabalho de promover essa proteção. O termo utilizado no Código de Menores era vigilância que também estabeleceu as categorias **menor**, **criança**, **abandonado** e **delinquente** e suas subdivisões. Ou seja, o Código de Menores definia essas categorias a partir do ordenamento jurídico

e organizava a proteção, juntamente com punição, às crianças e adolescentes, facilitando as intervenções nos planos policial, jurídico, social e econômico.

Não mais sem razão, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, as transformações sociais e políticas pelas quais o Brasil passava traziam consigo a necessidade de novas formas do exercício do poder de punir. De certo modo, os criminologistas irão impor para aqueles que não se enquadram plenamente à nova ordem, ou seja, às mulheres, aos menores e aos loucos, tratamentos jurídicos diferenciados (TEIXEIRA, 2015, p. 44).

É importante destacarmos que o Estado brasileiro começava a tomar contornos mais definidos e as práticas higienistas tinham um grande apelo e resultaram em conceitos estigmatizantes, principalmente dos mais pobres. O Código de Menores de 1927 fortaleceu o conceito de que a falta de uma ocupação, de um trabalho era algo compreendido como um desvio de caráter e, conseqüentemente, indicaria propensão à criminalidade.

A raiz desse pensamento era parte de uma corrente do estudo da criminalidade cujo principal expoente era o médico italiano Cesare Lombroso (1835-1909). Ele defendia que a criminalidade deveria ser estudada de forma científica e que era possível se “prever” quais indivíduos se tornariam criminosos. Para tanto, fez o uso do positivismo científico e buscava compreender a criminalidade a partir de dados antropológicos e sociais. Mais especificamente ao comportamento, Lombroso associava comportamentos como preguiça e vadiagem como indicativos de indivíduos propensos à criminalidade e que, portanto, deveriam ser vigiados¹⁰. Essa forma de associação do trabalho com a integridade social e psíquica do indivíduo é reproduzida e atualizada no SINASE (2006) que estabelece como uma das principais ferramentas de intervenção junto aos adolescentes em conflito com a lei é a preparação para o mercado de trabalho. O trabalho é considerado preventivo e terapêutico, serviria como remédio e seria salvador. Porém, qual tipo de trabalho teria tais efeitos? Quais seriam as formas educativas de trabalho? Para quem trabalhar?

Tanto no Código de Menores quanto no SINASE (2006), as diretrizes de atendimento acabam por desembocar na formação de mão de obra barata para o

¹⁰ Cesare Lombroso (2013) no livro o “Homem Delinquente”, buscava explicar o comportamento criminoso e um dos pontos mais controversos de sua teoria é que “o criminoso não é totalmente vítima das circunstâncias sociais e educacionais desfavoráveis, mas sofre pela tendência atávica, hereditária para o mal” (p. 7).

capitalismo que precisa de novos corpos para a sua manutenção, conforme destaca Rodrigues (2015, p. 38): “A função do Código de Menores foi colocar o menor na condição de força de trabalho produtiva, pois aquele que não se encontrava trabalhando era considerado vadio e desocupado”.

O Código de Menores de 1927 não distinguia o problema do abandono do menor delinquente (aquele que cometeu um crime) e essa condição abria precedente para a intervenção indistinta. Ou seja, o enquadramento social era o determinante, não havendo uma análise das condicionalidades sociais, históricas, econômicas e culturais que construíram aquele indivíduo.

São esses "menores" que justificam a criação de um complexo aparato médico-jurídico-assistencial, cujas metas eram definidas pelas funções de prevenção, educação, recuperação e repressão. A prevenção objetivava vigiar a criança, evitando a sua degradação, que, consequentemente, contribuiria para a degeneração da sociedade. A educação objetivava moldá-la ao hábito do trabalho e treiná-la para que observasse as regras do "bem trabalho viver". A recuperação pretendia reeducar ou reabilitar o "menor", percebido como vicioso, por meio do trabalho e da instrução, retirando-o da criminalidade e tornando-o útil à sociedade. A repressão visava conter o menor delinquente, impedindo-o de causar outros danos (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

No que diz respeito às crianças abandonadas, o Código de Menores apresenta no capítulo III:

São considerados expostos os infantes até sete annos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja (BRASIL, 1927, art.14°);
A admissão dos expostos á assistencia se fará por consignaçoão directa, excluido o systema das rodas (BRASIL, 1927, art.15°);
As instituições destinadas a recolher e crear expostos terão um registro secreto, organizado de modo a respeitar e garantir o incognito, em que se apresentem e desejem manter os portadores de creanças a serem asyladas. (BRASIL, 192, art.16°).

Podemos observar que existia uma organização para o recebimento das crianças abandonadas (infantes expostos) até sete anos de idade. O Código de Menores também acabava com o sistema da Roda dos Expostos e estabelecia que as instituições deveriam receber essas crianças e as suas normas e procedimentos: “quando não há instituições para o recebimento, o poder público estabelece uma pessoa para receber a criança” (BRASIL, 1927, art. 23°).

Em relação aos **menores abandonados**, estes eram classificados com idade inferior aos 18 anos, sendo que esse rótulo era dado a partir da ausência, prisão ou falecimento dos pais, que não possuíam casa ou meios de subsistência ou que tinham hábitos contrários aos bons costumes, que se encontravam em estado de vadiagem, libertinagem e mendicância, conforme destacamos:

- I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;
 - II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;
 - III, que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupillo ou protegido;
 - IV, que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes;
 - V, que se encontrem em estado habitual do vadiagem, mendicidade ou libertinagem;
 - VI, que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.
 - VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:
 - a) victimas de máos tratos physicos habituaes ou castigos immoderados;
 - b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude;
 - c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude;
 - d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem;
- (BRASIL, 1927, art. 26°).

Esse ponto do Código de Menores (1927) associava a adolescência com fatores que poderiam desviá-la dos “bons costumes” e consequentemente a levar para a criminalidade. O peso dessa formação era todo voltado à família, ao próprio menor, e não vemos uma implicação do Estado em fornecer qualquer tipo de proteção social. A condição de abandono do menor era por sua própria ação por frequentar lugares de “moralidade duvidosa ou ainda são excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem”:

Durante décadas foi fortalecida a ideia correcional embasada na culpabilidade do pobre, órfão ou delinqüente, configurada na *doutrina da situação irregular*. Os menores de idade, as crianças pobres também chamados de *menores*, *trombadinhas*, *pivetes*, *delinqüentes*, representavam um perigo à sociedade, mesmo que não tivessem cometido crime algum, mas eram tratados como alguém prestes a cometer. A internação em unidade correcional passou a ser a linha de atuação do sistema público de

atendimento, como possibilidade de recuperação e ajustamento social. Era uma questão de polícia e de justiça (BERETTA, 2010, p. 44).

O artigo 55º do Código de Menores (1927) ilustra bem esse quadro:

A autoridade, a quem incumbir a assistência e proteção aos menores, ordenará a apreensão daqueles de que houver notícia, ou lhe forem presentes, como abandonados os depositará em lugar conveniente, o providenciará sobre sua guarda, educação e vigilância, podendo, conforme, a idade, instrução, profissão, saúde, abandono ou perversão do menor e a situação social, moral e econômica dos pais ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, adoptar uma das seguintes decisões.

- a) entregar-o aos pais ou tutor ou pessoa encarregada de sua guarda, sem condição alguma ou sob as condições que julgar úteis à saúde, segurança e moralidade do menor;
- b) entregar-o a pessoa idônea, ou interná-lo em hospital, asylo, instituto de educação, oficina escola de preservação ou de reforma;
- c) ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por sofrerem de qualquer doença física ou mental;
- d) decretar a suspensão ou a perda do pátrio poder ou a destituição da tutela;
- e) regular de maneira diferente das estabelecidas nos dispositivos deste artigo a situação do menor, se houver para isso motivo grave, e for do interesse do menor (BRASIL, 1927, art. 55º).

A categoria *menor* abandonado era dividida em outras duas subcategorias: a dos *vadios* e a dos *libertinos*. Se os primeiros eram vítimas das famílias e das condições nas quais viviam, as outras categorias implicavam diretamente o menor como responsável por suas ações e, então, este sofria o enquadramento jurídico e a intervenção estatal.

São vadios os menores que:

- a) vivem em casa dos pais ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractários a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos (BRASIL, 1927, art. 28º).

Então, a rebeldia ou resistência dos filhos, no texto classificados como *refractários* (resistentes) em receber ordem ou educação dos pais, os colocava na condição de vadios. Já os libertinos estavam envolvidos diretamente em atividades que atentavam contra os bons costumes ou em atos entendidos como obscenos.

São libertinos os menores que habitualmente:

- a) na via pública perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes para a prática de actos obscenos (BRASIL, 1927, art. 30º).

Se houvesse menores que se enquadravam nessa descrição, o Estado poderia intervir e o Código de Menores estabelecia as formas de tratamento.

Si menores de idade inferior a 18 annos forem achados vadiando ou mendigando, serão apprehedidos a apresentados á autoridade judicial, a qual poderá.

I. Si a vadiagem ou mendicidade não fôr habitual:

a) reprehendol-os o os entregar ás pessoas que os tinham sob sua guarda, intimando estas a velar melhor por elles;

b) confial-os até A idade de 18 annos a uma pessoa idonea, uma sociedade em uma instituição de caridade ou de ensino publico ou privada.

II. Si a vadiagem ou mendicidade fôr habitual internal-os até á maioridade em escola de preservação.

Paragrapho único. Entende-se que o menor vadio ou mendigo habitual quando apprehendido em estado de vadiagem ou mendicidade mais de duas vezes (BRASIL, 1927, art. 61°).

Si menores de idade inferior a 18 annos se entregam á libertinagem, ou procuram seus recursos no (ilegível) ou em traficos ou occupaões que os expõem á prostituição, á vadiagem, á mendicidade ou á, criminalidade, a autoridade policiao pode tornar uma das medidas especificadas no artigo antecedente, conforme a circumstancia de se dar ou não habitualidade (BRASIL, 1927, art. 62°).

No primeiro momento, a responsabilidade pela vigilância desse menor em condição de vadiagem era entregue a uma pessoa idônea, e a outra alternativa era a institucionalização daquele em escolas-reformatórios. Verificamos que esse procedimento foi amplamente reforçado no Código de Menores e que o menor poderia ser ajustado socialmente por meio de práticas educativas, disciplinares e de formação para o mundo do trabalho.

O mecanismo de não responsabilização de crianças e adolescentes por crimes cometidos do Código de Menores também está presente no artigo 103° do ECA (BRASIL, 1990), porém, ao invés dos 14 anos do Código de Menores, no ECA ficou estabelecida a idade abaixo de 12 anos, para crianças, e 18 anos para adolescentes. Dessa forma, tanto o menor do Código quanto o adolescente do ECA, quando estivessem nessa situação, deveriam receber acompanhamento quanto às suas condições físicas, mentais e sociais.

O menor de 14 annos, indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de, especie alguma; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punivel e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva (BRASIL, 1927, art. 68°).

A categoria **menor delinquente** se tornou um personagem, ao longo de nossa história social que vem se moldando, produzindo estigmas, e o produto final foi uma figura que representa uma série de perigos em razão da sua condição, seus atos, sua existência, e, logicamente, seria considerado um inimigo para a ordem pública. A sua construção é fruto de uma incapacidade estatal de proteger crianças e adolescentes e também uma estratégia de se mascarar a condição de exploração social e econômica da pobreza pelo capital.

O menor indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral delle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda (BRASIL, 1927, art. 69°).

Nesse aspecto, Oliveira (2010) destaca como a construção capitalista no Brasil nos anos de 1930 em diante contribuiu para a instauração de políticas culpabilização referentes aos pobres:

Foi com esse sentido e caráter que as ações educativas na área social nos anos 30 e 40 do século XX, que tinham como marca e objetivo a socialização e domesticação do trabalhador pobre para atender as necessidades do emergente capitalismo urbano-industrial, prosseguiram partindo da ideia de culpabilização dos pobres, visavam corrigir os chamados desvios morais ou religiosos, buscando promover mudanças de comportamento do trabalhador sua família para adequá-los aos novos padrões de produção e de relações direcionado ao estímulo de mudanças individuais que permitissem o controle e sociais. Numa perspectiva liberal e conservadora, o caráter educativo era a dominação das classes subalternas (OLIVEIRA, 2010, p. 30).

Portanto, a sua condição de criminoso colocava o menor perante um processo penal de responsabilização e o exame minucioso das suas condições físicas e mentais como se essas condições fossem da ordem do indivíduo somente e não de um sistema social excludente. Teixeira (2015, p. 45) destaca:

Em torno das categorias anteriormente citadas, percebe-se uma preocupação quanto a classificar e, ao mesmo tempo, justificar as possíveis atitudes e propensões ao crime, de modo a explicar as origens do comportamento criminoso e identificar as causas sociais para explicá-los. Não mais sem razão, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, as transformações sociais e políticas pelas quais o Brasil passava traziam consigo a necessidade de novas formas do exercício do poder de punir. De certo modo, os criminologistas irão impor para aqueles

que não se enquadravam plenamente à nova ordem, ou seja, às mulheres, aos menores e aos loucos, tratamentos jurídicos diferenciados.

O procedimento de apreensão ou detenção do menor abandonado ou delinquente poderia ser realizado pelas autoridades policial, judiciária ou até mesmo por qualquer pessoa. Dessa forma, o poder jurídico ampliava sua rede de atuação e via nesse menor uma figura de potencial perigo social.

O menor, que fôr encontrado abandonado, nos termos deste Código, ou que tenha commettido crime ou contravenção, deve ser levado ao juízo de menores, para o que toda autoridade judicial, policial ou administrativa deve, e qualquer pessoa póde, apprehendel-o ou detel-o (BRASIL, 1927, art. 157°).

O Código de Menores (1927) garantia que esse menor ficaria separado dos adultos, mesmo em cadeias ou locais que não possuísssem reformatórios.

Nenhum menor de 18 annos, preso por qualquer motivo ou apprehendido, será recolhido a prisão comum (BRASIL, 1927, art. 86°).

Em falta de estabelecimentos apropriados á execução do regimen creado por este Código, os menores de 14 a 18 annos sentenciados a internação em escola do reforma serão recolhidos a prisões comuns, porém, separados dos condemnados maiores, e sujeitos a regime adequado; - disciplinar o educativo, em vez de penitenciário (BRASIL, 1927, art. 87°).

Esse mesmo expediente encontramos no ECA (BRASIL, 1990) e no SINASE (BRASIL, 2006a) que é a separação de adultos, a questão do sigilo do processo envolvendo o adolescente bem como a proibição da divulgação de nomes dos envolvidos.

O processo a que forem submetidos os menores de 18 annos será sempre secreto. Só poderão assistir ás audiencias as pessoas necessarias ao processo e as autorizadas pelo juiz (BRASIL, 1927, art. 88°).

É vedada a publicação, total ou parcial, pela imprensa ou por qualquer outro meio, dos aclos o documentos, do processo, debate e occurencias das audiencias e decisões das autoridades. Assim tambem a exhibição de retratos dos menores processados, de qualquer illustração que lhes diga respeito ou se refira aos factos que lhes são imputados (BRASIL, 1927, art. 89°).

O processo de internação propriamente dita em uma escola reformatória (um eufemismo para prisão) era descrita desta forma pelo Código de Menores (1927):

O Juiz remetterá a um estabelecimento para condemnados de menor idade, ou, em falta deste, a uma prisão commum com separação dos condemnados adultos, onde permanecerá até que se verifique sua regeneração, sem que, todavia, a duração da pena possa exceder o seu maximo legal (BRASIL, 1927, art. 71°).

Tratando-se de menor do 14 a 18 annos sentenciado á internação em escola de reforma, o juiz ou tribunal póde antecipar o seu desligamento, ou retardal-o até ao maximo estabelecido na lei, fundando-se na personalidade moral do menor, na natureza da infracção e circunstancias que a rodearam no que possam servir para apreciar essa personalidade, e no comportamento no reformatório, segundo informação fundamentada do director (BRASIL, 1927, art. 80°).

Si o menor de 14 a 18 annos fôr sentenciado até a um anno de internação, o juiz ou tribunal, tomando em consideração a gravidade e a modalidade da infracção penal os motivos determinantes e a personalidade moral do menor, póde suspender a execução da sentença o põl-o em liberdade vigiada (BRASIL, 1927, art. 81°).

Destacamos o termo “regeneração” usado no artigo 71° que tem o significado de alguém que estava doente e foi curado. No caso, o comportamento “desviante” ou “irregular” dos menores internados nessas instituições teria sido corrigido por meio de práticas educativas. O prazo de internação era determinado pelo juiz a partir da análise de “personalidade moral do menor e no seu comportamento no reformatório”, e, se houvesse melhoras, poderia transferi-lo para o regime de **Liberdade Vigiada** (artigo 92°), no qual o menor seria supervisionado e controlado por uma pessoa designada pelo juiz para comparecimento em determinados dias e horários.

A liberdade vigiada, consiste em ficar o menor companhia e sob a responsabilidade dos paes, tutor ou guarda, ou aos cuidados de um patronato, e sob a vigilancia do juiz, de accôrdo com os preceitos seguintes.

1. A vigilancia sobre os menores será executada pela pessoa e sob a forma determinada pelo respectivo juiz.
2. O juiz póde impor as menores as regras de procedimento e aos seus responsaveis as condições, que achar convenientes.
3. O menor fica, obrigado a comparecer em juizo nos dias e horas que forem designados. Em caso de morte, mudança de residencia ou ausencia não antorizada do menor, os paes, o autor ou guarda são obrigados a prevenir o juiz sem demora.
4. Entre as condições a estabelecer pelo juiz póde figurar a obrigação de serem feitas as reparações. indemnizações ou restituções devidas, bem como as de pagar as custas do processo, salvo caso de insolvencia provada e reconhecida pelo juiz, que poderá fixar prazo para ultimação desses pagamentos, tendo em attenção as condições economicas e profissionaes do menor e do seu responsavel legal.
5. A vigilancia não excederá de um anno (BRASIL, 1927, art. 92°).

Esse mecanismo de avaliação ainda é encontrado no ECA (BRASIL, 1990) que determina que o adolescente recolhido em estabelecimento de internação deve

ser avaliado sistematicamente de forma a poder ter sua medida reavaliada e substituída pela **liberdade assistida** (artigos 121º e 118º). Essa concepção de vigilância é reproduzida na atual política para crianças e adolescentes nas quais se determina que o adolescente permaneça em liberdade, porém sob a supervisão de uma instância jurídica que vai acompanhá-lo por um período de tempo. Esse menor periodicamente deve comparecer diante dessa instância para prestar informações sobre suas atividades familiares, sociais, escolares, profissionais, recreativas. Enfim, o termo é muito apropriado para a função a que se propõe: que a liberdade seja controlada pelo aparato estatal.

A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvindo o orientador, o Ministério Público e o defensor (BRASIL, 1990, art.118º).

Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso (BRASIL, 1990, art.119º).

Portanto, o ECA (BRASIL, 1990) reproduz e atualiza uma prática do Código de Menores (BRASIL, 1927) e, dessa forma, reforça um preceito do capitalismo moderno: a atualização e reprodução de práticas e de técnicas que permitem um controle social de determinados extratos sociais. Esse procedimento dá a aparência de naturalidade aos processos sociais e, dessa forma, as pessoas não os percebem como algo imposto, mas como naturais e perfeitamente aceitáveis.

O capítulo IV, artigo 198º e seguintes, do Código de Menores (1927), descrevia as instituições disciplinares e a separação dos menores do sexo masculino e do sexo feminino. Nessas instituições permaneciam tantos menores abandonados quanto menores delinquentes, porém, segundo o Código, todos deveriam permanecer em áreas separadas. As menores de sexo feminino eram recolhidas nessas instituições, permaneciam agrupadas em turmas e aprendiam

ofícios como costura, trabalhos domésticos, manufatura de chapéus, jardinagem e datilografia.

No caso dos menores delinquentes do sexo masculino, a instituição deveria ter a seguinte estrutura:

A Escola Quinze de Novembro é destinada á preservação dos menores abandonados do sexo masculino (BRASIL, 1927, art. 203°).

Haverá uma escola de reforma. destinada a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, os menores do sexo masculino, de mais de 14 annos e menos de 18, que forem julgados pelo juiz de menores e por este mandados internar (BRASIL, 1927, art. 204°).

A Escola de Reforma será constituída por pavilhões proximos, mas independentes, abrigando cada qual tres turmas de internado, constituída cada uma por numero não superior a 20 menores, para uma lotação de 200 delinquentes (BRASIL, 1927, art. 205°).

Haverá tambem pavilhões divididos em compartimentos, destinados á observação dos menores, á sua entrada no estabelecimento, e á punição dos indisciplinados (BRASIL, 1927, art. 205°).

Destacamos a noção de regeneração pelo trabalho como base da educação do menor institucionalizado. Em cada turma de menores institucionalizados (20 por turma), haveria um professor responsável pela regeneração, observando cuidadosamente os *“vícios, tendencias, affeições, virtudes, os effeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de attenção, anotando suas observações em livro especial”* (artigo 210°).

No artigo 211°, ficavam estabelecidos os princípios da educação física, moral, profissional e literária dessas instituições. A primeira seria realizada pela higiene, ginástica e exercícios militares com o objetivo de fortalecer o corpo. A educação moral era constituída pelo ensino da moral e buscava desenvolver os deveres do homem junto à família, escola, trabalho, sociedade e pátria. No campo da educação profissional, havia a aprendizagem de um ofício compatível com a idade, força e capacidade do menor, e a educação literária consistia na realização dos estudos obrigatórios do ensino primário.

Aos menores será ministrada educação physica, moral, profissional e litteraria.

§ 1º A educação physica comprehenderá a hygiere, a gymnastica, os exercicios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercicios proprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo.

§ 2º A educação moral será dada pelo ensino da moral pratica, abrangendo os deveres do homem para consigo, a familia, a escola, a officina, a sociedade e a Patria. Serão facultadas nos internados as praticas da religião de cada um compativeis com o regimen escolar.

§ 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um ofício, adequado à idade, força e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o director attenderá á informação do medico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino.

§ 4º A educação litteraria constará do ensino primario obrigatorio (BRASIL, 1927, art. 211º).

Quadro 1. Síntese sobre o Código de Menores e suas categorias

CATEGORIA	IDADE	DEFINIÇÃO	AÇÕES
Crianças	Até 02 anos de idade	Abandonadas	Entregue para amamentação ou guarda
Infantes Expostos	0 a 7 anos	Encontrados em estado de abandono	Entregues para instituições
Menor Abandonado	Até 18 anos incompletos	Não trabalhavam, nem estudavam e vagavam pelas ruas	Primários
Vadios			Entregue para os pais e responsáveis, entregue para pessoas idôneas, tratamento de saúde físico e mental.
Mendigos		Pedem esmolas para si ou outrem	Reincidentes
Libertinos		Praticavam ou promoviam prostituição	Suspensão ou perda do pátrio poder dos pais, instituição da tutela, internação em escola de preservação ou reformatório.
Menores delinquentes	0 a 14 anos	Cometia ou está envolvido na realização do crime (Não seria submetido a processo penal)	Problema de saúde mental ou física (Tratamento de saúde)
			Perverso (escola de preservação, ou para pessoa idônea)
			Problema de saúde mental (tratamento de saúde)
	14 a 18 anos	Cometeu ou envolvido no crime (Submetido a processo especial)	Não é perverso (escola de reforma de 01 a 05 anos)
			Perverso (escola de reforma de 03 a 05 anos)
			Liberdade vigiada

FONTE: Dados da pesquisa (2021).

O intervencionismo do Estado na infância e na adolescência partia do pressuposto de que a delinquência e a infância menos favorecidas eram resultantes da ineficácia ou ausência dos cuidados familiares e, portanto, deveriam ser encaminhadas às instituições com o intuito de se promover sua recuperação. Esse sistema privilegiou o fortalecimento de práticas que perduraram praticamente inalteradas até os anos de 1960.

Restringia-se às funções de estudo, de vigilância e de controle da assistência ao menor, bem como à repressão aos desviantes. Para cumprir essas funções, o Estado brasileiro foi criando órgãos públicos especializados, todos eles caracterizados, sobretudo, por uma ineficiente e incompetente ação política e pela descontinuidade (MARCÍLIO, 1999, p. 225).

2.6. O aparelhamento do Estado: Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)

O fortalecimento dos mecanismos de controle populacional no começo dos anos 1930 avançaram e a área social foi se tornando amplamente dominada pelo Estado, principalmente priorizando o aparelhamento político e repressor dado o momento político que o país vivia. Na Era Vargas o país passava por um período de industrialização, de crescimento populacional e, conseqüentemente, havia a necessidade de se construir uma identidade nacional para um país que se modernizava.

O Estado Novo, como ficou conhecido esse período, vigorou entre 1937 a 1945, e o presidente Getúlio Vargas utilizava ideias populistas, principalmente para os trabalhadores - vide a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) -, buscava o fortalecimento do Estado na organização do mercado trabalhista e avançou em questões como a regulamentação das profissões e direitos trabalhistas.

Ao mesmo tempo, no campo social, havia o gerenciamento e controle visando também à sua manutenção no poder. O aparelho de repressão estatal se apropriou e utilizou o conhecimento científico e o metodológico que fossem úteis para promover os processos de normatização e controle social.

Dentre as ações de fortalecimento do Estado e de seu aparato de controle social, foi instalado um instituto cujo objetivo era garantir o tratamento dos menores

abandonados. Era o **Instituto Sete de Setembro** de 1932. Seu principal objetivo consistia em

O Instituto Sete de Setembro é destinado a recolher, em depósito, por ordem do juiz de Menores, até que tenham conveniente destino, autorizado pelo mesmo juiz, os menores abandonados nos termos da lei (BRASIL, 1932, art. 1º).

Nos artigos seguintes havia uma descrição explicitando que o instituto era direcionado para os menores abandonados e que os menores delinquentes poderiam ficar ali somente o tempo necessário para serem examinados e posteriormente encaminhados para outras instituições, conforme demonstra o artigo 4º: *“tempo necessário à observação médico-psicológica e exame pedagógico, depois do que deverão ser fotografados, identificados e encaminhados ao juiz de Menores para o conveniente destino”* (BRASIL, 1932, art. 4º).

Sua essência consistia em promover a separação e a vigilância sobre os menores com uma metodologia investigativa e se consolidava utilizando os diversos saberes produzindo uma série de informações sobre o menor abandonado, conforme destaca o artigo 8º:

Durante oito dias prorrogáveis até quinze, o menor ficará separado de toda a comunidade, sendo assiduamente visitado e interrogado pelo juiz de menores, diretor, médico e professor primário, afim de se lhe conhecer, quanto possível, o caráter e as inclinações, o grau de instrução e aptidões, e o mais que convier (BRASIL, 1932, art. 8º).

Em 1941, o governo Vargas criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), englobando o Instituto Sete de Setembro, e seu objetivo era propor políticas de atendimento para o menor abandonado e o menor delinquente. Para este último, o destino eram as internações com características correccionais e repressivas. Já o menor carente/abandonado tinha como destino os patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

O SAM (BRASIL, 1941) era ligado ao Ministério da Justiça e funcionava como um sistema penitenciário para os menores de idade carentes e delinquentes. Com uma estrutura que se apoiava em uma rede de instituições tais como internatos, reformatórios, casas de correção, patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos. Essas instituições foram o embrião para o que seria mais tarde a

Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e berço da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

A incorporação do conhecimento de uma antropologia criminal ao debate jurídico da época produziu efeitos concretos e duradouros na produção de saberes e de práticas penais, possibilitando a implementação de estratégias específicas de controle social, num contexto de prática e ações em que o desafio central foi o de “tratar desigualmente os desiguais”, na medida em que não estendia a igualdade no tratamento jurídico-penal ao restante da população, mas, por vezes, estabeleciam-se formas diferenciadas de tratamento jurídico-penal, a partir de um saber normalizador, capaz de identificar, qualificar e hierarquizar os fatores naturais, sociais e individuais envolvidos na gênese do crime e na evolução da criminalidade (TEIXEIRA 2015, p. 44).

Mais especificamente sobre o SAM, Leal (2017) destaca:

O SAM, apesar da expectativa que gerou, não significou grandes alterações nas práticas concretizadas até então. Alguns serviços saíram da órbita dos juízes e começaram a ser implementados por essa instituição, mas o caráter repressivo permaneceu inalterado, ganhando, com essa instituição, uma escala ainda maior (LEAL, 2017, p. 41).

Portanto, a repressão era uma estratégia de Estado, uma política oficial de limpeza social para que o capitalismo se fortalecesse e organizasse suas estratégias de ação e mais uma vez reproduzisse e criasse uma realidade, uma lógica de naturalização e culpabilização individual quanto à situação de pobreza.

De acordo com o artigo 2º, o SAM (BRASIL, 1941) tinha como finalidade

sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas.(BRASIL, 1941, art. 2º)

Como podemos analisar, o SAM (BRASIL, 1941) propunha uma sistematização do estudo do menor, tanto os abandonados quanto os delinquentes, a fim de “adequá-los”, por meio da educação, instrução e tratamento físico e mental, objetivando o retorno para o convívio social. O ponto de partida era estudar as

causas desses fenômenos sociais, e o poder para internar ou liberar esses menores ficava sempre a cargo do juiz de menores. Outra característica era a centralização das políticas e ações:

Instituindo a Doutrina da Situação Irregular, se referindo ao jovem, pejorativamente como menor, o Código de Menores de Menores vigorou por muito tempo, passando pela década de 40, tido por muitos, como o período mais autoritário do Estado Novo, quando foi criado o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), que funcionava como um sistema penitenciário para menores, encaminhando-os para internatos, reformatórios ou casas de correção, no caso de autores de ato infracional. Os carentes eram direcionados para escolas agrícolas ou aprendizagem de ofícios urbanos. Importante ressaltar que os negros e pobres eram denominados como menores; enquanto filhos de classe média ou alta eram denominados como crianças (MIAO, 2018, p. 32).

Nessa linha de pensamento, Beretta (2010, p. 44) complementa:

A internação em unidade correcional passou a ser a linha de atuação do sistema público de atendimento, como possibilidade de recuperação e ajustamento social. Era uma questão de polícia e de justiça.

Esse foi o primeiro desenho de uma política de atendimento para crianças e adolescentes assumidamente repressiva e de ordem prisional. As marcas dessa instituição perpassam as décadas seguintes e na atualidade ainda encontramos ecos desse modelo.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1946 foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e, finalmente, em 1948, ocorreu a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 1959, um grande marco foi a promulgação, pela ONU, da Declaração Universal dos Direitos da Criança, um documento que estabelecia dez direitos ou princípios básicos que visavam garantir o desenvolvimento e proteção às crianças, do qual o Brasil passou a ser signatário em 1961.

Os avanços nas políticas internacionais de proteção à infância e adolescência não foram, no primeiro momento, suficientes para transformar as práticas que caracterizaram esse período repressivo da história brasileira em relação aos cuidados da infância e adolescência. No Brasil, a partir da instauração do governo militar, em 1964, o período que se segue foi marcado pela cassação dos direitos civis e a repressão a todas as formas de manifestação de liberdade, de opinião e

expressão. Toda forma de contestação foi reprimida de maneira brutal pelo regime militar, por meio dos órgãos de vigilância e de controle em todas as instâncias sociais.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) também era um retrato desse período, utilizando a máquina estatal visando à eliminação de focos contrários ao governo militar. A questão da infância “abandonada” e dos infratores ao mesmo tempo foi vista como um meio de controle e também uma forma de se evitar possíveis “ameaças” ao regime, tratando o problema dos menores como um item da pauta da política de segurança nacional, centralizando todas as ações por meio das instituições de internação e utilizando o aparato do Estado para efetivá-las.

Quanto a esse período, podemos constatar que as políticas organizadas pelos militares para a infância e adolescência deixaram um legado que ainda podemos encontrar nas unidades de atendimento para adolescentes e infratores, então denominadas de Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), que executavam as políticas de internação nos Estados.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor tem como objetivo formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executem essa política (BRASIL, 1964, art. 5º).

Segundo o artigo 6º, a FUNABEM determinava as seguintes políticas de atendimento:

Fixam-se como diretrizes para a política nacional de assistência a cargo da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, além dos princípios constantes de documentos internacionais, a que o Brasil tenha aderido e que resguardem os direitos do menor e da família:

I - Assegurar prioridade aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos;

II - Incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aprimoradas das que informam a vida familiar, e, bem assim, a adaptação, a esse objetivo, das entidades existentes de modo que somente do menor à falta de instituições desse tipo ou por determinação judicial. Nenhum internacional se fará sem observância rigorosa da escala de prioridade fixada em preceito regimental do Conselho Nacional;

III - Respeitar no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator positivo na dinamização e autopromoção dessas comunidades (BRASIL, 1964, art. 6º)

A FUNABEM englobou a estrutura anterior do SAM e podemos considerar que sua prioridade era a (re)integração do menor à sociedade. A proposta para se alcançar tal objetivo consistia na produção de um conjunto de ações determinadas pelo Conselho Nacional, órgão máximo da FUNABEM, composto por representantes de diversas entidades sociais, religiosas e profissionais.

A criação da Fundação do Bem-estar do Menor (FUNABEM) nos anos 1960, em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM) permaneceu valendo-se de mecanismos “corretivo repressivo” instituições “higiênicas ou pedagógicas” para confirmar adolescentes pobres e submetê-los a procedimentos regulares de exame e avaliação. A reforma do Código de Menores de Menores na fase da ditadura militar recrudescer a prática de internamento da juventude pobre do país. Nesse período os adolescentes transformaram-se em questão de *segurança nacional* e reforçou-se a ideia de que “o lugar de (menino) pobre é no internato”. O complexo tutelar com sua rede de proteção juvenil e seu “aparato técnico-jurídico-policia” atingiu seu ponto máximo de expansão. A pobreza adquiriu status da situação irregular e o jovem pobre o rótulo de menor infrator (LIMA, 2007, p. 63).

Portanto, a institucionalização dos adolescentes era vista como solução para os problemas da pobreza e da violência, a partir da constatação de que haveria uma relação de efeito direto associando a pobreza com a violência. Ainda no regime militar, em 1979 o Código de Menores de 1927 foi revisado e reformado, reforçando temas abordados em sua primeira versão e mantendo uma linha de atuação repressiva e assistencialista. A linha condutora do Código de Menores de 1979 consistia na Doutrina da Situação Irregular¹¹.

O aspecto principal dessa revisão do Código de Menores (BRASIL, 1927) consistiu no fortalecimento do Poder Judiciário e, definitivamente, o tema menor delinquente se tornou um problema de segurança nacional. Outro ponto que podemos destacar é a maior participação dos governos estaduais nos cuidados à infância. Criaram-se “centros especializados destinados à recepção, triagem e observação e a permanência de menores” (MARCÍLIO, 1999, p. 226). A

¹¹ Sendo assim, por “situação irregular”, esse Código caracterizava a condição dos “menores” que estavam privados materialmente de acesso aos recursos de atenção às necessidades de sua subsistência, de sua saúde, de sua educação; que estavam sem a proteção legal de seus responsáveis; que eram vítimas de maus tratos; que estavam em perigo moral; que estavam com “desvio de conduta”; que estavam inadaptados no meio familiar e/ou comunitário; que haviam cometido infração penal; e, ainda, por falta, ação ou omissão dos pais/responsável (Código de Menores, art 2º). Dessa forma, a noção de “situação irregular” era ampla, complexa e ambígua, tanto pela quantidade de opções de “enquadramento” (abandono, carência, vitimização, perigo moral, privação eventual de representação legal, desvio de conduta e autoria de ato infracional de crianças e de adolescentes), quanto pelas diversas possibilidades de interpretação acerca do que seriam os “bons costumes”, os “desvios de conduta”, o “perigo moral” e a “infração penal” (SILVA, 2005, p. 98).

implementação do Estatuto do Menor abriu caminho para o surgimento das Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEM).

A ditadura militar criou em torno de si um conjunto de mecanismos que asseguravam a manutenção do status quo, visando à integração social via mecanismos repressivos, funcionando como um verdadeiro bloqueio ao nível de desenvolvimento adquirido pelas ações destinadas à criança e ao adolescente (LEAL, 2015, p. 43).

Essas instituições têm origem em abrigos que já cuidavam de crianças e menores e serviam também para o abrigamento de menores infratores. Os governos estaduais eram responsáveis pelos menores que apresentavam desvio de conduta e eram desamparados, porém todas as instituições estaduais eram supervisionadas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Podemos considerar como período mais crítico para o menor infrator em termos de negação dos direitos humanos o surgimento das unidades da FEBEM que foram criadas com base nas políticas da FUNABEM e que tinham o objetivo de recuperar, mas se transformaram praticamente em depósito de menores infratores. A lógica que fundou as unidades da FEBEM deve ser entendida a partir do governo vigente, ou seja, o regime militar buscava eliminar possíveis focos contrários à ordem instaurada. Como se pensava que o menor infrator era fruto de uma família desestruturada e menos favorecida que estava necessitada da intervenção do Estado (PAULA, 2004), conforme determinava a Doutrina da Situação Irregular. Esse expediente foi utilizado principalmente pelo Judiciário como forma de controle dos assim denominados delinquentes. A base “pedagógica” utilizada nas unidades das FEBEMs estaduais eram o castigo corporal, repressão e coerção.

Aparentemente, a repressão e a coerção só estão presentes em instituições como a FEBEM e a prisão, pois nestes locais são visíveis: mas, sob o eufemismo da educação, o poder coercitivo e repressivo de vigilância e controle comportamental, organizada pelo Poder Judiciário e colocado em prática por seus técnicos, é disfarçado e caracterizado como intervenção terapêutica desarmando possíveis reações (SALIBA, 2006, p. 19).

Na década de 1980, entramos em um período no qual as pressões populares para a redemocratização do país criaram um ambiente propício para mudanças também na área social. Surgiram movimentos sociais que lutavam pelos direitos das crianças e adolescentes, com destaque para a Pastoral do Menor, promovida pela Igreja Católica. A violência e a pobreza cresciam rapidamente e a sociedade

começou a se organizar para reverter a situação. Os direitos das crianças e adolescentes eram sistematicamente violados pelas FEBEMs e pela Polícia (MARCÍLIO, 1999).

No campo político, nas eleições para os governos estaduais em 1982, houve uma vitória esmagadora dos partidos de oposição ao governo federal, o que criou as condições necessárias para o surgimento do maior movimento de luta pela democracia no Brasil, que foi as “Diretas Já”. Seu objetivo era modificar as regras para a eleição presidencial, devolvendo ao povo a possibilidade da escolha do seu principal dirigente político.

Em 1987, a Assembleia Constituinte se mobilizou para escrever a nova Constituição Brasileira. A nova Carta Magna do país resgatou os direitos civis que foram cassados durante a ditadura militar, sendo promulgada em 1988 e apresentava grande avanço na defesa dos direitos da infância e adolescência. Na Constituição, ficaram estabelecidos direitos e deveres de cada um dos cidadãos. Para a infância, estabeleceram-se direitos primordiais para seu desenvolvimento, conforme o artigo 227º:

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 forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227º).

A intensa movimentação político-social realizada pelos brasileiros na década de 1980 foi um marco para o país, após um período de 25 anos de regime militar. A retomada da democracia e a reconquista dos direitos civis foram coroadas no ano de 1990, com a eleição de um presidente civil, por meio do voto direto. Ainda no ano de 1990, o presidente Fernando Collor criou o Ministério da Criança, responsável pela coordenação e promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990.

2.7. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a proteção integral

As políticas de atendimento à criança e adolescentes são marcadas por períodos de alternância entre a intervenção do Estado e a filantropia, mas uma

característica que permanece é como essas políticas são usadas como forma de controle social e manutenção de uma estrutura econômica e política que beneficia poucos e impõe a segregação para muitos.

A partir da década de 1990, o Brasil entrou em uma nova etapa de construção das políticas de atendimento com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 –, que foi o resultado da mobilização de vários setores da sociedade e do poder público como objetivo de dar proteção para a infância e a adolescência. A sua base é a *Doutrina de Proteção Integral da Criança e do Adolescente*, que foi homologada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas¹² (ONU) em 1989, e se constitui como um novo paradigma de atendimento a crianças e adolescentes, partindo da premissa de que estes são sujeitos de direito e que todos devem garantir seu amplo desenvolvimento até a vida adulta. O avanço da Doutrina da Proteção Integral é fruto também do entendimento de que a violência e situações de abandono/negligência sofridas pelas crianças e adolescentes são resultado das desigualdades sociais e que o Estado deveria assumir o protagonismo e a prioridade absoluta na construção de políticas públicas, e, com isso, esse quadro de desproteção e de ausência de direitos das crianças e adolescentes seria transformado.

A passagem para a condição de sujeito de direitos prevista na Doutrina de Proteção Integral garante, às crianças e adolescentes, direitos, deveres e garantias constitucionais em detrimento da condição de “objeto de intervenção” que estava presente nos Códigos de Menores de 1927 e 1979. O novo paradigma de direito inaugurado pelo ECA produziu efeitos em todas as esferas e inaugurou uma fase de reestruturação do Estado brasileiro em termos de proteção social para esse segmento social específico.

Houve avanço também no entendimento sobre o problema da violência cometida por adolescentes, estabelecendo normas de apuração, de autoria e de condução no atendimento e atenção a esses adolescentes. Dessa forma, ficaram estabelecidos as garantias processuais, a presunção da inocência e o tratamento

¹² Também são documentos internacionais ou tratados que contribuíram para a formulação da Doutrina de Proteção Integral: Convenção Internacional dos Direitos da Criança; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas Não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio); as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de RIAD); as Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Regras de Havana).

digno que deveriam ser observados em todas as fases, desde a apuração até o cumprimento da MSE, além dos demais direitos que não cessam e nem deverão ser suprimidos pela condição de conflito com a lei.

O Brasil foi um dos signatários dessa doutrina, adotada em mais de 100 países, que propõe um pacto social para que as crianças e os adolescentes sejam prioridade no atendimento e a peça central na elaboração de políticas públicas, visando à sua proteção. Anteriormente, na *Doutrina de Situação Irregular* que estava presente nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, a criança e o adolescente eram assim considerados em razão de seu comportamento e, portanto, estariam irregulares perante a sociedade.

A promulgação do ECA revogou o Código de Menores de 1979 e buscou promover o fortalecimento da família como fator principal para o desenvolvimento e proteção das crianças e adolescentes, legislando em defesa de seus direitos, na promoção do seu desenvolvimento e, conseqüentemente, elevando a sua condição de cidadãos. A implantação do ECA foi fruto de movimentos iniciados, principalmente, pela sociedade civil organizada em sintonia com as transformações e mudanças quanto às concepções sobre o universo das crianças e adolescentes, que também aconteciam em outros países. Houve outro olhar sobre a infância e adolescência e a necessidade de se reparar os erros históricos que produziram a situação de exploração, violência e abandono daquelas.

O ECA é uma importante ferramenta política, histórica e efetiva, que instituiu nova forma de formular, gerir e de executar políticas públicas através da relação entre União, estado, Município e sociedade civil; porém, atualmente, ainda existem contradições entre aquilo que se propõe e o que é colocado em prática: se, por um lado, a legislação brasileira superou o paradigma correccional-repressivo avançando no sentido de dar bases conceituais à proteção integral à criança e adolescente por meio de políticas públicas, por outro lado, as próprias prática institucionais deixam a desejar do que está proposto em legislação, pois ainda encontramos práticas repressivas e descontextualizadas quando no referimos a intervenções comunitárias (RODRIGUES, 2015, p. 43).

Nos seus 267 artigos, a principal diretriz é colocar em prática a proteção integral e estabelecer uma rede de serviços oferecidos pelos municípios, Estados, União e entidades do terceiro setor. Essa rede é o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que é composto por todas as instâncias que trabalham na elaboração, planejamento e execução das políticas de atendimento voltadas para as crianças e adolescentes. A descentralização na elaboração das políticas de atendimento e a

divisão de deveres visam atender às crianças e adolescentes em suas respectivas particularidades sociais, econômicas e culturais. Ao mesmo tempo, todos os elementos participantes da cadeia são fundamentais para a garantia dos direitos na sua formulação, controle e fiscalização das políticas públicas, conforme destaca o artigo 86º.

Consideramos que o artigo 4º é o mais importante do ECA, pois determina quais são os direitos fundamentais das crianças desde o nascimento, incluindo seu desenvolvimento até a fase adulta. Esse artigo dispõe que as políticas de atendimento devem ser articuladas e ramificadas e estabelece que a responsabilidade pelas crianças deve ser compartilhada entre a família, a sociedade e o poder público.

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 convivência familiar e Comunitária (BRASIL, 1990, art. 4º).

Porém, constatamos que a sociedade brasileira tem dificuldades para implementar plenamente o ECA e para atingir seus objetivos em razão da histórica desigualdade social que caracteriza o Brasil capitalista e que ainda relega a criança e o adolescente à condição de cidadãos de segunda classe.

Portanto, no tempo presente, não há uma concepção uniforme de criança e adolescente que englobe a todos de forma universal, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, mas sim uma realidade marcada por desemprego, situação de miséria, precariedade do ensino público e do serviço de saúde, péssimas condições de moradia, truculência policial, falta de saneamento básico, dentre outras tragédias, em que milhares de crianças e adolescentes, pertencentes às classes de baixo poder aquisitivo e, geralmente, negros ou não brancos tornam-se “grupos sociais vulneráveis”, vivendo no limite da “vida nua” (SANTOS *et al.*, 2007, p. 235).

Há, portanto, um abismo a ser superado quanto à efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes em razão do modo capitalista que concentra a riqueza nas mãos de poucos, produzindo a desigualdade social para muitos. Essa é a fonte principal dos problemas enfrentados pelas crianças, adolescentes e famílias brasileiras, sobretudo para os que são pobres e atendidos pelo SINASE. O descompasso entre o que a lei determina e a realidade desses sujeitos é o principal

obstáculo para que o ECA cumpra seu papel de forma efetiva. O país ainda tem estruturas sociais e instituições que estão ligadas ao passado de exclusão de crianças e adolescentes, associadas a um Estado que age de forma clientelista e não condizente com a nova realidade jurídica. Há também a concepção social conservadora e positivista, enraizada na população em geral, que considera que criança e adolescente seriam indivíduos descontextualizados de uma organização social, política e econômica concreta. Esse processo gera políticas públicas ineficazes ou que têm efeitos meramente ideológicos e simbólicos, visando legitimar os governantes que estão no poder. O governo costuma promover políticas públicas descontínuas, focalizadas e subfinanciadas, o que redundará, conseqüentemente, na manutenção ou agravamento dos problemas sociais.

O Brasil intensifica os processos de exclusão e de desigualdades sociais neste processo de penalização da miséria, tendo em vista que aqui não se estruturou um amplo Sistema de Proteção Social, ancorado em bases universalistas e democráticas. O próprio exercício participativo e democrático, no Brasil, é um “arremedo” que se materializou em escassos momentos da história brasileira e, rapidamente, foi cooptado por manobras neoliberais e conservadoras. Nesse sentido, os processos vivenciados aqui tomam um intenso grau de profundidade, representando mesmo uma fratura social (LEAL, 2017, p. 18).

Portanto, o ECA não pode ser entendido como um instrumento “salvador”, que por si só resolveria todos os problemas existentes relativos à criança e adolescente, mas como um importante instrumento de garantia de direitos, que deve ser aplicado juntamente com outras leis e pode ser um diferencial na vida de crianças e adolescentes. É preciso aprofundarmos a discussão sobre as reais causas que produzem a desproteção social que afeta diretamente as crianças e os adolescentes, principalmente as várias formas de exploração e também a persistente noção equivocada que ainda associa, sem mais, violência, adolescência e pobreza.

2.8. A estruturação do ECA

O ECA está organizado em dois livros: o primeiro contextualiza os direitos e a concepção de criança e de adolescente, seus direitos fundamentais que foram apresentados no artigo 4º. O segundo livro inclui normas sobre as diretrizes de atendimento, a aplicação das medidas protetivas e das medidas socioeducativas, as

infrações administrativas cometidas pelo não cumprimento dos direitos e a fiscalização das políticas de atendimento. Inclui ainda a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). A principal função desses conselhos é o desenvolvimento das políticas de atendimento, por meio da criação de fundos nacional, estadual e municipal, responsável pela aplicação e fiscalização dos recursos, conforme consta no Artigo 88º do ECA:

Art. 88º - São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

VI - mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (BRASIL, 1990, art. 88º).

Como se apresenta em todo o ECA, podemos observar que os conselhos também seguem a orientação quanto à descentralização de poder e contemplam, em sua composição, representantes do poder público e a participação da sociedade por meio de associações, representações de profissionais ou entidades de classe, clubes de serviços.

Um problema que constatamos é que o ECA não apresenta um percentual do orçamento público a ser investido na elaboração das políticas de atendimento. Esse vazio legal abre brecha para uma manobra que consiste em não destinar recursos públicos para a realização de programas e projetos desenvolvidos nos âmbitos municipal, estadual e federal. Não é que os mesmos não sejam realizados, mas há uma instabilidade orçamentária que ronda essas políticas e as mesmas acabam descontinuadas. Dessa forma, os investimentos se tornam parciais ou pontuais e, conseqüentemente, não produzem efeitos duradouros e protetivos para crianças e adolescentes. Além disso, não combatem a desigualdade social que atinge a grande maioria das famílias e suas crianças e adolescentes.

Outro órgão muito relevante previsto pelo ECA é o **Conselho Tutelar** (CT) que, caracterizado pelo seu funcionamento autônomo, tem a função de zelar pela defesa dos direitos da criança e adolescente. Também é responsável pela aplicação das medidas protetivas¹³ para crianças e adolescentes. Sua formação é realizada por meio de eleição de candidatos e todo o processo é realizado pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme determinam os artigos 131º e 132º do ECA, transcritos a seguir:

Art. 131º - O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei (BRASIL, 1990, art. 131º).

Art. 132º - Em cada Município haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma recondução (BRASIL, 1990, art. 132º).

Apesar de suas funções serem claramente determinadas pelo ECA, a todo o momento o Conselho Tutelar é confundido com o poder policial e, não raramente, assume este papel, agindo como um órgão repressor perante adolescentes e famílias. Essas características ambíguas revelam indícios precedentes de outros dois momentos das políticas públicas para crianças e adolescentes: o Código de Menores de 1927 e o de 1979. Isso explica que o controle exercido pelo Estado ainda deixa marcas na sociedade brasileira, ou seja, o que é privado (familiar) se torna público a partir de uma intervenção estatal. A reprodução de um modelo de vigilância estatal sobre o grupo familiar retorna com uma nova roupagem e de forma sutil.

Os conselheiros tutelares são escolhidos por meio de votação popular e o processo varia de cidade para cidade. Muitos não compreendem a função que exercerão e nem têm clareza quanto à sua finalidade. Dessa forma, o Conselho Tutelar é incompreendido em sua essência pela população e pelos próprios conselheiros que o compõem. O resultado, muitas vezes, é uma distorção da aplicabilidade do ECA e de suas ferramentas de proteção. Por exemplo, ao encaminhar uma criança para o acolhimento institucional, o conselheiro deve ter certeza de que aquela medida será realmente protetiva ou se poderá causar um

¹³ As medidas protetivas estão descritas no artigo 101º. do ECA: sua principal função é a intervenção, pelo Conselho Tutelar, garantindo os direitos previstos no artigo 4º. Isso ocorre por meio de encaminhamentos diversos aos serviços públicos.

dano ainda maior à criança e à família desta se os procedimentos não forem muito bem executados.

O ECA inclui muitas mudanças, com relação aos códigos anteriores. Uma delas é a terminologia utilizada para se descrever crianças e adolescentes. O termo **menor**¹⁴ (e seus derivativos, menor abandonado, delinquente etc.) foi substituído pelo termo **adolescente**. Porém, essa nova terminologia ainda é desrespeitada a todo o momento, pois, no imaginário popular, continuamente reforçado pela mídia, o termo menor continua sendo utilizado de forma recorrente. **Juiz de menores** foi substituído por juiz da infância e da juventude e a terminologia **crime** foi substituída por **ato infracional**. O ECA definiu que criança é a pessoa cuja idade compreende entre zero a 12 anos, e a adolescência é compreendida de 12 a 18 anos incompletos. Ao mesmo tempo, o ECA sofre ataques constantes a respeito dessa nova concepção que erroneamente é entendida como muito permissiva com crianças e adolescentes.

2.9. As medidas socioeducativas

A promulgação do ECA em 1990 abriu uma nova possibilidade de entendimento para a situação do *adolescente em conflito com a lei*¹⁵. Esse é um dos aspectos mais combatidos pelos críticos do ECA, que afirmam que esses novos dispositivos legais seriam insuficientes para se dar uma resposta à sociedade quanto aos atos de violência praticados pelos adolescentes. Não raro vemos protestos visando à revogação desses dispositivos e propondo o endurecimento da lei e a redução da maioridade penal.

Art. 103º - Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104º - São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

¹⁴ Existe um consenso entre os autores tais como Adorno (1998) e Sales (2004) de que a terminologia “menor” tem origem nas práticas jurídicas, principalmente cunhada pelo Código de Menores de Menores de 1927 e que teria se tornado uma referência para se denominar criança e adolescente no Brasil.

¹⁵ Adotaremos esta expressão, pois acreditamos que sua condição de infrator seja passageira, portanto, assim que as medidas socioeducativas são aplicadas corretamente, conforme a gravidade do ato, o adolescente tem plenas condições de assumir seu papel perante a sociedade.

A mudança da denominação de “crime” para “ato infracional” busca considerar quais seriam os motivos que levaram o adolescente a cometer aquele ato. Esse novo paradigma, com foco no sujeito, baseia-se na condição do desenvolvimento psicológico e físico em que o adolescente se encontra no momento em que ele praticou o ato, e a medida será dosada por dois componentes: o desenvolvimento psicossocial do adolescente e a gravidade do ato cometido.

Nisso notamos o viés psicologizante¹⁶ e desenvolvimentista do ECA, que ainda não inclui as dimensões sociais e históricas, mas permanece focalizado na figura do indivíduo, típica da ideologia liberal.

O ECA busca resolver outros problemas criados, principalmente, pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979, que eram a figura do adolescente identificado com criminosos comuns e uma similaridade nos trâmites judiciais para seu julgamento. A partir do ECA, a atenção se concentra no momento em que o adolescente está vivendo, ou seja, o problema fica restrito àquela situação de infração (PASSETTI, 1999). Além de desvincular o ato cometido da noção de crime, o ECA criou uma série de dispositivos legais, garantindo a apuração do fato e o amplo direito à defesa do adolescente, aspecto que é inovador.

Assim que um adolescente é flagrado cometendo um ato infracional, ele deve ser encaminhado a uma delegacia especializada para o atendimento de adolescentes e, na falta desta, a uma delegacia comum, onde ficará separado dos adultos. O delegado deve ouvi-lo e também as testemunhas do fato e depois encaminhará o processo para a Vara da Infância e Juventude.

Durante o processo legal, o adolescente tem direito à nomeação de um advogado para defendê-lo e, se for comprovada a autoria do ato, o juiz determinará a medida socioeducativa conforme a gravidade do fato e o encaminhará para o cumprimento do que foi determinado, que deve ser realizado em Programa de Atendimento Socioeducativo realizado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) em cidades que não possuem o CREAS, ou ainda pode ser realizado por

¹⁶ O fenômeno da psicologização diz respeito a uma prática de buscar explicações e soluções para todos os problemas a partir das noções de uma suposta interioridade psicológica que seria própria do indivíduo, resultante do seu processo de desenvolvimento: sua índole, caráter, conduta, comportamento, personalidade, identidade, psiquismo. Parte-se de uma perspectiva unidirecional e de uma abordagem teórica e clínica individualizada, de uma psicologia como ciência disciplinar, desconsiderando-se o complexo processo de produções histórica, social, política e institucional dos fenômenos ditos “psicológicos”.

uma entidade assistencial privada. Além das medidas em **meio aberto** que são aplicadas para os atos infracionais mais leves, há a medida de internação para os casos em que houve a constatação de um ato grave contra a vida, por exemplo, e esta medida é realizada em estabelecimentos educacionais em meio fechado, que são de responsabilidade dos Estados. Nesse sentido, Avila (2017, p. 13) afirma:

Fato é que as medidas socioeducativas manifestam, historicamente, contradições entre a proteção e a punição do adolescente em conflito com a lei, as quais estabelecem uma confusão conceitual em torno dessa resposta estatal, consolidando um processo de assistencialização da socioeducação. Esse fenômeno se materializa a partir de discursos protetivos que pretendem apagar a natureza punitiva da medida socioeducativa, legitimando e justificando, ideologicamente, sua imposição e, por conseguinte, a restrição e privação de direitos e de liberdade. Trata-se da produção de novas formas de menorismo, que, embebidas por intencionalidades tutelares e assistencialistas, pretendem, em verdade, ocultar processos opressivos e violadores de direitos humanos.

Portanto, depois do ECA, crianças e adolescentes são submetidos a um processo judicial, como qualquer outro cidadão, e são aplicadas as medidas socioeducativas, conforme determinam o artigo 112º e seguintes:

Art. 112º - Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes Medidas Socioeducativas:

I - Advertência;

Art. 115º. A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada (BRASIL, 1990, art. 115º)

O objetivo dessa medida é um alerta, ou poderíamos traduzir popularmente como uma “bronca” do juiz no adolescente que cometeu o ato infracional, esclarecendo as consequências deste.

II - Obrigação de Reparar o Dano

Art. 116º. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada (BRASIL, 1990, art. 116º).

De acordo com o artigo 116º, o adolescente e sua família devem arcar financeiramente com o dano produzido pelo ato infracional cometido e, portanto, sua principal responsabilidade fica restrita ao dano material. Essa medida é aplicada,

sobretudo, quando o adolescente causa um dano a um estabelecimento público como uma escola, unidade básica de saúde, entre outros¹⁷. Na impossibilidade de a família realizar o pagamento em razão de condições financeiras desfavoráveis, o juiz pode determinar outra medida adequada ao ato infracional produzido.

III - Prestação de Serviços à Comunidade

Art. 117º. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. (BRASIL, 1990, art. 117º)

A prestação de serviços à comunidade (PSC) é uma das medidas socioeducativas mais comuns aplicadas aos adolescentes pelo Poder Judiciário. Ela tem como objetivo reverter o ato infracional cometido em trabalho comunitário na localidade em que o adolescente vive e só pode ser desenvolvida em órgãos públicos. Ao mesmo tempo em que desenvolve esse trabalho, o adolescente deve ser orientado a refletir sobre o ato infracional por meio de atendimento especializado em um programa próprio de atendimento desenvolvido no município em que reside. Também deve receber orientações sobre a importância da escola, da profissionalização para a sua vida adulta e sobre o tema da convivência familiar.

Cabe uma breve reflexão sobre a concepção implícita do trabalho (aqui no caso não remunerado) como purificador do mal cometido, e muitas vezes esse trabalho educativo não é compreendido dessa forma pelo adolescente que o vê somente como uma punição. A importância dada ao trabalho é um dos pontos que sustentam as medidas socioeducativas, visto como uma prática potencialmente salvadora dos adolescentes.

Nota-se por meio dessa distinção que o critério entre possuir ou não uma “boa moral” estava diretamente associada a ser produtivo ou não para o mercado de trabalho. Isso já foi discutido nos estudos realizados por Marx, ao apontar que a acumulação do capital, produz numa relação dialética, a miséria, que pela ética do capital está associada à ociosidade, indolência e vícios que são tidos como inerentes ao pobre. Apoiadas nessa lógica que

¹⁷ Sobre a complexidade dos problemas que envolvem a depredação escolar, ver Guimarães (2003) e também Patto (1999).

surtem as necessidades de medidas coercitivas para aqueles considerados criminosos em potencial (CARDOSO, 2017, p. 29).

No artigo 118º do ECA, temos a liberdade assistida:

IV - Liberdade Assistida

Art. 118º. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. (BRASIL, 1990, art. 118º)

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119º. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a freqüência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso (BRASIL, 1990, art. 119º).

A liberdade assistida (LA) não foi construída no ECA. Ela consiste em um regaste, com grande similaridade, do mesmo procedimento existente no Código Menores de 1927, de acordo com o qual, o juiz determinava a vigilância de adolescentes que cometeram crimes. Ou seja, a reprodução de um procedimento como esse seria algo recorrente em uma economia capitalista como forma de manter e determinar padrões das classes sociais oprimidas pelo capital e, assim, atualizar os mecanismos de controle.

Dessa forma, o adolescente é submetido a um processo de controle sobre suas atividades e sua rotina de vida por meio do trabalho de supervisão pedagógica realizado pelos técnicos dos programas de atendimento. Também cabe aos técnicos buscar a (re)inserção desse jovem à escola, caso este não esteja frequentando as atividades escolares e, no processo do seu acompanhamento, deve buscar promover sua inserção no mercado de trabalho. Essas ações seriam indicadores de uma suposta reinserção social. Trata-se, sobretudo, de tornar esse adolescente disciplinado e disponível para o capitalismo. A LA também marca uma tênue linha entre a liberdade, mesmo que vigiada, e uma medida de internação privativa da liberdade e, assim, serve de alerta para o adolescente sobre os possíveis encaminhamentos que o Poder Judiciário pode tomar com relação ao seu caso e

condutas assumidas durante o cumprimento da LA. Em todo esse processo haveria uma lógica coercitiva e a busca por responsabilizar individualmente o adolescente por seus atos, ou, então, no máximo, inclui e culpabilização da família.

A medida de semiliberdade está descrita no artigo 120º do ECA:

V - Inserção em Regime de Semiliberdade

Art. 120º. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação (BRASIL, 1990, art. 120º).

Na semiliberdade, o adolescente é submetido a um regime que permite que faça atividades externas, principalmente a escolarização e a profissionalização. No período noturno, o adolescente deve retornar à instituição onde dorme e onde existem vigilância e controle das atividades.

Logo em seguida, temos a medida de internação em estabelecimento educacional:

VI - Internação em Estabelecimento Educacional;

Art. 121º. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária (BRASIL, 1990, art. 121º).

Art. 122º. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada (BRASIL, 1990, art. 122º).

Art. 123º. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração (BRASIL, 1990, art. 123º).

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas (BRASIL, 1990, art. 123º).

Art. 124º. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

- I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
- II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;
- IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI - receber escolarização e profissionalização;
- XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
- XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
- XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

§ 1º Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.

§ 2º A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente (BRASIL, 1990, art. 124º).

Art. 125º. É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança. (BRASIL, 1990, art. 125º).

A medida de internação é aplicada em casos graves de ato infracional, principalmente os que atentam contra a vida humana. Essa medida é a que produz um intenso debate sobre o problema do cárcere para os adolescentes no Brasil. Tal como ocorre com a medida de LA, esse inciso legal também reproduz o modelo de encarceramento presente no Código de Menores que perdurou por mais de 60 anos no país.

Como manter o princípio de proteção integral e ao mesmo tempo incluir elementos punitivos no mesmo contexto da execução de uma medida? A medida de internação retira o adolescente do seu meio familiar, social e o encerra em um estabelecimento que supostamente deveria prepará-lo para retornar à sociedade com maiores possibilidades de construir uma história de vida. Como é equacionado esse problema? Com certeza a medida de internação é o ponto mais polêmico do

ECA, pois os críticos a veem como algo que não consegue inculcar a responsabilidade nos adolescentes e propõem que punição deveria ser mais rígida.

Além das medidas apresentadas, o ECA, no artigo 101º, determina que nenhum adolescente pode executar prestação de trabalhos forçados, que portadores de doenças e deficiências terão tratamento individual e especializado e que toda medida levará em consideração a sua capacidade de cumprir bem como as circunstâncias e a gravidade do ato (BRASIL, 1990, art. 101º).

Podemos verificar que as medidas socioeducativas são ordenadas de maneira progressiva, a fim de que se mantenha o princípio de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e também atenda à condição da consideração ao grau da gravidade do ato cometido. Outro aspecto das medidas é que, neste caso, o jovem, excepcionalmente, pode responder sobre o cometimento de infrações até os 21 anos de idade. Para isso, deve ficar caracterizado que o ato ocorreu antes de o adolescente completar 18 anos de idade (artigo 2º, parágrafo único e artigo 121º, § 5º). É importante destacarmos que, se o ato infracional foi cometido por uma criança (0 a 12 anos), não será aplicada medida socioeducativa e aquela será encaminhada ao Conselho Tutelar, e lhe será aplicada a medida protetiva em decorrência de seu comportamento.

Em 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o CONANDA elaboraram o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006a), cujo objetivo principal é organizar a estruturação e funcionamento dos programas de atendimento em meio aberto e meio fechado. Em 2012, esse projeto se tornou lei (lei 12.594/12) e, dessa forma, os municípios, os Estados e a União devem seguir as regulamentações nela previstas para a implantação e desenvolvimento dos programas de atendimento.

Mesmo com a transição de um modelo que apresentava características de cunho carcerário (Códigos de Menores de 1927 e 1979) para o da proteção integral consignado no ECA, as medidas socioeducativas exigem uma discussão sobre qual seria a sua real natureza.

Para Saliba (2006), as medidas socioeducativas ainda representam um retorno às práticas preconizadas pelo Código de Menores, visto que o adolescente é submetido ao Judiciário e aos vários aparelhos “disciplinares” que o compõem (técnicos judiciários, programas de atendimento ao adolescente, exames

psicológicos) e que têm o único objetivo de continuar a vigilância sobre esses indivíduos. Na mesma linha, Avila (2017, p. 81) afirma:

As medidas socioeducativas manifestam, historicamente, contradições entre a proteção e a punição do adolescente em conflito com a lei, as quais estabelecem uma confusão conceitual estratégica em torno dessa resposta estatal, consolidando um processo de assistencialização da socioeducação. Trata-se de discursos protetivos que pretendem apagar a natureza punitiva da medida socioeducativa, legitimando e justificando, ideologicamente, sua imposição. Nessa lógica, a ideia da medida socioeducativa como instrumento de proteção ao adolescente em conflito com a lei contribui para ocultar a sua verdadeira pretensão: a prática do controle penal sobre esse sujeito, que repercute no sentido de sua segregação social. Nessa lógica abstrai-se, justifica-se e naturaliza-se a violência dessa intervenção, que opera no sentido restrição e privação de direitos e de liberdade.

Há, portanto, a necessidade de explorarmos os diferentes aspectos das concepções implícitas nas MSE, discutindo de que maneira a sua aplicação impacta na vida dos adolescentes atendidos e como é a práxis realizada pelos técnicos que executam as medidas. É importante compormos um quadro crítico que dê mais subsídios para melhor compreensão das MSE no contexto capitalista, considerando suas possibilidades, ambiguidades e limites.

2.10. Panorama atual das medidas socioeducativas no Brasil

Os dados do “Levantamento Anual SINASE” (BRASIL, 2019), realizados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e divulgados em 2019, mostram um total de **26.109** adolescentes e jovens na idade de 12 a 21 anos incluídos no sistema socioeducativo em instituições de internação. Destes, **24.803** adolescentes e jovens são atendidos em estabelecimento educacional e de semiliberdade. A medida de internação corresponde a **17.811 (71,8%)** do total de casos, **2.160** adolescentes e jovens estão em regime de semiliberdade (**8,7%**) e **4.832** estão em internação provisória (**19,5%**).

Esses adolescentes e jovens estão distribuídos em 484 unidades de atendimento na modalidade de restrição e privação de liberdade (internação provisória, internação provisória e semiliberdade), além de **1.306** adolescentes em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial - **937**, internação sanção - **306**, medida protetiva - **63**). A distribuição dessas 484 unidades de atendimento mostra que a região Sudeste possui 217 unidades (44,8%), seguida pela região

Nordeste com 102 (21%), região Sul com 74 (15,3%), região Norte com 50 (10,4%) e região Centro-Oeste com 41 (8,5%). O destaque é para o Estado de São Paulo que possui 145 unidades, das 484 unidades do país. Logo após temos os Estados de Minas Gerais com 35, Paraná com 27 e Rio de Janeiro e Santa Catarina com 24 unidades cada um.

Nas medidas executadas em liberdade, os dados de 2018 do Ministério do Desenvolvimento Social apontam que existia um total de **117.2071** adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, sendo **84.755** de liberdade assistida (LA) e **69.930** em cumprimento de prestação de serviço à comunidade (PSC). Portanto, o total de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil em 2017/2018 era de **143.316**. De maneira geral, o “Levantamento Anual do SINASE de 2017” (BRASIL, 2019) destaca que há estabilidade no número de adolescentes e jovens internados no sistema nos últimos anos, não havendo crescimento ou queda expressiva. Os dados mostram a predominância de duas medidas: a internação em estabelecimento educacional e a liberdade assistida. Dessa forma, podemos verificar em uma primeira análise, que os atos infracionais cometidos pelos adolescentes seguem uma tendência de moderado a grave quanto à sua natureza.

Em relação ao gênero, 96% dos adolescentes no sistema socioeducativo são do sexo masculino e 4% do sexo feminino, e foi a primeira vez em que houve um levantamento sobre a população LGBTIs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e simpatizantes), sendo que 21 adolescentes se declaram que se identificam de acordo com essas orientações sexuais. Muitos Estados (SP, RS, PR, RJ) não tinham dados sobre a população LGBTIs.

Sobre a cor, “40% dos adolescentes e jovens incluídos no sistema socioeducativo foram considerados de cor parda/preta, 23% de cor branca, 0,8% de cor amarela e 0,2% da raça indígena e 36% dos adolescentes e jovens não teve registro quanto à sua cor ou raça, sendo classificados na categoria não especificado”. (BRASIL, 2019). Esses dados mostram que há predominância na institucionalização dos adolescentes negros e pardos (40%), e um fato nos chama a atenção: no levantamento referente ao ano de 2016, a porcentagem de negros /pardos no sistema socioeducativo era de 59%, diante dos 40% registrados no último levantamento. Em dois anos, houve uma redução do número de internações de adolescentes negros/ pardos em 19%. O levantamento sugere que autodeclaração

de cor empregada como metodologia é que pode explicar tamanha diferença entre os dados.

Os dados estão em consonância com outra realidade da juventude brasileira: a faixa que mais morre de forma violenta no Brasil está entre 15 a 29 anos (55,6%), segundo o Atlas da Violência de 2020 (IPEA, 2020), e 75,6% dos homicídios são contra negros. Portanto, a ausência e a descontinuidade de políticas públicas de proteção a crianças e adolescentes, principalmente negros e pardos que historicamente constituem a classe mais pobre do país, são o principal fator que produz números assustadores e constrói uma narrativa de violência contra a população negra e também a coloca como autores de violência. Logo, temos perpetuação do racismo estrutural no qual o negro no Brasil é a principal vítima, ao mesmo tempo em que também é considerado um potencial criminoso.

A faixa etária que concentra o maior número de adolescentes nos sistemas socioeducativos está entre 16 e 17 anos com 56% (12.857), seguidos pela faixa de 18 a 21 anos (29,5%, totalizando 6.767). A somatória dessas duas faixas concentra 85,5% de adolescentes e jovens no sistema socioeducativo. Ao realizarmos um paralelo com os Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020, vemos que mostram que 10,1 milhões de adolescentes (20,2% do total) entre a idade 14 a 29 anos não completaram a educação básica e que a evasão escolar¹⁸ acomete principalmente negros e pardos (71,7% dos casos). Ou seja, há uma infeliz sintonia nos dados sobre os adolescentes que cometem atos infracionais e aqueles que estão fora da escola, principalmente os negros e pardos. Portanto, a falta de acesso à educação em diferentes níveis, a escola de baixa qualidade e a pobreza são fatores que produzem o contexto de violência cometida por esses adolescentes e jovens.

Além do aspecto quantitativo que revela incontestavelmente o empreendimento racista de afastamento da população negra dos recursos da educação formal, há ainda que se atentar para as implicações simbólicas que essa investida sobre os processos pedagógicos acarreta. Afinal, na

¹⁸ Entendemos, de acordo com a bibliografia sobre as complexas relações entre a escola e as classes populares, que seria mais adequado discutir os processos de exclusão e de expulsão escolar nos quais a dinâmica de funcionamento da instituição da educação no Brasil e dos estabelecimentos escolares tem papel importante. É preciso superar a perspectiva do senso comum que mais uma vez, preconceituosamente, culpabiliza os pobres (CECCON; OLIVEIRA, 1982; FRIGOTTO, 1984; ENGUITA, 1989, 1993; PATTO, 1990; GUIMARÃES, 2003; PAIXÃO, 2008; FREITAS, 2009).

produção daquilo que se costuma chamar evasão escolar, que aqui entendemos como um processo de exclusão forjado pelo aparato institucional, além dos efeitos mais visíveis das dificuldades de acesso, segurança e condições financeiras para a aquisição do material escolar, também estão colocadas as questões epistemológicas que fazem do ensino um local de reprodução e reconhecimento dos acontecimentos relacionados ao segmento branco e de estigmatização de todos os eventos e contribuições referentes à população negra. Se, como salientamos em outro momento, a construção do passado é fundamental na afirmação de um sentido de coletividade, a forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos brasileiros, desprovidos de um sentido de diversidade substantivo, não pode ser descartada enquanto fator que contribui para o distanciamento dos negros dos espaços formais de educação (FLAUZINA, 2006, p. 106).

Sobre a natureza dos atos infracionais cometidos, os dados mostram que as maiores incidências são roubo 38,1%, tráfico de entorpecentes, 26,5%, homicídios, 8,4%, e 5,6% estão relacionados a furto. Assim, verificamos que a natureza dos atos infracionais é, sobretudo, contra o patrimônio e não contra a vida, e cabe um questionamento com relação à forma como as MSE são aplicadas e se estaria havendo um rigor exagerado que promoveria aumento das MSE de internação. O próprio “Levantamento Anual do SINASE de 2017” (BRASIL, 2019) coloca esse dado em xeque e deveria ser mais bem explorado para a sua elucidação.

CAPÍTULO III

O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

*A molecada lá da área como é que tá
 Provavelmente correndo pra lá e pra cá
 Jogando bola descalços nas ruas de terra
 É, brincam do jeito que dá
 Gritando palavrão é o jeito deles
 Eles não têm videogame às vezes nem televisão
 Mas todos eles têm um dom São Cosme e São Damião
 A única proteção
 No último natal papai noel escondeu um brinquedo
 Prateado, brilhava no meio do mato
 Um menininho de 10 anos achou o presente
 Era de ferro com 12 balas no pente
 E fim de ano foi melhor pra muita gente
 Eles também gostariam de ter bicicleta
 De ver seu pai fazendo cooper tipo atleta
 Gostam de ir ao parque e se divertir
 E que alguém os ensinasse a dirigir
 Mas eles só querem paz e mesmo assim é um sonho
 (FIM DE SEMANA NO PARQUE, RACIONAIS MCs)*

3. 1. Organização e funcionamento

Neste capítulo nos propomos a desenvolver uma apresentação crítica detalhada sobre o documento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006a). Esse documento contém aspectos importantes que nos permitem discutir o plano fenomênico do SINASE, em busca de obtermos uma compreensão da sua estrutura essencial.

3.2. Princípios e organização do SINASE

O SINASE (BRASIL, 2006a) foi elaborado em 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) e publicado como resolução deste conselho em 2006. Também foi transformado em projeto de lei para sistematizar o desenvolvimento e aplicação das MSE (BRASIL, 2007). Depois de tramitar por vários anos no Congresso Nacional, tornou-se a lei federal de número 12.594/12 (BRASIL, 2012).

De acordo com o documento original da versão do ano de 2006, os principais objetivos do SINASE consistem em organizar e padronizar o funcionamento dos programas de atendimento em meio aberto e fechado baseado nos aspectos jurídicos, políticos, pedagógicos, financeiros e administrativos desta política de atendimento.

O SINASE (2006) é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público (BRASIL, 2006a, p. 22).

Na descrição¹⁹ do SINASE no documento de 2006, encontramos a concepção da lei, a estrutura de funcionamento e organização do sistema; também apresenta o projeto intencional que visava ao fortalecimento do atendimento socioeducativo em meio aberto em detrimento do meio fechado. Esse posicionamento é adotado tendo-se em vista o passado dos estabelecimentos de internação para adolescentes que eram baseados no modelo prisional.

O processo democrático e estratégico de construção do SINASE (2006) concentrou-se especialmente num tema que tem mobilizado a opinião pública, a mídia e diversos segmentos da sociedade brasileira: o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas. Por sua natureza reconhecidamente complexa e desafiadora, além da tamanha polêmica que o envolve, nada melhor do que um exame cuidadoso das alternativas necessárias para a abordagem de tal tema sob distintas perspectivas, tal como feito de forma tão competente na formulação da proposta que ora se apresenta (BRASIL, 2006a, p. 13).

Outro ponto a destacarmos é a descentralização político-administrativa que, assim como ECA, propõe maior participação dos municípios e Estados na elaboração e implantação das medidas socioeducativas. Porém, ao mesmo tempo, cria um obstáculo para os municípios e Estados com menos recursos financeiros implantarem e executarem seus programas de acordo com o SINASE (2006). Novamente o aspecto econômico se mostra determinante como os adolescentes

¹⁹ Nesta descrição não farei a discussão sobre os parâmetros da gestão socioeducativa, pois dedicaremos um capítulo específico sobre esse item mais adiante.

terão maiores oportunidades de prosseguir com seu desenvolvimento para a vida adulta. A justificativa para a descentralização é,

Por um lado, priorizou-se a municipalização dos programas de meio aberto, mediante a articulação de políticas intersetoriais em nível local, e a constituição de redes de apoio nas comunidades, e, por outro lado, a regionalização dos programas de privação de liberdade a fim de garantir o direito à convivência familiar e comunitária dos adolescentes internos, bem como as especificidades culturais (BRASIL, 2006a, p. 14).

A proposta do SINASE (2006) consiste na interação com outras políticas públicas sociais para que a execução das medidas seja parte do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), tal como preconizado pelo CONANDA (BRASIL, 2006b). Dessa forma, o entendimento é o de que a medida socioeducativa deve seguir preceitos claros de atendimento e não deve ser vista como forma isolada das outras políticas de sustentação do ECA.

O SINASE (2006) constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. Essa política tem interfaces com diferentes sistemas e políticas e exige atuação diferenciada que coaduna responsabilização (com a necessária limitação de direitos determinada por lei e aplicada por sentença) e satisfação de direitos (BRASIL, 2006a, p. 23).

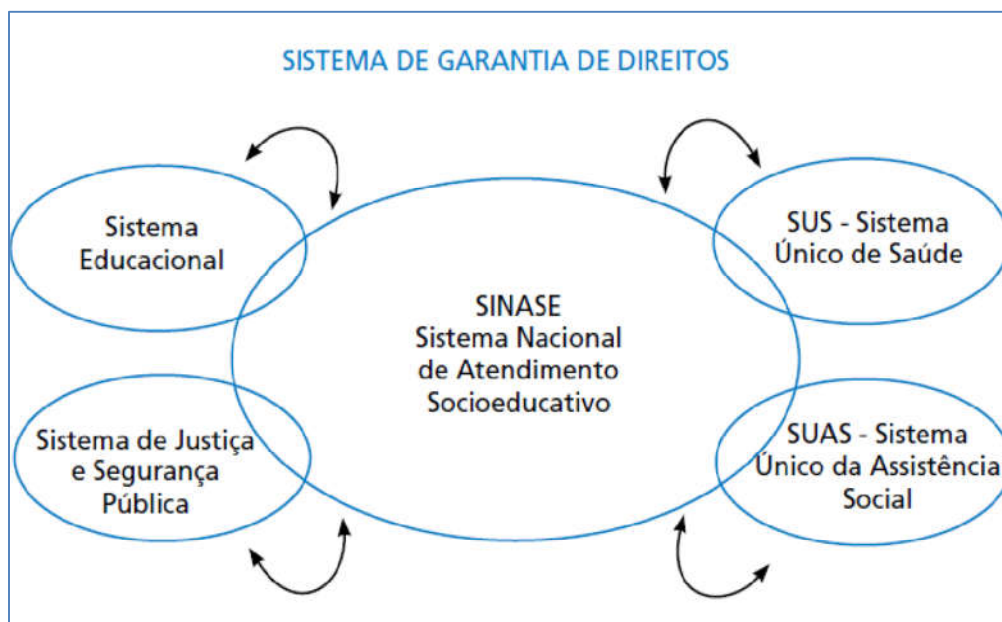
Há uma tentativa de se estabelecer um equilíbrio entre a aplicação da medida determinada por lei por meio de uma sentença, que, segundo a definição legal, representa uma “limitação de direitos representada pela responsabilização com a satisfação de direitos essenciais previstos pelo ECA”.

Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral (BRASIL, 2006a, p. 23).

Portanto, o SINASE (BRASIL, 2006a) busca estabelecer uma política que reforce a concepção de sujeito em desenvolvimento, mesmo em condições adversas como a da internação em estabelecimento educacional. Apresentamos um esquema

de integração das medidas socioeducativas com outras políticas de atendimento social.

Figura 1. Sistema de Garantia de Direitos e SINASE (2006)



FONTE: SINASE (2006a, p. 23).

Como podemos observar, as MSE são parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos, tal como estabelecido pelo ECA. Essa nova postura, segundo o SINASE (BRASIL, 2006a), permite se considerar o adolescente de modo integral, mesmo quando ele está em condição de cumprimento de uma MSE.

É interessante notarmos que diversas políticas públicas estão organizadas como “sistema”: Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) etc. De acordo com Benelli (2020, p. 135), podemos estar advertidos de que

A perspectiva sistêmica caracteriza-se como uma metodologia de investigação não-crítica bastante utilizada nas ciências sociais (DEMO, 1995). Bertalanffy (2010) apresenta uma teoria geral dos sistemas, bem como suas aplicações. As teorias sistêmicas incluem a contradição, diferentemente da perspectiva funcionalista clássica. Mas os autores sistêmicos não são dialéticos, pois supõem que as contradições seriam solucionadas no contexto do próprio sistema, sem a necessidade de superá-lo. As teorias sistêmicas, muito utilizadas no campo das políticas públicas, representariam uma alternativa não crítica à análise estrutural do materialismo histórico. Há diversos autores no campo da Psicologia que utilizam teorias sistêmicas para fundamentar práticas clínicas e de intervenção social. Bronfenbrenner (2011) e outros que se baseiam em seus trabalhos constituem bons exemplos dessa visada.

Suspeitamos que criar uma política pública a partir de uma perspectiva sistêmica pode representar importantes limites para seus possíveis efeitos transformadores.

Portanto, a formação das políticas com essa configuração produz e reproduz a concepção de um indivíduo fragmentado, sendo que cada sistema tem uma funcionalidade e objetivo e, dessa forma, tende a promover a continuidade de certos condicionamentos sociais, econômicos e políticos. No campo da práxis, a modalidade sistêmica tende a limitá-las a determinados procedimentos padronizados, como ocorre no processo fabril. Novamente o capitalismo introduz as propostas de concepção e de execução do trabalho no campo das políticas públicas.

Sobre os **princípios e marco legal** de sustentação do SINASE (BRASIL, 2006a), apresentamos os seguintes pontos:

O respeito aos Direitos Humanos – no caso dos adolescentes: de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores (BRASIL, 2006a, p. 25).

1. Declaração Universal dos Direitos Humanos como um norteador do SINASE (2006) e o qual deve respeitar e seguir os seguintes valores: “liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual” (BRASIL, 2006a, p. 25);

2. responsabilização da família, da sociedade e Estado na defesa da garantia dos direitos da criança e do adolescente- A corresponsabilidade, ainda, implica em se fortalecer as redes sociais de apoio, especialmente para a promoção daqueles em desvantagem social, conjugar esforços para se garantir o comprometimento da sociedade, sensibilizando,

mobilizando e conscientizando a população em geral sobre as questões que envolvem a atenção ao adolescente em conflito com a lei e, sobretudo, superar práticas que se aproximem de uma cultura predominantemente assistencialista e/ou coercitiva (BRASIL, 2006a, p. 25).

3. prioridade absoluta para a criança e adolescente- artigo 4º do ECA e 227º da Constituição Federal - que garante, mesmo na condição do conflito com a lei, a

prioridade das políticas públicas de atendimento. Ainda nessa linha, o entendimento de condição peculiar de desenvolvimento exige que, apesar da aplicação das medidas em contextos como de internação, deve se respeitar a brevidade e garantir as condições para o desenvolvimento daqueles;

4. respeito ao processo legal pelo qual o adolescente tem o amplo direito à defesa quando for acusado da prática do ato infracional. Esse mecanismo, segundo o SINASE (2006), permite a proteção do adolescente:

que deve se pautar em provas robustas de autoria e materialidade; presunção de inocência; direito ao contraditório (direito à acareação, juiz natural imparcial e igualdade de condições no processo); ampla defesa; direito ao silêncio; direito de não produzir provas contra si mesmo; defesa técnica por advogado em todas as fases, desde a apresentação ao Ministério Público; informação sobre seus direitos; identificação dos responsáveis pela sua apreensão; direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; direito de ser acompanhado pelos pais ou responsáveis; assistência judiciária gratuita e duplo grau de jurisdição (BRASIL, 2006a, p. 27).

Neste item podemos verificar que o poder público é responsável pela integridade física e mental do adolescente submetido ao cumprimento das medidas bem como pela manutenção dos vínculos familiares e comunitários daquele. Esse mecanismo é uma forma de se manter o adolescente, principalmente o que está submetido à internação, em contato com sua família e, assim, prosseguir seu desenvolvimento pessoal e social;

5. a incompletude das medidas socioeducativas significa que apenas o cumprimento das medidas se torna ineficiente, pois o adolescente deve continuar seu desenvolvimento. Assim, a medida socioeducativa sempre deve estar associada a outras políticas públicas nos âmbitos da saúde, de educação, de profissionalização, entre outras, a fim de promover o desenvolvimento amplo e irrestrito do adolescente que está em conflito com a lei. O mesmo percurso deve ser aplicado a adolescentes que são deficientes e necessitam de ações de inclusão. Trata-se do tema da intersetorialidade e da importância do trabalho social em rede.

Para garantir a integração dessas políticas, o SINASE (BRASIL, 2006a) destaca que as medidas são formuladas a partir de uma visão local – **a municipalização dos programas de** atendimento que permite o “atendimento inicial ao adolescente em conflito com a lei devem ser executados no limite geográfico do município, de modo a fortalecer o contato e o protagonismo da comunidade e da

família dos adolescentes atendidos” (BRASIL, 2006a, p. 29). A municipalização é uma das bases da **descentralização político-administrativa** que tem como finalidade proporcionar a gestão, fiscalização e financiamento em todos os níveis da organização do Estado (União, Estado e município) para a execução das medidas tanto no meio aberto quanto no meio fechado. Essa proposta também visa à não manutenção do poder somente com a União e, assim, permite maior controle e fiscalização dos em todos os níveis da estrutura administrativa realizados em parceria com os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal da Criança e do Adolescente.

Na questão da **Organização do SINASE** (BRASIL, 2006a), competem as três esferas do poder público: União, Estado, Distrito Federal e municípios:

1) estabelecer normas sobre o atendimento socioeducativo mediante a edição de leis, decretos, resoluções (expedidas pelos Conselhos dos Direitos e Setoriais), portarias, instruções normativas e demais atos normativos e administrativos;

2) financiar, conjuntamente com os entes federativos, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente em processo de apuração de ato infracional ou que esteja sob medida socioeducativa;

3) garantir a publicidade de todas as informações pertinentes à execução das medidas socioeducativas;

4) garantir transparência dos atos públicos pertinentes à execução das medidas socioeducativas;

5) fornecer, via Poder Executivo, os meios e os instrumentos necessários ao pleno funcionamento dos respectivos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, respeitando os princípios da paridade e do caráter deliberativo e controlador que regem tais órgãos;

6) elaborar e aprovar, junto ao competente Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, o plano de atendimento socioeducativo;

7) atuar na promoção de políticas que estejam em sintonia com os princípios dos direitos humanos e contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlatas;

8) implementar programas em parceria com a sociedade civil organizada, ONG's e instituições afins com o propósito de garantir os direitos das populações e grupos discriminados, desfavorecidos ou em situação de vulnerabilidade social.

Ao município, concebido com a unidade mais concreta e mais próxima aos cidadãos, o SINASE (BRASIL, 2006a) estabelece:

- 1) coordenar o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo;
- 2) instituir, regular e manter o seu sistema de atendimento socioeducativo, respeitadas as diretrizes gerais fixadas pela União e pelo respectivo Estado;
- 3) elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo;
- 4) editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas de seu sistema;
- 5) fornecer, via Poder Executivo, os meios e os instrumentos necessários ao pleno exercício da função fiscalizadora do Conselho Tutelar;
- 6) criar e manter os programas de atendimento para a execução das medidas de meio aberto;
- 7) estabelecer consórcios intermunicipais, e subsidiariamente em cooperação com o Estado, para o desenvolvimento das medidas socioeducativas de sua competência.

Além das competências de cada ente federado, fica determinado que a deliberação das ações e a implantação das medidas bem como a elaboração dos planos de atendimento deverão ser realizadas pelos Conselhos da Criança e do Adolescente nos três níveis. Já os **órgãos de gestão, execução e controles** são vinculados à administração pública (secretarias e controladorias), ao Poder Legislativo (Congresso Nacional, Assembleias estaduais e Câmaras municipais), ao Poder Judiciário e ao Conselho Tutelar.

Podemos observar que há uma divisão nas questões de regulamentação e implantação do atendimento socioeducativo. Essa nova perspectiva de atuação, prevista também no ECA, tem como objetivo principal a possibilidade de que cada programa de atendimento respeite as particularidades das políticas públicas locais, moldando, assim, uma política mais eficaz, protetiva, protagonista e próxima ao adolescente e à família deste.

Da mesma forma foram estabelecidos a **gestão, financiamento e monitoramento e avaliação**. No item **gestão** destacamos a formação de um colegiado composto por dirigentes do sistema educativo, equipe diretiva/gerencial do sistema socioeducativo e diretores das unidades ou programas de atendimento socioeducativo. Também faz parte do colegiado a comunidade socioeducativa que é

composta pelos profissionais e adolescentes das unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo.

A função principal do Conselho Gestor é coordenar o sistema socioeducativo, articular ações com os Conselhos de Direitos, assegurar a gestão democrática dos programas socioeducativos, entre outras.

Ao Colegiado Gestor cabe:

1) coordenar, monitorar e avaliar os programas que compõem o sistema socioeducativo;

2) articular estrategicamente com os Conselhos de Direitos;

3) garantir a discussão coletiva dos problemas, a convivência com a pluralidade de ideias e experiências e a obtenção de consensos em prol da qualidade dos serviços e dos valores democráticos;

4) assegurar e consolidar a gestão democrática, participativa e compartilhada do sistema socioeducativo em todas as instâncias que o compõem, dentro dos princípios democráticos, visando romper com a histórica cultural autoritária e verticalizada;

5) assegurar a transparência, tornando públicos à sociedade o funcionamento e os resultados obtidos pelo atendimento socioeducativo;

6) elaborar e pactuar o conjunto de normas e regras a serem instituídas que devem ter correspondência com o SINASE (BRASIL, 2006a).

Ainda no item gestão também está contemplada a questão dos **recursos humanos**, definida pela formação de uma equipe que

pretende estabelecer com os adolescentes uma relação de ajuda na busca da superação de seus impasses e dificuldades refere-se ao perfil do profissional, principalmente no que diz respeito à qualidade e habilidades pessoais na inter-relação com esse adolescente, pautados nos princípios dos direitos humanos definidos no SINASE (BRASIL, 2006a, p. 43).

O SINASE (BRASIL, 2006a) estabelece que, nos programas de **prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida**, cada técnico deve atender a até 20 adolescentes e ainda esses programas devem ter um técnico de referência, com formação superior para gerenciar os locais onde ocorre a prestação de serviço. Nos estabelecimentos que executam a modalidade da **semiliberdade**, a equipe deve ser composta por • um coordenador técnico; • um assistente social; • um psicólogo; • um pedagogo; • um advogado (defesa técnica); • dois socioeducadores em cada

jornada; • um coordenador administrativo e demais cargos nesta área, conforme a demanda do atendimento.

Já nos estabelecimentos que executam a medida socioeducativa de **internação**, a equipe mínima deve ser composta por • um diretor; • um coordenador técnico; • dois assistentes sociais; • dois psicólogos; • um pedagogo; • um advogado (defesa técnica); • demais profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração; • socioeducadores.

As funções desempenhadas por essa equipe visam à “preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto o desenvolvimento de atividades pedagógicas e o desenvolvimento de tarefas pedagógicas”.

Além da equipe técnica, o SINASE (BRASIL, 2006a) determina os **padrões arquitetônicos** mínimos que devem ser respeitados e observados no cumprimento das medidas. Esses padrões da estrutura física têm como objetivo

deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Essa transmite mensagens às pessoas havendo uma relação simbiótica entre espaços e pessoas. Dessa forma, o espaço físico se constitui num elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, 2006a, p. 67).

Há uma preocupação relacionada aos estabelecimentos de internação, pois se pretende que eles não sejam reproduções de presídios. Assim, o SINASE (BRASIL, 2006a) tem o cuidado de determinar o tamanho das instalações e quais são indispensáveis visando à proteção e à manutenção do princípio de dignidade humana.

Quanto ao **financiamento** do SINASE (BRASIL, 2006a), destacamos a divisão entre os poderes com as principais fontes financiadoras: a União, os Estados e os municípios. Dessa forma, o orçamento deve ser garantido no Plano Plurianual (PPA), na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e na Lei Orçamentária Anual (LOA). Além disso, há um estímulo a outras fontes de financiamento, como campanhas de doações por meio da renúncia fiscal de imposto de renda e outras formas de doação que devem ser administradas pelos Conselhos da Criança e

Adolescente por meio do mecanismo fundo a fundo, que determina que o recurso de um orçamento só pode ser usado para determinado fim.

A gestão dos recursos deve ficar a cargo dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente a partir do conceito de controle social dos programas de atendimento socioeducativo. Portanto, uma nova forma de gestão que acaba com a centralização de recursos e planejamento estatal tão presentes em outros momentos das políticas de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. Sem dúvida, isso é um avanço na consolidação de uma gestão participativa e partilhada em diversos níveis sociais.

[...] como instâncias privilegiadas no debate acerca das políticas públicas, pois articulam diversos segmentos para propor soluções para as questões e limitações apresentadas. Portanto, a plena atuação dos Conselhos representa o processo de construção e fortalecimento da democracia e de promoção da cidadania (BRASIL, 2006a, p. 75).

Ainda na organização do SINASE (BRASIL, 2006a), destacamos o **monitoramento e avaliação dos programas socioeducativos**. Seu principal objetivo é “produzir conhecimento sobre a situação e o contexto dos programas, acompanhando processos e identificando os pontos críticos da gestão. Têm função mais diagnóstica do que avaliativa e não podem ser confundidas com controle no sentido estrito” (BRASIL, 2006a, p. 77). Ainda neste item destacamos os indicadores que compõem uma avaliação dos programas socioeducativos.

- 1) indicadores sociodemográficos: taxa de incidência do fenômeno de infração de adolescentes em comparação à população de adolescentes do país, das regiões, dos estados/Distrito Federal e dos municípios;
- 2) indicadores de maus tratos;
- 3) indicadores de tipos de ato infracional e de reincidência;
- 4) indicadores de oferta e acesso: número de vagas por programa (capacidade) no país, estados/Distrito Federal e municípios; número de adolescentes por entidade e/ou programa de atendimento socioeducativo; número médio de adolescentes por entidade e/ou programa de atendimento socioeducativo;
- 5) indicadores de fluxo no sistema: tempo de permanência em cada medida/programa, fluxo dos processos, progressão de medidas e saída do sistema;
- 6) indicadores das condições socioeconômicas do adolescente e da família: caracterização do perfil do adolescente autor de atos infracionais do país;
- 7) indicadores de qualidades dos programas: indicadores que permitirão o estabelecimento de padrões mínimos de atendimento nos diferentes programas;
- 8) indicadores de resultados e de desempenho: em conformidade com os objetivos traçados em cada entidade e/ou programa de atendimento socioeducativo; e

9) indicadores de financiamento e custos: o custo direto e indireto dos diferentes programas, custo médio por adolescente nos diferentes programas, gastos municipais, estaduais, distrital e federais com os adolescentes no (BRASIL, 2006a, p. 78).

As informações deverão ser coletadas por meio de um sistema próprio que deve ser desenvolvido para esse fim. Esse sistema, o Controle Informacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (INFOINFRA) é alimentado com dados das delegacias especializadas, Ministério Público e, principalmente, com as Varas da Infância e da Juventude e programas de atendimento socioeducativo.

Além do monitoramento, o SINASE (BRASIL, 2006a) também estabelece categorias e indicadores de qualidade dos programas socioeducativos dos meios aberto e fechado.

Quadro 2 - Indicadores de monitoramento das medidas socioeducativas em meio aberto

Categoria 1 – Direitos humanos	Categoria 2 – Ambiente físico e infraestrutura
• Documentação civil • Documentação escolar • Escolarização • Profissionalização/trabalho • Esporte • Cultura • Lazer • Atenção integral à saúde • Respeito e dignidade • Participação em atividades comunitárias	• Capacidade física • Salubridade • Banheiros • Espaço para atividades em grupo • Espaço para atendimento individual • Equipamentos • Segurança
Categoria 3 – Atendimento Socioeducativo	Categoria 4 – Gestão e Recursos Humanos
• Atendimento familiar • Atendimento jurídico • Encaminhamento para a rede de atendimento • Atendimento técnico • Plano Individual de Atendimento (PIA)	• Capacidade de gestão • Planejamento e projeto pedagógico • Formação e capacitação de recursos humanos • Supervisão e apoio de assessorias externas • Coleta e registro de dados e informações • Avaliação • Parcerias

FONTE: SINASE (BRASIL, 2006a, p.81).

Quadro 3 - Indicadores de monitoramento das medidas socioeducativas em meio fechado

Categoria 1 – Direitos humanos	Categoria 2 – Ambiente físico e infraestrutura
• Alimentação • Vestuário • Higiene pessoal • Documentação civil • Documentação escolar • Escolarização • Profissionalização/trabalho • Esporte • Cultura • Lazer • Atenção integral à saúde • Assistência espiritual • Respeito e dignidade • Direitos sexuais e direitos reprodutivos • Direitos políticos	• Capacidade física • Salubridade • Refeitório • Dormitórios • Banheiros • Espaço para a escolarização • Espaço para atendimento à saúde • Espaço para prática de esportes, cultura e lazer • Espaço para atendimento jurídico, social e psicológico • Espaço para a profissionalização • Espaço para visita íntima • Espaço ecumênico • Equipamentos • Segurança
Categoria 3 – Atendimento Socioeducativo	Categoria 4 – Gestão e Recursos Humanos
• Atendimento familiar • Atendimento jurídico • Atendimento técnico • Encaminhamento para a rede de atendimento • Atendimento ao egresso no caso de internação • Plano Individual de Atendimento (PIA)	• Capacidade de gestão • Planejamento e Projeto pedagógico • Formação e capacitação de recursos humanos • Plano de Cargos e salários • Supervisão e apoio de assessorias externas • Coleta e registro de dados e informações • Avaliação • Parcerias

FONTE: SINASE (BRASIL, 2006a, p. 82).

Como podemos observar, o monitoramento, tanto no meio aberto quanto no fechado, busca abarcar o maior número de indicativos sobre a vida dos adolescentes que estão submetidos ao atendimento.

Além desses indicadores, o SINASE (BRASIL, 2006a) estabelece normas para o meio aberto e o meio fechado a serem cumpridas e respeitadas em consonância com o Sistema de Garantia de Direitos e do ECA, principalmente aos direitos descritos no artigo 4º do ECA.

Cada medida socioeducativa possui condições específicas de tempo e sanção, entretanto as medidas de semiliberdade e internação são consideradas as mais complexas e desafiadoras e assim como as demais devem considerar o desenvolvimento pessoal, social, emocional, educacional e a manutenção dos vínculos familiares e comunitários do adolescente, bem como, a capacidade deste em cumpri-la. citação da dissertação as bases da socioeducação (BRASIL, 2006a, p. 21).

3.3. A execução das medidas socioeducativas por meio do Sistema Único da Assistência Social (SUAS)

O Sistema Único da Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2005a) acabou desenvolvendo a estrutura descrita no SINASE (BRASIL, 2006a) para o atendimento das MSE em meio aberto, o qual tem o maior número de adolescentes em atendimento no Brasil. Para compreendermos o seu funcionamento na prática, é necessário compreendermos a organização do SUAS como política pública de atendimento por meio de uma breve explicação sobre como ela foi constituída e seus elementos históricos.

O SUAS, como política pública, surgiu em 1988 como dispositivo da Constituição Federal e seu objetivo principal é estabelecer o acesso universal às políticas de atendimento na área social ou, um termo muito comum à época, à seguridade social com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993 que estabelece nos artigos 1º e 2º:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Art. 2º A assistência social tem por objetivos:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária (BRASIL, 1993 p. 1).

Em 2004 foi estabelecida a Política Nacional da Assistência Social (PNAS) que estabelece os objetivos e parâmetros para atuação da política de atendimento. Juntamente com essa política, também é estabelecida a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS) (BRASIL, 2005b). Este marco foi fundamental para o desenvolvimento

das políticas de atendimento, pois permitiu a constituição de equipes mínimas multidisciplinares de atendimento, de forma a abarcar o atendimento das famílias em vários aspectos dos desenvolvimentos pessoal e social.

A principal concepção do modelo do SUAS é romper com o modelo assistencialista e implantar uma política ampla e descentralizada com foco na família e nos indivíduos dentro de um território. O público-alvo dos programas e serviços do SUAS são as famílias ou indivíduos em vulnerabilidade social ou familiar.

Assim, a oferta de programas, projetos e serviços socioassistenciais com base no território possibilita, também, a indissociável gestão de serviços, benefícios e renda. Outro aspecto importante trazido pelo SUAS é poder organizar os serviços visando a oferta dos mesmos por escala hierarquizada e complementar (BRASIL, 2007, p. 14).

A forma de gestão, financiamento e técnica é descentralizada e de responsabilidade da União, Estados e municípios, e a gestão é realizada a partir do controle social dos Conselhos municipais da Assistência Social nos âmbitos municipais, estaduais e federal. Outra característica é a oferta de programas e serviços seguindo um padrão de qualidade, de indicadores, resultados igualitários, porém, como afirmamos anteriormente, respeitando o território que aquela família habita. Para tanto, o SUAS tem três pontos de referência: a **vigilância social** - entendida como a produção de informações e indicadores e levantamento das vulnerabilidades dos indivíduos e da família; a **proteção social**, que basicamente são os programas e serviços oferecidos, visando à convivência familiar, preservação de vínculos, de segurança alimentar e de rendimentos mínimos visando à autonomia dos indivíduos e famílias. E também a defesa social dos **direitos sociais adquiridos**, garantindo o amplo acesso à política de assistência social de forma universalizada.

3.3.1. A tipificação dos serviços socioassistenciais (BRASIL, 2009) e as equipes de atendimento

A política de assistência social tem um modelo de tipificação dos serviços oferecidos estabelecida em 2009, e esses serviços são realizados nos dois principais aparelhos do SUAS: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Os serviços oferecidos são de acordo com a complexidade do problema apresentado pelo

indivíduo ou família e seguem um modelo consagrado pelo SUS, no qual os serviços são oferecidos à população a partir das especialidades e complexidades.

Assim, o CRAS é a porta de entrada dos usuários na política de assistência social e realiza programas visando ao fortalecimento do vínculo familiar. Já o CREAS tem como objetivo principal o atendimento de indivíduos e famílias que sofreram algum tipo de violação de direitos, ameaça à integridade individual ou familiar, para preservação de vínculos e atendimento de situações de risco pessoal. Abaixo descrevemos como estão formatados os níveis de atendimento, os serviços prestados, os locais e as equipes mínimas de atendimento conforme a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único da Assistência Social (NOB- RH/SUAS) (BRASIL, 2006b).

I - Serviços de proteção social básica: a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosos. **Local de execução:** CRAS. **Equipe mínima:**

- pequeno porte - dois técnicos de nível superior, sendo um profissional assistente social; outro, preferencialmente psicólogo; e dois técnicos de nível médio;
- pequeno porte II- três técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais, preferencialmente um psicólogo, e três técnicos de nível médio;
- médio grande e metrópole- quatro técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais, um psicólogo, um profissional que compõe o SUAS e quatro técnicos de nível médio.

II - Serviços de proteção social especial de média complexidade: a) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); b) Serviço Especializado em Abordagem Social; c) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); d) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; e) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. **Local de execução:** CREAS.

Municípios em gestão inicial e básica

Equipe para atendimento: até 50 pessoas, um coordenador, um assistente social, um psicólogo, um advogado, dois profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários), um auxiliar administrativo.

Municípios em gestão plena e Estados com serviços regionais- capacidade de atendimento de 80 pessoas/indivíduos.

Equipe para atendimento: um coordenador, dois assistentes sociais, dois psicólogos, um advogado, quatro profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários), dois auxiliares administrativos.

III - Serviços de proteção social especial de alta complexidade: a) Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades: - abrigo institucional; - Casa-Lar; - Casa de Passagem; - Residência Inclusiva. b) Serviço de Acolhimento em República; c) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; d) Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências.

Equipe para atendimento: até dez usuários: um coordenador, um cuidador, um auxiliar cuidador, um assistente social e um psicólogo.

O local para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto é no CREAS. Este é classificado como um serviço da proteção especial de média complexidade e atende às medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. A classificação do atendimento mostra que o atendimento deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar, local próprio com recursos para atendimento do adolescente e da família.

Porém, na maioria das cidades brasileiras, o atendimento ocorre no CRAS, pois aquelas são classificadas como de pequeno porte. Assim, essa equipe desenvolve trabalhos tanto da proteção básica quanto da média complexidade, sobrecarregando os profissionais e consequentemente prejudicando a execução ou precarizando os serviços oferecidos à população mais pobre.

CAPÍTULO IV

PROBLEMATIZANDO CRITICAMENTE A SOCIOEDUCAÇÃO

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?...
A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer...
(COMIDA- TITÃS)

Um dos principais pontos que destacamos do SINASE (BRASIL, 2006a) é sobre os parâmetros da gestão pedagógica que tem a função de organizar as diretrizes do atendimento junto do adolescente. A pedagogia é um organizador, um alicerce dos programas de execução das MSE tanto no meio aberto quanto no meio fechado, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento psicossocial do adolescente submetido ao processo socioeducativo.

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva (BRASIL, 2006a, p. 46).

Na **gestão pedagógica** as diretrizes de atendimento são apresentadas da seguinte forma:

1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios. As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória e uma natureza sociopedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia dos direitos humanos

e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético pedagógica.

2. Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo. Os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE (BRASIL, 2006a). Sua efetiva e consequente operacionalização estará condicionada à elaboração do planejamento das ações (mensal, semestral, anual) e consequente monitoramento e avaliação, a ser desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescente e famílias).

3. Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas. É de fundamental importância que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da mesma, assumindo conscientemente seu papel de sujeito.

4. Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa. Fazer-se presente na ação socioeducativa dirigida ao adolescente é aspecto fundamental para a formação de um vínculo. Nessa relação, deve-se respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente, levando-se em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo assim, a particularização no seu acompanhamento. Portanto, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico imprescindível, para garantir a efetividade do processo.

5. Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo. Exigir dos adolescentes é potencializar suas capacidades e habilidades. É reconhecê-los como sujeitos com potencial para superar suas limitações. Assim, é preciso conhecer cada adolescente e compreender seu estágio de crescimento pessoal e social, não descuidando das suas potencialidades. Além disso, deve-se fazer exigências possíveis de serem realizadas pelos adolescentes, respeitando sua condição peculiar e seus direitos.

6. Diretividade no processo socioeducativo. A diretividade pressupõe a autoridade competente, diferente do autoritarismo que estabelece um único ponto de vista. Dirigente, técnicos e socioeducadores são os responsáveis pelo direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e estimulando o diálogo permanente.

7. Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa. A disciplina deve ser considerada como instrumento norteador do sucesso pedagógico.

8. Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe profissional. É necessário garantir uma dinâmica institucional que possibilite a contínua socialização das informações e a construção de saberes entre os socioeducadores e a equipe técnica dos programas de atendimento.

9. Organização espacial e funcional das unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para os adolescentes. O espaço e sua organização funcional, as edificações, os materiais, e os equipamentos utilizados nas unidades, devem estar subordinados ao projeto pedagógico.

10. Diversidade de etnia e raça, de gênero e de orientação sexual, deverão nortear a prática pedagógica. Questões da diversidade cultural, da igualdade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual, deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos programas de atendimento socioeducativo, sendo necessário discutir, conceituar, e desenvolver metodologias que promovam a inclusão desses temas, interligando-os às ações de promoção de saúde, educação, cultura,

profissionalização e cidadania na execução das medidas, possibilitando práticas mais tolerantes e inclusivas.

11.Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa. A participação da família, da comunidade e das organizações da sociedade civil voltadas à defesa dos direitos da criança e do adolescente na ação socioeducativa, é de fundamental importância para a consecução dos objetos da medida aplicada ao adolescente.

12.Formação continuada dos atores sociais. A formação continuada dos atores sociais envolvidos visa a qualificação do atendimento e é de fundamental importância na medida em que propicia transformações de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras. (BRASIL, 2006a, p.47-49).

Como foi que os autores institucionais chegaram à conclusão de que a pedagogia consiste na forma adequada de resposta para o problema do ato infracional cometido por adolescentes? Que tipo de análise foi produzida que os levou a tal conclusão? Será que os determinantes constitutivos essenciais do fenômeno do ato infracional que foi cometido pelo adolescente autorizam essa encomenda/resposta pedagógica?²⁰

Ao realizarmos uma leitura do documento mais detalhadamente, veremos que algumas palavras utilizadas na caracterização pedagógica da gestão estariam em contradição com a perspectiva da garantia de direitos contida no ECA. Dessa forma, palavras como natureza “**sancionatória**”, “**exigência**”, “**autoridade competente**”, “**disciplina**” estão presentes nas diretrizes pedagógicas. Trata-se de questões relacionadas com uma construção histórica de longa duração, pois tais aspectos já estavam presentes no Código de Menores de 1927, no qual a figura de autoridade representada pelo juiz que impunha a sanção também estava presente. Outro ponto relevante é a responsabilização do adolescente na construção de uma “nova vida” a partir de uma nova consciência e formação da personalidade no breve lapso de tempo que dura o cumprimento da MSE.

Portanto, apesar da modernidade do SINASE (BRASIL, 2006a), notamos que há todo um lastro de conceitos e de práticas que é reproduzido e atualizado. De

²⁰ Há autores que fazem discussões sobre o tema da articulação entre sanção e pedagogia que nos parecem importantes para a elucidação dessa perspectiva enigmática tais como Foucault (2014), Lemos (2007) e Saliba (2006a, 2006b), dentre outros. Eles não são autores do campo do MHD, mas podem ser localizados no âmbito da filosofia da diferença. Consideramos que o MHD e a filosofia da diferença têm como característica comum a transdisciplinaridade. Também não advogamos que o MHD seria a única perspectiva que poderia nos ajudar a desvelar os diversos aspectos problemáticos do SINASE. Há contribuições de outras áreas também transdisciplinares úteis nessa tarefa complexa, tais como a análise institucional (BENELLI, 2014) e a psicanálise do campo de Freud e Lacan. Problemas complexos exigem abordagens complexas para seu equacionamento. Nesta tese, optamos por nos concentrar na perspectiva do MHD, sem desconhecer essas outras contribuições suplementares.

maneira muito sutil, ou mesmo explícita, propõem-se a disciplina e a correção (acreditamos que não no sentido de castigo, apesar das inúmeras denúncias relatadas nos centros de internação, mas no sentido clássico de “corrigir diversas falhas de personalidade, caráter” do adolescente). Isso demonstra que ainda lidamos com a culpabilização individual do adolescente pelo seu envolvimento com a violência e busca-se seu controle por meio de estratégias e práticas pedagógicas. Consequentemente, ocorre um esvaziamento de questões centrais da sociedade brasileira tais como a pobreza, a desigualdade, a exploração, a concentração de renda, a precarização de direitos, os preconceitos, entre outras.

Além da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo, o SINASE (BRASIL, 2006a) se baseia em um conceito que dá sustentação teórica para a realização e desenvolvimento das MSE: a socioeducação. Utilizaremos a **socioeducação** para nos referirmos ao conceito em si, suas origens, sua metodologia e práticas. Entendemos que as **MSE** se referem àquelas descritas pelo ECA a partir do artigo 112º, e o **sistema socioeducativo** é entendido como aquele composto pelas diversas instâncias envolvidas na aplicação das MSE (Vara da Infância e Adolescência, Programas de Atendimento Municipais, Centros de Internação, CRAS e CREAS, entidades privadas conveniadas, dentre outras). Esses termos costumam ser usados como sinônimos para se referir à socioeducação, às MSE e a tudo o que for ligado ao tema.

Essa distinção é importante para buscarmos a origem do conceito de socioeducação e como ele opera na execução das MSE determinadas pelo ECA. O objetivo é buscar o conceito por meio dos documentos oficiais que serviram para formalizar as práticas da socioeducação. O governo federal deu continuidade a esse processo de fortalecimento da socioeducação e criou a Escola Nacional de Socioeducação²¹ que vem produzindo novas capacitações, discussões e orientações sobre os rumos do atendimento socioeducativo no Brasil. Mas nós nos voltaremos somente aos documentos oficiais que estruturam todo o SINASE no Brasil.

Após a elaboração do SINASE (BRASIL, 2006a), ainda no ano de 2006, foram editados livros de orientação e desenvolvimento das medidas socioeducativas

²¹ Trata-se de uma organização criada em 2014 e mantida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e fornece capacitação principalmente aos operadores do sistema socioeducativo sobre a prática da socioeducação. Cf. em: <http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/>

pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos ligada à Presidência da República e coordenados por Antônio Carlos Gomes da Costa e são assim divididos:

1. **Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas (COSTA, 2006a)** – Conceitos e Princípios Norteadores - problematiza o delito juvenil na sociedade contemporânea e os itinerários de exclusão a que estão expostos os adolescentes em conflito com a lei;
2. **As Bases Éticas da Ação Socioeducativa (COSTA, 2006b)** - apresenta a normativa internacional dos direitos da criança e do adolescente e aponta dez princípios ético-pedagógicos em que devem ser estruturados os programas socioeducativos;
3. **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente (COSTA, 2006c)** - é um guia destinado, principalmente, aos dirigentes e técnicos que desenvolvem suas atividades nos órgãos de aplicação e execução das medidas socioeducativas;
4. **Socioeducação – Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa (COSTA, 2006d)** - objetiva delinear as bases para a ação socioeducativa em unidades de internação, incluindo aspectos organizacionais e de gestão;
5. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate (COSTA, 2006e).**

Esses livros contêm propostas que pretendem subsidiar teórica e tecnicamente a execução das MSE, aprofundando a conceituação e fundamentos do SINASE (BRASIL, 2006a) bem como a metodologia de trabalho pedagógico socioeducativo. A construção do SINASE (BRASIL, 2006a) tem na figura do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa o principal teórico e articulador da estrutura de concepção e execução das MSE. Ele foi diretor da Escola – FEBEM Barão de Camargo, em Ouro Preto – Minas Gerais, em 1977.

De maneira geral, os pilares da socioeducação criada por Antonio Carlos Gomes da Costa consistem em um processo de mudança de hábitos e comportamentos do adolescente que cometeu ato infracional a partir do **autoconhecimento** e da preparação para o mercado de **trabalho**. A ocupação profissional é considerada um "remédio" para muitos problemas do desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei, trazendo implicitamente a associação entre

violência e vadiagem, preguiça, entre outros termos que se fizeram presentes nos Códigos de Menores de 1927 e 1979.

Aos poucos, o SINASE (BRASIL, 2006a) vai assumindo uma posição bem clara em relação à MSE: que o adolescente seja preparado para a convivência social, formar e preparar um cidadão exemplar (*cidadão autônomo e solidário*) é algo que, segundo o SINASE (BRASIL, 2006a), pode ser ensinado e aprendido durante o cumprimento da MSE. Essa ideia é sustentada na preservação dos direitos fundamentais:

Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas para as entidades e/ou programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica (BRASIL, 2006a, p. 47).

O discurso enunciado explicita claramente nosso destaque: *de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social*. Trata-se de um adolescente novo, que seja desconectado da sua origem familiar, social e histórica. O que mais chama a atenção nesse processo – e o SINASE (BRASIL, 2006a) assume isso – é que as MSE consistem em um processo **sancionatório ao adolescente**. Ou seja, a obrigatoriedade e a punição bem como a ética pedagógica estão unidas na constituição da socioeducação. Esse paradoxo enigmático de saberes, poderes e fazeres pode ocasionar práticas problemáticas e favorecer a construção de imagens cristalizadas de adolescentes em conflito com a lei e, conseqüentemente, dificultar o desenvolvimento de um trabalho que realmente que promova o desenvolvimento pessoal e social do adolescente.

4.1. A concepção da socioeducação no SINASE (BRASIL, 2006)

O termo socioeducação não está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e também no SINASE (BRASIL, 2006a), e essa lacuna abre espaço para diferentes interpretações e, conseqüentemente, gera um debate sobre como a socioeducação se estrutura no SINASE. De forma concreta podemos considerar que a socioeducação se refere a uma educação que visa a fins sociais

ou, de maneira simplificada, uma educação direcionada para o convívio social. Acreditamos que o conceito de socioeducação tende a seguir essa linha de pensamento e sua práxis busca “ensinar” o indivíduo a conviver socialmente.

A base da socioeducação seria a educação social, que se propõe atuar em diferentes contextos. Trata-se de uma atuação ideológica que se diferencia da educação formal, compreendida pela escolarização e todo o aparato educativo que as compõe: diretrizes, currículos, escolas, universidades, por exemplo. Já a pedagogia social tem como pontos de partida a realidade do indivíduo e a possibilidade de mudança desse cenário. Gohn (2006, p. 29) afirma:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Segundo Pinel et al (2012) a pedagogia social teve início na Alemanha por volta de 1840 a partir de nomes como Korczak, Natorp e também São João Bosco, Pestalozzi, e sua origem tem ligação com a perspectiva assistencial caritativa e religiosa como resposta para os problemas decorrentes da industrialização tais como o desemprego, a população de rua e crianças carentes, os doentes, entre outros. Os autores esclarecem que há uma confusão entre a pedagogia social e a educação social pois consideram que a pedagogia social seria a disciplina científica e teórica, enquanto a educação social seria a práxis. Gadotti (2012) afirma que a pedagogia que se coloca somente como científica e age sob uma pretensa neutralidade “esconde a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções de educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadoras”. A práxis da educação social estaria marcada pela diversidade, fazendo-se presente em diferentes frentes como os direitos humanos, na luta sindical, nas atividades pastorais da Igreja Católica ligadas a movimentos populares.

No Brasil, a educação social está presente nas políticas públicas da assistência social e da educação com enfoque em problematizar a transformação da realidade social do indivíduo. Um exemplo é a proposta trabalhada por Paulo Freire (1921-1997) em que, além da educação em si, havia o componente de buscar a

conscientização política e social. A educação social abre essa possibilidade de ir além e atuar também na luta pela conquista de direitos e a inclusão. Em seu livro, “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1970), Freire retratou a luta entre os opressores e oprimidos e a construção deste cenário e como ele mantém. Para ele, somente uma educação libertadora poderia construir uma sociedade mais humanitária, justa e solidária. Ele utilizou teorias humanistas e marxistas para a construção de um método de análise, de discussão e de prática educativa. Sua obra ecoou para outros campos além da educação e é reconhecida como uma possibilidade de transformação da realidade, principalmente do modo de produção capitalista.

A transposição dos conceitos freireanos para as políticas públicas produziu uma série de ações e programas com o propósito de promover a mudança e a transformação social. Porém, a ideologia capitalista tende a esvaziar e a recuperar os projetos revolucionários, reduzindo as práticas educativas sociais à pretensão de mudar apenas o indivíduo para ajustá-lo à sua realidade e não alterar a realidade social de modo radical e estrutural. Aqui poderia estar uma pista quanto às origens de uma prática de socioeducação que buscaria trabalhar com a possibilidade de ajustar o indivíduo à sociedade, produzindo efeitos de adaptação por meio de práticas direcionadas principalmente aos mais pobres. Benelli e Costa-Rosa (2011) afirmam que a socioeducação é uma dos pilares da assistência social, pois é considerada uma ferramenta de transformação do indivíduo que busca as políticas de atendimento assistencial.

No universo da Assistência Social, a constelação criança/adolescente orbita em torno do astro rei “socioeducativo” e todas as atividades desenvolvidas nas entidades assistenciais parecem estar recobertas por este significativo mestre que conota dimensões pedagógicas e terapêuticas, educativas e corretivas, de vigilância e de prevenção, de controle e normalização (BENELLI; COSTA-ROSA, 2011, p. 53).

Quanto à prática da socioeducação apresentada pelo SINASE (BRASIL, 2006a), verificamos que ela é alicerçada a partir da relação do educador com o adolescente que está submetido ao cumprimento da MSE. Portanto, não parece haver uma definição conceitual da socioeducação, mas uma caracterização da **ação socioeducativa**.

A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as

atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver o seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção (COSTA, 2006e, p. 14).

Portanto, a socioeducação seria uma forma de educação social. Incluiria o desenvolvimento de habilidades sociais, por meio da escola, do trabalho, de atividades artístico-culturais para que o adolescente consiga conviver socialmente, obedecendo às ordens e normas sociais. Esse conceito é reforçado em vários momentos nos livros Costa, 2006a, Costa 2006b, Costa 2006c, Costa 2006d, Costa, 2006e que foram escritos após o SINASE (BRASIL, 2006a). A necessidade de se buscar educar esses adolescentes permeia todos esses documentos, sempre reforçando a premissa da relação educador/educando. As MSE consistem em um ato de educação, de ensinamento.

O maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento, dos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver. Foi exatamente o fracasso na aquisição dessas duas competências fundamentais o que mais contribuiu para que eles cometessem atos infracionais e ingressassem no sistema de administração da justiça juvenil (COSTA, 2006b, p. 11).

Ao implicar somente o adolescente na produção do fenômeno da violência, o discurso oficial do SINASE (BRASIL, 2006a) conduz a um esvaziamento de dimensões essenciais que permeiam esse fenômeno: a social, a econômica, a política, a cultural e reforça estereótipos que foram construídos ao longo do último século que são produzidos pelo capitalismo como forma e estratégias ideológicas justificadoras de uma ordem social estruturalmente injusta. Retomando a afirmação de Marx de que o “Estado é uma criação burguesa”, há um direcionamento para que o capitalismo viva exatamente nas contradições, pois, ao implicar somente o adolescente, o Estado também alimenta a indústria da segurança que produz desde meios de proteção para evitar a ação de tais “bandidos” incluindo até mesmo os próprios estabelecimentos educacionais construídos por grandes grupos empresariais que receberão os adolescentes criminosos. O fio condutor e a lógica capitalista conduzem com maestria esse processo. Lima (2007, p. 37) afirma:

De outro modo, o comércio de segurança privada tornar-se-ia muito caro e contraproducente aos objetivos financeiros visados pela indústria de controle do crime. Por isso, em detrimento das soluções penais que dependem da intervenção do aparelho policial de Estado, os propósitos do mercado penalizador privado são outros: prevenção, racionalização, responsabilização e ênfase nas soluções civis dos conflitos. A maneira de atuação e de vigilância da polícia privada mostra-se contraditória uma vez que a hipótese que a fundamenta, investir em soluções que reduzem o uso da detenção, não diminuiu as cifras de encarceramento. Ao contrário, contribuiu para diversificar os métodos de vigilância e controle sob a forma de responsabilidades compartilhadas entre o Estado e setores empresariais empenhados em vender segurança à classe média, aos burgueses de longa data e aos novos ricos.

Ainda quanto à concepção da socioeducação, há três pontos definidos como fundamentais:

Bases éticas: o adolescente é visto como um ser humano em desenvolvimento, “direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, e ao desenvolvimento pessoal e social. Ele continua titular desses direitos” (COSTA, 2006d). O texto destaca que um adolescente não tem o “germe da violência” e que ela é circunstancial. Ao mesmo tempo, a afirmação de que as regras disciplinares do estabelecimento educacional devem ser seguidas à risca pelo adolescente e que o educador é portador da autoridade e deve manter uma postura que promova o crescimento do adolescente. Na internação, essa postura de autoridade educativa poderá ajudar o adolescente a rever seus pontos de vista, construir novas possibilidades de vida e, conseqüentemente, projetar novos rumos.

Além do mais, não há um suporte teórico para fundamentarmos a escolha da dimensão relacional entre educador e educando como base da prática socioeducativa. O que percebemos é que tudo se concentra nessa relação educador/educando e somente nela. Costa (2006d) se apoia na perspectiva do que denominou de pedagogia da presença para sustentar suas colocações a respeito.

A pedagogia da presença representa um passo na direção do grande esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educador e educando, tendo como base a influência proativa, construtiva, criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e dos jovens (COSTA, 2006d, p. 62)

Não há referências precisas sobre quais seriam os preceitos teóricos, metodológicos que fundamentaram a socioeducação. A única pista para a teoria que

sustentaria a pedagogia da presença estaria nos conceitos de Makarenko²² e de Paulo Freire, porém de maneira não aprofundada. Em outro momento, Costa cita Carl Rogers, mas também sem maiores teorizações. A pedagogia da presença, segundo Costa, é um processo contínuo de produção de novos conhecimentos e práticas.

A teoria, na abordagem da pedagogia da presença, passa pela conceptualização da prática. Trata-se de um processo que vai além da aplicação de conhecimento, porque passa também pela produção de conhecimento. É a teoria alimentando a prática e esta alimentando aquela. A prática gera insumos para a produção de novos conhecimentos e a teoria fundamenta e otimiza a prática, as atividades, as ações educativas (COSTA, 2006d, p. 62).

Causa-nos estranheza que a base teórica da socioeducação se baseie somente em prática que não tenha fundamentos que não são expostos de maneira compreensível. A MSE se baseia no binômio proteção/punição e essa contradição produz efeitos na condução do atendimento socioeducativo. Particularmente lembro-me do atendimento quando era técnico de um programa na cidade de Assis (2004/2011) e nessa época me questionava o que era socioeducação, mas não havia uma concepção fundamentada e isso abria caminho para todo tipo de intervenção, na esperança de atender ao adolescente e proporcionar um questionamento sobre sua condição de vida e a infração que ele havia cometido.

Esse processo provocava dúvidas, pois não sabíamos se estávamos no caminho certo. Ao pesquisar sobre o tema, consigo resgatar esse sentimento de que eu, na condição de psicólogo, tinha dúvidas sobre a minha prática. A aplicação da MSE sem conceitos claros pode gerar diferentes interpretações e produzir efeitos diversos no encaminhamento e desenvolvimento do adolescente. Dessa forma, a política de atendimento se baseia em uma espécie de “vale tudo”, pois não encontramos fundamentos que garantam a prática de maneira clara e objetiva.

²² A pedagogia socialista de Anton Makarenko (1888-1939) era dedicada à educação de jovens infratores e baseava-se, fortemente, na concepção da escola-reformatório-prisão como um espaço coletivo. Sua práxis se baseava na afetividade e na disciplina, que eram os pilares da convivência e da educação coletiva (PINEL; RESES, 2017). Contudo, em Makarenko, educação social, socioeducação, educação socialista e educação para o socialismo têm a mesma conotação. O período pós-revolução bolchevique, em que Makarenko estava atuando, tinha na educação social o modelo oficial da pedagogia soviética. O que este pedagogo ucraniano desenvolveu foi um profundo debate com esta pedagogia (RANIERI, 2014, p. 102).

Fato é que as medidas socioeducativas manifestam, historicamente, contradições entre a proteção e a punição do adolescente em conflito com a lei, as quais estabelecem uma confusão conceitual em torno dessa resposta estatal, consolidando um processo de assistencialização da socioeducação. Esse fenômeno se materializa a partir de discursos protetivos que pretendem apagar a natureza punitiva da medida socioeducativa, legitimando e justificando, ideologicamente, sua imposição e, por conseguinte, a restrição e privação de direitos e de liberdade. Trata-se da (re)produção de novas formas de menorismo, que, embebidas por intencionalidades tutelares e assistencialistas pretendem, em verdade, ocultar processos opressivos e violadores de direitos humanos (AVILA, 2017, p. 13).

Bases pedagógicas: “Educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção do seu ser em termos individuais e sociais” (COSTA, 2006d, p. 45). Todos são educadores no contexto da socioeducação e a figura do educador é vista como facilitador, proporcionando e refletindo exemplos para o adolescente que está no cumprimento de MSE, principalmente na internação. Dessa forma, essa relação é primordial.

A relação educador-educando tem como fundamento a presença educativa, a capacidade de o educador fazer-se presente na vida do educando. Essa presença é uma necessidade vital do educando, tanto quanto o ar, a alimentação e a saúde (COSTA, 2006d, p. 48).

Outro ponto destacado é a disciplina do educando:

O educando deve, com clareza e precisão, conhecer as regras de funcionamento da comunidade socioeducativa. Desde o momento da sua admissão até a sua desinternação, os regulamentos, as atividades de vida diária e as regras de convivência têm que ser claros, públicos e comunicados com antecedência (COSTA, 2006d, p. 48).

Partindo da premissa de que toda educação é social, qual o objetivo da educação proposta pelas medidas socioeducativas? Parece que consistiria em educar o adolescente para a vida, bons costumes, um cidadão obediente às regras sociais, sem nenhum questionamento quanto à ordem social que lesa seus direitos. Costa (2006d) considerava que todos os profissionais envolvidos na aplicação e desenvolvimento das MSE são educadores. Dessa forma, segundo ele, a educação seria desenvolvida do vigia à zeladoria, incluindo o corpo técnico. Todos, segundo ele, têm papel de grande importância para o adolescente no desenvolvimento da MSE.

Bases organizacionais - este item é baseado em dois itens: a incompletude institucional entendida como a participação de outras políticas públicas para o atendimento do adolescente, principalmente aqueles que estão em internação e incompletude profissional.

Todos os demais atendimentos ao educando devem ser oferecidos pelos órgãos responsáveis pelas respectivas políticas públicas: saúde, educação, esporte, cultura, lazer, profissionalização, assistência jurídica (COSTA, 2006d, p. 50).

Além da incompletude institucional, também é destacada a **incompletude profissional**, cujo objetivo é proporcionar a rotatividade dos educadores nas unidades de internação, evitando o desgaste diário e “impedindo a consolidação de grupos e culturas prejudiciais ao funcionamento da unidade”. Também no texto é destacado que todos os envolvidos no atendimento como psicólogos, assistentes sociais, advogados devem circular pela unidade conhecendo, assim, toda a estrutura do local, incluindo refeitórios, dormitórios, oficinas, pátios onde estão sendo realizadas as atividades físicas e de lazer. Novamente o que se pretende é intensificar a presença do educador junto ao educando em todos os momentos.

Consideramos que o texto do SINASE (BRASIL, 2006a) consiste em um guia, um manual de como fazer a socioeducação de forma eficiente e, principalmente, como controlar o ambiente institucional em todos os níveis. Trata-se ainda de uma máquina de controle derivada de outras políticas para adolescentes que pensávamos que havíamos superado com a promulgação do ECA. Com certeza a organização em diversos níveis do estabelecimento institucional é algo importante quando se pretende promover novas possibilidades para os adolescentes, porém o controle total e a formação de uma subjetividade subordinada à socialidade capitalista nos parecem problemáticos. Nesse sentido, Cunha e Dazzani (2018) relata que a socioeducação tem como objetivo obter a não reincidência do adolescente que está em cumprimento de MSE por meio da inoculação (transmissão) de conteúdos, a vinculação à comunidade (filiação) e a correção de posturas (moldar o comportamento). O autor também afirma que a MSE pretende incutir no adolescente os seguintes elementos:

(i) a incorporação de valores e princípios éticos, morais e civis, tais como: a tolerância, o respeito, a responsabilidade, a justiça, a civilidade, a paz, a

fraternidade e o valor à vida, que referenciem a adoção de padrões de conduta aceitos e legitimados pela sociedade;

(ii) a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais que lhes permitam conduzir suas vidas de forma social e juridicamente responsável, sem transgredir as normas de convivência social tipificadas na legislação como crime ou contravenção penal;

(iii) a ressignificação dos sentidos atribuídos à infração, o afastamento do universo da criminalidade, o enfraquecimento e rompimento dos vínculos com esse mantidos e a definitiva desistência da prática de atividades ilícitas e delituosas;

(iv) a construção de um projeto de vida incompatível com a criminalidade, caracterizado pelo estabelecimento de um novo compromisso consigo mesmo, com a lei e com a coletividade e pelo cultivo de um sentimento de pertença a uma comunidade e seus valores.

Trocando em miúdos, a socioeducação é a educação para a não reincidência infracional (CUNHA; DAZZANI, 2018, p. 78).

A socioeducação seria, então, uma intervenção e uma prática pedagógica, educativa, socializadora, reflexiva, cognitiva, afetiva, moral, terapêutica, transformadora do adolescente enquanto indivíduo. E a equipe de atendimento encarna um processo que busca suprir uma possível falta da família deste adolescente. Ou seja, o Estado representado pela MSE se propõe a ser o elo de civilidade entre o adolescente e a sociedade.

4.2. Sobre a natureza da medida socioeducativa

Qual a natureza dessa medida socioeducativa? Ela deve responder a duas ordens de exigência, ou seja, ela deve ser uma reação punitiva da sociedade ao delito cometido pelo adolescente e, ao mesmo tempo, deve contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão (COSTA, 2006a, p. 32).

Costa (2006a) destaca que existe uma dualidade no cumprimento da medida socioeducativa, que ao mesmo tempo dá uma resposta à sociedade, aplicando uma punição e estabelece metas para o desenvolvimento pessoal do adolescente atendido. Dessa forma,

Assim como nos âmbitos da família e da escola a punição é usada como recurso educativo, por que não haveria de sê-lo também no âmbito da vida social mais ampla? Com isso, queremos dizer que, de fato, há algo de pena nas medidas socioeducativas, que são, por isso mesmo, aplicadas de maneira vertical e impositiva. Isso não quer dizer, no entanto, que seu conteúdo pedagógico esteja sendo negado. Ao contrário, à medida que o adolescente percebe que não foi vítima de um ato discricionário, mas que teve, mediante a igualdade na relação processual, a condição de defender-se, ele percebe que a resposta da sociedade não é arbitrária. Nesse momento, ele está diante de uma dura, mas eficaz oportunidade de

compreender a Justiça como um valor concreto em sua existência (COSTA, 2006a, p. 32).

Um dos grandes feitos do ECA foi a conquista de direitos por crianças e adolescentes seu reconhecimento como cidadãos. Outro passo fundamental foi o estabelecimento de um sistema próprio de Justiça juvenil baseado em normativas internacionais que estabelecem regras de atendimento mínimo aos jovens que cometeram atos infracionais, promovendo um processo judicial legal.

Historicamente, parece que um grande problema é satisfazer a opinião pública, dando uma resposta à altura sobre a violência cometida pelos adolescentes para a sociedade. Mas é preciso considerar como a mídia fabrica um discurso ideológico criminalizador sobre a violência que seria típica das classes populares. E a sociedade que exige uma resposta punitiva não é isenta da vida de pobreza na qual estão mergulhados as classes populares e seus filhos.

O estabelecimento de um sistema jurídico juvenil – as Varas da Infância e da Adolescência – foi uma conquista com relação à ausência de direitos infanto-juvenis que havia nos Códigos anteriores (BRASIL, 1927, 1979). Mas a essência punitiva ainda não foi superada. Ainda se considera que privar de liberdade é uma prática útil para punir e também para educar seres humanos.

Ainda discorrendo sobre a punição/educação, Costa (2006a, p. 35) considera que

Uma experiência dessa natureza é marcante na vida de qualquer um e, se bem conduzida, pode ser verdadeiramente educativa. O ato infracional está num patamar distinto das faltas cometidas, por exemplo, na família e na escola. A reação da sociedade, nesse caso, deve ir além do puramente educativo. Ela deve expressar, de maneira nítida, a dimensão de severidade e justiça requerida pela quebra das normas de convivência social.

Há um sentimento que exprime certo regozijo com a punição do adolescente em conflito com a lei. Existe a necessidade de se afirmar que a punição foi aplicada justamente pela quebra das regras sociais e que o adolescente foi punido. Em se tratando de um documento oficial que serviu de base para a formação de todos os profissionais envolvidos na aplicação e desenvolvimento das MSE, tal afirmação estabelece, além da punição, uma relação de poder entre o educador e educando que pode extrapolar as esferas educativas e abrir espaço para a violência institucional.

As MSE têm como base os direitos humanos e a declaração dos direitos humanos, as convenções da ONU sobre o direito juvenil e as formas de se lidar com jovens envolvidos em situação de violência dentro de uma perspectiva de brevidade e respeitando seus desenvolvimentos físico, psicológico e social. Mas não parece muito factível que possam se orientar efetiva e concretamente por tais parâmetros éticos.

4.3. A metodologia na socioeducação

Será que devemos criar uma metodologia pedagógica exclusiva de trabalho com adolescentes em situação de risco pessoal e social? Adolescentes e jovens envolvidos com questões de natureza jurídica demandam métodos e técnicas de ação social e educativa específicos para poderem desenvolver seu potencial, as promessas que trouxeram consigo ao nascer? As circunstâncias em que esses educandos se encontram requerem um ferramental teórico-prático específico, para que eles possam se viabilizar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais? Entendemos que não. Tudo que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, porque toda ação educativa deve ser revestida de uma aposta no outro. Às vezes, nos deparamos com um ou outro educador que, referindo-se ao trabalho social e educativo dirigido ao adolescente em situação de risco pessoal e social, afirma, sem vacilações nem meios-termos: “Quero ver para crer”. Com certeza, quem não apostar que em cada educando existe um potencial a ser desenvolvido – promessas que trouxe consigo ao nascer – o qual, muitas vezes, não se faz evidente nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo (COSTA, 2006b, p. 43).

A metodologia para se trabalhar nas MSE não parece muito consistente e apresenta lacunas e limites. Concentra-se sempre na relação educando-educador. Há um esvaziamento do debate quanto à ausência ou precariedade de políticas públicas básicas amplas que beneficiariam a população brasileira.

Costa (2006d) apresenta uma relação de temas que devem ser trabalhados no processo de atendimento do adolescente no cumprimento das MSE:

- a **pedagogia da presença** gera o exercício de uma influência construtiva, criativa e solidária do educador sobre a vida do educando, proporcionando a este a possibilidade de construção da sua própria identidade: autocompreensão e auto-aceitação;
- a **relação de ajuda** é a operacionalização da presença educativa, utilizada com educandos que se encontram em situações de dificuldade que se refletem em sua conduta, em que o educador, com base na sua experiência, procura ajudá-los, procura orientá-los para que eles encontrem o melhor caminho para superar seus impasses;
- a **resiliência** é ferramenta educativa que desenvolve no educando sua capacidade de usar as situações adversas em favor do seu próprio

crescimento. O educando se torna mais capaz de enfrentar e superar desafios, crescendo, mediante a adversidade;

- **a educação para valores** propicia ao educando condições para vivenciar, identificar e incorporar valores positivos em sua vida. Na realidade, é uma ferramenta que permite a ele assumir uma atitude básica diante da vida, traduzida numa fonte de atos;

- **o protagonismo juvenil** amplia e qualifica os mecanismos de participação do educando na ação social e educativa. O educando é percebido como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), atuando como parte da solução e não apenas do problema;

- **a cultura da trabalhabilidade** permite ao educando a incorporação de um novo paradigma de compreensão, sentimento e ação sobre o novo mundo do trabalho, marcado pela abertura das fronteiras econômicas, pela globalização e pelas novas tecnologias, com a perspectiva de nele ingressar, permanecer e ascender;

- **os códigos da modernidade** representam um conjunto de competências e habilidades mínimas não apenas para que o educando ingresse no mundo do trabalho, mas para que ele possa viver e conviver numa sociedade moderna. Como podemos ver, o ferramental teórico-prático – métodos e técnicas de ação social e educativa – exemplificado acima é válido e eficaz para o trabalho pedagógico dirigido às crianças, aos adolescentes e aos jovens, independentemente da sua situação social e econômica ou da sua trajetória biográfica e relacional. Não hesitamos em afirmar uma vez mais: tudo que serve para o trabalho com adolescentes é válido também para os adolescentes em conflito com a lei. Estamos, pois, diante de um ferramental teórico-prático de cunho universal (COSTA, 2006d, p. 44).

Mas como se trabalhar todos esses temas com o jovem? Qual o tempo para cada uma dessas ações? Quais os materiais que o educador deve utilizar? A maioria das MSE é em meio aberto e tem em média a duração de quatro a seis meses. Portanto, a tarefa do educador é hercúlea, pois em pouco tempo deve transmitir ensinamentos que exigiriam mais tempo para produzir efeitos educativos.

O principal método para a execução da pedagogia da presença enquanto eixo das MSE é o que Costa (2006d) denomina de presença educativa:

A presença educativa diz respeito a um relacionamento em que duas pessoas se revelam uma para a outra. O educador tem que deixar sua vida ser penetrada pela vida do educando. Isso requer abertura, troca, respeito mútuo, reciprocidade, ou seja, tem que haver um comércio singelo entre as pessoas. Na realidade, é uma troca de “pequenos nada”. E o que são esses “pequenos nada?” Um bom-dia, um olhar, um toque, uma palavra, um incentivo, um gesto, um conselho, um sorriso, enfim, são gestos e atitudes que não custam nada, mas que podem modificar inteiramente nosso trabalho socioeducativo. Isso, entretanto, ou não é feito ou, então, é feito de maneira muito aquém da necessidade. Aqui está o segredo de todo o processo educativo. É preciso compartilhar momentos de alegria ou de tristeza que o educando está sentindo. Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior dessa pedagogia (COSTA, 2006d, p. 62).

Por um lado, parece que Costa (2006d) idealiza bastante o educador social e subestima a complexidade exigente de uma práxis pedagógica. O educador teria apenas que se educar para escutar e observar o conjunto dos acontecimentos reais que transcorrem ante os seus olhos, desde a hora em que chega à unidade de execução das MSE até a hora de dormir. Esse autor prossegue:

Pela observação atenta e metódica dos comportamentos do educando, o educador tentará conhecer a que aquele dá mais importância, atenção, valor, considerados os ganhos e perdas de sua vida. Enfim, será necessário descobrir nesse educando aptidões e capacidades que apenas um balanço criterioso e sensível permitirá despertar e desenvolver. Só assim, ele encontrará o caminho para si mesmo e para os outros. Esses são o sentido e o objetivo maiores da presença construtiva e emancipadora do educador na vida do educando (COSTA, 2006d, p. 71).

Costa (2006d) considera que a presença está na raiz da formação da identidade do ser humano. Sem essa base não se aprende a conviver, pois seria por meio do espelhamento existencial que o adolescente poderia compreender e ser compreendido pelo outro, aceitar-se e aceitar o outro e, enfim, obter autoconhecimento. Tudo parece ficar restrito a um plano íntimo, interpessoal, psicológico, de matiz fortemente terapêutico.

4.4. Sobre a relação educador-educando

O primeiro é uma concepção do educando como um receptáculo, no qual o educador deve introduzir conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes. Trata-se do que Paulo Freire chamou de educação bancária. Uma relação em que, de fora para dentro, o educador vai introduzindo, interiorizando, inculcando, introjetando, internalizando, injetando e ministrando conteúdos, que vão sendo incorporados pelo educando. O segundo é uma concepção do educando como sujeito do processo educativo, ou seja, o educando como fonte de iniciativa, de compromisso e de liberdade. Fonte de iniciativa, no sentido de ele ser o protagonista de ações, gestos e atitudes no contexto da vida familiar, escolar ou comunitária. Fonte de compromisso, em decorrência de ele já ser responsável pelas consequências de seus atos. Fonte de liberdade, desde o momento em que seus atos vão sendo, em medida cada vez maior, consequência de suas próprias escolhas. Tudo isso, naturalmente, dentro dos limites decorrentes de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (COSTA, 2006a, p. 32).

Na prática da socioeducação a relação estabelecida entre educador/educando acontece a partir de uma iniciativa do educador, sendo este responsável por criar e apresentar novos conteúdos aos adolescentes atendidos nas MSE. Portanto, estabelece-se uma relação que poderia ser definida como uma

educação bancária, em que esse educador deposita conteúdos ao educando de forma que este possa introjetar e internalizá-los. Mas como superar essa dimensão bancária e autoritária e promover uma educação baseada na liberdade de escolha por parte do educando, no questionamento e no protagonismo? Na socioeducação a relação pedagógica é estabelecida pela força da lei, da posição de autoridade do educador, do sistema que prevê punições caso as regras não forem cumpridas. Trata-se de uma educação baseada na força e na imposição. O que é permitido ao adolescente e qual seu papel nessa relação? Parece que consistiria em obedecer e se adaptar.

O caminho mais correto, a nosso ver, consiste em criar condições – por intermédio da presença de educadores em seu entorno, dispostos a manter com ele uma relação de abertura, reciprocidade e compromisso – para que ele, sentindo-se compreendido e aceito, tome consciência da natureza e da extensão de seus próprios atos (COSTA, 2006b, p. 37).

A maneira como é proposta a ação do educador com o educando não é bem compreendida pelos trabalhadores do SINASE, e o termo *presença* é amplamente explorado com vistas a proporcionar a reflexão por parte do adolescente sobre seus atos, mas não são descritas ferramentas de trabalho nem uma teoria que fundamente a proposta.

Criar as condições para que o adolescente se sinta responsável, não só pelo seu passado, mas pelo seu presente e pelo seu futuro, deve ser o alvo da ação socioeducativa que desenvolvemos em relação a ele. A dimensão pedagógica da responsabilização deve ser uma extensão da sua dimensão jurídica. Se, na dimensão jurídica, a responsabilização se dá pelo devido processo, com todas as garantias básicas asseguradas, no plano pedagógico, a responsabilização se dá por um processo de conscientização acerca de si mesmo, de suas iniciativas, de sua liberdade e do seu compromisso consigo mesmo e com os outros na família, na escola, no trabalho, na comunidade e na sociedade, em sentido mais amplo (COSTA, 2006a, p. 37).

Destacamos que a conscientização do adolescente deve ocorrer nos planos comuns familiar, escolar, no trabalho, na comunidade e na sociedade, em liberdade. Não há nenhuma discussão sobre as condições de vida social, histórica, econômica, psicológica do adolescente e de sua família.

4.5. O perfil do educador nas medidas socioeducativas

A medida socioeducativa é uma medida imposta, uma medida coercitiva, que decorre de uma decisão judicial. Portanto, é fundamental que o educador, além do conhecimento específico relativo à sua área de atuação, tenha também uma consistente e sólida formação legalista básica (COSTA, 2006a, p. 35).

Vejamos qual é o perfil do educador responsável pela aplicação das MSE de acordo com Costa (2006d). Este considera que todos os envolvidos no processo de execução das MSE são educadores: inclui os corpos técnico (psicólogos, assistentes sociais, advogados), administrativo, o pessoal de manutenção e limpeza, segurança, entre outros. O educador aparece como a figura central do processo socioeducativo. Este é responsável pelo desenvolvimento da MSE bem como para o alcance dos dois objetivos da MSE: a educação social do adolescente atendido e o aspecto punitivo esperado pela sociedade.

A função do educador é compreender e não absolver. Faz parte do desenvolvimento pessoal e social do jovem em conflito com a lei o processo de confrontação com a sua própria realidade pessoal e social. E nela, é claro, estão incluídos os seus delitos. Desse confronto com a própria realidade, da avaliação dos seus atos e das suas consequências sobre o meio social e, sobretudo, sobre suas vítimas, é que nasce a consciência responsabilizadora, sem a qual a especificidade da ação socioeducativa não se consuma. O trabalho desenvolvido com o adolescente autor de ato infracional deve ser parte de uma pedagogia voltada para a formação da pessoa e do cidadão e, portanto, para a formação e desenvolvimento do sentido de responsabilidade do educando para consigo mesmo e com os outros (COSTA, 2006a, p. 36).

Ao educador cabe a “formação e desenvolvimento do sentido de responsabilidade do educando para consigo mesmo e os outros” (COSTA, 2006b p.10). Mas como formar um educador para atuar na execução das MSE a partir da proposta de Costa (2006a)? Como formar eticamente um educador?

Assim, a sua atitude básica como pessoa humana e como educador estará fortemente lastreada numa base ética, que pode ser traduzida na crença inabalável de que o adolescente autor de ato infracional é uma pessoa humana, tem valor, é sujeito de direitos, é prioridade absoluta para o Brasil e é capaz de aprender a ser e a conviver de acordo com os valores e princípios da nossa sociedade. Se você fizer essa escolha ética e acrescentar a ela vontade política (vontade de somar esforços e agir para fazer acontecer o que é o certo), você estará contribuindo para criar novos usos e costumes, orientados, essencialmente, pelos direitos humanos, pela noção de que todos os seres humanos são detentores de direitos inalienáveis e de que a solidariedade é fundamental nas relações entre as

peessoas, independentemente da condição de cada uma delas (COSTA, 2006b, p. 12).

A figura do educador apresentada supõe algo que está além da mera formação profissional e exige uma formação pautada nos valores da humanidade e da solidariedade. Dessa forma, sua relação com o adolescente será de construção novos costumes e valores essenciais para as relações humanas. A complexidade da tarefa do educador é simplificada e isso pode comprometer as possibilidades da intervenção, ou torná-la inviável.

4.6. Objetivos da socioeducação

Costa (2006b) considera valiosas a dimensão da pessoa humana e a educação em valores, apresentando 12 passos que deveriam ser alcançados para proporcionar o crescimento pessoal e social do adolescente no cumprimento da MSE: 1) identidade; 2) autoestima; 3) autoconceito; 4) autoconfiança; 5) visão positiva do futuro; 6) querer ser; 7) projeto de vida; 8) sentido da vida; 9) autodeterminação; 10) resiliência; 11) autorrealização; 12) plenitude humana.

Podemos verificar que há uma escala de iniciativas, autoconhecimento em busca de uma realização enquanto pessoa. É destacado que a MSE deve buscar fazer emergir no adolescente esses valores de maneira que isso produzirá um bem-estar pessoal e impulsioná-lo para uma vida social mais plena. Dessa forma, o texto destaca que o projeto de vida parte da premissa do autoconhecimento.

O ponto de partida é o **conceito de identidade** que é definido da seguinte forma:

A identidade é um requisito fundamental para a pessoa compreender-se e aceitar-se. Ela representa o ponto de partida do desenvolvimento humano. Já dizia o Oráculo de Delphos: “Conhece-te a ti mesmo”, porque esse conhecimento é a base sobre a qual se constroem todos os demais conhecimentos acerca do mundo do qual fazemos parte. A identidade diz respeito ao encontro da pessoa consigo mesma, como condição para que ela possa encontrar-se com os demais seres humanos. Sem a construção de uma identidade positiva, torna-se impossível para a pessoa ter um sentimento bom (autoestima) e uma boa ideia (autoconceito) a respeito dela mesma (COSTA, 2006d, p. 59).

O conceito de identidade seria sinônimo de autoconceito ou ainda autoconhecimento, e o adolescente deve se aceitar como é. Sabemos que a

identidade é uma construção complexa do indivíduo, pois é composta por marcadores sociais, culturais, econômicos, e a dúvida é como trabalhar esse conceito nos atendimentos. Ciampa (1984) define identidade como movimento, não é algo pronto, acabado e atemporal e em processo contínuo, “Identidade é metamorfose” (p. 71). Há, portanto, a necessidade de compreendermos como esse processo ocorre em determinado espaço de tempo, como é o caso da MSE. Ao mesmo tempo, pode ocorrer uma interpretação de que a identidade do adolescente em atendimento na MSE seria algo nulo ou vazio e que precisa ser completamente reconstruído, o que pode produzir uma ruptura com sua história pessoal.

Supõe-se que *o adolescente* tenha um desejo genuíno de estudar, aprender, estudar e realizar-se (querer-ser) (COSTA, 2006d, p. 61). O texto se desdobra em outros subtítulos que parecem cada vez mais idealistas e abstratos, sem indicações mais concretas sobre esse processo. Os 12 itens apresentados por Costa seriam promovidos por meio de um processo terapêutico com o adolescente? Quanto tempo seria necessário para tanto?

O processo socioeducativo deve prezar pela formação do jovem autônomo, solidário e competente. Autonomia é a capacidade que o jovem tem para resolver problemas, avaliar e tomar decisões. A solidariedade é apresentada como capacidade de atuar para o bem comum social. Já ser competente implica no convívio em uma “sociedade moderna ingressando, permanecendo e ascendendo no mundo do trabalho” (COSTA, 2006d, p. 44). Desse modo, o adolescente estaria pronto para participar da sociedade do trabalho e do consumo.

Trata-se de uma teoria que supostamente busca preparar o jovem para viver em sociedade. Mas como a dimensão subjetiva dos adolescentes em atendimento socioeducativo é pensada? Parece que se pretende formar ótimos cidadãos trabalhadores e consumidores, doutrinados, obedientes e capturados pela sociedade de consumo. Essa contradição é interessante, pois muitos jovens cumprem MSE relacionadas com o furto e o roubo de algo que não podiam possuir por seus próprios meios de classe.

De acordo com Costa (2006d), a sociedade deve ser empoderada para enfrentar desafios sociais, políticos e econômicos visando erradicar as desigualdades sociais e garantir o respeito aos direitos humanos. Ele segue elencando as prerrogativas baseadas nos princípios do paradigma do desenvolvimento propostos pela ONU: a vida é o mais básico e universal dos

valores, nenhuma vida vale mais que a outra, toda pessoa nasce com potencial e tem direito de desenvolvê-lo, promoção e defesa dos direitos humanos, o caminho para construção de uma vida mais digna para todos. Destacamos a recomendação da importância do preparo do adolescente para o trabalho por meio da aquisição de competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho.

Não há nenhuma crítica ao capitalismo, ao exército de reserva de mão de obra, ao desemprego estrutural, aos processos de automatização do trabalho, à dinâmica do mercado financeiro que já prescindir do trabalho humano. Tudo é direcionado ao jovem e à sua postura na sociedade, é ele que tem que mudar para poder viver na sociedade vigente, sendo que se idealiza o trabalho como uma ferramenta e para se construir uma sociedade melhor.

Esse slogan soa ingênuo e bem-intencionado, mas sabemos que o mercado de trabalho no Brasil é extremamente difícil e competitivo, e jovens sem escolaridade, sem qualificação profissional terão poucas chances. As taxas de desemprego na faixa de 16 a 24 anos giram em torno de 27%, enquanto a média geral é de 12% (IBGE, 2020). Muitos saem da escola, não têm preparação para ingressar no mercado de trabalho e também ficam sem a possibilidade de continuar seus estudos no ensino superior. Essa realidade perversa fortalece a precarização das condições de vida dos jovens no Brasil, deixando-os à mercê do crime organizado que se aproveita dessa fragilidade, oferecendo-lhes, em alguma medida, mas com alto custo, o que a sociedade de classes capitalista se recusa a compartilhar com eles.

Costa (2006d) considera importante que o jovem aprenda continuamente e supõe que o conhecimento seria a base para mudanças significativas na vida pessoal e social. O autoconhecimento seria capaz de proporcionar melhores ferramentas para o adolescente enfrentar as dificuldades colocadas pela vida. O autor afirma que o jovem poderá construir sua identidade e, assim, compreender o passado e projetar o futuro.

O processo de educação se dá nos diversos âmbitos da vida humana, família, trabalho, escola, movimentos sociais, meios de comunicação e atividades culturais e o conhecimento é gerado a partir dos conhecimentos que já detém e devo aprender homem da minha vida (COSTA, 2006d, p. 68).

Ao mesmo tempo, há um chamado para que o jovem seja protagonista da sua vida:

O protagonismo juvenil é, portanto, uma ferramenta válida e eficaz para possibilitar aos jovens condições concretas de ampliação e qualificação da sua participação no processo social e educativo. É vital que os jovens participem mais e melhor das questões da realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos, além de contribuir para seu desenvolvimento pessoal e social (COSTA, 2006d, p. 88).

O adolescente como protagonista de seus atos e de sua vida desenvolveria autonomia decisória, facilitando suas escolhas futuras. Mas não se trata de uma visada a partir do indivíduo tal como o representa o pensamento liberal, desconectado da vida social concreta? É característico que os adolescentes em cumprimento de MSE estejam em defasagem na situação de abandono escolar, mas isso não é casual nem fortuito (FLAUZINA, 2006).

Quais as possibilidades de que o adolescente dispõe para construir sua consciência social e políticas? Costa (2000) é um dos promotores do discurso sobre o protagonismo juvenil. Uma bibliografia crítica examina esse discurso e sua funcionalidade na sociedade capitalista, orientando os jovens para a ideologia do empreendedorismo (SOUZA, 2006; GONZALES, 2007; SOUZA, 2009).

A trabalhabilidade é a capacidade de a pessoa ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho. A cultura da trabalhabilidade é um novo modo de ver, entender, sentir, agir e interagir com o novo mundo do trabalho, transformado pela globalização dos mercados, pela inovação tecnológica e pelas novas formas de organização do processo produtivo. (COSTA, 2006d, p. 90).

O adolescente em cumprimento de MSE deve ser preparado para o mundo do trabalho, que é considerado instrumento para a inserção social. Mas isso não pode ser obtido apenas por meio da instrução, visando promover novos comportamentos e habilidades sociais no adolescente. Entendemos que é preciso discutir o mito da dignidade de todo e qualquer tipo de trabalho (MACIEL; GRILLO, 2009; ALBORNOZ, 2012), a dinâmica do mundo do trabalho na atualidade neoliberal, a produção intensiva do desemprego, os fortes processos de precarização dos direitos trabalhistas, da Previdência, da assistência social e do acesso à renda pelos trabalhadores e pelos pobres desempregados. Propostas críticas quanto aos processos de formação de adolescentes para o mundo do

trabalho podem ser encontradas em autores tais como Aguiar, Bock e Ozella (2002) e Cruzoletto (2014). Análises e problematizações pertinentes sobre a ideologia do trabalho como elemento de proteção social podem ser encontradas em Souza (2001), Brito (2006) e Fonseca (2006).

Consideramos que Costa (2006b) elaborou uma proposta pedagógica que pretende humanizar o atendimento institucional ao adolescente recolhido em estabelecimentos pedagógicos de internação, propiciando que ele possa realizar, adequadamente, processos de aprendizagem social. Esse autor construiu uma técnica pedagógica na qual ressalta a dimensão da intervenção terapêutica e curativa do trabalho educativo: a “pedagogia da presença” como abordagem técnica do processo educativo institucional socioeducativo. Trata-se de uma pedagogia terapêutica ou de uma clínica pedagógica, centradas no tratamento curativo/educativo do indivíduo adolescente. De acordo com Raniere e Maraschin (2015, p. 64), “apesar da incontestável influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos, torna-se evidente que o pedagogo brasileiro praticava, em última instância, uma pedagogia liberal”.

O otimismo pedagógico de Costa e sua pedagogia terapêutica curativa são preferíveis ao caos e à violência massacrante no âmbito dos estabelecimentos de internação educativos. A “pedagogia da presença” poderia fazer algum bem, porém o problema consiste em que

Supõe-se que a privação de liberdade ou que a semiliberdade possam ser utilizadas para implementação de procedimentos ressocializadores, preventivos, personalizados e promotores de integração e promoção social, além da inclusão no mercado de trabalho, por meio da escolarização e da profissionalização. É ingênuo supor que se pode confinar um grupo de indivíduos num estabelecimento por meio de uma decisão judicial e criar aí um ambiente saudável e potencialmente pedagógico no qual se possa oferecer um acompanhamento educativo pela equipe de educadores, promovendo uma rotina integradora e uma convivência saudável. Isso também se aplica no caso dos adultos encaminhados para o sistema prisional (BENELLI, 2014A, p. 235-236).

CAPÍTULO V

POBREZA, POLÍTICAS PÚBLICAS, ATO INFRACIONAL E VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES E DOS TRABALHADORES

*Não é nossa culpa
 Nascemos já com uma benção
 Mas isso não é desculpa
 Pela má distribuição
 Com tanta riqueza por aí
 Onde é que está, cadê sua fração?
 Com tanta riqueza por aí
 Onde é que está, cadê sua fração?
 Até quando esperar?
 E cadê a esmola
 Que nós damos sem perceber
 Que aquele abençoado
 Poderia ter sido você
 Com tanta riqueza por aí
 (ATÉ QUANDO ESPERAR- PLEBE RUDE)*

Neste capítulo temos como objetivo problematizar um conjunto de fatores que permeiam o imaginário popular a respeito da violência cometida por adolescentes. Pretendemos discorrer sobre pobreza, políticas públicas e crime a partir de uma breve revisão bibliográfica sobre o tema e, ao mesmo tempo, trazer a voz do adolescente que foi submetido ao cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto ou de restrição de liberdade e participante desta pesquisa. O objetivo não é construir uma explicação definitiva sobre o fenômeno, mas expor de que maneira as condições históricas e sociais são determinantes na produção do fenômeno da violência que também afeta os adolescentes e que é por eles produzida, para avançarmos no debate do tema da violência envolvendo adolescentes.

5.1. Pobreza

A pobreza é resultado do modo de produção capitalista (MPC), que opõe duas figuras centrais: o explorador e o explorado. O primeiro é o que detém os meios de produção, representado pela burguesia e que regula o funcionamento da economia capitalista em todas as suas etapas e, conseqüentemente, acumula o

capital e a riqueza produzida. Do outro lado, está o explorado representado pelo trabalhador que vende sua força de trabalho, porém não usufrui do objeto por ele produzido. Também há uma enorme parte da população excluída dos processos de trabalho, como efeito do desemprego estrutural, típico dessa modalidade de produção da vida social e econômica. O capitalismo não se resume basicamente a um processo de produção, mas se estende por outros setores, de forma a garantir a sua manutenção e, conseqüentemente, gera configurações econômica, social, política e cultural. O capitalismo produz ideologia, arte, cultura, ciências, padrões de sociabilidade típicos.

Mas como definir a pobreza? O fenômeno da pobreza não se resume a não se ter o dinheiro para a compra de alimentos e bens materiais em si, mas está ligado a uma ampla gama de restrições como falta de acesso à habitação, saúde, educação, saneamento básico, entre outras. A Organização das Nações Unidas (ONU) a define como um processo de falta de alimentos, subnutrição e acesso limitado a serviços básicos, discriminação, exclusão social e falta de participação na tomada de decisões. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004, p.33) afirma que o fenômeno da pobreza produz a vulnerabilidade social e esta, por sua vez, produz “privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etária, étnicas, de gênero ou deficiências, dentre outras)”.

A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos, analfabetos...) quanto outros segmentos da população pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultante apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia (WANDERLEY, 2001, p. 23)

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2020), no Brasil 12,8% da população estavam vivendo na linha da extrema pobreza e isso representava 27 milhões de pessoas. A situação se agravou com a pandemia do COVID-19 que provocou uma queda de 4,1% do Produto Interno Bruto (PIB). A construção desse cenário de pobreza no Brasil é explicada

pela alta concentração de renda, pois apenas 1% da população mais rica concentra 28,3% da renda total do país. Ao ampliarmos para os 10% mais ricos, a concentração total de renda sobe para 41,9%.

As famílias pobres são os principais alvos das políticas públicas sociais que funcionam, nos limites de suas possibilidades e no contexto do capitalismo, como um elemento intermediário entre as demandas do capital e as demandas da classe trabalhadora. Consideramos que as políticas públicas sociais elaboradas e executadas pela Assistência Social, apesar de fazerem algum bem para os pobres, tendem a contribuir para a manutenção da ordem social institucionalizada, em benefício do mercado. Podemos afirmar que essas políticas públicas agem de modo paliativo, como um redutor e administrador das pressões ocasionadas pelo capitalismo nas relações antagônicas entre as classes sociais. São paliativas pois não atuam diretamente na origem estrutural do problema que consiste na apropriação privada das riquezas socialmente produzidas pela classe trabalhadora no país. Atender à família pobre no Brasil é um dos principais temas dos programas de governo nos âmbitos municipal, estadual e federal, porém tais intervenções costumam se mostrar pouco efetivas. Podemos traduzir esse modo de funcionamento a partir de um caso prático: o Bolsa Família é um exemplo de política que atua para amenizar a fome, mas não tem o poder de promover a emancipação do indivíduo. Ele se torna de certa forma prisioneiro de uma política (que é importante!), mas que ao longo prazo não produz alterações em sua realidade e pode ser usado com o ferramental de controle social.

Benelli (2014b) apresentou uma análise histórica das estratégias assistenciais desenvolvidas como políticas públicas que nos ajuda a entender como elas contribuíram para aprofundar o distanciamento entre as classes, reforçar estereótipos, manter a estrutura social de exploração das classes mais pobres e reforçar os mecanismos de controle sobre elas. O autor destaca que, apesar da organização dos serviços e programas de atendimento e das nomenclaturas inovadoras e sofisticadas, essas famílias permanecem com a mesma essência: são pobres, sem acesso aos mais básicos direitos que podem garantir sua sobrevivência.

O discurso oficial afirma que pretende promover o atendimento dos direitos sociais individuais como dever do Estado e da sociedade, visando a erradicação da pobreza, mas notamos que ele continua sendo permeado

por uma visão naturalizante dos problemas sociais e do fenômeno da pobreza. Não se nota qualquer ensaio de aprofundamento da análise crítica da produção histórica e social da miséria e da pobreza pelo Modo Capitalista de Produção (BENELLI, 2014b, p. 148).

Sobre as políticas de atendimento na esfera da assistência social, ele destaca:

Sua ideologia é, ao mesmo tempo, conservadora e desenvolvimentista, "modernizador" e "progressista". Assumindo a filosofia do desenvolvimentismo, propõe os conceitos de "participação", de "organização", de "esforço próprio" e de "desenvolvimento local", visando promover o "desenvolvimento da comunidade". Revela nítida intenção desmobilizadora, quando busca um "desenvolvimento integral", "equilibrado" e "harmônico". A participação organizada das camadas populares seria a condição para sua integração à sociedade, obtida por meio da sua promoção social no processo de desenvolvimento (BENELLI, 2014b, p. 147-148).

Portanto, a pobreza no sistema capitalista é reduzida a um fenômeno ligado ao indivíduo que não se esforça para conseguir a sua promoção social e a de sua família. Por meio de diferentes meios de comunicação, vemos a divulgação de um conceito que vem ganhando cada vez mais força para justificar e individualizar a pobreza: a meritocracia. A meritocracia se baseia no princípio de que o esforço individual seria o único meio pelo qual o indivíduo conseguiria progredir profissional, acadêmica e financeiramente. É óbvio que o esforço individual é importante, mas a meritocracia tende a desconsiderar os meios histórico, social, político e econômico que condicionam em alto grau as possibilidades de acesso dos pobres a uma educação de qualidade, por exemplo. Tanto o sucesso quanto o fracasso ficam reduzidos somente aos esforços de cada um.

A meritocracia neoliberal criou um ambiente cruel em que cada pessoa é seu próprio embaixador, o único porta-voz do seu próprio produto e corretor de seu próprio trabalho, em um mar de competição infinito. Esse estado de coisas coloca no centro da vida moderna uma forte necessidade de se esforçar, realizar e alcançar, muito mais do que nas gerações anteriores. A ideologia neoliberal reverência a concorrência, desencoraja a cooperação, promove a ambição e atribui valor pessoal à realização profissional (VIANA; SILVA, 2018, p. 2115).

O processo de produção social da pobreza inclui a alienação e marginalização do indivíduo das estruturas sociais, econômicas, políticas que o impedem de ter condições de vida tais que, no mínimo, satisfaçam suas

necessidades mais básicas. Sabemos que só haverá diminuição da pobreza se houver distribuição das riquezas produzidas coletivamente pela sociedade, e, enquanto isso não for feito, o mesmo ciclo continuará se repetindo: concentração de renda nas mãos de poucos, de um lado, e, de outro, milhares de famílias pobres. Souza (2009) explora esse processo de “esquecimento” do social que permite atribuir culpas individualizadas.

O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade. Nesse sentido, toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada. É isso que permite que se possa culpar os pobres pelo próprio fracasso. É também o mesmo fato que faz com que todo o processo familiar, privado, invisível e silencioso, que incute no pequeno privilegiado as predisposições e a “economia moral” – o conjunto de predisposições que explicam o comportamento prático de cada um de nós – que leva ao sucesso – disciplina, autocontrole, habilidades sociais etc. –, possa ser “esquecido”. O “esquecimento” do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual, que em última análise justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas. É esse mesmo “esquecimento”, por outro lado, que permite atribuir “culpa” individual àqueles “azarados” que nasceram em famílias erradas, as quais só reproduzem, em sua imensa maioria, a própria precariedade (SOUZA, 2009, p. 43).

Ao realizarmos um recorte sobre a história de vida dos adolescentes atendidos em um estabelecimento assistencial que executava as medidas socioeducativas de LA e que participaram desta pesquisa, podemos notar a presença desses processos sociais na vida dos adolescentes entrevistados²³.

“Tenho 17 anos, vou ser pai de um menino. Eu fico inquieto, preocupado. A barriga dela já tá enorme, precisa ver o tamanho do barrigão (risos), de vez em quando ela sente dor e pode nascer qualquer hora. Eu vim pra cá porque ela tá no médico, senão eu tinha ficado lá com ela. Hoje eu moro com ela e com a minha sogra. Sobre a minha família, minha mãe perdeu a guarda, aí eu fui pro conselho. Morava eu, minha mãe e minha vó. Meu pai tinha acabado de sair da cadeia, minha mãe tava tretada com ele. Meu pai saiu, minha mãe caiu, foi presa. Quero dizer, logo que meu pai morreu ela foi presa”. Com 15 anos fui morar com os amigo, colega. Vendia droga, fazia o maior corre. Mas porque queria tamém né”. E eu tenho um irmão mais novo que mora com meu tio. Meu pai tinha três, quatro homicídio... era muito loco. Fiquei sabendo que ele dava tiro até na polícia. Esse era loco memo! Os amigo dele falava pra mim: “É seu pai era loco piá, se você puxa pro seu pai cê vai ser ruim”. Eu falava: “Ah, num vô puxa meu pai não”. Ele era loco. Ele trabalhava. Caiu do poste. Aquele rapaz que caiu em 2010 do poste e quebrou o pescoço, passou até na televisão. Era o meu pai!

²³ O nome dos adolescentes foi alterado para preservarmos sua identidade e sigilo quanto às informações. Na transcrição também mantivemos a fala integral dos adolescentes, inclusive com gírias e erros de grafia e de concordância verbal. Todo o processo de coleta e descrição dos dados foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unesp no parecer nº 2.424.091, conforme consta nos anexos.

(silêncio). Nossa! Eu tinha nove anos. Minha mãe vendia drogas e depois foi presa” (Jorge, 17 anos - negro).

“Mora eu, meu pai, minha madrasta e mais quatro irmão meu. Então, minha mãe tem aquele problema de esquizofrenia, aí não tem mais cura, aí hoje memo ela vive por aí assim. Mais aí ela ganhou a casa dela lá naquele Beto Richa (conjunto habitacional). Só que aí os remédio não faz mais efeito. Ou interna e deixa ela lá pro resto da vida ou deixa ela ficar assim na rua. Aí todo dia ela vai na minha tia, aí nós conversa com ela, fala pra ela se ela quer ser internada. Ela fala não, que é feliz desse jeito memo. Só meu pai trabalha. E ele é pedreiro. Eu já trabalhei com meu pai, tinha acho que treze anos” (André, 17 anos - negro).

“Eu moro com a minha mãe, tenho uma irmã. Ela mora na casa do fundo da minha casa. Quando eu tinha três anos os meus pais se separaram eu tenho um irmão por parte de pai também. Trabalho com meu pai. Só que ele não mora comigo, eu moro com a minha mãe. E a mulher dele na verdade tem uma loja de roupa, de confecção. Aí ela faz feira, tipo, tem a loja dela, tem uma loja em uma cidade e tem uma aqui. E ela faz feira ponta de estoque. Aí a gente vai fazer as feira, eu só faço as feira” (Gustavo, 17 anos - negro).

“Morava com a minha mãe, com meu pai, aí vim pra cá é porque eu mexia na casa deles e eu fui parar nessa casa (onde aconteceu o flagrante do ato infracional). Tenho uma irmã mais nova, uma mais velha, dois irmãos mais velho e um irmão mais novo. Minha mãe trabalha na rua de vende chinelo. Meu pai agora eu num sei, nunca tive mais notícia dele, mas ele era caseiro” (Jéssica, 17 anos - branca).

“Com a minha mãe... Então, eu tinha dois irmãos, mas um faleceu. Eu tenho uma filha de um mês e oito dia... Me acostumei a ser pai, né cara, só que eu não posso ficar com ela. Porque a mãe dela tá com cara aí né, aí pediu o teste de paternidade, então é certeza memo. Mas na hora que você pega aquela belezinha assim no colo, putz, é massa cara!. Eu trabalho de servente com meu tio” (Thiago, 17 anos - negro).

“Com a minha mãe e meus irmão. Tenho cinco irmão. A minha mãe trabalha... Ela tem um restaurante. E eu fico lá atendendo lá” (Gabriel, 16 anos - negro).

“Meu pai trabalha na fábrica de ração e minha mãe na padaria. Tenho 03 irmãos: dois mais velhos e um mais novo. Os dois mais velhos também já tiveram medida” (Henrique, 14 anos - negro).

Em comum a todas essas histórias, há um pano de fundo que revela desamparo em termos de políticas públicas de proteção, resultando em um quadro de pobreza, de vulnerabilidade e de risco social. Podemos identificar condições de empregos com baixa qualificação profissional – caseiro, balconista – e até subempregos: vendedor de chinelos na rua – e que a baixa escolaridade ou ainda o atraso escolar dos adolescentes são características comuns a esses grupos. O problema é: por que essas famílias são clientes das políticas públicas de controle e sobrevivem em uma condição de invisibilidade social, e suas histórias só emergem quando os aparelhos estatais entram em ação?

O ECA e o SINASE destacam a importância da proteção da família às crianças e adolescentes e de que a família esteja presente em todos os momentos do desenvolvimento dos seus filhos, mesmo quando estes estão cumprindo medidas socioeducativas de restrição de liberdade. Especificamente no SINASE, são previstas ações de atendimento à família visando ao fortalecimento familiar e à promoção de ações que “asseguem a qualificação das relações afetivas, das condições de sobrevivência e do acesso às políticas públicas dos integrantes do núcleo familiar, visando seu fortalecimento” (BRASIL, 2006a, p. 62). Além de propor que os vínculos familiares sejam trabalhados, o SINASE prevê que a família deve ser encaminhada a programas sociais, caso haja necessidade, para garantir a sobrevivência desta. O texto também aponta a necessidade de que o atendimento direcionado à família e ao adolescente desperte sua vocação empreendedora: “identificar e incentivar potencialidades e competência do núcleo familiar para o mundo do trabalho articulando programas de geração de renda, desenvolvendo habilidades básicas, específicas e de gestão necessárias à auto-sustentação” (BRASIL, 2006a, p. 63).

Dessa forma, o SINASE, enquanto política de atendimento, ou de atenção, pretende operar uma espécie de intervenção (e não proteção, como se afirma) nessa família no âmbito da sua dinâmica interna, de modo que ela possa obter seu próprio sustento e, principalmente, “despertar” para o mundo do trabalho. Essa tríade é um roteiro perfeito que deixa explícito um projeto de intervenção nessas famílias visando à sua reeducação social, afetiva e laborativa. São essas famílias “desqualificadas” que têm problemas íntimos de diversas ordens que precisam de ajustes. Porém, não vemos uma crítica ao modo de produção capitalista que produz diversas formas de desigualdade nas condições de vida das classes sociais, gerando uma série de efeitos particulares nas classes populares que Souza (2009) denominou de “ralé brasileira”. O texto do SINASE parece ocupar-se apenas dos efeitos, propondo intervenções no grupo familiar, sem sequer articular perguntas sobre as causas sociais e estruturais que produzem tais situações complexas.

Visando materializar a inclusão familiar do adolescente que está em cumprimento da medida socioeducativa, o SINASE prevê a participação familiar no processo socioeducativo a partir da elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA):

Nesse sentido, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa (BRASIL, 2006a, p. 52).

Em várias outras páginas do documento, a família é incluída na proposta socioeducativa visando à promoção de seu bem-estar:

Prever na metodologia da abordagem familiar do atendimento socioeducativo basicamente: atendimento individualizado, familiar e em grupo; elaboração de plano familiar de atendimento; trabalho com famílias e grupos de pares; inclusão de famílias em programas de transferência de renda visando à provisão de condições de sobrevivência às famílias integradas com políticas de emprego; visitas domiciliares (BRASIL, 2006a, p. 63).

Mas, ao analisarmos o SINASE, observamos que não foi apontada uma metodologia específica para a realização de tais atendimentos, mas apenas propostas gerais, principalmente amparadas na rede de serviços socioassistenciais do município de origem do adolescente. Se o município não tiver um corpo técnico qualificado que possa, de alguma maneira, acolher essas famílias, elas possivelmente ficarão à margem desse processo estabelecido pelo SINASE. Durante as entrevistas que realizamos, questionamos os adolescentes sobre a participação familiar no processo de cumprimento das medidas socioeducativas, e todos foram enfáticos ao afirmar que a família participava pouco ou praticamente não participava do atendimento socioeducativo. O atendimento era centrado e focado no adolescente, e essa prática acabava por individualizar o ato infracional em si e desmobilizou a família e a sociedade para o enfrentamento das reais causas do ato cometido. Quando eu era orientador técnico de medidas socioeducativas, a equipe da qual eu era integrante também vivenciou esse fenômeno: não conseguimos acessar a família de forma efetiva, por diversos fatores e, com isso, o trabalho se dirigia apenas ao adolescente. A consequência desta estratégia – de individualizar ato infracional – e de não compreendê-lo a partir de uma construção histórica e social consiste em tentar responder a ele por meio de uma pedagogia de reeducação. Ou, ainda, reproduz modelos de atendimento que reforçam os estereótipos que associam a pobreza com os problemas sociais e redundam na culpabilização familiar.

A agressividade do modo de produção capitalista atravessa todos os âmbitos da sociedade contemporânea, contribuindo na precarização do mundo do trabalho e na reconfiguração das relações sociais do homem com o mundo, a natureza e o outro, bem como na reconfiguração de seus valores e princípios éticos. Tudo passa a ser efêmero, relativo, onde objetos passam a ter vida e usufruir de valores, ao passo que a humanidade, ou melhor, a classe trabalhadora, torna-se objeto descartável. Sujeitos com seus direitos negados e desigualdades sociais ampliadas, fruto da má distribuição da riqueza e exploração de uma minoria perante a maioria (CUNHA, 2013, p. 27).

5.2. A escola

Retomando a ideia de que as políticas públicas no contexto capitalista têm caráter dúbio que ora mantém o sistema de exploração do capitalismo ora podem se tornar a única possibilidade de oferta de algum tipo de proteção, aquelas se mostram na realidade, distantes dos adolescentes que participaram da pesquisa.

A escola é uma delas, pois é considerada um elemento protetivo à criança e ao adolescente quando consegue executar sua proposta de construir indivíduos conscientes do seu papel social. Porém, ao mesmo tempo, a escola também pode ser usada como aparelho de exclusão, reforçando e legitimando estereótipos de indivíduos que não podem ser reconhecidos como cidadãos, cujo destino são a exclusão e ausência de qualquer possibilidade de ascensão social. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2020) mostram que 10,1 milhões de adolescentes (20,2% do total), entre a idade 14 a 29 anos, não completaram a educação básica e que a evasão escolar acomete, principalmente, negros e pardos (71,7%) dos casos.

No caso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a escolaridade é um tema importante e de grande complexidade. Voltando ao meu trabalho como técnico, eu atendia a adolescentes com histórias de defasagem escolar ou ainda não poucos adolescentes semianalfabetos já na época da finalização dos estudos do ensino médio. Posteriormente, também constatei esse dado em minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2008), na qual a defasagem escolar era, em média, de três anos em relação à idade do adolescente. Ao realizar as entrevistas para esta investigação de doutorado, verifiquei que essa condição continua muito presente na vida dos adolescentes.

Não estou estudando. Parei no 7º ano. Repeti umas par de vez”. Não gostava da escola porque (silêncio), ah! é porque comecei e conheço amigo, meus amigo foi me levano pro crime, aí eu fui me arrastano sozinho. Aí foi na época que meu pai morreu e foi nessa que eu me envorvi no crime. Depois o baguiu foi ficano loco, porque um pouquinho na frente minha vó já morreu, porque eu morava com a minha vó, aí eu me envorvi de cabeça. Aí eu vim pra cá, mas eu já tava envorvido bastante, aí eu fui caí aqui, aí eu fui preso” (Jorge, 17 anos - negro).

“Eu estudo ainda de manhã. Repeti um ano. Tem uns professor que é chato né, mais fazê o quê!” (André, 17 anos - negro).

“Eu estudava. Parei, tenho que fazê o terceiro. Mas só falta o terceiro, eu vou fazê o terceiro agora” (Gustavo, 17 anos - negro).

Então, eu vou estudar agora, em agosto. Eu fui lá fazer a matrícula e só tinha vaga pro dia quinze. Não sei não, eu não gostava muito não. Já repeti uma vez, na sexta série. Eu acho que estou na sétima (série)” (Jessica, 17 anos - branca).

“Então, no momento eu parei por conta do serviço né o CEEBEJA falou que eu não posso estudar de noite porque ainda tenho dezessete ano”. Parei no sétimo ano repeti duas vez cara... Eu vou voltar ainda” (Thiago, 17 anos - negro).

“Não... Não estudo não. Ah, sei lá. Eu parei com quatorze ano, no sétimo ano, sexta série”. Ah, era muita bagunça né. Na minha sala tinha um monte de muleque bagunceiro que eu conhecia. Se for estudar tem que estuda numa escola que não conhece ninguém, se não a pessoa não estuda. Tem que quere né” (Gabriel, 16 anos - negro).

“Não tô... quero voltar” (Henrique, 14 anos - negro).

O que há em comum nesses relatos é que a escola, para esses adolescentes, é vista como algo difícil, um lugar de adversidade, resultando em defasagem e depois em abandono. Caso esses adolescentes estivessem em um nível de escolaridade compatível com sua idade, estariam finalizando o ensino médio, mas a maioria ainda estava frequentando as sétima e oitava séries do ensino fundamental. De uma perspectiva crítica, historicamente a escola é vista como instrumento de segregação e não de inclusão, pois, a partir do momento em que foi capturada pelas engrenagens do capitalismo, se tornou um meio de validação social e, conseqüentemente, de seleção daqueles que poderiam usufruir do sistema.

Por fim, a educação, ao se afastar de um modelo livre e espontâneo e se transmutar em um sistema institucionalizado e obrigatório, torna-se um grande monopólio radical. Uma vez estruturada para atender às exigências ocupacionais e operacionais do setor produtivo, a escola consolida, nas décadas subsequentes à Revolução Industrial, até a atualidade, seu estreito ajustamento com ele. Tempo de escolaridade e desempenho acadêmico tornam-se, portanto, indicadores de competência laboral, fornecendo, por um lado, para as corporações, subsídios para processos de seleção e

contratação e, por outro, para os estudantes, melhores ou piores perspectivas de futuro profissional (CUNHA; DAZZANI, 2016, p. 241).

Patto (1999), em suas pesquisas sobre a produção do fracasso escolar no Brasil, pontua que esse fenômeno está ligado diretamente ao modo capitalista que cria e mantém estratégias de dominação sobre os mais pobres. O resultado é a produção do fracasso escolar, que não é compreendido como resultado de um conjunto de escolhas que se materializam na elaboração e sistematização das políticas educacionais, mas como “incapacidade” do indivíduo que não consegue acompanhar o ritmo escolar e aprender com sucesso. Os produtos dessa estratégia são a defasagem série/idade e o abandono escolar, o que, por sua vez, produz uma ampla população que terá como única opção todas as formas de trabalho braçal, desqualificado e que remunera pouco.

A Psicologia, tanto na área educacional quanto na clínica, a partir de perspectivas não críticas, psicologizantes e patologizantes, também contribuiu para a identificação e classificação do aluno incapaz de aprender e criou padrões de mensuração de inteligência que muitas vezes foram utilizados para se subsidiar cientificamente processos de exclusão social. A escola exclui porque não leva em consideração a realidade do aluno, com suas potencialidades e também suas particularidades sociais, econômicas e de desenvolvimento.

A elite sempre teve acesso a uma escola privada de grande qualidade, pois esta prepara os futuros empresários, profissionais liberais e lideranças da nação. Aos pobres cabe somente uma escola precarizada e que não busca resultados, mas a produção de uma mão de obra semiqualiificada que sirva ao capital. Outro papel da escola é funcionar como instrumento de correção de certos comportamentos desviantes dos indivíduos, visando à produção de uma sociedade ordeira e obediente. Portanto, temos a receita:

Temos o sujeito (socioeducando), numa fase propícia à aprendizagem e à mudança de conduta (adolescência), razão para educá-lo (qualificação para o trabalho) e a esperança de que essa educação poderá afastá-lo da criminalidade, correlata à ideia de que longe do ensino o adolescente fica mais vulnerável ao crime (CUNHA; DAZZANI, 2016, p. 243).

O direito à educação e à escola é garantido pela Constituição Federal de 1988 no artigo 227º, que foi reafirmado no artigo 4º do ECA, e, em ambas as leis, esse direito é classificado como dever da família, da sociedade e do Estado e foi

definido como absoluta prioridade para se garantir o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O SINASE também reafirma a importância da educação apresentada pelo ECA e o acesso à escola como um dos eixos norteadores do atendimento e “a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino” (BRASIL, 2006a, p. 59). A educação e o acesso à escola devem ser efetivados nas diferentes modalidades das medidas socioeducativas, seja no âmbito das medidas executadas em liberdade ou de restrição de liberdade. Mas a pergunta é: qual escola? A mesma na qual ele tem dificuldade de se adaptar, de onde se evadiu? Ou a escola que não tem ainda uma consciência ideológica e política da sua importância em uma sociedade na qual impera a desigualdade social?

5.3. Crime e pobreza

Além dos problemas da pobreza e da precariedade das políticas públicas, há outro fator associado às famílias pobres: o crime²⁴. Historicamente, há uma construção social que relaciona naturalmente pobreza e criminalidade, e esse dado é comumente usado para se explicar determinados eventos e situações de violência urbana, tornando, assim, um fato natural a associação entre esses dois conceitos. Foucault, em “Vigiar e Punir” (2014), descreve esse processo por meio da construção do aparato repressivo institucional no qual a família e os indivíduos foram, e ainda são, tomados como o alvo de ações de culpabilização e controle, visando à normatização social. Donzelot (1980) também contribui para a discussão ao estabelecer a linha de ação do Estado para a “identificação de possíveis criminosos”:

Nesse primeiro estrato, o saber criminológico se debruça, detecta no passado dos menores delinquentes, na organização de suas famílias, os

²⁴ A ideia de explorar o conceito de crime e não o de violência é mais estratégica de acordo com nosso referencial teórico metodológico. Não desconsideramos a violência, mas acreditamos que o crime é uma estrutura mais sólida e de grande complexidade social. Chauí (1999, p. 3) caracteriza vários aspectos da violência: “1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror”.

signos que possuem em comum, os invariantes de suas situações, os pródromos de suas más ações. Graças ao quê, pode-se estabelecer o perfil padrão do futuro delinquente: o pré delinquente, essa criança em perigo de se tornar perigosa. Sobre ele se instaurará uma infra-estrutura de prevenção, iniciando-se uma ação educativa que possa, oportunamente, retê-lo aquém do delito. Objeto de intervenção ele será, ao mesmo tempo, e por sua vez, objeto de saber. Estudar-se-á com refinamento o clima familiar, o contexto social que faz com que determinada criança se transforme numa criança "de risco" (DONZELOT, 1980, p. 80).

É exatamente o que verificamos de forma histórica nas políticas de atendimento aos adolescentes que cometeram atos infracionais por meio da construção de categorias: o menor abandonado, o vadio, o menor delinquente, o adolescente em conflito com a lei e o criminoso. Há uma continuidade de classificação de riscos e de comportamentos que torna determinadas crianças e adolescentes mais "propensos" ao crime ou ainda que esse comportamento seja considerado natural desses indivíduos. A culpabilização dos pobres pela criminalidade urbana é uma estratégia de guetificação e de controle, pois, dessa forma, o Estado sabe quem e onde "combater" e, assim, preservar a elite dos perigos que os mais pobres podem representar contra a propriedade e o estilo de vida da burguesia.

Analisar a criminalização da questão social como uma estratégia de controle social do capital permite vislumbrar a amplitude desse processo, que além de atuar concretamente sobre os sujeitos, através do uso da violência, atua ideologicamente através da criminalização de seu cotidiano. O poder desse processo reside no uso que a classe dominante faz para deslegitimar os impactos da exploração do capital na vida dos sujeitos sociais (LEAL, 2017, p. 59).

Dornelles (1992) realiza uma excelente retrospectiva sobre a construção do conceito de crime, explicando de que maneira esse conceito foi apropriado pelo capitalismo, fortalecido e utilizado para promover o controle social.

O crime pode ser visto como uma transgressão à lei, como uma manifestação de anormalidade do criminoso, ou como o produto de um funcionamento inadequado de algumas partes da sociedade (grupos sociais, classes, favelas etc.). Pode ser visto ainda como um ato de resistência, ou como o resultado de uma correlação de forças em dada sociedade, que passa a definir o que é crime e a selecionar a clientela do sistema penal de acordo com os interesses dos grupos detentores do poder e dos seus interesses econômicos. As diferentes explicações sobre o crime não apareceram por acaso. Não são meras especulações acadêmicas das "cabeças iluminadas" de alguns teóricos que só conhecem crime por meio de livro. As concepções sobre o crime se fundamentam em postulados que acabam por representar interesses políticos e econômicos. Além disso,

surgem para explicar o crime a partir de circunstâncias históricas particulares (DORNELLES, 1992 p. 18-19).

A complexidade da definição do que é crime bem como da origem do conceito é utilizada pelo poder dominante para criar uma série de estratégias que se baseiam, muitas vezes, na própria ciência para determinar padrões de comportamento. A construção social desse processo é o aprofundamento das tensões sociais, resultando em cenários bem delineados e em uma série de papéis sociais vigentes.

Enfim, todas as explicações cumpriram - e cumprem ainda hoje um papel político e ideológico nos enfrentamentos que se desenvolvem nas sociedades e na formação dos aparatos de controle social e dominação política (DORNELLES, 1992, p. 19).

Retomando aos adolescentes participantes desta nossa pesquisa e aos atos infracionais (crimes) por eles cometidos, os mais comuns são tráfico de drogas e roubos e há compatibilidade com os dados de maior incidência apresentados pelo “Levantamento do SINASE de 2017” (BRASIL, 2019): 38,1% - roubo, 26,5% - tráfico de entorpecentes.

“Ah, doze ou treze. Eu tava na esquina de casa, na esquina de cima de casa vendendo droga, aí os guarda, os policia, virou na esquina de casa. Aí eles descero a rua assim, e eu fui andano meio pro bar lá perto, agora quando chegou perto do bar eles deram um cavalinho de pau assim e miro a arma pra mim, e eu tava com um monte de bucha de crack, aí eu fui preso. Aí com 14 (anos) foi 155 (uma tentativa de roubo) e 157 (roubo). Mas me arrependo. Agora eu quero fazer tudo diferente tenho um filho, tem que pensa, arruma um serviço e ficar de boa. Arruma uma casa e cuida. Mas eu tô suave. Igual eu minha namorada tava conversano, esse dinheiro de droga você pode até comprar carro, moto essas coisas, mas perde. Tem que ser um dinheiro suave. Eu mesmo fiz minha carteira, se Deus quiser vô tá trabaiano logo, vou aluga nossa casa. Aí vai pra frente. Com dinheiro de tráfico cê num vai pra frente” (Jorge, 17 anos - negro).

“Ah! Então, foi num momento de bobice. Foi e uns outros dois sujeitos lá. Na verdade, na verdade não foi bem eu, mais eu tava junto né e até explicar....Aí foi uma tentativa de assalto lá mas não deu certo não” (Andre 17 anos - negro).

“Ah, tipo, tava eu e mais dois amigos, aí a gente tava em outra cidade porque a gente tem outros amigos lá. Aí a gente tava esperando os menino na frente da casa de um juiz, aí o juiz pensou que a gente ia rouba e chamo os policia. E não teve explicação não teve nada. Eu tinha 16 anos. A gente foi preso só porque era um juiz mesmo. Daí era a palavra dele contra a minha né”. (Gustavo, 17 anos - negro).

Dezessete memo... Ah, eles me pego traficando numa casa lá. Não, eu tava com mais uma amiga. Tava eu mais ela e mais duas pessoas. Não, foi a primeira vez... Não me arrependo. (Jessica, 17 anos - branca).

“Antes eu tava na L.A (Liberdade Assistida) né, com 16 agora eu caí de novo daí eu tô cumprindo serviço com 17. Tráfico. Os dois. Quero dizer, um foi por tráfico né, o outro caiu eu e meu irmão preso né. Era num final de ano eu tava com trezentos e cinquenta grama de maconha pra mim fuma e dinheiro né. Eu tava com trezentos e cinquenta real de dinheiro e meu irmão com mais trezentos e cinquenta real. Daí os policiais pego, falou que tinha trezentos e cinquenta grama certinho e cento e setenta e sete real de nota em espécie, o resto do dinheiro eles ficou pra eles. Aí eu expliquei lá, eu dei minha versão lá, falei que era pra mim fuma, mas eles não acataram, já joga outro tráfico”. (Thiago, 17 anos - negro).

“No meio da rua. Eu peguei uma bicicleta, tomei a bicicleta do muleque. Fiquei dezesseis dias preso”. (Gabriel, 16 anos - negro).

“Eu fui rouba. Tava eu e mais dois piá, mas só eu fui preso. Nós fomos roubar uma pessoa e ela tava armada”. E a pessoa reagiu” – (Henrique- 14 anos - negro).

Nas histórias relatadas pelos (as) adolescentes, podemos notar que o tráfico de drogas é a grande mola propulsora dos atos infracionais, pois envolve uma sequência de agentes institucionais variados: produtor, revendedor, comprador, financiador. Há uma cadeia produtiva criada pelo crime organizado, comandado pelas facções de forma hierarquizada que também impulsiona furtos e roubos, seja para obter dinheiro para a compra da droga ou mesmo para pagamento das dívidas contraídas com essa cadeia produtiva. Portanto, o crime deve ser visto e avaliado de forma bem mais complexa do que somente como um ato cometido pelo indivíduo, pois supõe uma série de elementos que estão conectados entre si formando uma rede complexa e tem um único objetivo: o dinheiro, o poder econômico.

A perspectiva de ampliarmos o conceito de crime e considerá-lo uma rede interligada nos dá mais possibilidades para discernirmos de que forma podemos combatê-lo. Ele segue os mesmos moldes do capitalismo tradicional, no qual há produtores, intermediários, compradores, financiadores, integrantes do Estado que são cooptados pela estrutura criminosa e uma pequena parcela que usufrui dos lucros dessa atividade comercial ilícita.

Na atividade altamente rendosa do tráfico no atacado, empresários, fazendeiros, negociantes e banqueiros com vínculos transnacionais comandam o investimento, a produção, a comercialização e a lavagem de dinheiro. No varejo, pequenos traficantes (os únicos presos e identificados publicamente) realizam lucros extraordinários, podendo o “dono da boca” quintuplicar o que pagou pela mercadoria, seguido pelo gerente e o vapor, que também recebem percentuais do “movimento”. Aviões e olheiros não

têm ganho certo, podendo alguns receber bem mais do que operários da construção civil, mas sem nenhum dos direitos destes nem percentual de insalubridade pelo risco de vida que correm. O mesmo acontece na venda, à luz do dia e em plena rua, de mercadorias roubadas, contrabandeadas e pirateadas. Entender como o ilícito e o ilegal, comandados por ricos negociantes, se enraizaram no setor informal para comandar um exército de empregados e sócios menores é fundamental (ZALUAR, 2004, p. 59).

Zaluar (2004, p. 59) também reforça que esse tipo de organização remete a “uma espécie de acumulação primitiva contemporânea” e aos poucos é apropriada por outros agentes que organizam e regulamentam esses processos. No caso dos adolescentes, estes são a linha de frente do tráfico, pois são encarregados de fazer a venda ao consumidor, correr o risco do combate com a Polícia e arcar com as consequências legais do ato infracional. Portanto, são “trabalhadores” do crime e, assim como acontece na produção em geral no capitalismo, são substituídos por outros trabalhadores quando não conseguem desempenhar suas funções. A apropriação que o crime fez do modelo capitalista o torna organizado, sistematizado e mais difícil de combatê-lo e vemos que ele também está articulado com agentes corruptos do aparato estatal. Os seus produtos, apesar de serem ilícitos, têm grande valor comercial.

Podemos considerar que a pobreza é de certa forma de ordem econômica, pois trabalhar no tráfico consiste em uma alternativa forçada de atividade que gera dinheiro e coloca comida na mesa. É da ordem do consumo, pois de certa forma consumir é participar do mundo comum. Um elemento interessante nessa relação consumista do adolescente é a fetichização²⁵ da mercadoria, pois esta lhe confere status perante os demais.

Também é da ordem da força, da masculinidade principalmente para o adolescente e para o jovem que precisam se mostrar como tal e sobreviver neste mundo. O problema reside na generalização que nos leva erroneamente a construir a ideia de que quem é pobre não tem uma escolaridade média, não tem qualificação profissional, é um criminoso em potencial. Essa ideia é propagada de forma constante e se encontra enraizada social e culturalmente.

O adolescente autor de ato infracional historicamente foi tratado de ‘menor’, relacionado diretamente ao sujeito pobre excluído do acesso aos bens

²⁵ Marx, em “O Capital”, afirma que fetichismo da mercadoria é a condição dada além do próprio objeto o qual “ganha vida própria” e com a capacidade de influenciar outras atitudes e principalmente determinar condições e status sociais.

produzidos na sociedade devido a sua incapacidade pessoal e/ou de sua família. Os termos utilizados para esta população em especial mostram a leitura da classe dominante que estabelece como um processo natural a impossibilidade de alguns indivíduos terem acesso aos bens produzidos na sociedade, devido à sua condição pessoal de inferioridade. Assim este menino e/ou menina com o passar dos anos foi nominado de abandonado, vagabundo, carenciado, desvalido, delinquente, carente, pivete, trombadinha, marginal, infrator – menor, denominação esta comumente usada até os dias de hoje, que retrata e compreende o menor (adolescente ou criança) como um traço característico de uma determinada camada da população que produz pessoas ignorantes, infratoras e perigosas (GOMES, 2018, p. 103).

No SINASE (BRASIL, 2006a), não há uma definição de crime, mas é utilizado o termo “violência” que, no nosso entendimento, reforça a concepção de algo próprio do sujeito e descontextualizada da questão social. A flagrante contradição de um instrumento que tem como objetivo garantir o desenvolvimento mesmo em condições adversas (como é o caso da privação de liberdade) torna o adolescente dono do seu destino e, de certa forma, no mínimo, diminui a responsabilidade estatal de garantir as mínimas condições de uma vida digna. O SINASE utiliza o próprio ECA para estruturar essa condição individualização da violência e em alguns momentos se confunde com o conceito de protagonismo juvenil²⁶, pois vê no adolescente a possibilidade de ter as “rédeas da própria” vida e mudá-la, e ao mesmo tempo pode ser compreendido que o ato infracional foi somente uma escolha pessoal desconectada do todo. Há, também, o entendimento de que o adolescente não está preparado para o convívio social e lhe faltam habilidades para o convívio social.

O maior desafio do trabalho socioeducativo é o desenvolvimento, nos adolescentes autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais: aprender a ser e a conviver. Foi exatamente o fracasso na aquisição dessas duas competências fundamentais o que mais contribuiu para que eles cometessem atos infracionais e ingressassem no sistema de administração da justiça juvenil (SINASE, 2006a, p. 11).

Tais considerações do documento do SINASE (BRASIL, 2006a) assumem um teor ideológico que remete ao Código de Menores e às concepções que ajudaram a moldar que o adolescente, principalmente o pobre, é um delinquente juvenil. O discurso sobre a delinquência é absorvido socialmente e reforçado pela mídia em geral que, ainda na atualidade, se utiliza do termo “menor”, esquecendo-se da carga

²⁶ O protagonismo juvenil apontado pelo ECA foi concebido na tentativa de dar voz ao adolescente e construir um cidadão participativo socialmente tanto no plano pessoal quanto no plano da cidadania.

ideológica que este termo tem. Fiorentino (2011) analisa em sua dissertação de mestrado de que maneira a mídia brasileira retrata esse adolescente e o título de sua pesquisa define muito bem essa questão: “Um menor assalta um adolescente”. Esse título, segundo a autora, vem exatamente de uma notícia na qual o adolescente (no caso o “*menor*”) comete um ato infracional contra outro adolescente. De um lado, temos o “menor” e toda sua carga pejorativa e, de outro, a vítima, sendo aquele denominado de adolescente e reconhecido como um sujeito protegido, de família minimamente estável financeiramente, com um possível futuro promissor.

As análises apontam distorções discursivas em relação à legislação vigente que discorre a respeito da legitimação de direitos do adolescente que tem sua representação social constituída de forma nebulosa, à medida que, quando vítima, a produção de sentidos instaurada no discurso tende a aproximá-lo da infantilização, condição estudantil e laços parentais. Em contrapartida, quando qualificado como autor de ato infracional, a tendência é aproximá-lo da condição adulta a partir de sua inclusão em conceitos como “os bandidos”, “os criminosos”, “os marginais” e outros (FIORENTINO, 2011, p. 8).

Sobre essa concepção de individualizar a violência, Chauí (1999) afirma que a sociedade brasileira construiu a concepção de violência alicerçada nas diferenças sociais e de grupo. A autora afirma que a nossa sociedade trata a violência como algo localizado em determinados grupos e de forma pontual, utilizando-se de termos como “onda”, “surto”, “epidemia”, porém não considera violência as desigualdades social, econômica, social, cultural, o “autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política” (p. 3).

5.4. O ato infracional e a execução das medidas socioeducativas

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 103º define ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Ou seja, o ato infracional e sua tipificação têm como fonte o Código Penal brasileiro, porém os procedimentos de conduzir o processo são diferenciados dos adultos. Ao adolescente autor do ato infracional são garantidas a proteção e a continuidade do processo de desenvolvimento. O adolescente flagrado cometendo o ato infracional tem a garantia das integridades física, psíquica e moral conforme destaca o artigo 17º do ECA:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990, art. 17º).

Porém, os adolescentes que participaram da pesquisa relatam outros procedimentos policiais no ato da apreensão:

“Rapaz... Eles me quebrou quase que eu fiquei sem o ovo (pancada no testículo) direito eu tive que ir até pro hospital. Uma vez eles fez eu come cinco grama de crack só pra morre, eles falava: “Você tem que morre seu viado desgraçado”. Porque eu era atentado, meu pai morreu eu virei atentado. O apelido do meu pai era diabo loiro, aí os cara ficava: “olha o diabinho”! Aí foi nessa que eu comecei” (Jorge, 17 anos - negro).

“Ah, na hora que nois tava indo embora aí uma polícia chegou, depois chegou outra, aí mandou nois deita no chão e aí a mué falou que nois fizesse alguma coisa ia dá tiro e num sei o que. Aí eu sei que depois chegou aquele policial do Choque lá, falou que ia mata nois... Falou que ia jogar nois pro cachorro. Aí quando eu entrei dentro viatura assim, eu não sabia que era a Choque que ia levar nois lá. Aí na hora que eu coloquei a cabeça quase que eu levei uma mordida aqui... Daí os cachorro começou babar em cima da minha cabeça, aí eu já fiquei (silêncio)” (André, 17 anos - negro).

“Falo que nois tava roubano, que a gente tava tentando arrombar o cadeado. A gente tava lá na frente sentado esperando as outras pessoas. Aí ele falou que agente tava tentando arromba o cadeado e num sei o quê. Aí eu falei: “Mas não tem prova!” Aí o juiz falou que queria julgar a gente, porque ele era juiz e queria que o julgamento fosse lá. Aí deu queixa, fez B.O. Tive que fazer, queria saber o quê que a gente tava fazeno lá, sendo que a gente é daqui. A gente falo, explico tudo, que tava indo na casa de uns amigos lá e que a gente fico lá frente.” (silêncio). Pô, tô parado na frente da sua casa, cê vai lá e prende eu?! Aí cabo que chegou intimação na minha casa pra mim vim cumpri hora. Aí eu não fui. Aí eu num tinha ido. Aí falaro que eu ia pro CENSE por causa de nada. Aí eu falei: “Então eu vou né!”. Aí eu tava cumprino no sopão, só que eu viajo, eu trabalho” (Gustavo, 17 anos - negro).

“Chegaram quebrano tudo. Bateram na outra, porque as coisa era dela na verdade, aí eles pego foi lá e bateu nela”. Ah, eles fico fazeno pergunta pra nois lá. Depois nois teve que ir lá assina um negócio de nois lá” (Jessica, 17 anos - branca).

“Os cara da civil é maior de boa né. Agora quem paga de loco memo é os cara da militar e os guarda municipal né. Os cara da civil é maior de boa. A única coisa que eu não gostei foi que minha namorada tava saindo do banho, aí ela tava trocano de roupa e o policial ficou olhando ela troca de roupa, eu não gostei disso aí não. A menina era de menor ainda, o cara é loco” (Thiago, 17 anos - negro).

“Ah, eles já vai bateno já. E aí algemo e chegan lá na delegacia...Fiquei na delegacia pra di maior, porque não tinha pra di menor, fiquei lá umas meia hora”. O policial me bateu lá dentro, aí eu falei pro delegado. E o delegado, sei lá o que ele fez, eles num faz nada não” (Gabriel, 16 anos - negro).

“Tratou mal. Me agrediram como sempre... Eles bate, pá machuca. Não fica marca onde eles bate” (Henrique 14 anos - negro).

As histórias relatadas pelos adolescentes são marcadas pelas violências física, psicológica, material dos agentes da segurança pública, principalmente da Polícia Militar que agiu com violência contra os adolescentes no flagrante do ato infracional. Tal conduta está totalmente em desacordo com princípios descritos no ECA que preveem a “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral” de crianças e adolescentes. Esse direito é reafirmado no artigo 178º: nenhum adolescente autor de ato infracional deve ser posto em “condições atentatórias à sua dignidade, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade”.

Já no artigo 18º -A do ECA, fica determinado que a “criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto pelos pais, agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los” (BRASIL, 1990, p. 18). O artigo ainda tipifica essas condutas em castigo físico, sofrimento físico, lesão, tratamento cruel ou degradante, humilhação, ameaça grave ou ridicularização. Neste caso, o Estado, representado pelas forças de segurança pública, é um agente agressor e não cumpre uma das premissas básicas do estatuto que é a proteção e, lógico, repete as mesmas estratégias já relatadas em outros momentos da história brasileira, principalmente como forma de contenção e controle por meio da violência institucional. Portanto, o ciclo se repete e mostra que a construção social que articula pobreza, crime e juventude é uma das características da nossa sociedade.

Questionei aos adolescentes que sofreram as agressões se foi dada a oportunidade de denúncia desses agentes, mas todos foram enfáticos em dizer que preferiram ficar em silêncio para que não ocorressem represálias para eles ou familiares.

Essa imagem do “menor”, isto é, da criança e do adolescente pobres é parte da estratégia para justificar a ação policial violenta e corrupta, na qual já se tornou difícil distinguir o que é repressão ao crime do que é crime de extorsão, que estimula ou mesmo obriga os jovens pobres a roubar e assaltar para pagar aos policiais que os achacam e aos traficantes que lhes vendem a cobiçada droga. Daí a perseguição violenta e, em algumas tristes

idades, a prática do chamado “extermínio” de crianças e adolescentes pobres – os “menores” – levada a efeito por grupos integrados de policiais ou ex-policiais que participam do crime organizado, extorquindo ou vendendo armas aos jovens envolvidos no tráfico, no assalto e no roubo, estimulando meros usuários a se iniciar nessas práticas para poderem pagar o preço da extorsão. Mais do que grupos de extermínio, são grupos de extorsão (ZALUAR, 2004, p. 53).

Após a constatação do ato e demais procedimentos processuais previstos pelo ECA, o adolescente recebe uma medida socioeducativa conforme a gravidade do ato. Em nossa pesquisa, os adolescentes entrevistados percorreram os dois caminhos previstos pelo ECA: as medidas em regime de liberdade e de restrição de liberdade. É muito interessante e impactante a forma com que a descrição dos adolescentes ainda está longe de um ideal de enfrentamento do crime cometido pelo adolescente, mas está marcada por um percurso já construído e repetido historicamente de que a culpabilização e aplicação de estratégias se mostram ineficazes pelos operadores das medidas.

“Foi foda, mas (silêncio). Ah, no dia-a-dia nois acordava umas cinco hora manhã, tomava café, aí nois ficava conversano ou assistino televisão. Aí oito hora da manhã ia pra escola. As nove meia tinha recreio da escola com café. Dez hora nois voltava. Aí demorava um pouco, onze e meia chegava a “blindada” (risos), a marmita. Das onze meia até meio dia mais ou meno”. Ficava sozinho. Só depois de quatro mês que eu subi pra casa oito, porque a casa oito é casa mais de boa da unidade, você pode ficarem dois, pode sair pra comer a blindada e também porque cê já sai pro convívio, sai pra toma banho de sol. Sai joga futebol de vez em quando. Tem play II, cê joga videogame. Tem pebolim, ping-pong. Aí eles revê o plantão, aí eles solta nois pra passo o almoço, pra fica umas duas hora lá jogano videogame. Aí cê vai pra escolaridade, almoça, fica umas duas hora no convívio. Depois cê vai toma um banho e depois fica conversano, pega o xadrez, tem uns par de joguinho lá, dominó, dama”. Tem coisa que cê tem que ouvi lá dentro e fica quieto. Igual educador, tem educador que é folgado hein. Tanta vez que eu abaixei a bola pra educador lá. Tinha educador de pau de bosta. Falava: “Quem que é o cê? Cê é ladrãozinho de merda rapaz, se cê fosse ladrão de verdade cê não tava preso não, cê já tinha pagado e tinha saído fora” Eles falava um monte. Já o atendimento com os Psicólogos era bom, respeitava e conversava. Aí um dia, fui pra audiência. Já cheguei lá no Fórum minha mina dano risada, minha mãe meio alegre tamém. Mas eu estranhei né, porque eu tava meio triste. Os educador num deixa eu conversa com elas. Aí entro na audiência, eu e mais um piá, nois dois entro na mesma sala. Aí o juiz falo de Liberdade Assistida, falou que eu num posso fica em praça, num posso passar das dez hora na rua se num for por um negocio que eu preciso. Aí eu fiquei tudo alegre. Na hora minha não tinha nem levado roupa, porque ela saiu pra minha formatura, ela num sabia que eu ia vim embora. Aí eu tive que vim embora com a roupa do CENSE” (Jorge, 17 anos - negro).

“Foi horrível, não tem nem como explica... Numa salinha igual essa assim, desse tamanho assim mao ou menu. Tinha uma cama, tinha um cochão, aí tinha uma porta, aí tinha um quadrado mao ou menu deste tamanho assim, aí do lá do cê tinha assim uma mesa pra come, aí tinha um banheiro normal.

Aí, agora lá, sonhava que tava em casa e abria o zóio tinha quatro parede. Nada... só comia, dormia, ia pra escolaridade (nos Centros de Internação, existem escolas para que os internos continuem seus estudos). Acordava sete hora pra toma café, depois se quisesse dormi de novo, dormia de novo, era o dia inteiro sem fazê nada. Tinha, um psicólogo, mais esqueci o nome dele lá, ai era só de uma semana, aí ia fazer telefonema, ai passava uma semana ai tinha outra". Ele escrevia tudo que eu falava" (André, 17 anos - negro).

"Fiquei 16 dias no CENSE... Assim, num quartinho sem nada. Não fazia nada lá. Só lia a Bíblia lá, só lia a Bíblia. Não, nem pra toma sol. Que vê?! (pausa) depois de três dia nois foi pra escola. Lá dentro, escola lá dentro. Depois de (pausa), depois de onze dia nois foi toma sol...Ah, aquela vida lá não compensa. No atendimento passei com uma psicóloga que perguntava se eu tava bem (pausa)... Pergunta normal" (Gustavo, 17 anos - negro).

"Fiquei quarenta e cinco dia no CENSE. Um quadradinho desse tamanho (silêncio). Tinha uma cama encostada na parede, aí bem assim era um banheiro lá dentro, ai tinha uma mesinha pro cê come encostada na parede. O dia inteiro... Segunda e quinta ia pá escola. Aí sexta, sábado e domingo ficava dentro da cela. A comida era muito ruim. Eu passei com um psicólogo e com uma psicóloga... Trataram bem! Ficava perguntano lá, dentro da cela mesmo. Não me ajudaram. Já com educadores era de boa" (Henrique 14 anos - negro).

Nesses relatos, destacamos que as condições de atendimento no Centro de Socioeducação (CENSE) do Estado do Paraná estão longe de serem educativas. São aparelhos repressivos que se assemelham a presídios desde a descrição física do local (pequeno, cama de concreto e colchão) e também na relação que se estabelece com os educadores responsáveis pela segurança do local. Em termos arquitetônicos, o SINASE determina que o local seja preparado para as fases de internação provisória, na qual o adolescente aguarda o pronunciamento do juiz da infância e juventude sobre o caso e a fase de internação propriamente dita e na qual o adolescente tem conhecimento que ficará na instituição em avaliação do corpo técnico para a possível progressão para o regime de liberdade assistida.

A internação não tem tempo de duração estabelecido (uma pena, uma sentença como no Código Penal) para o adolescente, conforme o ato cometido. A medida prevê que o adolescente pode permanecer na internação provisória até 45 dias e, na internação, até três anos. O que determinará o tempo de permanência é o comportamento do adolescente no estabelecimento. Os adolescentes que participaram da pesquisa destacam esses dois momentos: quando está na internação provisória, o adolescente permanece isolado na maior parte do tempo e vai somente para a escola. Já os adolescentes que têm internação já definida

contam com outras atividades e podem ter mais contato com outros adolescentes internados.

Outro dado que nos chama a atenção é a rotina dos adolescentes, marcada por rígida rotina de horários: hora de acordar, de tomar café, de ir à escola, de ver o Sol, de conviver com outros adolescentes, hora de ser atendido, de ter um momento de diversão, de se profissionalizar, entre outras. Goffman (1974) relata que, no processo de internação, o indivíduo é submetido a processo de “mortificação” e separação do mundo externo com uma rotina diária da vida institucional com restrições, obediência às normas e de vigilância. Esse processo retira as defesas do indivíduo e consequentemente o controle sobre este é mais fácil.

Na relação com educadores e o corpo técnico, destacamos dois momentos: a vigilância dos educadores foi descrita por um dos adolescentes como tensa e violenta, para os demais adolescentes entrevistados, foram descritas como normais. Existe um histórico de violência institucional contra os adolescentes em situação de internação desde os tempos dos antigos reformatórios e FEBEMs. A prática de castigos físicos é uma forma de se punir os adolescentes para que eles não retornem ao ato infracional ao saírem da instituição. Tais práticas são reprováveis e muitas vezes permanecem na impunidade e também não são praticadas por todos os educadores. Essas estratégias, segundo Foucault (2014), são típicas de instituições disciplinares como presídios, asilos, hospícios, orfanatos, entre outras, as quais têm como objetivo docilizar os sujeitos que estão à margem da sociedade. As ações nesses locais ocorrem no plano da vigilância do sujeito e também nas práticas, instrumentos e técnicas empregadas pelo corpo técnico da instituição. Este item fica claro quando os adolescentes relatam que os psicólogos anotam tudo o que aqueles falam, em uma rotina de exame que visa encontrar no indivíduo seus defeitos e que o impedem do convívio social de forma produtiva e útil para a sociedade capitalista.

Entender a dinâmica institucional e as funções que desempenha demanda, portanto, uma compreensão de como, essencialmente, as relações de poder revestem os discursos, as práticas e as ações, num processo que articula esse contexto ao controle social mais amplo a que atende. Instituição é, assim, instrumento de controle social, de disseminação do poder hegemônico, através dos micropoderes cotidianos, ressignificados e revestidos de uma aparência de manutenção da ordem institucional, que atravessam os sujeitos sociais. As instituições que atendem adolescentes que cometeram ato infracional obedecem a essa lógica, visando manter os sujeitos no seu lugar de exclusão (LEAL, 2017, p. 72-73).

Portanto, a lógica punitiva se manifesta sob uma camada de novos termos, mas, sob essa nova roupagem, a essência continua a mesma. O próprio SINASE e seus cadernos complementares (COSTA, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e) deixam explícito que a punição é, sim, um caminho e uma resposta que a sociedade espera a respeito daquele adolescente que cometeu o ato infracional.

A beleza dos Direitos Humanos camufla, esconde, cria um véu de maia sobre a socioeducação, ou sobre aquilo que não queremos ver nela. São os Direitos Humanos, como horizonte, como lugar a se chegar, como terra prometida, que nos fazem caminhar acreditando que estamos fazendo algo de bom para estes adolescentes. Através deles disfarçamos o jogo com nomes bonitos ao estilo do próprio conceito de medidas socioeducativas, mas na verdade a mesma utopia correcional que sustentava as Casa de Reforma em 1927 serve de base hoje aos centros de socioeducação (RANIERE, 2014, p. 85).

Campos (1984) realizou uma pesquisa em uma unidade da FUNABEM no começo dos anos de 1980. Ela apresenta um relato sobre a opinião dos adolescentes quanto ao estabelecimento onde estavam internados:

Por outro lado, os menores consideram a instituição negativa, quando se referem aos aspectos afetivos, em nível de gratificação, quando declaram: aqui não é família completa... Sentem necessidade de serem vistos como indivíduos, como pessoas. No discurso de um garoto, isto ficou claro, quando ele disse: tenho dado alterações, mas eles nem ligam, não falam nada... Cara aqui não é gente... Não pode confiar em ninguém aqui, os inspetores só querem defender o deles, maltratando os alunos... qualquer coisa vem logo xingando, batendo... O curso aqui é fraco, eles nem se esforçam... Existe aqui um horário, mas ninguém cumpre, ninguém vai à aula ou à oficina, fica todo mundo aí no pátio de bobeira (CAMPOS, 1984, p. 61).

Ao realizarmos um comparativo entre os dois discursos, o do “menor” da década de 1980, internado em um estabelecimento ainda regido pelo Código de Menores, e o dos adolescentes que participaram da pesquisa e que foram internados em um estabelecimento de privação de liberdade, vemos que estes são praticamente idênticos. Ou seja, o SINASE ainda permite a existência de estabelecimentos e de práticas institucionais que há muito tempo deveriam estar superados em todos os conceitos e sentidos. Esse conjunto de informações também reforça a tese que defendemos de que o SINASE não tem como objetivo resolver efetivamente o problema dos adolescentes em conflito com a lei e, pois, possibilita, no máximo, administrá-lo no âmbito do sistema capitalista. Não atua no principal

produto do sistema capitalista gerado pelo embate da luta de classes, que é a desigualdade social. Destacamos, ainda, que o SINASE é fruto de uma construção que se origina no Código de Menores e apresenta elementos de historicidade, repetição e contradição.

Também recolhemos depoimentos dos adolescentes que cumpriram as medidas socioeducativas em liberdade: a liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC). O objetivo é mostrar como o adolescente vê a medida em meio aberto, e o interessante é que podemos realizar um paralelo entre as informações do atendimento em restrição de liberdade e das medidas executadas em liberdade. Destacamos que os adolescentes Jorge, André, Gustavo e Henrique cumpriram a internação, e depois houve a progressão para a medida socioeducativa de liberdade assistida, conforme prevê o ECA.

“Aham é bom... Ajuda. Igual memo, se não fosse aqui, no dia que eu tinha saído eu já tinha me envorvido de novo. Amizade de droga, lá eu tinha um monte. Mais eu tô de boa, agora eu tenho meu filho, tenho que cuidar da minha família, financia uma casa mais pra frente. Rapaiz do céu, eu quase fiquei doido quando disse que eu viria para cá.. Aí elas aqui mando declaração falano que eu tô cumprino certinho. A mulher do CREAS mando lá pro juiz comunicano. Rapaiz que alívio. Eu vou pagar tudo isso com a justiça, eu não quero saber de mais nada disso. Depois eu apagar essa tatuagem na minha cara. Eu me arrependo dela. Não me arrependo dessa da mão, mas dessa da cara eu me arrependo” (Jorge, 17 anos - negro).

“Acho bom. Porque chega aqui as mué fala se vai demora ou não. Elas fala pra mim assinar. Elas conversa comigo. A outra tava me cobrando a carteira, aí eu falei pra ela que eu vô tira. E agora é só tirar a carteira e mostrar pra ela” (André 17 anos - negro).

“Então me oferecero, esses negócios de curso. Aí a mulher falou que vai esperar minha carteira sai também, nem se for preciso ela ir lá em Maringá comigo. E o negócio do jovem aprendiz, que eu falei pra ela, aí ela disse que ando pesquisando e vai tentar encaixa eu. Atende bem. Pergunta como foi meu dia em casa, se tem alguma desavença com algum camarada ou com meu pai, se tá tudo normal. Pergunta se eu fui abordado pela polícia e tal. “Ah (pausa), vai me ajudar no curso essas coisas, se tudo der certo. E ajuda também eu não fazê tudo aquilo que eu fiz né” (Gustavo 17 anos - negro).

“Gosto. Ah, num sei, eles conversa com a gente. É que eu comecei agora tamém né” Como eu comecei agora eles só conversa comigo né”. Já falaro sim. Que nem antes, eu não tinha documento nada, sabe?! Aí eu comecei vim pra cá, aí eu já fiz meus documentos, já tomei minhas vacinas que tava tudo atrasada. Eles falaram tamém da escola, eu fui procura a escola porque eu tinha parado” (Jéssica, 17 anos - branca).

“Ajuda né... As mulher vive conversano, né. Elas me respeita e eu respeito elas tamém. Eles tentaram me encaminhar. Mas não tem como eu fazê, né, o negócio tá muito corrido”. Eu fico ali no atendimento sentado ali. Tem vez que eu ajudo elas limpa ali” (Thiago 17 anos - negro).

“Ah, eu gosto de vim aqui cara de verdade memo.... Não é que eu gosto, tem que vim né”. Se não depois comprica. O atendimento é normal e ajuda sim. Tem que ajuda né. A pessoa tem que querê também se ajuda né”. Ainda não me deram nenhum curso não”. Já ofereceram aqui. Mais eu tenho que fazer...Eu só faço Ceebeja (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos)” (Gabriel, 17 anos - negro)

“Mais ou menos né, porque tem que acordar cedo. Sobre como que eu tô, o que acontece no meu dia. Nois fala (silêncio) trabalha umas coisa aí, que nem volta pra escola. Ela também falou que ia me coloca eu num curso mais eu não queria fazer. Vixi... ofereceram um monte de coisa aí já hein” (Henrique, 14 anos - negro).

A primeira constatação é o alívio expressado pelos adolescentes que estavam na internação e que, com a progressão da medida, foram encaminhados para o regime de liberdade assistida. Essa progressão de medida tem o mesmo mecanismo do Código Penal, segundo o qual, o indivíduo que cometeu um crime é posto em reclusão e seu comportamento é avaliado constantemente e ele pode ser beneficiado com a progressão de regime que pode levá-lo a um regime de liberdade condicional. E, como acontece com adultos, o adolescente também continua em vigilância e, se ele descumprir a medida de liberdade assistida, pode receber a medida de sanção e retornar ao regime de privação de liberdade.

Realizada a progressão, o adolescente continua em atendimento pela equipe técnica que executa as medidas em meio aberto. Portanto, o sistema penal e Código Penal estão presentes nas medidas socioeducativas de forma camuflada e isso abre caminho para a aceitação e indução de uma possível redução da maioridade penal. No atendimento realizado, observamos a prevalência do atendimento individual, semanal e sistematizado, tal como preconizado pelo ECA e o SINASE. A base do atendimento é basicamente o encaminhamento às políticas públicas do município e vemos um direcionamento principalmente para a escolarização, profissionalização e trabalho.

Os adolescentes entrevistados relatam que o atendimento consiste em uma “conversa” por meio da qual são acompanhados aspectos da vida pessoal, familiar, de grupo e a vigilância sobre o envolvimento em novos atos infracionais. Esse olhar institucional vigilante, de acordo com a concepção dos adolescentes, é visto como algo “bom” frente à violência policial e dos estabelecimentos de internação. A tática de amenizar o controle produz um efeito suportável frente às adversidades das técnicas empregadas pela Polícia e pelo estabelecimento de internação e, assim,

permite que o adolescente compareça ao atendimento. Porém, ao menor deslize, o adolescente pode retornar ao esquema anterior de institucionalização.

O adolescente, portanto, vê o seu atendimento no meio aberto como uma proteção para que ele não retorne ao ato infracional, e esse escudo também serve para justificar possíveis abordagens policiais caso elas ocorram. A partir da minha própria prática de orientador técnico, noto que essa estratégia era muito comum entre os adolescentes: quando eram abordados pela Polícia, eles prontamente respondiam que já estavam “pagando” (cumprindo a medida socioeducativa) e que isso era um sinal de que eles estavam arrependidos e mudando seu comportamento.

Por outro lado, escutamos, nas falas dos adolescentes, um sentimento de desamparos social, afetivo e protetivo que, de certa forma, a medida socioeducativa ajuda a preencher e amparar. Esse vazio decorre principalmente da sua invisibilidade social, pois o adolescente não é visto e compreendido, conforme determina o ECA, com suas potencialidades, mas na realidade é indivíduo que está à margem de um sistema capitalista no qual deve buscar se inserir, fazer parte e construir sua história.

Os encaminhamentos realizados durante o processo de atendimento de medida socioeducativa, no caso dos adolescentes da pesquisa, e podemos afirmar, com grande margem de segurança, também em outros serviços Brasil afora, consistem no encaminhamento para a rede de políticas públicas do município, principalmente a escola e a profissionalização e o mundo do trabalho. Não há, aparentemente, problemas nesse tipo de procedimento. O que devemos discutir, analisar é a qualidade dos serviços oferecidos pelas políticas públicas. Se estas fossem, no mínimo, mais organizadas e se buscassem um resultado de proteção, de crescimento, oferecendo um suporte para as crianças, adolescentes e suas famílias, baseados em um modelo de justiça social e econômica, certamente a discussão sobre as medidas seria de outra ordem.

A contradição é algo gritante: trata-se de encaminhar o adolescente para a escola da qual ele está evadido ou de onde foi literalmente expulso? Ou seja, qual a possibilidade de ele ter algum tipo de sucesso escolar, participando do mesmo modelo ao qual ele anteriormente não se adequou? Novamente, voltamos ao ponto de o adolescente ser responsabilizado pelos atos e concepções de mundo, sem aprofundamento das condições sociais, econômicas, culturais e institucionais que

são integrantes da realidade em que ele vive. A escola não mudará, mas ele, sim, deve mudar, não há espaço para a discussão de uma escola que realmente produza efeitos de acolhimento e de crescimento. Ao manifestar o desejo de retornar à escola, como ele será recebido? Um adolescente de 16, 17 anos com defasagem escolar será inserido em sala de aula com outros adolescentes de 13, 14 anos? Como pensar esse problema em termos pedagógicos? Cardoso (2017) afirma que, ao adolescente em conflito com a lei, é atribuída, antes mesmo do ato infracional, uma identidade que no primeiro momento é denominada problema e posteriormente se constrói a do infrator. Dessa forma, segundo a autora, a desconstrução posterior dessa identidade é muito difícil para o adolescente quando este tenta retornar aos estudos.

Quanto ao tema da profissionalização, os encaminhamentos são geralmente para locais que também não estão adaptados para receber os adolescentes. Há cursos profissionalizantes que exigem uma formação escolar e um conhecimento ou habilidade prévia e, em muitos casos, o adolescente não tem esse perfil e não consegue participar e, assim, o ciclo de exclusão se repete. Ribeiro e Benelli (2015) afirmam que as práticas da educação profissionalizante são “voltadas apenas para a potencialização da produtividade da força de trabalho, no que respeita à educação/qualificação de crianças e adolescentes das classes subalternas e empobrecidas, sob o influxo dos interesses hegemônicos do capitalismo internacional, subscritos pela elite nacional” (p. 6). Ainda, segundo os autores, aos adolescentes pobres é oferecida a “qualificação precária, fortemente ideológica que os encaminharia para ocupações também subalternas, socialmente discriminadas e que remuneram mal”.

Como também já havia constatado na minha pesquisa de mestrado, repito: como a sociedade brasileira é perversa com os nossos adolescentes! Muitas vezes só vamos percebê-los quando os adolescentes cometem o ato infracional e, a partir daí, colocamos à disposição deles todo um aparato de atendimento a que nem eles e sua família nunca tiveram acesso antes do ato infracional. Dessa forma, sua condição de invisibilidade social é gritante, pois muitos desses adolescentes e suas famílias estão entregues à sua própria sorte e só serão vistos a partir do ato violento praticado contra a sociedade. Em uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (2021) encontramos um dado preocupante: haveria uma geração “Nem-nem” que é formada por jovens de 15 a 29 anos que não estudam e nem trabalham e que

corresponde a “29,33% dos jovens desta faixa etária e são formados por mulheres (31,29%), negros (29,09%), da região Nordeste (32%) e moradores de periferia das maiores metrópoles brasileiras (27,41%)” (NERI, 2021, p. 7). Esses adolescentes e jovens, que são principalmente das classes mais pobres, poderão vir a ser atendidos pelo sistema socioeducativo.

5.5. E o futuro? Como fica?

Estas foram algumas perguntas da nossa entrevista realizada com os adolescentes: Como você se vê no futuro? O que esperar dele?

“Trabalhar. Cuida da minha família. Cuida do meu filho. Ensina as coisa.. Ah, eu queria ter a minha própria casa. Meu próprio serviço. Meu próprio carro. Um local que cê pode fala: “Aqui é meu”. Tá entendendo?! Eu quero mudar de atitude, nessa vida o único lugar que você vai é caixão e cemitério. Porque, oia pra você vê, no mundo do crime eu tô desde os nove ano, com nove ano eu me envorvi bem dize. Então nove ano eu faze bem dize que eu tava envorvido no mundo do crime. Quero dize, num vou fala que eu sai do mundo crime, porque bem dize eu tava até onti no mundo do crime né. Aí tem hora que eu paro lá em casa e fico pensano: “o que o mundo do crime me deu? Vou volta pra maldade?”. Amizade me dá um monte, mas é só guerra. E agora eu vou começa a trabaiá, vou tira meus currículo, vai chegar minha carteira dia quatro agora, aí já atrás de um serviço. Preciso trabaia, compra minha casa porque daqui uns dia o muleque vai tá bem grandão né. Tem hora que cê para e pensa: “Como será que vai ser”. Eu fico olhando pra barriga da minha namorada e pensano: “Será que vai puxar pra mim ou pra ela? Eu fico ansioso” (Jorge, 17 anos - negro).

“Ainda não... Mas de serviço, assim, o que vim” (André, 17 anos - negro).

“Ah, então, eu gostaria ser da ROCAM (Polícia Militar), porque eles usam motos” (Gustavo, 17 anos - negro).

“Ah, eu gosto de animais. Sei lá, estuda veterinária”. (Jessica, 17anos - branca).

“De verdade memo, eu queria ser advogado cara. Ou médico. Num é o que a vida oferece! Porque não parou pra pensar e não estudou lá atrás né. Se eu tivesse estudado e num tivesse ido por conselho de amigo”. (Thiago, 17 anos- negro).

“Ser cabeleireiro... Trabalho com uns amigos, já tenho os equipamentos. Eu memo fui lá e perguntei: “oh! quantos que é pra fazê curso aí?”. Daí ele falou: “Não. Nois não dá curso aqui não, mais nois faz de graça pro cê”. Daí só eu que tinha que levar pessoas pra corta o cabelo. Tinha uns que num queria, falava que eu num sabia corta. Eu falava: “Não, eu tô aprendendo ué. Se quiser vim. Aproveita que quando eu tive cortano bem eu num vou mais fazê de graça”. (risos) (Gabriel, 17 anos- negro).

“Ser trabalhador, né... Quero, acho que ser jogador de futebol”. (Henrique, 14 anos- negro).

Por meio dessas falas, observamos que os adolescentes simplesmente querem uma vida “normal” e o principal meio de realização enquanto pessoa se dá por meio do trabalho, pois garante uma identidade ao sujeito. Dessa forma, retornamos a exatamente o que o SINASE propõe com as medidas: transformar os adolescentes que estão em conflito com a lei em potenciais trabalhadores, principalmente aqueles que, de alguma forma, movimentarão as engrenagens do capitalismo, vendendo sua força de trabalho. Ranieri (2014) afirma que a medida socioeducativa é baseada na metodologia que objetiva transformar o adolescente “num bom empreendedor de si mesmo”, apostando em princípios utilizados pelo capitalismo que visam à criação de habilidades para o ingresso no mercado de trabalho.

Marx (2013), em “O Capital”, coloca a categoria trabalho como uma das mais importantes de sua teoria, pois é pelo trabalho que o homem se diferencia dos animais podendo mudar a natureza ao seu redor e, conseqüentemente, mudar a si mesmo. Ao fazer esse percurso, o homem produz a materialidade de tudo que existe, inclusive a sua própria consciência. Marx divide o trabalho em duas categorias: o trabalho concreto ou útil que é necessário e tem uma finalidade própria e independe da organização social e o trabalho abstrato que exige maior habilidade para que seja realizado.

Porém, ao ser capturado pelo capital, o trabalho também se transformou em um fator de dominação e exploração da classe trabalhadora que vende sua força de trabalho à classe burguesa e, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador produz a mercadoria, mas não tem acesso a ela. Dialeticamente esse processo de criação e dominação é a mola propulsora do capitalismo que se transforma, mas sem mudar a sua principal característica, que é a acumulação de riqueza para poucos e a produção da pobreza para muitos.

Os adolescentes de nossa pesquisa estão “prontos” para serem incorporados ao sistema e seu ato infracional seria apenas um fenômeno de ordem particular, individual, desarticulado da realidade social e econômica. Somado a isso, há o processo de alienação que não nos permite aprofundarmos esses problemas que estão implícitos nos atendimentos e, conseqüentemente, criar uma consciência crítica sobre o sistema capitalista.

Supõe-se que o *trabalho formal* seja a referência de afirmação da “cidadania” para os adolescentes pobres, na medida em que proporcionaria autonomia, geraria renda e maior contratualidade social. Pensa-se que o registro em carteira torna o indivíduo “cidadão”, mas isso o torna apenas um assalariado e mais um explorado no mercado de trabalho, âmbito que está longe de prover a real cidadania. Superestima-se o trabalho enquanto uma categoria abstrata, associando-o ainda à noção de cidadania, pois um trabalho pouco qualificado e subalterno como o realizado pelos adolescentes pobres, o que não pode ser realmente tomado como expressão da condição de um cidadão, mas representa melhor a dominação e a tutela dos pobres pelo mercado, determinante do seu curto horizonte de possibilidades (RIBEIRO; BENELLI, 2015, p. 8).

5.6 As práticas dos trabalhadores/educadores das MSE de acordo com a bibliografia

Nossa pesquisa e discussão sobre o SINASE contemplou a construção histórica das políticas de atendimento, a análise das MSE, incluindo a perspectiva dos adolescentes a elas submetidos. Também incluímos as práticas dos trabalhadores na execução das MSE por meio de uma revisão bibliográfica²⁷.

O desenvolvimento das MSE é realizado pelos educadores/trabalhadores da socioeducação e esses profissionais atuam tanto nas MSE de restrição de liberdade quanto nas do meio aberto e, na sua maioria, predominam profissionais ligados à formação das áreas social/humana (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, educadores com formação em educação física, terapeutas ocupacionais e, com menor frequência, com formação em direito). A partir do conceito de educador apresentado no SINASE (BRASIL, 2006a), todos são importantes no desenvolvimento da medida, desde a recepção, o corpo de limpeza e manutenção e os educadores, incluindo os responsáveis pela segurança dos adolescentes e oficinairos. Mas nosso foco são os operadores das MSE no âmbito do trato direto com o adolescente que conduz e produz todo o processo socioeducativo com os adolescentes.

Segundo o “Levantamento Anual SINASE” (BRASIL, 2019), na modalidade de MSE de restrição de liberdade, havia 36.375 profissionais trabalhando no SINASE e atuando nas unidades de internação, dos quais, “2.265 são da equipe de direção, 1383 são do atendimento de Assistência Social, 1.223 são do atendimento

²⁷ A realização do levantamento bibliográfico foi realizada como uma alternativa devido a limitações de tempo para a execução da pesquisa. Ao mesmo tempo, tivemos um longo período de isolamento social devido a Pandemia do COVID que impossibilitou a realização de entrevistas com as equipes de trabalhadores das MSEs.

psicológico e 20.707 são da equipe de segurança” (BRASIL, 2019, p. 112). Já nas MSE de meio aberto, os profissionais atendem principalmente às MSE de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade e, dessa forma, trazer o relato desses profissionais que atuam nas MSE tem como objetivo fechar nosso ciclo de fontes para problematizar o SINASE. Vamos recorrer à revisão bibliográfica sobre o tema para apresentarmos a fala sobre as práticas desses profissionais.

Consideramos que, apesar da nomenclatura que diferencia técnicos, orientadores e educadores, todos são trabalhadores/educadores que têm sua especificidade e domínio de determinado conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridas na formação de nível superior e estão inseridos no contexto institucional do SINASE e da execução das MSE. A nomenclatura neste caso é meramente ilustrativa, pois o trabalhador é parte de uma engrenagem do mundo capitalista e por isso conduz seu trabalho de acordo com as lógicas social, econômica, política e ideológica particulares dessa formação social. Ou seja, não podemos descolar a figura do educador/trabalhador desse contexto social e institucional e sua práxis produz efeitos no desenvolvimento, concepção e resultados da MSE. Quando era orientador técnico de MSE – essa era a nomenclatura que constava em minha carteira de trabalho – via que a minha práxis e a da equipe que eu compunha eram envoltas na expectativa de resolver efetivamente o problema do ato infracional do adolescente atendido, por meio das sessões individuais de orientações, de aconselhamento, de encaminhamentos diversos e das demais atividades grupais. Essa também era a expectativa do Judiciário, da Fundação CASA, da Polícia, do corpo diretivo do estabelecimento assistencial no qual trabalhava, da família do adolescente e da sociedade como um todo. Portanto, não podemos considerar de modo isolado o trabalho e o trabalhador desenvolve do contexto social mais amplo que condiciona e determina as concepções, os discursos e as práticas no âmbito do SINASE.

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) por meio do Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (BRASIL, 2016) orienta que as MSE devem ser desenvolvidas no âmbito da assistência social a partir da tipificação dos serviços socioassistenciais, incluindo a dimensão da intersetorialidade com outras políticas públicas bem como quanto aos aspectos metodológicos para a realização do trabalho de atendimento dos adolescentes. Mais especificamente, na seção da metodologia, destacamos três

pontos: a acolhida, o plano individual de atendimento (PIA) e as atividades de acompanhamento como estruturantes do trabalho que deve ser desenvolvido pelo educador/ trabalhador. A acolhida é definida como

O contato inicial do técnico com o adolescente e sua família pressupõe um ambiente favorável ao diálogo que propicie a identificação de vulnerabilidades, necessidades e interesses, contribuindo, assim, para o estabelecimento de vínculos de confiança e para a criação das bases da construção conjunta do Plano de Atendimento Individual – PIA (BRASIL, 2016, p. 57).

Um aspecto da acolhida é a recomendação para “considerar as experiências anteriores dos adolescentes, para que busquem ressignificá-las a partir de novos projetos de vida” (BRASIL, 2016, p. 58). Ainda neste item, o educador/trabalhador deve realizar o trabalho de explicar o objetivo da MSE para o adolescente, a questão da responsabilização, dos prazos, os procedimentos técnicos e administrativos, a dimensão pedagógica da medida, entre outros.

O segundo item é o PIA, que é definido da seguinte forma:

Um instrumento de planejamento que deve ser pactuado entre o técnico e o adolescente envolvendo a sua família e as demais políticas setoriais, conforme os objetivos e as metas consensuadas na sua elaboração. Deve ser utilizado como ferramenta para a convergência das ações intersetoriais, estabelecendo objetivos e metas a serem cumpridas pelo adolescente (BRASIL, 2016, p. 59).

De forma sintética, o PIA é compreendido como instrumento que apresenta metas a serem atingidas durante o atendimento do adolescente no cumprimento da MSE e seu ponto de partida é um diagnóstico da situação do adolescente com relação a uma série de aspectos pessoais, familiares, sociais, e, a partir de tais informações, é estipulado um cronograma a ser executado para suprir as deficiências detectadas. O principal objetivo do PIA é tornar personalizado o atendimento do adolescente submetido à MSE. Portanto, trata-se de um instrumento vivo, pois permite a sua adequação a todo o momento e o acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e, ao mesmo tempo, cumpre o caráter jurídico da MSE.

O PIA deve ser elaborado a partir das demandas do adolescente, considerando os contextos social e familiar em que vive, o enfoque interdisciplinar e o incentivo ao protagonismo do adolescente. Deve constar a identificação do adolescente e sua família, sua história de vida e trajetória em outras instituições ou serviços de atendimento, atividades de participação social, sua convivência comunitária, suas potencialidades, habilidades e aspirações (BRASIL, 2016, p. 60).

A plasticidade do PIA, segundo o Caderno de Orientações (BRASIL, 2016), permite também considerar outra dimensão do trabalho das MSE que é a integração do programa de atendimento com as políticas públicas locais. Ou seja, será que o programa consegue inserir os jovens atendidos nas políticas públicas locais durante o lapso de tempo determinado pela MSE aplicada pelo juiz? Ou ainda permite se visualizar problemas na rede de atendimento dos adolescentes em geral, detectando tanto a falta ou a precarização dos serviços locais? Essas são perguntas que devem ser levadas em consideração em termos da articulação das MSE com a rede local de serviços assistenciais, de saúde, de educação e de formação profissional, senão o PIA poderá ficar extremamente limitado como instrumento de inclusão.

O terceiro ponto é o planejamento das atividades de acompanhamentos individual e coletivo. Neste item, o educador/trabalhador deve realizar durante o processo de acompanhamento individual uma série de atividades: o atendimento individual, visitas domiciliares e visitas a estabelecimentos que compõem a rede de atendimento socioeducativo, e essas atividades devem “possibilitar a construção de projetos de vida na perspectiva da garantia do acesso à direitos e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2016, p. 62). Em relação às atividades de acompanhamento coletivo, estas têm como objetivo promover a inserção e acompanhamento dos adolescentes em diferentes espaços tais como cultura, esporte e profissionalização. No Caderno de Orientações (BRASIL, 2016) há um destaque sobre os procedimentos para a produção de relatórios de acompanhamento que são encaminhados à Vara da Infância e Juventude com o intuito de informar sobre o andamento da MSE e que serão usados como base para se avaliar a efetividade da medida aplicada e seus desdobramentos.

Portanto, o educador/trabalhador tem instrumentos e uma metodologia de trabalho. Porém, tanto esse documento orientador (BRASIL, 2016) quanto o SINASE (BRASIL, 2006a) não dispõem de maiores fundamentos teóricos e técnicos quanto a

como se executar tais ações socioeducativas e, dessa forma, abrem a possibilidade de as ações e práticas serem consideradas socioeducativas ou não.

Apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre os trabalhadores da socioeducação em meio aberto, com base em Pereira (2017) e em Bonatto (2019), e em meio fechado a partir dos trabalhos de Vinuto (2019) e de Leal (2017).

Pereira (2017) realizou sua pesquisa com duas profissionais, uma psicóloga, chamada de Alice, e uma assistente social, nomeada como Paula, que atuam no Centro de Referência da Assistência Social (CREAS) em uma cidade do interior do Estado do Paraná, dedicadas ao atendimento dos adolescentes que cumprem as MSE de LA e PSC. A autora destaca que ambas não tinham **formação específica para atuar** com as MSE e que o aprendizado foi pela prática cotidiana em serviço, e o fato de atuarem em outras políticas públicas, tais como a saúde, ajudou no processo de adaptação das técnicas nesse trabalho.

Um dos aspectos destacados pela psicóloga são as tarefas burocráticas tais como responder ofícios encaminhados pela Vara da Infância:

o papel de acompanhamento torna-se truncado em razão da forma e da responsabilidade que têm para dar retorno destes mesmos acompanhamentos ao Fórum. Ao mesmo tempo, existe uma demanda alta para atendimento e para exercerem a contrapartida ao Judiciário das práticas realizadas e sobre a situação dos adolescentes (PEREIRA, 2017, p. 111).

Segundo Pereira (2017) aí se revela uma contradição prática, pois as profissionais ficam divididas entre atender à burocracia ou aos adolescentes que estão em cumprimento da medida. As entrevistadas também destacam a limitação do número de técnicos para compor a equipe de atendimento, os recursos escassos, o aspecto salarial que não gera satisfação com a realização do trabalho.

A principal **forma de atuação** é por meio dos atendimentos individual e grupal, e as entrevistadas enxergam nas medidas socioeducativas elementos punitivos e aspectos pedagógicos que, segundo aquelas, podem significar a possibilidade de mudança de vida do adolescente e também de não reincidência do ato praticado. O **principal instrumento** de intervenção das entrevistadas junto aos adolescentes é o PIA, pois ele é a garantia da inclusão e efetivação de políticas públicas para a proteção do adolescente. Porém as profissionais entrevistadas enxergam que o PIA fica limitado pelo tempo de duração da medida e que as metas

se tornam difíceis de serem cumpridas no tempo que a lei determina: “O PIA entra em um processo burocratizado, quando é determinado um prazo fixo, que pelas condições materiais e estrutural, torna-se impossível de ser atingido com qualidade” (PEREIRA, 2017, p. 114).

A respeito da **percepção sobre os adolescentes atendidos**, elas destacam que o contexto de pobreza é um dos fatores que contribuem de forma decisiva para que o adolescente cometa o ato infracional. Sobre esse aspecto, uma das profissionais declara: “Então, a maioria dos nossos adolescentes são muito carentes, pobres mesmo que acabam entrando nesse mundo justamente pelo dinheiro, pelo que o dinheiro oferece, né” (Assistente Social Paula). Nesse sentido, Pereira (2017) complementa:

Que as medidas socioeducativas e o processo do PIA nem sempre afetam e mudam a vida dos adolescentes e as condições materiais em que vivem, com o intuito promover seu pleno desenvolvimento e garantia de direitos. Neste sentido, vai se trilhando o lugar que o adolescente tem nas medidas e no processo de construção do PIA, que é também atravessado pelas limitações do trabalho no campo das medidas socioeducativas, a realidade social, e questões burocráticas que, em vez de otimizar as práticas dos profissionais, demandam tempo, e faz com que o lugar de construção e desenvolvimento com o adolescente fique posto em segundo plano (PEREIRA, 2017, p. 116).

As profissionais estendem a situação de pobreza e das limitações de recurso para as famílias dos adolescentes e, de certa forma, também tentam promover a inclusão destas famílias em outras políticas públicas do município, em um esforço de criar um ambiente mais favorável ao adolescente que está no cumprimento da MSE: “a gente pode encaminhar para o CRAS, se a gente observa que tem passado necessidades, dificuldades mesmo, né... até mesmo alimentar” (psicóloga - Alice).

Ainda sobre os **encaminhamentos para as políticas públicas**, a autora ressalta que a escola é a principal forma de encaminhamento, seguida pela profissionalização para o trabalho e, depois, a saúde. As entrevistadas destacam que o convencimento do adolescente bem como a resistência da escola na aceitação deste são obstáculos que impactam diretamente no sucesso dessa estratégia de retorno escolar. Uma das entrevistadas relata: “Então, muitas vezes a gente tem que intervir, temos que ligar, falar com o diretor, sabe, acaba deixando de ser um direito.... né? E acaba sendo assim, ah... mais a gente então vai passar para o Juiz! Acaba sendo um cabo de força sabe, ganha quem tem mais força”

(assistente social - Paula). A respeito da profissionalização, as entrevistadas destacam que os adolescentes que já tiveram contato com mundo do trabalho desempenham funções informais e, como não têm contratos formais de trabalho, ficam excluídos do mercado formal. No quesito da saúde, os encaminhamentos são direcionados principalmente por causa do uso ou como forma de prevenção às drogas ilícitas.

Bonatto (2019) entrevistou oito profissionais que desenvolviam as MSE em meio aberto em uma região do interior do Estado de São Paulo e destacamos similaridade na **formação profissional** dos entrevistados: cinco são formados em psicologia e três, em serviço social. Assim como destaca Pereira (2017), os participantes da pesquisa também não tinham formação específica para o atendimento socioeducativo e somente com a experiência prática houve o desenvolvimento das competências e habilidades para realizarem os atendimentos dos adolescentes que cumprem MSE. A formação e a atualização desses trabalhadores são realizadas por meio de ações desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Assistência Social, pela Escola Nacional de Socioeducação e de capacitações oferecidas pela Diretoria Regional de Assistência e Desenvolvimento Social - DRADS/SP.

A fragmentação no processo de formação para atuar com as MSE também foi algo que vivenciei nos anos de 2004 a 20011, quando trabalhei no atendimento socioeducativo, e isso afeta tanto o adolescente quanto o profissional que está à frente do atendimento das MSE. Bonatto (2019) destaca ainda que as equipes se ressentem da ausência de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem, das dificuldades na sua execução, da composição das equipes e da rotatividade dos seus integrantes.

A **forma de atuação dos trabalhadores**, segundo a autora, consiste na realização de atendimentos individual e grupal, de observações anotadas no prontuário do adolescente. Os **principais instrumentos** para se desenvolver a intervenção são o PIA e os materiais que o compõem. Eles servem de guia para a organização e execução das ações para promover a proteção do adolescente por meio da aplicação dos direitos estabelecidos pelo ECA, e cada CREAS constrói seu modelo de acordo com as necessidade e possibilidades. Os entrevistados consideram que o objetivo da MSE é ressocialização ou ainda “regenerar o

adolescente para a sociedade". Segundo Bonatto (2019), o objetivo da medida é meramente sancionatório:

Assim, a medida socioeducativa se concretiza meramente como cumprimento da determinação judicial sancionatória, de responsabilização, suplantando a dimensão educativa/pedagógica da medida, que consiste em uma ação formadora integrada dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, para a vida em liberdade, para o exercício da cidadania e convivência social sem quebrar regras, desenvolvendo ações orientadas para a transformação da realidade social a qual se insere, conforme o ECA (BRASIL, 1990) e o SINASE (BRASIL, 2012; BONATTO, 2019, p. 43).

Bonatto (2019) também destaca que essa ambiguidade entre proteção e sanção está presente nas MSE e isso produz efeitos no desenvolvimento das estratégias de atendimento, pois o profissional incorpora o discurso já construído de culpabilização do adolescente e pode, de certa forma, reproduzir as práticas de controle e vigilância. Ou seja, ele reproduz a ideologia vigente do capitalismo que consiste em descolar a realidade social do adolescente e sua família do plano da história concreta do país e centraliza as estratégias nos indivíduos, não os localiza na totalidade social e histórica e, assim, continuamos a ver que o adolescente e sua família são os objetos de intervenção técnica.

Sobre a **percepção dos adolescentes atendidos**, as entrevistadas destacam que eles se encontram "marginalizados pelas políticas públicas e pela sociedade" e que o "resgate" desse adolescente é uma missão da MSE: "você precisa resgatar, buscar esses direitos que foram perdidos também, negligenciados. Isso é socioeducação para mim" (participante Valéria) (BONATTO, 2019, p. 48). Novamente, o discurso é permeado por uma intenção implícita de controle:

Isso, num contexto de intervenções ambíguas, considerando a dupla dimensão educação/sanção, por meio do discurso da proteção a atividades tidas como pedagógicas podem funcionar como coerção uma vez que desejando ou não eles são obrigados a ir à escola, se profissionalizar e participar dos atendimentos, pois infracionaram e são provenientes de contextos compreendidos como vulneráveis (BONATTO, 2019, p. 84).

Os **encaminhamentos para as políticas públicas** dos entrevistados destacam a dificuldade de se articular um trabalho em rede em razão do histórico e

preconceito contra os adolescentes que estão em cumprimento da MSE. Uma fala das entrevistadas ilustra bem essa afirmação:

Em rede a gente tem preconceito. Ninguém quer, a escola... o promotor aqui, ele obriga a todos os adolescentes que tem medida estudar, pode ser maior de idade pode ser menor de idade, não tem problema, ele obriga senão ele não vai terminar a medida. Então, quando eu falo pra uma escola que é um menino de medida ninguém quer, entendeu, aí tem que fazer uma carta, um ofício falando que é obrigação, colocar o promotor no meio pra eles liberarem a vaga. E aí na escola tem o tal do preconceito que a gente sabe, os meninos não são fáceis, isso é fato, que eles não são, eles dão trabalho mesmo, a maioria tem dificuldade de aprendizagem e a escola qualquer probleminha eles já expulsam e não quer saber, não tem um acolhimento da escola. É o primeiro passo que a gente tem dificuldade. CAPS não funciona direito, o acolhimento, não tem a busca ativa. Então, falta auxílio da rede (Participante Nadia) (BONATTO, 2019, p. 89).

E, assim como também destacou a pesquisa de Pereira (2017), para os trabalhadores ouvidos por Bonatto (2019), a escola e a profissionalização se tornam iniciativas mais utilizadas e mais indicadas para os adolescentes no atendimento socioeducativo. Acreditamos que essas escolhas estão ligadas e aí está uma dualidade que precisa ser mais investigada, pois parece que essas duas ferramentas ocupam duas posições no imaginário do educador e do adolescente. Elas podem significar uma possibilidade de mudança de status, permitindo passar de adolescente infrator para um adolescente protagonista e com isso ressignificar a vida. Ou ainda revelam que essas políticas públicas têm o objetivo de promover a ressocialização e o ajuste do comportamento do adolescente.

Essa amostra da bibliografia mostra que ainda permanecemos nos mesmos dilemas das práticas socioeducativas. A escola é vista como aquela que é capaz de controlar o indivíduo, de formatá-lo e fazê-lo aceitar seu papel social. Essa escola bancária – nas palavras de Paulo Freire – e reprodutiva das relações de dominação social serve a um propósito: a manutenção de estados de exclusão, de alienações social, cultural e econômica.

O trabalho também é indicado pelo SINASE (BRASIL, 2006a) como ferramenta que pode produzir efeitos de ressocialização. Portanto, o educador/trabalhador reproduz o discurso da regeneração, reintegração, ressocialização que são marcas de políticas anteriores ao SINASE (BRASIL, 2006a). Mudou-se a nomenclatura, porém toda uma construção menorista sobre adolescência, violência e responsabilização está presente nesses discursos e nas

práticas. Outro problema relatado pelos entrevistados e que eu mesmo sofri trabalhando como orientador técnico era: Como fazer o trabalho? O que fazemos está correto? Há um grande esforço para manter um equilíbrio diante das demandas do Poder Judiciário, dos adolescentes e de suas famílias. A quem eu atendo primeiro? Como produzir efeitos que possam romper com a produção social da pobreza e da exclusão social? Enfim, essas são algumas questões que não são debatidas e aprofundadas no cotidiano do trabalho socioeducativo.

Vinuto (2019) realizou uma pesquisa com trabalhadores/educadores (agentes socioeducativos), do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (DEGASE) que executa as MSE de internação no Estado. Em sua pesquisa, Vinuto (2019) entrevistou 20 agentes socioeducativos e utilizou a perspectiva teórica de Goffman e Foucault. A principal constatação, segundo a autora, é que os agentes descrevem suas práticas como análogas às de carcereiro do sistema prisional. Os principais **objetivos do trabalho dos agentes** são evitar a fuga dos adolescentes da unidade e manter a ordem no seu interior, e, dessa forma, a questão da socioeducação se torna um elemento secundário ou inexistente. Essa constatação é contraditória, pois o SINASE destaca que todos os profissionais envolvidos na socioeducação são educadores. Vinuto relata que os agentes desconhecem a socioeducação como possibilidade de mudança e que o trabalho deles é “empurrar a sujeira para baixo do tapete”. A autora destaca que essa frase é simbólica pois os agentes enxergam as unidades como um espaço que a sociedade não quer ver e que este serve para esconder a realidade dos adolescentes ali internados: a unidade de internação é uma prisão. A concepção do trabalho socioeducativo presente nas cartilhas desenvolvidas pelo Desage, as quais os agentes seguem, estão alicerçadas sob a imagem de que o adolescente pode mudar sua trajetória de vida e desconsidera a realidade social:

A socioeducação não teria o alcance para minimizar opressões estruturais, como as de raça, classe ou local de moradia, o que sugere sua limitação enquanto projeto pedagógico de inclusão social. Isso significa que o projeto de socioeducação almeja a reconstrução individual do adolescente, mas não pode reconstruir as dimensões conjunturais que fomentam sua vulnerabilização (VINUTO, 2019, p. 21).

A autora continua a análise sobre o trabalho dos agentes e considera que este está marcado pela contradição, pois o SINASE teria criado instituições híbridas

de aprisionamento e educação, que esses elementos são incompatíveis e que os trabalhadores do sistema acabam mantendo e direcionando seu trabalho para a **normatização social do adolescente ali internado**. Ou seja, na **concepção dos entrevistados, é preciso corrigir os comportamentos para que esses adolescentes retornem à sociedade** e sejam úteis, não havendo menção das condições sociais, históricas, políticas e econômicas.

A construção desse discurso vai além da própria concepção sobre o adolescente que está internado e também afeta os relacionamentos com outros trabalhadores, como, por exemplo, a equipe técnica formada principalmente por psicólogos e assistentes sociais. Os agentes acreditam que o trabalho da equipe só considera o discurso dos adolescentes e não considera o deles, e, conseqüentemente, essa postura cria tensões no ambiente de trabalho, pois os agentes acreditam que os adolescentes conseguem simular comportamentos e, dessa forma, seriam tendenciosos nos atendimentos individuais: “O que os adolescentes fazem com as técnicas é teatro”. Essa fala é muito comum entre os agentes, e Vinuto (2019) mostra a tensão que há entre os trabalhadores, pois o trabalho dos agentes fica relegado a segundo plano, reforça a ideia de que eles são somente carcereiros e não podem opinar sobre o adolescente que está sob a sua custódia.

Dessa forma, o trabalho do agente educativo reproduz uma lógica institucional prisional que **concebe esse adolescente como um indivíduo que deve ser retirado da sociedade e ser submetido a um tratamento de ressocialização baseado na punição** e não nos aspectos educativos conforme determinam o ECA e o SINASE.

Já Leal (2017) realizou uma pesquisa com trabalhadores que atendem aos adolescentes que estão em cumprimento da MSE de internação na instituição Centro Educacional Masculino no Estado de Piauí (CEM). A autora realizou entrevistas com oito profissionais (04 com formação superior e 04 com formação no ensino médio), porém a autora preferiu não identificar as profissões dos entrevistados e, após a coleta e sistematização, utilizou a perspectiva do materialismo dialético para a análise dos dados. De forma geral, os trabalhadores realizam suas práticas baseadas em uma lógica punitiva e desconectada da proteção integral.

A concepção da medida de internação prevalecente nos discursos é a de um aprendizado de valores sociais possibilitado pelas rotinas institucionais, que estabelecem normas, regras e sanções que limitam as individualidades, potencialmente perigosas, tendo em vista os valores e caráter dos sujeitos. São análises parciais, fragmentadas, preconceituosas, que individualizam responsabilidades, ao mesmo tempo em que massificam o atendimento, tendo em vista que os adolescentes são vistos de uma maneira uniforme, envolvidos em atos infracionais, devido ao seu caráter, à ausência de limites familiares (LEAL, 2017, p. 158).

O **objetivo da MSE** é, segundo a autora, a partir das entrevistas realizadas, que a medida tenha caráter punitivo com vistas à **ressocialização desse jovem**. Nesse sentido, a proteção integral seria, na visão dos entrevistados, uma forma de resguardar e fortalecer um sentido de impunidade dos adolescentes. Outro ponto apontado é que a **percepção sobre o adolescente que infracional é da ordem individual e extensiva à sua família**.

Esses jovens, eles são muito sofridos. Eles não tiveram uma infância... Pode ter sido até parecida com a minha, com a sua ou de outra pessoa, mas eu acredito que eles não tiveram um acompanhamento da família, que é o primeiro passo né, que é a primeira comunidade que a gente se socializa, [...] É com a família onde a gente aprende alguns valores. Então, eu acredito que pra eles faltou a introdução desses valores por parte da família e a negação dos direitos deles, que é uma grande dificuldade que eles têm que é ter seus direitos negados muitas das vezes né, que é não ter uma educação de qualidade, não ter uma assistência, alguns benefícios até mesmo são negados a eles, acesso a esses benefícios que eles têm direito, muitas das vezes eles não conseguem. Chega nos lugares eles são vistos como marginais mesmo..., são marginalizados pela própria sociedade e fazer com que a sociedade aceite esses jovens de volta é que é a grande dificuldade, porque como é que você vai confiar em alguém que cometeu um ato gravíssimo, contra a vida de uma pessoa, que já assaltou várias vezes e entender que essa pessoa mudou, que tá diferente, que ele cresceu, que é uma outra pessoa. É muito difícil - Entrevistado-S3 (LEAL, 2017, p. 154).

Portanto, a questão infracional é centrada no adolescente e não leva em conta as questões sociais, econômicas e políticas, e, “na prática, o que existe é um sistema que reatualizou sua linguagem, mas continua operando valores que se pensavam superados” (LEAL, 2017, p. 159).

O **principal instrumento de trabalho é o PIA** que é compreendido como uma ferramenta de produção de uma nova realidade para esse adolescente, tendo em vista a modulação de novos comportamentos sociais. Porém, a autora destaca que as metas são elaboradas a partir do ponto de vista do trabalhador, baseadas em

uma relação de poder e não no adolescente e sua família, como preconizam o ECA e o SINASE.

Eu trabalho dentro da expectativa das metas. Primeiro a meta da unidade, tem que cumprir as regras e as normas da unidade, depois eu vou partir para o desenvolvimento da pessoa, porque ele está aqui, como ele pode tirar proveito para a sua vida futura, e a partir daí ele se preparar para o mercado de trabalho e para o mundo lá fora, que é muito difícil, porque aqui tem toda a proteção, tem o alimento, tem uma boa dormida, boa comida, que não é tudo, mas também tem o tratamento, que também é importante. Preparar esses supostos homens, esses adolescentes que pensam como homens, em cidadãos de bem - Entrevistado - S1 (LEAL, 2017, p. 137).

A fala do entrevistado tem marcadores importantes que destacamos: **“ressocialização”, “a instituição punitiva como algo protetivo”, “o trabalho como formador de identidade”** cujo objetivo final é a formação **“cidadãos de bem”**. Dessa forma, os **principais encaminhamentos** são voltados para a profissionalização do jovem e para a escola.

Cabe uma reflexão: os trabalhadores das MSE seriam os “vilões” da história, pois atuam de forma a consolidar certos estereótipos sobre adolescente, família, pobreza, violência e criminalidade? Nesse sentido, Leal (2017) nos remete uma constatação importante:

O trabalho desenvolvido pelo trabalhador, nessa perspectiva, envolve uma clara vinculação aos objetivos institucionais. Nesse sentido, o trabalhador é mais um instrumento de controle e dominação no exercício de sua função. A alienação a que está submetido, o impede de compreender o campo em que está atuando, suas implicações, os objetivos políticos a que atende (LEAL, 2017, p. 137).

CONCLUSÃO

Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada
 Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão (Como é que não?)
 (E VAMOS À LUTA- GONZAGUINHA)

O SINASE, a partir da sua tecnologia própria, funciona e produz o que pode na realidade social brasileira, sendo funcional à lógica social capitalista hegemônica que impera no Estado e que condiciona e limita as possibilidades das políticas públicas em geral. Podemos considerá-lo efetivo e resolutivo, sendo que ele opera efeitos importantes, produzindo o que pode: atende mais aos interesses sociais conservadores de certos segmentos sociais; rende dividendos políticos ao servir como legitimador dos governantes do momento; estende-se sobre uma grande parcela da população pobre, periférica e negra, incluindo adolescentes e suas famílias, sobre os quais intervém e monitora de diversas formas.

O ponto de partida foi a minha experiência profissional na área, pois atuei como “orientador técnico” que atendeu a adolescentes no cumprimento das MSE. Depois, na pesquisa para produzir esta tese, selecionamos, organizamos e analisamos um conjunto da literatura, incluindo documentos e bibliografia sobre o tema bem como realizamos uma pesquisa de campo para entrevistar e ouvir os adolescentes que cumprem as medidas, buscando captar sua visão sobre o cumprimento das MSE.

Utilizamos o método dialético para a produção desta investigação, empreendendo uma imersão no plano da literatura específica bem como no contexto institucional de um estabelecimento que executava as MSE. Buscamos construir uma análise dialética que nos permitisse definir os elementos constitutivos essenciais do fenômeno da socioeducação que se institucionaliza por meio do SINASE na sociedade brasileira, no contexto do capitalismo.

Esta tese tem como ponto de partida, como determina a própria metodologia do Materialismo Histórico dialético, o estudo do fenômeno social que consiste o SINASE, considerando que ele tem datações históricas, perspectivas sociais, metodológicas, práticas e ideológicas. Permanecer apenas no plano fenomênico não permite atingirmos o âmago essencial do fenômeno do adolescente em conflito com lei bem como da resposta institucional que a sociedade e o Estado criaram para lidar com esse problema. Consideramos que o SINASE funciona como pode, localizado no contexto da sociedade capitalista brasileira, produz efeitos de diversas ordens que procuramos problematizar como forma de contribuir para este debate.

De forma geral, consideramos que o SINASE é um sistema híbrido e complexo que congrega dois aspectos que, no nosso entendimento, são antagônicos entre si: **proteção e punição**. A proteção é representada no SINASE pela sua integração no SGDCA, enquanto organização que compõe a política nacional dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, consignada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Dessa forma, o SINASE (BRASIL, 2006a) e todo um conjunto de documentos complementares (COSTA, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e; BRASIL, 2012) reforçam a concepção de proteção e desenvolvimento do adolescente como um dos pilares do ECA, mesmo nas situações mais interventivas como são as internações nos denominados estabelecimentos educacionais. No campo da punição, o SINASE se reporta ao campo jurídico e suas estruturas institucionais para averiguar e sancionar o adolescente com a MSE mais indicada com relação ao ato infracional cometido.

A peculiaridade do SINASE inclui uma contradição problemática, e sua análise deve ser realizada a partir dessa perspectiva crítica, pois os discursos socioeducativos incluem ideias, termos e conceitos que promovem e produzem concepções mais repressivas e tuteladoras ou mais pedagógicas e protetivas sobre os adolescentes assistidos por essa política de atendimento técnico/atenção aos direitos desses sujeitos. As orientações normativas também produzem uma série de práticas que contribuem para a manutenção dessas concepções que ora se mostram protetivas, ora se mostram punitivas. Portanto, o SINASE é caracterizado por uma fragilidade teórica que contribui para construções e concepções ambíguas que não ajudam a encaminhar os problemas relacionados com os adolescentes em conflito com a lei em si.

Esmiuçando essas ideias, a dimensão da **proteção** presente no SINASE se baseia em princípios e marcos legais tais como **declaração universal dos direitos humanos** (respeito às diversidades cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual); **responsabilização da família, sociedade e Estado** (proteção para o desenvolvimento em diferentes contextos); **prioridade absoluta nas políticas de atendimento** (a implantação e acesso às políticas que garantam seu desenvolvimento); **respeito ao processo legal** (o direito à averiguação dos fatos relativos ao ato infracional bem como a proteção da integridade física e mental do adolescente quando está sob a guarda do Estado); **incompletude institucional das medidas socioeducativas**, (ela por si só é insuficiente para garantir o desenvolvimento do adolescente, objetivo que deve incluir outras políticas do SGDCA). Portanto, há uma série de mecanismos que protegem o adolescente e que compreende o ato infracional como algo passageiro, pontual e não definitivo na vida dele.

A dimensão da **punição** aparece de forma explícita no SINASE, estando articulada com a proteção, como se fossem complementares e não problemáticos. Essa face se revela, por exemplo, na obrigatoriedade do cumprimento da MSE (se o adolescente não cumprir, ele poderá receber outras sanções administrativas); a utilização do sistema policial-jurídico-correcional, compreendido pela Polícia, delegacia de Polícia (mesmo que seja a delegacia da criança e do adolescente e, caso não haja, o registro é realizado em delegacia comum); boletim de ocorrência; Vara da Infância e Juventude; a figura do juiz, do advogado de defesa e do promotor; relatórios e ofícios sobre o comportamento do adolescente; as instituições de internação que se assemelham e têm uma configuração de presídio, entre outras.

Assim, as MSE podem ser classificadas como uma política de atendimento/atenção aos adolescentes a elas submetidos. Trata-se de atendimento, pois atende ao sistema jurídico que estabelece um regramento, um método de investigação, condução e conclusão do ato infracional, satisfazendo a sociedade quanto à responsabilização do adolescente que cometeu um ato infracional. Mas não é essa mesma sociedade que cria as condições que, ao privarem os adolescentes e suas famílias dos seus direitos constitucionais, os empurram para a infração? O SINASE explicita, de forma objetiva, que a MSE é uma resposta punitiva frente aos anseios da sociedade com relação ao ato cometido pelo adolescente.

Essa dimensão punitiva que permeia as MSE persiste ao longo da história brasileira quanto aos modos de se lidar com o problema da violência cometida por adolescentes. Ela se evidencia quando lemos nos documentos do SINASE (BRASIL, 2006a) expressões tais como “sancionatória”, “exigência”, “autoridade competente”, “disciplina”.

E, ao mesmo tempo, é uma política de atenção aos direitos, pois busca dar suporte ao adolescente que, mesmo estando submetido a uma sanção judicial, deve continuar seu processo de desenvolvimento visando às suas formações pessoal, social, visando à construção de sua plena cidadania. Em muitos casos, o adolescente só obtém acesso às políticas públicas mais básicas de atendimento quando ele comete um ato infracional e sofre o devido processo legal. O SINASE proporciona o acesso às políticas públicas básicas de atenção que são necessárias para garantir o desenvolvimento do adolescente, mas isso ocorre de uma forma cruel e perversa estabelecida pela sociedade brasileira: é necessário cometer um ato infracional para que o adolescente tenha acesso ao mais básico em termos de políticas públicas estabelecidas pelo ECA e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A partir do referencial teórico e metodológico do MHD, sintetizamos os aspectos críticos que debatemos sobre o SINASE nesta tese. Para isso, utilizamos quatro categorias para a análise do fenômeno social que é o SINASE: historicidade, reprodução, contradição e totalidade.

A primeira categoria é a de **historicidade**, que nos permite considerar o SINASE como uma política pública de atenção aos direitos/atendimento que sucedeu outras tentativas históricas de se responder institucionalmente ao problema do adolescente em conflito com a lei. O SINASE busca ser tecnicamente resolutivo, funcionando de acordo com os limites e condições de possibilidades da sociedade capitalista. Ele produz o que pode, condicionado por essa conjuntura e determinado por tais marcos estruturais.

Notamos a persistência histórica de paradigmas a respeito da classe social e da condição econômica precária dos adolescentes e de suas famílias atendidos pelo SINASE. As MSE têm como clientela preferencial os pobres e negros²⁸, conforme

²⁸ Aqui entra um fator importantíssimo que o é Racismo Estrutural que produz e mantém a desqualificação do negro imputando-lhe um papel de criminalidade naturalizada pela cor da pele. Almeida (2019) define o racismo estrutural como práticas sociais marcadas por ações, conteúdos e

mostram os dados oficiais e também a história de vida dos adolescentes que entrevistamos na pesquisa que fundamenta nossa tese. A construção do SINASE traz marcas da luta de classes, da dominação do capital, da produção social da pobreza e da precarização das políticas públicas de saúde, de educação, de Previdência, de assistência social, de cultura, esporte e lazer etc. É no campo da historicidade material que a luta de classes ocorre e se reinventa, e o papel das MSE, apesar de todos os discursos altruístas registrados nos diversos documentos, opera de modo a contribuir para a manutenção de padrões, de estereótipos e de estigmas preconceituosos como, por exemplo, a concepção de que os pobres têm tendência para a violência. A dinâmica histórica brasileira, caracterizada pelo autoritarismo e pelo privilégio, avessa aos direitos democráticos, mantém a invisibilidade social do adolescente, que só se torna objeto de atenção quando entra em conflito com a lei, sendo percebido somente quando ataca o estatuto fundamental do modelo de vida capitalista, que é a propriedade privada.

A segunda categoria, a **reprodução**, se mostra presente no SINASE como um *continuum* na elaboração e aplicação de certos conceitos e práticas institucionais que ainda operam na atualidade. A noção da periculosidade do adolescente que apareceu nos Códigos de Menores de 1927 e 1979 ainda permanece no SINASE de forma sutil nos discursos, nos estabelecimentos de internação, nas relações entre os educadores responsáveis pela segurança e os adolescentes etc. A perspectiva da periculosidade está presente na prática da abordagem policial, como verificamos por meio dos relatos dos adolescentes entrevistados, que aludiram a ações de grande violência física. Também se manifesta nos instrumentos de vigilância; na estrutura de equipes técnicas de acompanhamento dos adolescentes; nos relatórios técnicos; nas visitas domiciliares; na vigilância sistemática das MSE de LA e de PSC. Apesar da suposta modernidade e de certos avanços, ainda reproduzimos de forma sistemática o discurso e a prática de que o adolescente deve ser reeducado, submetido a um processo de socioeducação para poder viver em sociedade. O SINASE reproduz a perspectiva liberal individualista de que é o adolescente quem deve ser ressocializado, e não considera que é a dinâmica da sociedade capitalista que o priva de condições de vida digna e de um futuro.

racistas que são incorporadas pelas instituições sociais. O efeito deste processo é a perpetuação do racismo, da exclusão social e reforço de uma imagem pejorativa associada ao negro.

O discurso socioeducativo também reproduz a ideia de que a cura para o mal representado pela violência do adolescente em conflito com a lei está na formação para o trabalho, que seria um remédio fundamental para a ressocialização. A proposta de educar os pobres pelo trabalho e para o trabalho é uma característica marcante do paradigma da filantropia reacionária (BENELLI, 2014b). Costa (2006b), na sua elaboração de propostas para o SINASE, se baseia na obra de Makarenko, educador que considera o trabalho uma ferramenta de transformação de jovens institucionalizados. No SINASE, o trabalho é considerado uma ferramenta que serve para moldar a identidade do adolescente e prepará-lo para viver adequadamente em sociedade. Pretender preparar o adolescente para o trabalho sem maiores perspectivas críticas, ignorando suas aptidões, sem a formação escolar básica para o desenvolvimento de certas habilidades, terá como consequência promover o subemprego, a baixa remuneração e a continuidade do jovem na situação de pobreza.

Já a **contradição** se apresenta na própria configuração do SINASE que busca conjugar proteção e punição, direitos e atenção técnica e, dessa forma, se torna conflituoso para o adolescente, para o educador/trabalhador e para a própria sociedade que não compreende a natureza das MSE. Neste aspecto, o SINASE se revela bastante dialético, pois é nas contradições e nas superações que ele se mantém, reinventa-se, o que permite sua sobrevivência.

Para ser punitivo, o SINASE utiliza o pretexto da proteção para utilizar de medidas de vigilância e controle no meio aberto e da internação (eufemismo para prisão) e, assim, busca produzir efeitos psicopedagógicos, de ressocialização e de ortopedia social. Para aplicar a proteção, utiliza a punição, pois o adolescente é obrigado a cumprir a MSE e estabelecer metas de acesso a essa proteção que são desenhadas e arquitetadas no plano individual de atendimento (PIA). Essa forma híbrida de política pública pode ser resumida da seguinte maneira: a proteção é a tese, a punição é a antítese e o SINASE é a síntese problemática. Dessa forma, o SINASE reproduz em menor escala o próprio processo capitalista de produção de desigualdade e exclusão, pois seus preceitos se alicerçam na contradição e nos opostos para que ele exista.

A partir da categoria da **totalidade**, podemos considerar que o SINASE é parte funcional de um todo social, de uma sociedade organizada de acordo com o modo capitalista de produção (MCP). O SINASE não pode e nem deve ser analisado

isolado desse contexto social, de forma que todos os conceitos, práticas e ideologias que o compõe carregam elementos que podem resultar na intensificação da exploração do trabalhador, por exemplo, caso o adolescente não consiga uma formação profissional, no mínimo consistente, sua força de trabalho será explorada de maneira absoluta pelo sistema; a manutenção da desigualdade, da pobreza, da guetificação, da invisibilidade social e da alienação. Acreditamos que esse é o ponto fundamental, pois o SINASE não é idealizado para romper com o ciclo de pobreza, de exploração que é base da maioria dos casos de violência que enfrentamos no Brasil.

Quando a sociedade se percebe em risco, intensificam-se os ataques ao ECA e ao SINASE e, quando a sociedade se percebe em risco, intensificam-se os ataques ao ECA e ao SINASE, e a solução apontada é a redução da maioria penal em um país onde o sistema prisional não recupera e se tornou amplamente dominado pelas organizações criminosas²⁹. Então, o poder público se mobiliza e constrói mais unidades de privação de liberdade socioeducativas, o Judiciário se torna mais rígido, a Polícia, mais intensiva e a “temperatura” se torna novamente suportável.

Destacamos que o SINASE também não considera o problema do crime organizado. Então, além de não proporcionar ferramentas que efetivamente promovam o rompimento com ciclos de pobreza e exploração, o SINASE desconhece a dinâmica do crime organizado que é o agente que recruta os adolescentes como soldados do tráfico de drogas. Enquanto o SINASE se ocupa em atender ao adolescente, quem enfrentará o problema do crime organizado?

A bibliografia indica que o crime organizado se trata de um negócio de grande rentabilidade e que conta com a cumplicidade de figuras de autoridade de diversos escalões das esferas públicas, que incluem empresas que funcionam como financiadores do crime organizado e que também lucram, além de empresas de segurança privada, do lobby de grandes grupos para a construção de presídios e unidade de internação de adolescentes. O crime organizado gera riqueza e lucro e foi incorporado pela estrutura capitalista, sendo que seus principais beneficiários não querem que ninguém mexa nisso. Mas o adolescente que é soldado do tráfico e que tem uma boca de fumo para cuidar, tem uma contabilidade a fazer e não ganha

²⁹ Sobre o sistema prisional no Brasil, ver: Departamento Penitenciário Nacional, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 18 jul. 2021.

praticamente nada, acaba sendo o alvo da fúria da sociedade de bem. Não estamos defendendo que o adolescente venda drogas ou infracione, porém a mão do Estado é mais pesada contra ele e mais leve com quem mantém todo esse esquema lucrativo funcionando.

Destacamos também que o SINASE é uma organização que está contextualizada no SGDCA, também tem uma interface com o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), com o Sistema Único de Saúde (SUS), com o Sistema de Educação, com o Sistema do Judiciário, dentre outros. A perspectiva sistêmica, embora integre a contradição, economiza a necessidade de se buscar a solução dos problemas por meio da superação radical dos próprios sistemas, adotando as modalidades mais cômodas e conservadoras das inovações reformistas, aprimoradas e paliativas. A busca da superação das contradições estruturais dos sistemas exige a abertura para a possibilidade da transformação da forma capitalista de organização da sociedade.

Portanto, o rompimento das estruturas sistêmicas engessadas pode representar outro olhar para o fenômeno do adolescente em conflito com a lei, e, se isso não for feito, continuaremos a debater de forma simplória questões complexas como são os temas da produção social da pobreza, da violência, da criminalidade e as formas históricas de se buscar seu equacionamento.

Nossas investigações nos levaram a formular algumas perguntas que consideramos essenciais quanto ao SINASE.

Qual é o “objeto” do SINASE? Seriam as “situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2006a, p. 12). Pensando nos determinantes constitutivos essenciais do SINASE, temos que elencar um conjunto de problemas conexos:

a) como a proteção social pode ser educativa e punitiva ao mesmo tempo? Como a pedagogia pode ser punitiva? Como a sanção judicial punitiva pode ser pedagógica? Como as MSE de privação de liberdade podem produzir efeitos educativos formadores? Como as MSE em meio aberto, sendo imposições judiciais, podem operar efeitos educativos e formadores? Quais as possibilidades terapêuticas e transformadoras do comportamento dos indivíduos? b) E o que dizer da violência? Ela é uma forma de relação que compõe os modos de vida de uma sociedade. Não é adequado se individualizar, personalizar, substantivar de modo abstrato o

problema da violência. Essa estratégia acaba por torna-se ideológica, ocultando aspectos de determinada realidade que é bastante complexa. Há violência estrutural, institucional, violência de Estado e não apenas a violência no nível interpessoal. É preciso considerar que a violência cometida por adolescentes pobres sempre representa uma resposta às inúmeras violências cometidas pela sociedade organizada contra eles!

c) como discutir o ato infracional? E o crime? Como os problematizar criticamente?

d) a tecnologia da internação, que inclui o isolamento social e a reclusão institucional, fundamentada na hipótese de uma suposta potencialidade benéfica, curativa, terapêutica, ressocializadora, pedagógica e educativa é típica da medicina psiquiátrica (BENELLI, 2014a).

Consideramos que o SINASE consiste em uma organização institucional híbrida, composta pela tríade jurídico-penal-pedagógica que foi criada com a encomenda/mandato social de se solucionar os problemas relacionados com a violência-ato-infracional-adolescência, mas de modo universal, abstrato, descontextualizado da história e da economia capitalista que organiza a vida social brasileira.

O SINASE está em sintonia com a sociedade brasileira capitalista, que também é estruturalmente autoritária, conservadora, racista, preconceituosa e criminalizadora dos integrantes das classes populares e dos seus filhos. Esse sistema foi produzido no seu contexto, e sua plausibilidade social deriva justamente desse determinante que caracteriza suas possibilidades e limites. O SINASE pode ser entendido como uma parte integrante dos aparelhos repressivos de Estado, na sua interface com o Direito, com o Sistema de Segurança Pública, com o Judiciário e com o Sistema de Justiça.

O SINASE e as MSE se revelam como respostas paradoxais quanto à pretensão de se “resolver” o complexo problema do ato infracional cometido por adolescentes. A realidade social dos adolescentes que são submetidos pela Justiça juvenil às MSE não pode ser alterada por tais mediações. O Estado, na ordem capitalista, não promove a justiça social nem a superação da desigualdade social, questões cruciais, tornando-se também responsável pela desproteção violenta e pela destituição de direitos dos adolescentes brasileiros, relegados à pobreza mais cruel. No entanto, esse Estado de classes, capitaneado pela classe dominante,

propõe o SINASE e as MSE como forma de se “equacionar” o problema da infração adolescente, promovendo seu controle vigilante e punitivo.

Apesar de toda a descrição da teia social desta pesquisa e seus impactos na vida dos adolescentes, tenho esperança e como canta Gonzaguinha:

*“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude”*

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. **O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999. 74p.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (org.) **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002. p.163- 178.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 3. ed. São Paulo: Brasilense, 2012.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ATÉ quando esperar. Intérprete: Plebe Rude. *In*: Peble Rude. O Concreto já rachou. Londres: EMI, 1985. 1LP. Faixa 1.
- AVILA, L. F. **Assistencialização da socioeducação**: novas roupagens para um velho fenômeno. Orientadora: Beatriz Gershenson. 2017. 108 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, RS, 2017.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BENELLI, S. J. Conclusão: efeitos éticos da internação como estratégia institucional. *In*: BENELLI, S. J. **A lógica da internação**: instituições totais e disciplinares (des)educativas. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014a. p. 235-242.
- _____, S. J. **Entidades assistenciais socioeducativas**: a trama institucional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. 240p.
- _____, S. J. **Figuras da clínica “psi” na contemporaneidade**: o olhar, a escuta e a sensação. 2020. Tese (Livre Docência em Psicologia Clínica) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2020.
- _____, S. J. **O atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Ed. UNESP, 2016. 342p. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788568334751>
- _____, S. J. COSTA-ROSA, A. Para uma crítica da razão socioeducativa em entidades assistenciais. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 28, n. 4, p. 539-563, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/ZcdCLLLFT7fVPQxdwTRYgck/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BERETTA, R. C. S. **Um dos desafios da questão social**: adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas em Araraquara-SP. Orientadora: Maria Ângela Rodrigues Alves de Andrade. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2010.

BOCK, A. M. B.; FERREIRA, M. R.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. Silvia Lane e o Projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. **Psicologia & Sociedade**, Ed. Especial 2, p. 46-56, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/w5qPmcqxnB5w5ThhFkCyCtb>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BONATTO, V. P. **Medidas socioeducativas em meio aberto**: as possibilidades e limites da prática do orientador de medida. Orientadora: Débora Cristina Fonseca. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012. p. 595-596. (Verbete totalidade).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Decreto n. 17.943-A, 12 de outubro de 1927. **Código de Menores**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacoes/publicacoes/republica>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Decreto nº 21.518, de 13 de junho de 1932. Aprova o novo regulamento do Instituto Sete de Setembro. **Diário Oficial da União**, Seção 1 de 20 de fevereiro de 1933, p. 3545. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21518-13-junho-1932-517487-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Lei n. 4.513, 1 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 4 de dezembro de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacoes/publicacoes/republica>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Lei n. 6.697, 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, 10 de outubro de 1979. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6697&ano=1979&ato=f56ATQq1EMrRVTab9>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento anual SINASE 2017**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social Agrário. **Caderno de Orientações Técnicas**: serviço de medidas socioeducativas em meio aberto. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016. 106p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS / 2004**. Brasília: MDS, 2005a. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Norma Operacional Básica - NOB / SUAS**: construindo as bases para implantação do Sistema Único de Assistência Social. Brasília, DF: SNAS, 2005b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**: Texto da Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MDS, 2009b. Disponível em: https://www.prattein.com.br/home/images/stories/PDFs/Tipificacao_AS.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Orientações Técnicas para o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS**. Brasília: MDS, 2009a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário de Oficial da União**, 19 de janeiro de 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Projeto de lei n. 1627 de 13 de julho de 2007**. Dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional, altera dispositivos da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2007?]. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=79184A62668B90A4EF6B1BA700E7B5F.proposicoesWebExterno1?codteor=483743&filenam e=PL+1627/2007. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo –SINASE**. Brasília, DF: CONANDA, 2006a. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b. 78 p

_____. Senado Federal. Decreto-Lei Nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, de 11 de novembro de 1941, p. 21338. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/528886>. Acesso em: 12 dez. 2018

BRITO, M. M. L. **Juventude, pobreza e trabalho**: desafios para o mundo contemporâneo. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=41966>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CAMPOS, A. V. D. S. **O menor institucionalizado**: um desafio para a sociedade. Petrópolis: Vozes, 1984. 195 p.

CARDOSO, P. C. **A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. Orientador: Débora Cristina Fonseca. 2017. 180 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2017.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

CHAUÍ, M. S. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5-3, 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M (org.). **Psicologia social: o homem em movimento** São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COMIDA. Intérprete: TITÃS. In: TITÃS. **Jesus não Tem Dentes no País dos Banguelas**. Rio de Janeiro: WEA, 1987. 1LP. Faixa 2.

CONSTANTINO, E. P.; ALVES, A. M. P.; BARROS, F. C. O. M.; GOMES, C. A. V. **Teoria histórico-cultural: implicações para a psicologia** In: CONSTANTINO, E. P, CARNEIRO, M. C, VASCONCELOS, M. S, C. (org.). **Psicologia: reflexões sobre as relações sujeito-objeto**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 39-51.

COSTA, A. C. G. da. (org.). **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006d. 104 p.

_____, A. C. G. da. **As bases éticas da ação socioeducativa referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a. 78 p.

_____, A. C. G. da. **Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: perspectivas e desafios**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b. 84 p.

_____, A. C. G. da. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c. 64 p.

_____, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____, A. C. G. da. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006e. 156 p.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. Infância e Políticas Públicas: um olhar sobre a prática. **Psicol Soc**, v. 17, n. 3, p. 42-49, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Sxzx373JCV6TbYNzSVFsvFm/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CRUZOLETTO, J. V. **Mapeando a aprendizagem profissional por meio da análise institucional**. Orientadora: Marivânia Conceição de Araújo. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

CUNHA, C. C.; BOARINI, M. L. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. **Psicol. Teor. Prát.**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 208-224, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2021.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educ Rev**, v. 32, n. 1, p. 235-259, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698144008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYMstrTgsHSjnNjZZfKNKjr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. O que é socioeducação? Uma proposta de delimitação conceitual. **Rev. Adol. Confl.**, n. 17, p. 71-81, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17921/2176-5626.n17p71-81>. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/5168>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CUNHA, L. G. H. **A socioeducação e a produção de conhecimentos na área do serviço social**: entre a renovação e o conservadorismo. Orientadora: Beatriz Gershenson Aginsky. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DONZELOT, J. **A Polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, 1980. (Biblioteca de Filosofia e história das ciências; v. n. 9).

DORNELLES, J. R. W. **O que é crime**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos, v. 207).

DURKHEIM, E. **Lições de Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ENGUITA, F. M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

ENGUITA, F. M. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIM de semana no parque. Intérprete: Racionais MCs. In: Racionais MCs. Raio X do Brasil. São Paulo: Zimbabwe Records, p1993. 1CD. Faixa 2.

FIORENTINO, B. **Menor assalta adolescente**: a representação social do adolescente em conflito com a Lei no Discurso Jornalístico. 2011. 315 f. Dissertação

(Mestrado em Políticas e Práticas com Adolescentes em Conflito) - Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

FLAUZINA, A. L. P. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. Orientadora: Ela Wiecko Volkmer de Castilho. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2006.

FONSECA, L. S. **Trabalho infanto-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas**. Orientador: Gaudêncio Frigotto. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/77972>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. A instituição do fracasso. A educação da ralé. *In*: SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009. p. 281-304.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Rev Dialogos: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico**, Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, dez. 2012.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo, Perspectiva, 1974.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, D. M. **Adolescente em conflito com a lei e a prática socioeducativa: superação de conceitos a partir da psicologia histórico-cultural**. Orientadora: Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal. 2018. 138 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, PR, 2018.

GONÇALVES, M. da G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Construindo o compromisso social da psicologia).

GONZALES, Z. K. **Protagonismo**: formas de governo da população juvenil. Orientadora: Neuza Maria de Fátima Guareschi. 2007. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE- PNAD Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pnad>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 14 jun. 2020.

KAPPANN, J. I. **Consumo de drogas**: uma comparação entre dois levantamentos com estudantes da rede pública de ensino na cidade de Assis, São Paulo, em 2000 e 2010. Orientadora: Maria Laura Nogueira Pires. 2012. 132 f. Tese (Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, SP, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Celia Neve e Alderico Toribío. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

LEAL, D. M. **Proteção e punição**: relações de tensão e complementariedade no campo da Proteção Integral ao adolescente que cumpre medida de internação. Orientador: João Paulo Sales Macêdo. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2017.

LE MOS, F. C. S. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei**: uma análise foucaultiana. Orientador: Helio Rebello Cardoso Júnior. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em História e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, SP, 2007.

LIMA, C. B. de. **Internação provisória, liberdade assistida e jovens assassinados**: existências interrompidas por um itinerário penalizador. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOMBROSO, C. **O homem delinquente**. São Paulo: Ícone, 2013.

MACIEL, F.; GRILLO, A. O trabalho que (in)dignifica o homem. In: SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009. p. 241-277.

MARCÍLIO, M. **História social da criança abandonada**. São Paulo, Hucitec, 1999.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

_____, K. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Expressão Popular, 2008a. 67p.

_____, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MIÃO, J. R. **Análise e avaliação de políticas públicas voltadas a adolescentes autores de atos infracionais**: o que é preconizado e o que é garantido na atualidade. Orientadora: Ana Elisa Périco. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, SP, 2018.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. (Coleção Temas Sociais).

MORAES, F. V. de. **Direitos do/da adolescente em risco na apuração da autoria de ato infracional na cidade de São Paulo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 209p.

MOURA, R. H. de; BOARINI, M. L. A saúde da família sob as lentes da higiene mental. **Hist. Ciênc. Saúde**, Manguinhos, v. 19, n. 1, p. 217-235, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702012000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/MqGg77z8jvgvWwKydfRQCYD/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2018.

NERI, M. C. **Juventudes, Educação e Trabalho**: impactos da pandemia nos Nem-Nem. Rio de Janeiro, RJ: FGV Social, 2021. 24 p. Disponível em: <https://cps.fgv.br/pesquisas/juventudes-educacao-e-trabalho-impactos-da-pandemia-nos-nem-nem>. Acesso em: 14 jun. 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p.

OLIVEIRA SOBRINHO, A. S. de. São Paulo e a Ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 210-235, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222013000100009>. Disponível em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, A. A. de. Gramsci e sua concepção ampliada de estado: uma atualização. **Revista de Ciências Sociais**, v. 35, n. 2, p. 54-70, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/33628>. Acesso em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, J. G. **A concepção socioeducativa em questão entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente**. Orientadora: Potyara Amazoneida Pereira Pereira. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PAIXÃO, M. A **dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PASSETTI, E. (coord.): **Violentados**: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, L. **A Família e as medidas socioeducativas**: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional. Orientadora: Maria Helena Oliva Augusto. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA, F. C. S. C. **Análise do processo de construção do plano individual de atendimento para efetivação das medidas socioeducativas**. Orientadora: Elizabeth Piemonte Cosntantino. 2017. 166 f. Dissertação de (Mestrado Psicologia e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, SP, 2017.

PERFEIÇÃO. Intérprete: Legião Urbana. In: Legião Urbana. O descobrimento do Brasil. São Paulo: EMI, p1993. 1CD. Faixa 4.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA J. S. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. **Rev. Conhec. Dest.**, Serra, ES,, v. 1, n. 2, p. 3-32, jul./dez 2012. Disponível em: <http://www.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/index>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PINEL, W. R.; RESES, E. S. A pedagogia de Makarenko: aproximações de um modelo socioeducativo na Revolução Russa. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 317-324, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.24656>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24656>. Acesso em: 05 jul. 2021.

RANIERE, E. **A invenção das medidas socioeducativas**. Orientadora: Cleci Manaschin. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2014.

_____, É.; MARASCHIN, C. Sê um testemunho na escuridão dos arquivos: parte final. **Mnemosine**, v. 11, n. 1, p. 52-77, 2015.

RIBEIRO, I. G. S.; BENELLI, S. J. Tensões discursivas nas políticas públicas para crianças e adolescentes: da educação para o trabalho aos efeitos subjetivantes. *In*: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BRÍCIO, V. N.; MACEDO, A. E. A.; ARRUDA, A. B.; COSTA, J. M. (org.) **Crianças, adolescentes e jovens: políticas inventivas transversalizantes**. Curitiba: CRV, 2015. p. 281-297

RODRIGUES, M. F. **Rede de proteção à criança e ao adolescente na assistência social em Campinas: o real, o necessário e o possível**. Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2015.

SALES, M. A. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. Orientador: Sérgio França Adorno de Abreu. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

SALIBA, M. G. **A educação como disfarce e vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas sócio-educativas a jovens infratores**. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2006a.

SALIBA, M. G. **O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006b.

SANTOS, J. D. F. dos. As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 224-238, dez. 2007.

SANTOS, J. R. O. **O adolescente em conflito com a lei na cidade de Assis-SP**. Orientador: José Luiz Guimarães. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, SP, 2008.

SILVA, M. L. O. **O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a ‘proteção’ e a ‘punição’**. Orientadora: Myrian Veras Baptista. 2005. 267 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, W. P. da; BARBOSA, E. P.; MACIEL, P. H. F.; SOUZA, A. C. B. de. Reformismo em desencanto: as políticas públicas e o estado no capitalismo. **Cad. GPOSSHE On-line**, v. 1, n.1, p. 208-225, 2018. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/226>. Acesos em: 12 dez. 2019.

SOUZA, M. I. F. P. **O trabalho juvenil em perspectiva**. 2001. 204 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, SP, 2001.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Orientadora: Irene Cardoso. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

TEIXEIRA, J. D. A. **Dos Sujeitos e Lugares da Punição** - da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo: um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude. Orientador: Luís Antônio Francisco de Souza. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2015.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em ação. São Paulo, Atlas, 1987.

VAMOS à luta. Intérprete: Gonzaguinha. In: Alcione vamos à luta. São Paulo: PolyGram, 1980. 1LP. Faixa 3.

VIANA, A. L. A.; SILVA, H. P. da. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2107-2118, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.07582018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/hMWpzWJRvVKC4h9TmMxJVtD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

VINUTO, J. **"O outro lado da moeda"**: o trabalho de agentes socioeducativos no Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Joana Domingues Vargas. 2019. 299 f. Tese (doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de Exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed. da UnB, 1999. 2 v.

ZALUAR, A. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 440p. (Violência, Cultura e Poder).

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições à Psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Itajaí, SC: Univali, 2007.

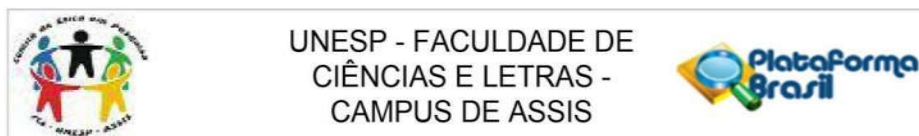
ANEXOS

Anexo A - ROTEIRO ENTREVISTAS

TEMAS:

- FAMÍLIA
- ESCOLA
- POLÍTICAS PÚBLICAS ANTES DO ATO INFRACIONAL
- ATO INFRACIONAL
- ATENDIMENTO NAS MEDIDAS NO MEIO FECHADO E ABERTO E NO MEIO ABERTO
- REINCIDÊNCIA
- PLANEJAMENTO DO FUTURO

Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A compreensão das Medidas Socioeducativas pela ótica dos adolescentes submetidos ao Programa Socioeducativo.

Pesquisador: José Roberto Oliveira Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79190217.3.0000.5401

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Campus de Assis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.424.091

Apresentação do Projeto:

O pesquisador se propõe com a pesquisa, " A compreensão das Medidas Socioeducativas pela ótica dos adolescentes submetidos ao Programa Socioeducativo, entender e colaborar para que essas medidas sejam construtivas nesse processo de reinserção dos adolescentes na sociedade. Utilizará a Teoria Sócio-Histórica; como instrumento de pesquisa a Linha da Vida, com entrevista semi-dirigida e o Diário de Campo serão usados. Serão convidados 10 adolescentes para compor essa pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do presente estudo é investigar e analisar a compreensão dos adolescentes em relação às medidas socioeducativas as quais estão submetidos e as práticas institucionais utilizadas no desenvolvimento das mesmas; - Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.

- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).

- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **E-mail:** cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 2.424.091

- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.
- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).
- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.
- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).
- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.
- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).
- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.
- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).
- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.
- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).
- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **E-mail:** cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 2.424.091

âmbito das medidas socioeducativas.

- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da

Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).

- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.

- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da

Criança e Adolescente) e pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo).

- Descrever o funcionamento dos programas de aplicação das medidas socioeducativas.- Problematicar o papel das Políticas Públicas e dos Programas de atendimento de adolescentes no âmbito das medidas socioeducativas.

- Verificar se os adolescentes compreendem os o caráter educativo das medidas socioeducativas, conforme é estabelecido pelo ECA (Estatuto da

Criança e Adolescente) e pelo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa tem como princípio causar o mínimo de riscos e desconforto, não sendo utilizado procedimentos que ofereçam riscos á sua dignidade. Considerando que toda pesquisa com seres humanos possa produzir riscos e ou desconfortos, e de acordo com os procedimentos que serão adotados, nesta pesquisa pode ocorrer constrangimento ou desconforto durante a entrevista e observação participante, entretanto o desconforto que o sujeito poderá sentir é devido compartilhar informações pessoais ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. Caso ocorrência de desconforto e constrangimento com alguma pergunta realizada pelo pesquisador, o participante não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações que sentir em desconforto em falar, tendo liberdade de negar a responder. O pesquisador oferecerá acompanhamento e assistência em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos, e caso necessário encaminhará para atendimento que se fizer necessário. Quanto aos benefícios visa o aprimoramento das medidas sócio-educativas e a redução dos atos infracionais ou a reincidência dos mesmos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se adequada com tema pertinente e relevante para pensarmos as Medidas

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 2.424.091

Socioeducativas empregadas atualmente em nossa sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta todos os termos obrigatórios, inclusive as correções e adequações solicitadas pelo CEP quanto ao cronograma, TCLE e CPF da instituição onde será desenvolvida a pesquisa.

Recomendações:

O pesquisador deverá informar, no relatório final, como se deu a devolutiva aos participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nihil.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. O RELATÓRIO FINAL deverá ser postado na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<http://www.assis.unesp.br/#!/comite-de-etica/humanos/formularios/>) em SETEMBRO/2018. No Relatório Final deverá ser informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_944708.pdf	14/10/2017 01:06:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Pesquisador.docx	14/10/2017 01:06:15	José Roberto Oliveira Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_pelo_adolescente.doc	01/10/2017 18:15:48	José Roberto Oliveira Santos	Aceito
Outros	Autorizacao_local_do_estudo_adequado.jpg	01/10/2017 18:14:32	José Roberto Oliveira Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_adequado.docx	01/10/2017 18:12:38	José Roberto Oliveira Santos	Aceito

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

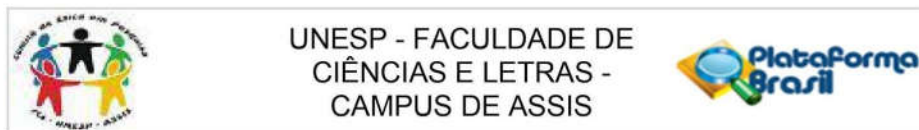
UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.424.091

Justificativa de Ausência	TCLE_adequado.docx	01/10/2017 18:12:38	José Roberto Oliveira Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Jose_Roberto.pdf	17/08/2017 19:23:19	José Roberto Oliveira Santos	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	13/07/2017 21:49:03	José Roberto Oliveira Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 08 de Dezembro de 2017

Assinado por:
CLAUDIO EDWARD DOS REIS
(Coordenador)

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **E-mail:** cep@assis.unesp.br