

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTRE O COERCITIVO E O EDUCATIVO: UMA ANÁLISE DA
RESPONSABILIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA INTERNAÇÃO DE
JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

Luciana da Silva Pedron

Belo Horizonte
Agosto de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTRE O COERCITIVO E O EDUCATIVO: UMA ANÁLISE DA
RESPONSABILIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA INTERNAÇÃO DE
JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago

Belo Horizonte
Agosto de 2012

P372e
T Pedron, Luciana da Silva, 1979-
Entre o coercitivo e o educativo [manuscrito]: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei / Luciana da Silva Pedron. - UFMG/FaE, 2012. 110 f., enc,

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Ana Lydia Bezerra Santiago.
Bibliografia : f. 108-110.

1. Educação -- Teses. 2. Prevenção do crime -- Teses. 3. Delinquência juvenil -- Teses. 4. Reformatórios -- Aspectos sociais -- Teses.

I. Título. II. Santiago, Ana Lydia Bezerra. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.1934

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Luciana da Silva Pedron

ENTRE O COERCITIVO E O EDUCATIVO: UMA ANÁLISE DA
RESPONSABILIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA INTERNAÇÃO DE
JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

Dissertação defendida e aprovada em 22 de agosto de 2012, pela banca examinadora
composta pelos seguintes professores doutores:

Profa. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago – orientadora

Profa. Dra. Maria José Gontijo Salum - PUC-Minas

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - FAE/UFMG

Profa. Dra. Raquel Assis - FAE/UFMG

Agradecimentos

Aos meus pais, João e Celinha, por terem construído bases sólidas que me permitiram apostar na formação acadêmica como uma importante fonte de realização.

Ao Ronaldo, por proporcionar as condições para que eu pudesse “curtir” cada momento deste curso de mestrado, e por sua paciência e incondicional crença de que eu concluiria mais esta tarefa.

Ao Miguel, por renovar meus sonhos, pelo seu sorriso gratuito, pelos seus olhos ávidos e curiosos por novidades, me fazendo rever a forma de sentir e estar no mundo. Tudo novo de novo.

À professora orientadora Dra. Ana Lydia Santiago, que com sua transmissão me abriu os caminhos e apresentou o quão maravilhosa é a profissão de educadora, não sem que antes eu atravessasse algumas verdadeiras “estepes de sem sentido” para, finalmente, concluir.

Aos colegas de curso, tão importantes neste percurso, por todas as questões, angústias, cafés, risadas e leituras que dividimos. Especialmente, agradeço à Kátia Mariás pelas discussões, aulas em parceria e vida compartilhada. Agradeço também à Fernanda, Libéria e Adriana por sempre estarem presentes e prontas à emprestarem seus ouvidos, suas bibliografias e suas experiências.

Aos professores doutores da banca: Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago, Dra. Maria José Gontijo Salum, Dra. Raquel Martins de Assis e Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves pela disponibilidade e pelas importantes contribuições para o avanço deste trabalho.

À Re, por sua presença constante.

Ao Bernardo, por partilhar comigo discussões sobre este e outros trabalhos.

Às amigas Raquel e Virgínia, por estarem ao meu lado na vida cotidiana.

À Aninha, pela cuidadosa correção desta dissertação, em todas as suas idas e vindas.

À Lilany Pacheco, pela oferta de escuta.

À CAPES, pelo incentivo e apoio financeiro.

A todos os funcionários e professores da pós-graduação da FAE/UFMG.

À Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), que manteve as portas abertas, permitindo que eu realizasse esta pesquisa no interior das unidades.

A todas as diretoras, diretores, profissionais e adolescentes em cumprimento da medida de internação, muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo discute as formas de prevenir e tratar o delito juvenil na atualidade, reconhecendo a aplicação das medidas socioeducativas como o principal mecanismo de responsabilização pela prática de ato infracional. Realizamos um breve histórico da legislação e das instituições destinadas ao atendimento dos adolescentes no intuito de conhecer as maneiras de tratar o delito juvenil antes do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Partimos do pressuposto que as medidas socioeducativas, em especial a internação, se reveste tanto por um aspecto coercitivo quanto educativo, sendo que a articulação na prática desses dois elementos têm se revelado como um constante desafio. Assim sendo, investigou-se, junto à equipe de profissionais e aos adolescentes em cumprimento da medida, a compreensão da socioeducação, bem como sua articulação com a temática da responsabilização. A pesquisa revelou que há três tipos de responsabilização - a jurídica, a subjetiva e a educativa - e que o trabalho socioeducativo se faz a partir dessa tensão.

Palavras-chave: Prevenção, delito juvenil, ato infracional, socioeducação, responsabilização, medida de internação, adolescente em conflito com a lei.

ABSTRACT

This study discusses the ways to prevent and treat juvenile crime today, recognizing the application of educational measures as the primary accountability mechanism for breaking the criminal law. We conducted a brief history of legislation and institutions for the care of adolescents in order to know the ways to treat juvenile crime before the advent of Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. We assume that the educational measures, in particular imprisonment, is covered by both an enforcement and education aspect, and the articulation in the practice of these two elements have been revealed as a constant challenge. Therefore, we investigated, with the team of professionals and adolescents in fulfillment of the measure, the understanding of socioeducação as well as its articulation with the theme of accountability. The survey revealed that there are three types of accountability - the legal, educational and the subjective - and that childcare work is done from this tension.

Keywords: prevention, juvenile crime, socioeducação, accountability, the detention, adolescents in conflict with the law.

LISTA DE SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
CIEN Centro Interdisciplinar sobre a Infância
CIESP Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância
CRAS Centro de Referência em Assistência Social
CREAS Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CONANDA Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE/UFMG Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FEBEM Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
ILANUD Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para prevenção do delito e tratamento do delinquente
IPSM-MG Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais
LAPED Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff
MDS Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza
NIPSE Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise e Educação
NOB-SUAS Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
LA Liberdade Assistida
PNAS Política Nacional de Assistência Social
PAIF Programa de Atenção Integral à Família
PSC Prestação de Serviços à Comunidade
SAM Serviço de Assistência aos Menores
SGD Sistema de Garantia de Direitos
SNAS Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS Sistema Único de Assistência Social
SUASE Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
SUS Sistema Único de Saúde
SINASE Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: O QUE É RESPONSABILIZAÇÃO?	14
1.1 Surgimento da noção de responsabilidade na prevenção do delito e no tratamento do delinquente	14
1.2 ECA: a responsabilização por meio das medidas socioeducativas.....	17
1.2.1 As medidas aplicáveis às crianças e aos adolescentes	19
1.2.2 Internação: a medida mais gravosa	22
CAPÍTULO 2: O TRATAMENTO DO DELITO JUVENIL, AS LEGISLAÇÕES E AS INSTITUIÇÕES: SOCIALIZAR OU PUNIR?	25
2.1 Ideologia sem lei: caráter penal indiferenciado	26
2.1.1 Na criança está o futuro da nação	26
2.1.2 As Escolas de Prevenção e de Regeneração: as crianças e os menores	27
2.2 Lei de 1927: O Código de Menores e seu caráter tutelar	30
2.2.1 O juiz como um bom pai de família	33
2.2.2 As instituições responsáveis pelos menores delinquentes	35
2.2.2.1 SAM - Serviço Nacional de Assistência aos Menores	36
2.2.2.2 FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor	37
2.2.3 Sim à educação e não à repressão: o discurso educacional destinado aos menores	42
2.2.4 O Código de 1979: as medidas de proteção e assistência aplicáveis aos menores.....	44
2.3 A Reforma da Lei: A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) e o ECA (1990)	46
2.3.1 O SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo	48
2.3.2 Responsabilidade Penal Juvenil?	50
CAPÍTULO 3: O QUE É SOCIOEDUCAÇÃO?	56
3.1 As instâncias da prática educativa: informal, formal e não formal	56
3.2 A pedagogia social.....	58
3.2.1 Perspectivas da educação social	61
3.2.2 O vínculo Educativo	63
3.3 A socioeducação no contexto do ECA	64
3.3.1 Recuperação e Prevenção: o mesmo remédio?	69
3.3.2 Na perspectiva da Assistência Social.....	70
CAPÍTULO 4: ENTRE O COERCITIVO E O EDUCATIVO	74
4.1 Os Centros Socioeducativos	76
4.2 Sobre a escolha das instituições e dos sujeitos participantes	78
4.3 As questões da pesquisa.....	80
CONCLUSÃO.....	102
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

A temática da violência envolvendo adolescentes é assunto amplamente discutido pela sociedade e veiculado pela mídia, constituindo uma demanda social de extrema complexidade que exige, cada vez mais, respostas expressivas por parte do poder público. Por vezes, a juventude é vista como uma possibilidade de transformação do futuro, como uma semente para verdadeiras mudanças, por outro lado, às vezes é tida como inconsequente e causadora de desordem social. A forma como os adolescentes são percebidos pelo social se modifica em acordo com o momento histórico e interfere nas formas de prevenir o delito e de dar tratamento ao infrator.

Não só o poder público tem se ocupado do tema da violência, as diversas disciplinas, como a sociologia, a psicologia, as ciências sociais e o direito, cada vez mais têm investido em pesquisas que visam esclarecer as causas da violência e propor soluções capazes de promover mudanças no cenário social¹. A legislação também foi se modificando, na tentativa de prevenir e solucionar o envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade, o que forçosamente implicou na necessidade de um reordenamento institucional dos órgãos encarregados da questão da infância e da adolescência.

A Doutrina da Proteção Integral, no plano legal, é conhecida como um novo “paradigma” (Méndez, 1998). Ela representa o rompimento com o período tutelar-repressor ao priorizar a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. A Convenção Internacional da ONU dos Direitos da Criança, publicada em 1989, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº 8.069, publicado no Brasil em 1990 - se constituem como os verdadeiros marcos dessa nova institucionalidade.

Dentre as diversas mudanças incorporadas a partir dessa nova doutrina, está a forma como o Estado responsabiliza os adolescentes mediante a prática de atos infracionais. Essa maneira se difere radicalmente dos adultos, pois em relação aos adolescentes, não há que se falar em pena, mas sim, em medidas socioeducativas. O ECA responsabiliza os adolescentes que cometeram ato infracional por meio da aplicação das medidas socioeducativas.

No rol das seis medidas socioeducativas, o presente estudo tem como lócus de investigação a medida considerada mais grave e excepcional - a internação. É certo que o tema da execução das medidas privativas de liberdade, neste caso a internação, comporta inúmeras

¹ Pesquisa realizada pelo portal da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Ensino Superior (CAPES). Foram encontrados 281 títulos cadastrados sob o tema "violência e juventude".

abordagens e possibilidades de exploração, desde enfoques mais abstratos, como o debate sobre a natureza e propósitos da internação, até a discussão sobre o conteúdo e papel da atividade judicial no processo de execução dessa medida. Contudo, faz-se urgente uma reflexão sobre as questões práticas e a metodologia das estratégias de intervenção que cabem às entidades executoras dessa medida, como é o caso da discussão sobre a responsabilização e a socioeducação. Uma vez que as medidas não se fazem socializantes por si mesmas, é imperativo discutir os parâmetros necessários, a gestão e a operacionalização do atendimento socioeducativo.

É nessa seara que se inscreve o interesse desta pesquisa - o que vem a ser socioeducação no contexto de privação de liberdade proposto pelo ECA, e ainda sua articulação com a temática da responsabilização -, que teve início a partir da inserção profissional da pesquisadora no Governo Estadual de Minas Gerais junto à Secretaria Estadual de Defesa Social (SEDS)². O exercício da função de gestora de unidades socioeducativas revelou a necessidade de discussão e sistematização dos conhecimentos existentes em torno das práticas socioeducativas e, principalmente, de se pensar como realizar uma forma de responsabilização pelo ato infracional que seja socioeducativa.

O grande desafio do momento atual, portanto, é a operacionalização deste novo paradigma, ou seja, articular o aspecto sancionatório ao pedagógico no cotidiano das instituições, “o como fazer”, como realizar uma prática baseada nos princípios da socioeducação e da responsabilização sem recorrer às práticas obsoletas, da era da situação irregular, do “prender para proteger”, e como não pender à pedagogia do amor ou em seu reverso, à pedagogia do castigo?

Apesar da existência das normativas legais e da orientação política fornecida pelo Estado de Minas Gerais, as dificuldades e questionamentos sobre a socioeducação e a responsabilização ainda se mostram presentes. Na prática, percebemos uma dificuldade em realizar tais ações. Pelo que pude observar, em minha experiência profissional, as equipes se veem confrontadas, em alguns aspectos, com a tarefa deixada pelo ECA. Dessa dificuldade, emerge uma série de questões. Como responsabilizar o adolescente pelo ato praticado a partir de uma execução socioeducativa? Como as equipes e os adolescentes compreendem o “socioeducativo”?

2 Trabalhei por dois anos e meio como psicóloga no Centro de Reeducação Social São Jerônimo, instituição que atende adolescentes do sexo feminino, autoras de ato infracional, tanto para acatamento provisório quanto para cumprimento de medida de internação por tempo indeterminado. Concomitantemente, cursei Gestão estratégica em políticas socioeducativas na Fundação João Pinheiro. Atuei como gestora de uma unidade de internação provisória no município de Belo Horizonte, e por um ano, exerci a função de diretora de orientação socioeducativa da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), órgão também vinculado à SEDS. Por um ano e onze meses, coordenei uma unidade de semiliberdade para adolescentes do sexo masculino na cidade de Belo Horizonte.

Isso pôde ser elucidado em ocasião de entrevista clínica de orientação psicanalítica³, realizada pela professora Dra. Ana Lydia Santiago, em unidade de internação⁴. Foi possível destacar que o adolescente entrevistado também tinha sua concepção sobre o “socioeducativo”, tanto que o mesmo pergunta à entrevistadora se ela não gostaria de saber o que o “socioeducativo” fez por ele, o que fará quando for desligado da instituição e dos cursos que foi capaz de concluir. Na mesma ocasião, a diretora da unidade afirma que a proposta é “um trabalho socioeducativo que visa à responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado”⁵. O que de fato seria essa responsabilização a que a diretora se refere? Quais instrumentos são necessários para isso? É possível pensar a responsabilização sem a compreensão do que é socioeducação?

A questão que se aponta é a de como promover uma responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado sem que se conheçam os fundamentos que orientam a prática da socioeducação, uma vez que a execução dessa política sofre da ausência de referenciais consistentes. Essa compreensão define importantes aspectos do cumprimento da medida por parte do adolescente e da equipe na forma de executá-la, visto que, por desconhecer as orientações, ignorá-las, ou não conseguir aplicá-las na prática, a equipe acaba por agir a partir de suas próprias convicções, vivências e valores pessoais.

É no desafio do “como fazer” que surge o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE -, atual e importante documento norteador da política socioeducativa, cuja intenção é aclarar a metodologia de uma execução que seja socioeducativa. Esse documento corrobora o entendimento de que a natureza pedagógica da medida se sobressai aos aspectos meramente sancionatórios, sendo a forma de responsabilização do adolescente que cometeu um ato infracional. Entretanto, esclarece que essa resposta deve ser construída a partir da ética pedagógica,

3 Nos últimos três anos, o Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais reformula alguns dos modos de funcionamento de sua seção clínica. Inspirados no dispositivo de apresentação de pacientes proposto por Lacan, tal reformulação se deu devido ao fato das entrevistas não serem realizadas em instituições de tratamento de “portadores de sofrimento mental”, e desde então, conforme sugestão de Eric Laurent, o IPSM-MG passou a designá-las - entrevistas clínicas de orientação psicanalítica. Fonte: SANTIAGO, Ana Lydia B. Efeitos da apresentação de pacientes frente às exigências do mestre contemporâneo. In: **Curinga**: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, 29, 135-148, jul-dez. 2009. Belo Horizonte.

4 Esta entrevista está registrada no banco de dados do NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação/FAE/UFMG – Coordenado por Dra. Ana Lydia Santiago, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da FAE/UFMG, linha de Pesquisa PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. O NIPSE é vinculado ao LAPED - Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff - ao CIEN - Centro Interdisciplinar sobre a Infância, da Fundação do Campo Freudiano -, e ao IPSM-MG - Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Em parceria com este último, desenvolve semestralmente Ciclos de Conferências sobre Psicanálise e Educação, cujo intuito é divulgar os resultados das Conversações sobre os sintomas do ato de educar na vida contemporânea. A referida entrevista foi realizada em parceria com o Núcleo de Investigação em Psicanálise e Direito do citado IPSM-MG.

5 Parece-nos que aqui, há indicação de reconhecimento, por parte do adolescente e da direção, da associação entre o trabalho socioeducativo e o desligamento da medida.

no sentido de um conjunto de ações que objetivam a valorização do sujeito na busca de sua autonomia e iniciativa, de sua inserção positiva na família, na comunidade e na sociedade. Para o Sinase (2006), o adolescente, após o cometimento de ato infracional, deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua para a 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 sua circunstância de vida, sem reincidir na prática de atos infracionais.

Dessa forma, fica esclarecido que a realização do trabalho com a medida de internação comporta duas dimensões: uma jurídica, do direito; e a outra pedagógica, vinculada à educação. É nesse sentido que a questão dos adolescentes que praticam atos infracionais, bem como a execução das medidas de responsabilização para os mesmos, cada vez mais, constituem pontos de trabalho que dialogam com a política de educação brasileira. Em recente e importante documento formulado pelo CONAE 2010 (Conferência Nacional da Educação Básica), que trata da elaboração do PNE - Plano Nacional de Educação -, bem como das diretrizes e estratégias para o próximo decênio, tendo como parâmetros a inclusão, a igualdade e a diversidade, ficam claros os pontos de convergência e a pertinência de uma pesquisa que aborde, no âmbito da educação, a temática proposta.

Esse documento se estrutura sob seis eixos temáticos. Destaca-se o eixo VI - “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” -, que expõe sobre a necessidade de que as políticas públicas garantam a justiça social, a educação e o trabalho. O documento prevê que as políticas “em relação a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco” deverão, dentre outras: a) garantir políticas públicas de inclusão e permanência, em escolas, de adolescentes que se encontrem em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando o cumprimento dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente; b) inserir, nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, a discussão dos direitos das crianças e adolescentes; c) estimular, nos cursos de pós-graduação, a construção de linhas de pesquisa que estudem tal temática (2010, p.112)⁶.

Justamente por reconhecermos que há uma distância entre o que é previsto pela legislação e o que é apreendido pela equipe das unidades e pelos adolescentes em cumprimento de

6 Ao pensar em políticas públicas que concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade de forma concreta e radical, no contexto descrito, há que garantir que tais políticas: item e) Introduzam, junto a Capes e CNPq, políticas de pesquisa voltadas para as temáticas: educação indígena, educação e relações étnico-raciais, do campo, **peças privadas de liberdade** (educação nas prisões), educação de jovens e adultos, educação profissional,(...) de **crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, em cumprimento de medidas socioeducativas ou em conflito com a lei.**

medida, optamos por entrevistá-los individualmente. No que tange aos procedimentos metodológicos, optou-se pela utilização de entrevistas semi-estruturadas, baseadas nos princípios de uma pesquisa qualitativa.

O trabalho foi realizado em três unidades socioeducativas, tendo as mesmas sido indicadas pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas/SUASE, por meio da Superintendência de Atendimento à Medida Privativa de Liberdade, ambas vinculados à Secretaria de Defesa Social/ SEDS/MG.

A equipe foi convidada para participar da pesquisa a partir da área de atuação de cada um que a integra. Nas áreas com mais de um integrante, solicitamos que indicassem um representante; nas áreas com um profissional, realizamos o convite. No caso dos agentes socioeducativos, convidamos os coordenadores de cada um dos quatro plantões, justamente por esses estarem em maior número na instituição. Os adolescentes entrevistados foram indicados pela direção da unidade e o critério era que fosse um adolescente em vistas de finalizar o cumprimento da medida. A escolha por incluir os adolescentes em fase de desligamento se deu pelo fato dos mesmos terem passado por quase todo o processo socioeducativo.

A entrevista semi-estruturada foi composta por três questões, sendo a primeira sobre o histórico e a legislação das políticas públicas destinadas ao atendimento das crianças e adolescentes. Com essa questão, visamos investigar o conhecimento prévio de cada profissional acerca do tema, tido como base para a compreensão da socioeducação. Essa pergunta não foi feita aos adolescentes. A segunda questão buscou esclarecer qual entendimento o entrevistado tinha sobre a socioeducação, e a terceira foi sobre o que se entende por responsabilização. No decorrer das entrevistas, as perguntas previamente escolhidas deram origem a outras três questões, de modo que interessou-nos investigar também se a equipe tinha conhecimento do Sinase, o que da prática justifica a adjetivação socioeducativa e ainda esclarecer sobre a finalização de uma medida socioeducativa.

O primeiro capítulo, intitulado “O que é responsabilização?”, aborda a noção de responsabilidade no âmbito do delito juvenil e a atual proposta de prevenção e controle do delito juvenil consolidada a partir do ECA, sendo este um mecanismo formal de controle social. Por tratar-se de uma categoria teórica ampla, a noção de responsabilidade é tomada nesse trabalho na sua dimensão jurídica, uma vez que o adolescente deverá ser responsabilizado pelo ato cometido por intermédio de procedimento judicial na aplicação das medidas socioeducativas. A quebra da lei penal é, portanto, a exclusiva razão pela qual uma medida pode ser imposta. Nesse contexto,

discute-se também a diferença de concepções no tratamento do delito praticado por adultos e pelos adolescentes. Isso se dá pelo fato do ECA considerar o adolescente como inimputável mediante a lei penal, pois o reconhece como um sujeito em formação e, portanto, não se trata somente de puni-lo, mas também de garantir sua educação. A atual proposta de tratamento do delito juvenil revela, com isso, a tensão que estrutura a proposta da ECA, colocada de lado tanto pela dimensão jurídica como pela dimensão educativa. Apesar de serem aparentemente opostas, essas duas dimensões são, na essência, complementares.

O segundo capítulo, denominado “O tratamento do delito juvenil, as legislações e as instituições: socializar ou punir?”, inicia-se com a abordagem do histórico da legislação e do atendimento destinado às crianças e adolescentes no cenário brasileiro. Além disso, apresenta as formas de responder ao delito juvenil, respostas que, historicamente, misturaram-se às ideias de proteção, assistência, vigilância, ressocialização, reeducação, e que, sobretudo, estão ligadas aos mecanismos de institucionalização. No bojo deste capítulo, está o debate sobre as instituições responsáveis pelos então menores e o nascimento da primeira legislação específica – O Código de Menores –, datado de 1927. Na sequência, o capítulo explora a reforma da legislação que se consolidou a partir da citada convenção internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, culminando no que há de mais atual em termos da legislação brasileira - o Sinase. Por fim, discute brevemente a noção de responsabilidade penal juvenil, sendo a dimensão penal da medida socioeducativa objeto de acalorada discussão no âmbito jurídico.

O terceiro capítulo, nomeado “O que é socioeducação?”, discute conceitos do campo da educação, considerando que toda educação é eminentemente social, pois visa possibilitar que o indivíduo viva em comunidade e encontre meios de comunicar-se. Além disso, apresenta as instâncias da prática educativa, sendo estas conhecidas como formal, informal e não-formal. Explora, ainda que brevemente, as perspectivas da pedagogia social, também tomada por alguns autores⁷ como sinônimo de educação social. Nesse contexto, aborda ainda a noção de socioeducativo no âmbito da educação, do ECA e da assistência social, de maneira a esclarecer qual o seu entendimento nos diferentes campos de aplicação.

No capítulo quatro - “Entre o coercitivo e o educativo” -, apresentamos, de forma detalhada, a metodologia do trabalho e a análise das entrevistas dos profissionais e dos adolescentes, e por meio destas, demonstramos qual o entendimento sobre a responsabilização e a socioeducação, bem como o impacto no desenvolvimento da prática socioeducativa.

7 Como para Antoni Petrus (1998; 2003), Jaume Trilla (2003) e Ortega (1999).

CAPÍTULO 1: O QUE É RESPONSABILIZAÇÃO?

*(...) o conceito de responsabilidade está irremediavelmente contaminado com o direito. Sabe-o qualquer um que tenha tentado servir-se dele fora do âmbito jurídico*⁸.

1.1 Surgimento da noção de responsabilidade na prevenção do delito e no tratamento do delinquente

Menor, delinquente, infrator, em conflito com a lei, o que essas denominações têm em comum? Que nomes são esses adotados no decorrer do tempo? Que mudanças eles sinalizam? O que não muda é o fato dessas nomenclaturas estarem se referindo àqueles indivíduos menores de dezoito anos e demonstrarem que há um conflito entre esse indivíduo e a sociedade, com seus códigos e leis.

O crime, de acordo com a teoria clássica do delito, é definido como a ação típica, antijurídica e culpável, portanto, não pode haver um crime sem que este seja, antes, previsto em lei; e, mais ainda, não pode haver pena sem um crime, e essa também deve estar devidamente "*tipificada*" em lei. A partir da concepção de crime como um "desvalor social"⁹, pode-se considerar que este ataca as condições fundamentais da vida em sociedade. O que é considerado crime varia de sociedade para sociedade, de tempo para tempo, pois tem como pressuposto que, em um sistema jurídico, as normas de natureza penal são elaboradas em razão da necessidade do conjunto da sociedade.

Em princípio, o delito, a ação criminosa, rompe com o ideal de uma sociedade civilizada, pacificada, harmônica, sem conflitos e sem violência, apresentando-se como uma ofensa à cidadania. Sendo assim, o Estado, obstinado em perseguir a sonhada paz social, desenvolve ações de prevenção e repressão de combate ao delito, visando reverter esse quadro. Cesare Beccaria (*apud* Méndez, 1998, p.41) representa bem os primórdios da concepção moderna sobre o tratamento do delito. Para ele, a pena deveria reparar o mal feito à sociedade e, ainda, ressocializar o ofensor.

Quando a paz social está ameaçada, a sociedade e o poder público mobilizam-se para encontrar formas de inibir e de controlar os delitos. Essas formas se modificam de acordo com o

8 Epígrafe extraída da obra de Giorgio Agamben (2008, p. 30).

9 Expressão citada por Garrido de Paula (2006), segundo ele, muito utilizada por diversos teóricos da área jurídica, como Romagnosi, por exemplo.

contexto social e político. Foucault (2003) esclarece, na conferência publicada como *A verdade e as formas jurídicas*, que os modos como cada sociedade, em determinada época, define seus danos e suas responsabilidades diz de como define a subjetividade. Esse mesmo autor esclarece, em *Vigiar e Punir* (2009), que essas formas vão desde o castigo do corpo, por meio dos suplícios, até o castigo da alma, na lógica das prisões com as instituições completas e austeras. É no século XIII que surge a noção de uma justiça que impõe uma lei superior aos homens, ou seja, um poder que decidirá sobre a questão e que é exterior aos envolvidos na querela. O crime cometido passa a ser um ação contra o Estado, à lei, e não de uma pessoa contra outra. Trata-se, sobretudo, de uma ação contra a sociedade, aos seus valores tidos como universais, e isso requer uma forma de reparação. A aplicação das penas é tida como uma forma de reparação, de pagamento, possuindo um caráter retributivo.

Dentro do conceito de controle social estão compreendidos todos os recursos de que uma sociedade dispõe para conseguir a submissão de determinados comportamentos de seus membros a um conjunto de regras e princípios reconhecidos e estabelecer suas respostas em caso de transgressão a estas regras e princípios. (BUSATO; HUAPAYA, 2007, p. 65)

Com os adolescentes não tem sido diferente. Historicamente, algumas respostas foram formuladas na tentativa de prevenir o delito e dar tratamento ao infrator, fato este evidenciado cotidianamente na mídia e expresso pela opinião pública. A violência, quando protagonizada por adolescentes, suscita debates sociais e políticos e pressiona o poder estatal a buscar soluções para o problema. Essas pressões oscilam em demandas por formas de punição cada vez mais severas, como, por exemplo, o aumento do tempo de internação. Há, ainda, outro setor que demanda por políticas mais integradas e de prevenção que ataquem a “causa” do problema e não somente seus efeitos, que aparecem por meio da violência. Há também os que percebem os adolescentes como meros destinatários das políticas públicas, sem considerar alguma forma de responsabilização dos mesmos.

Para a abordagem das atuais propostas de tratamento e controle do delito juvenil, contamos com o esclarecimento de importantes especialistas na área do direito da infância e juventude. Dentre os autores especialistas da abordagem do delito juvenil que contribuíram para a realização deste trabalho, destaca-se o jurista argentino Emílio Garcia Méndez. Esse autor será privilegiado devido à sua contribuição, de maneira indireta, à construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, especialmente, por pensar a questão do tratamento do delito juvenil a

partir das medidas de responsabilização e socioeducação dos jovens envolvidos na prática de atos infracionais. Méndez é jurista, atuou como advogado, pesquisador, consultor e professor de temas ligados à criminalidade, delito e juventude. Como assessor do UNICEF na América Latina, na área de Direitos da Criança e Adolescência, atuou como um importante interlocutor na elaboração da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, documento precursor do ECA. São inúmeras suas publicações sobre a temática do delito e adolescência¹⁰.

Além de Méndez, destacamos também a contribuição de João Batista Costa Saraiva, juiz de direito no Rio Grande do Sul, e Paulo Afonso Garrido de Paula, procurador de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo e colaborador da redação que deu origem ao ECA. Ao lado dos juristas especialistas do direito, destacamos o pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa por sua discussão afinada entre as propostas pedagógicas e a interlocução com a área jurídica.

Costa (2006a) compartilha do entendimento que o controle do delito juvenil, assim como o delito praticado por adultos, são reações humanas às quais as sociedades atribuem um sentido determinado ao longo dos tempos. Para ele, as concepções de delito se dividem em dois grandes grupos: um de natureza ontológica, que entende o delito como parte constitutiva da natureza humana, como algo inerente ao ser; e outro de natureza socioconstrutivista, que entende o delito como um processo socialmente construído, que surge e desaparece no curso da evolução histórica. Tais concepções se mostram presentes em nosso cotidiano, aparecem em ideias e opiniões do senso comum. É corriqueiro se escutar, por exemplo, que “esse menino não tem jeito, é índole ruim”, ou ainda, “o pai era traficante, ele não escapa, tá no sangue”. Atualmente, a resposta formal da sociedade ao ato infracional, ao delito praticado pelos adolescentes, é dada pelo sistema de administração da justiça juvenil com a aplicação das medidas socioeducativas previstas pelo ECA.

A reação social ao delito pode ser formal ou informal. A reação formal ao delito se dá com base na lei, e a reação informal se processa por outras vias, como a opinião pública, a imprensa, as instituições e os movimentos sociais. Caso um adolescente pratique um delito e seja julgado e condenado, por exemplo, trata-se de uma resposta formal da sociedade diante do ato. Caso ele seja linchado, provoque indignação ou comoção social, trata-se, então, de uma resposta informal ao delito. As reações formal e informal não surgem desvinculadas uma da outra. Há uma tendência de que a reação da sociedade seja incorporada à lei, assim como a reação da lei tende a

10 Dentre outras publicações, destaca-se: *Autoritarismo y Control Social*, 1987; *Infancia, Adolescência y Control Social*, 1990; *Ser Niño en América Latina*, 1991; *Del Revés al Derecho*; *La condición jurídica de la infancia em América Latina*, 1992; *Derecho de la Infancia y Adolescencia em América Latina: de lá situación irregular a la protección integral*, 1997; *Infância e Cidadania na América Latina*, 1998.

integrar-se à conduta social.

Zaffaroni (2004) aponta que existem muitas formas de resolução de conflitos, dentre as quais o mecanismo punitivo institucionalizado é apenas uma das alternativas. As outras formas de controle social, que não o penal, são consideradas como meios difusos ou informais, que podem ser vistos na família, na escola, nas associações religiosas, entre outros. Segundo esse autor, a estrutura do poder social pela via punitiva é fundamentalmente simbólica, e esse mecanismo irá incidir sobre o insucesso das formas de controle informais, ou seja, sobre as condutas tidas como infratoras de natureza mais grave. Ele observa ainda que as instituições de controle social informal têm se mostrado muito frágeis na sua atuação, o que gera um impasse e convoca, cada vez mais, o direito penal como consequência.

1.2 ECA: a responsabilização por meio das medidas socioeducativas

O ECA¹¹ é fruto de uma intensa mobilização social que surgiu durante o processo de redemocratização do país ao final da ditadura militar; consolida a garantia dos direitos da infância e juventude na Constituição da República de 1988, que a define como prioridade absoluta em seu artigo 227. O Estatuto está organizado em três eixos fundamentais: o primeiro, das políticas públicas universais, engloba todas as crianças e adolescentes; o segundo, aborda as crianças e adolescentes vitimizados, ou seja, aqueles que necessitam de proteção¹², e por fim, o socioeducativo, destinado ao autor de conduta descrita como crime ou contravenção penal. Este trabalho se restringirá ao eixo socioeducativo, ou seja, das medidas de responsabilização do adolescente que praticou um ato infracional.

Dentre as inovações trazidas pelo ECA, destaca-se a municipalização da política de atenção direta, a garantia de privação de liberdade mediante fundamentos legais e com expressa autorização judicial, a participação paritária (50% governo e 50% não governamental) e deliberativa (com capacidade para tomada de decisões) de governo e sociedade civil, por intermédio dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente nas três esferas administrativas - federal, estadual e municipal. Além disso, atribui-se aos conselhos tutelares as tarefas de política social,

11 Lei 8069/90.

12 As medidas de proteção são aplicáveis em determinadas situações, especialmente às crianças (idade inferior aos 12 anos) que praticaram ato infracional, e ainda, sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão de sua conduta.

“liberando os juízes do acúmulo de tarefas, permitindo-lhes concentrar-se em suas funções jurisdicionais” (Méndez, 1998, p.119), o que não os impede de fiscalizar o órgãos de execução em acordo com o previsto em lei.

Segundo Volpi (2001), depois de aprovada a Constituição brasileira, inicia-se o processo de regulamentação por meio da Legislação Complementar. Derruba-se o Código de Menores e elabora-se o Estatuto da Criança e do Adolescente. Repudia-se o termo "menor", de caráter estigmatizante e discriminador, e transforma-se a concepção de infância e adolescência. Agora, independentemente de sua classe social, crianças e adolescentes estão submetidos a uma mesma legislação e são entendidos como cidadãos, sujeitos de direitos que precisam ser considerados como pessoas em desenvolvimento e tratados com prioridade absoluta.

O estabelecimento dessa nova condição jurídica para os mesmos exigiu a implantação de um novo modelo institucional de atendimento, diferente do que até então vigorava, sendo que a principal emergência era passar do “assistencialismo” a uma política de caráter emancipador. Rompe-se com a divisão, até então existente, entre infância e menoridade, pois consolida-se e se reconhece a existência de um novo sujeito político e social que possui direitos¹³, e justamente por isso, pode responder pelos seus atos a partir das formas de responsabilização que são as medidas socioeducativas.

A proposta de nomenclatura diferenciada para os delitos cometidos pelos adolescentes (ato infracional), da utilizada para o delito dos adultos (crimes), revela que o ECA considera que o adolescente está em “fase peculiar de desenvolvimento”, ou seja, reconhece o adolescente como ser em formação, passível de transformação e, por isso, não trata somente de puni-lo pela prática de atos infracionais, mas de promover sua educação. Nesse sentido, a proposta atual de tratamento do delito juvenil comporta duas dimensões: uma jurídica e outra educativa. Isso quer dizer que a responsabilização do adolescente em conflito com a lei se dá pela via socioeducativa, reconhecendo-o como uma precisa categoria jurídica. Assim, a aplicação da medida é, acima de tudo, uma resposta formal da sociedade a um delito pelo qual o adolescente, após submissão ao devido processo legal (com todas as suas garantias, de defender-se, por exemplo), foi considerado responsável. A responsabilização pela quebra da lei penal é, portanto, a exclusiva razão pela qual uma medida pode ser imposta.

A aplicação de uma medida configura-se como uma reação punitiva da sociedade ao delito cometido e, simultaneamente, deve contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e

13 À vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária - artigo 4, ECA. (BRASIL, 2006b)

cidadão. Esse fato rompe definitivamente com o paradigma anterior da “situação irregular”, pois as crianças e adolescentes estavam submetidas às intervenções judiciais por estarem fora da “regularidade”. Esse período será explicitado no decorrer deste trabalho no intuito de conhecer as propostas de tratamento do delito anteriormente dirigidas aos adolescentes.

A dimensão sancionatória no modelo atual é importante, uma vez que considera o adolescente como responsável por suas ações e não mais somente como “vítima”, seja das causas sociais ou familiares. Costa (2006a) esclarece que a dimensão punitiva não é a negação do conteúdo pedagógico, ao contrário, trata-se de um recurso pedagógico, sendo estes, então, complementares, pois a desresponsabilização do adolescente pelo ato é a absoluta negação dele como um ser de direitos e com capacidade de resposta. Sobre isso, ele aponta:

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)

1.2.1 As medidas aplicáveis às crianças e aos adolescentes

O Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança a pessoa com até 12 anos de idade e adolescente a pessoa “entre doze e dezoito anos de idade” (artigo 2º). Estes são inimputáveis perante a lei do Código Penal, porém, responsáveis mediante a legislação especial. Sendo assim, as crianças não são responsabilizadas em caso de prática de ato infracional (ver artigo 112, inc. VII), mas submetidas às medidas de proteção, cujo intuito é o de garantir que o Estado, a família ou a sociedade se responsabilize por essa criança. As medidas de proteção estão expressas no artigo 101 do ECA (BRASIL, 2006b):

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98 [violação ou ameaça aos direitos da criança e do adolescente], a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;

- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - abrigo em entidade;
- VIII - colocação em família substituta.

As medidas protetivas são aplicadas visando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, assim como são aplicadas a crianças e adolescentes que se encontram em situação de desproteção e vulnerabilidade social.

Em relação à responsabilidade dos adolescentes, aqueles com idade entre os 12 anos e 18 anos incompletos, estes sim estão submetidos a responderem pela prática de ato infracional com as medidas dispostas no artigo 112. Esclarecemos que além da medida socioeducativa, os adolescentes também podem receber as citadas medidas do artigo 101, cumulando-as com as de caráter socioeducativo.

Além da medida de internação preliminarmente citada, alvo de nossa investigação de pesquisa, é relevante destacar as demais medidas de responsabilização em face à prática de atos infracionais. São elas:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 2006b)

A advertência configura-se como a medida mais branda. Trata-se de uma admoestação verbal proferida pelo juiz, reduzida a termo e assinada pelo adolescente. A obrigação de reparar o dano consiste em restituir algum dano ou compensar o prejuízo da vítima; geralmente, está ligada aos atos infracionais envolvendo questões patrimoniais. A prestação de serviços à comunidade caracteriza-se, sobretudo, pela prestação de tarefas gratuitas que levem em consideração os interesses e aptidões do adolescente. As atividades podem ser desenvolvidas junto a diversos setores sociais, como hospitais, escolas, etc. Sua execução não deve ultrapassar seis meses e a jornada não deve exceder a oito horas por semana.

A medida de liberdade assistida tem como objetivo estabelecer um acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente; comporta o prazo mínimo de seis meses e está estruturada, essencialmente, nos eixos família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade, sendo sua ênfase colocada na vida social do adolescente. Nessa medida, é designado pessoa capacitada para o acompanhamento do caso, que deve providenciar sua matrícula na escola e supervisionar sua frequência, encaminhá-lo à profissionalização, promover sua família a partir de inserção em programas de auxílio e apoio assistencial e, por fim, apresentar relatórios sobre o caso ao judiciário. Tanto a medida de prestação de serviços à comunidade como a liberdade assistida são executadas pelo municípios, na tentativa de garantir ao máximo que o vínculo com sua comunidade não seja rompido. Ambas se dão em meio aberto, visto que não há nenhum tipo de institucionalização do adolescente. A advertência e a obrigação de reparar o dano também são executadas em meio aberto, porém, aplicadas e executadas pelo poder judiciário, já que ambas não preveem nenhum tipo de acompanhamento.

A medida de semiliberdade caracteriza-se, sobretudo, pela restrição da liberdade do adolescente. Nela, está assegurada a convivência comunitária, entretanto, implica em uma institucionalização, visto que o adolescente deverá ser encaminhado para uma unidade (esta deve ser semelhante ao espaço físico de uma casa), localizada em região urbana com acesso fácil aos mecanismos sociais. Nessa unidade/casa, o adolescente irá dormir, fazer as refeições e passar pelos atendimentos técnicos. As atividades escolares, profissionalizantes, culturais e de lazer são realizadas em meio aberto, utilizando-se ao máximo dos dispositivos sociais. Há também atividades diversificadas no interior da unidade, tais como as de cunho pedagógico, culturais e reforço escolar, por exemplo.

Tanto a semiliberdade como a internação são medidas cuja execução é de responsabilidade exclusiva do Estado. Ambas não comportam prazo determinado, mas não podem ultrapassar três anos, devendo sua manutenção ser reavaliada a cada seis meses em relatórios fundamentados. O fato de ser de execução exclusiva do Estado não impede a formação de parcerias com o terceiro setor para sua operacionalização, mas é importante lembrar que a coordenação da política de atendimento é de competência do executivo Estadual, estando os parceiros submetidos à metodologia e ao acompanhamento do Estado em sua execução.

Ressaltamos que, com exceção da medida de advertência e obrigação de reparar o dano, as demais podem ser convertidas em internação - é o que chamamos de “regressão de medida”. Há também a possibilidade de uma medida mais grave ser convertida em outra

considerada mais branda, aí, tem-se uma “progressão de medida”. Em ambas as situações, há uma série de elementos que são levados em conta, como critérios técnicos e jurídicos, sendo que sua definição depende da autoridade competente.

1.2.2 Internação: a medida mais gravosa

A medida de internação, não por acaso, localiza-se no último inciso do artigo 112 do ECA, e é justamente esse aspecto que deve ser considerado para sua aplicação. Não se trata de uma gradação das medidas, contudo, trata-se de considerá-la somente como última alternativa, quando esgotadas as demais possibilidades de resposta ao delito por meio das medidas em meio aberto e não havendo outra mais adequada ao caso. A privação de liberdade constitui medida extrema, considerada a mais grave de todas, e deve durar o menor tempo possível, respeitando a condição do adolescente como um indivíduo em desenvolvimento, em formação¹⁴. Por isso, o adolescente só poderá ser privado de sua liberdade quando autuado em flagrante (caso do acautelamento provisório, pelo prazo máximo de 45 dias), ou quando sentenciado pelo juiz, depois de comprovada a prática do ato infracional. Em acordo com o artigo 122 do ECA (BRASIL, 2006b):

A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

- I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou seja, ato infracional praticado com uso de arma e violência;
- II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; ter praticado mais de uma vez atos infracionais de natureza grave, tal qual, furtos, tráfico, dano ao patrimônio, dentre outras;
- III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta; caso o adolescente não cumpra a medida socioeducativa aplicada pelo juiz, como a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviços Comunitários, o mesmo poderá aplicar-lhe a internação pelo prazo máximo de três meses.

Todos esses cuidados que cercam a aplicação da internação podem ser expressos nas palavras de Méndez (1998, p.108): “Temos que trabalhar com a utopia positiva de que a melhor instituição para a privação de liberdade é a que não existe, e que a melhor sociedade é a que supera

14 Trata-se dos princípios que devem ser observados ao se aplicar uma medida de internação. São eles: brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento - artigo 121, ECA. (BRASIL, 2006b)

a necessidade de sequestrar conflitos sociais que possam ser resolvidos por outras vias”.

Observamos que a internação é medida extrema, todavia, reconhecemos também sua necessidade. O legislador reconhece sua importância ao listá-la como uma das seis medidas aplicáveis em casos de infração. Lembremos que ela é destinada aos autores de infrações penais graves, que são reconhecidos como sujeitos de direitos e, portanto, de igual forma, submetidos a obrigações.

Assim, reconhecer e utilizar a privação de liberdade de forma não eufemística indica a intenção do ECA ao superar o binômio *impunidade-arbitrariedade*, substituindo-o por este: pelo *severidade-justiça*, o que bem nos lembra Méndez (1998). O traçado dessa política deve estar integralmente alinhado aos princípios da Doutrina da Proteção Integral¹⁵. Para o autor, a ausência de resposta adequada às infrações graves cometidas por adolescentes contamina e compromete o conjunto de ações da área específica da infância e adolescência.

Méndez (1998) aponta que a política de atendimento da internação deve estar fundada em dois princípios básicos, o da incompletude institucional e o da incompletude profissional. Isso significa que ela deve depender, ao máximo, dos mecanismos externos, tais como escola, saúde, profissionalização, lazer, etc, como forma de antecipação ao seu principal objetivo, ou seja, o convívio social dos adolescentes que estiverem em cumprimento de medida. O segundo princípio se refere à necessidade de quebrar o que ele nomeou de “solidariedade negativa”, que invariavelmente ocorre entre educadores e educandos dentro de instituições “totais”. Para o autor, uma visão não eufemística da prática e da ideologia que cercam a privação de liberdade obriga a legitimar uma prática que se baseia, primordialmente, em diminuir as suas consequências negativas.

Conforme já enunciamos, é dever do Estado propiciar local adequado para o cumprimento da medida de internação, sendo que a mesma deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes. A questão da operacionalização do atendimento, os direitos e deveres das instituições e dos adolescentes em cumprimento de internação será tópico de discussão detalhada mais à frente neste trabalho, justamente por ser um dos principais pontos da pesquisa, a saber: a execução socioeducativa.

Apesar de toda a lógica do ECA girar em torno da participação de um conjunto de atores, como é o caso das medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, no que diz respeito à internação, a lei é expressa no artigo 125, ao designar o Estado como o único e absoluto responsável por zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo a ele adotar as

15 Segundo Méndez (1998), especificamente, as Regras Mínimas das Nações Unidas para os jovens privados de liberdade e as Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil.

medidas de contenção e segurança. Isso se deve ao fato do legislador reconhecer a existência de infrações penais graves praticadas por adolescentes, e ao mesmo tempo, de sua reduzida dimensão quantitativa, e que no caso da medida de internação, o princípio da municipalização da atenção direta poderia ocasionar uma oferta superior à demanda real por privação de liberdade.

A partir deste breve esclarecimento das medidas socioeducativas como a forma de responsabilização dos jovens mediante a prática de ato infracional, passemos ao próximo capítulo, que explora o percurso histórico da legislação e das instituições destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes, na busca por esclarecer de que forma era pensado a prevenção e o tratamento do delito juvenil em cada momento destacado da história.

CAPÍTULO 2: O TRATAMENTO DO DELITO JUVENIL, AS LEGISLAÇÕES E AS INSTITUIÇÕES: SOCIALIZAR OU PUNIR?

*Aqueles que não podem recordar seu passado estão condenados a repeti-lo*¹⁶.

As instituições para tratamento do delito juvenil foram criadas como tentativas para coibir e tratar o delito entre o jovens. O momento político do país e a noção de infância vigente em cada período histórico define os rumos nas formas de prevenir e tratar os atos delituosos praticados pelos jovens. Veremos, neste capítulo, um breve histórico que vai desde o tempo em que os adolescentes eram tratados sem que nada os diferenciasses dos adultos, passando por um período em que as ações eram voltadas exclusivamente para a assistência e proteção, até a etapa da responsabilização que se inaugura com o advento do ECA.

Para tal contextualização histórica, utilizamos das pesquisas consolidadas e consistentes realizadas pelo CIESP (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância), centro de estudos sobre a infância, em parceria com a PUC-Rio, cuja diretora é a professora doutora Irene Rizzini, que conta com diversos estudiosos e colaboradores¹⁷. Auxilia também neste percurso o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa¹⁸ e Emílio Garcia Méndez.

O histórico a ser percorrido sobre o tratamento da responsabilidade dos menores de idade terá como base as três etapas elucidadas por Méndez (2006). A primeira é conhecida por seu

16 Epígrafe extraída da obra de George Santayana (*apud* Méndez, 2006, p.7).

17 Tais como Francisco Pilloti, Arno Voguel, Irma Rizzini, Vicente de Paula Faleiros, dentre outros de renome. O CIESP é um centro de estudos e de referência dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e projetos sociais voltados a crianças, adolescentes, jovens e seus elos familiares e comunitários. Tem como meta subsidiar políticas e práticas para essa população, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a promoção e defesa de seus direitos. (RIZZINI, 2008)

18 Antônio Carlos Gomes da Costa apresenta uma concepção teórico metodológica para a educação com educandos em situação de dificuldade pessoal e social - o que ele chamou de pedagogia da presença - e elenca, por meio de sua obra, os saberes e perfil necessário aos educadores para a prática educativa. Em sua vida de educador, começou a lecionar no ensino supletivo e, depois, no ensino regular dos antigos 1º e 2º graus, atuais ensinos Fundamental e Médio. Atuou como diretor da Escola-Febem Barão de Carmargos, em Ouro Preto. Com o passar do tempo, tornou-se dirigente e técnico de políticas públicas para a infância e juventude, tendo experiência em diferentes órgãos governamentais e não governamentais. Foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça). Colaborou na elaboração da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, sendo este um dos principais instrumentos internacionais que deram origem ao ECA. Possui ainda inúmeras publicações sobre a temática, dentre as quais destacamos: *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma Ação Educativa*, 2001; *As bases éticas da Ação Socioeducativa*; 2004; *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*, 1999; *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*, 1999.

caráter penal indiferenciado; a segunda, por seu caráter tutelar, e por fim, o ECA.

As formas de responder ao delito juvenil, historicamente, se misturaram às ideias de proteção, assistência, vigilância, ressocialização, reeducação, e estão associadas, especialmente, aos mecanismos de institucionalização. Neste capítulo, abordaremos as ideologias vigentes, bem como a forma de executá-las, a partir das instituições encarregadas de “proteger, vigiar, ressocializar e reeducar” os menores, em cada uma das três etapas enunciadas acima.

2.1 Ideologia sem lei: caráter penal indiferenciado

A primeira etapa abordada por Méndez é definida pelo tratamento *penal indiferenciado*, tem sua origem no nascimento dos códigos penais retribucionistas do século XIX e permanece até, aproximadamente, 1919. Considera-se *indiferenciado* justamente por praticamente não haver distinção entre os adultos e os menores de idade, excetuando-se os menores de sete anos, que eram considerados incapazes e cujos atos eram comparados aos dos animais, tal como no direito romano. Os menores entre sete e dezoito anos tinham suas penas reduzidas a um terço da dos adultos, sendo que ficavam misturados a estes sem nenhuma diferenciação. Esse período caracteriza-se, sobretudo, pela completa ausência de legislação específica para o tratamento do delito juvenil, bem como para a prevenção do mesmo.

2.1.1 Na criança está o futuro da nação

No final do século XIX e início do século XX, a sociedade brasileira viveu um período de grandes mudanças sociais, econômicas e políticas, marcadas pela era industrial capitalista do século XIX. Esse fato culminou em significativas mudanças na forma de compreender a criança e dar assistência ao “menor”. Nesse momento, a criança deixa de ser interesse somente das famílias e da igreja, passando a se tornar uma questão social, da qual o Estado irá também se encarregar. As ideias científicas em voga promovem uma revolução na forma de conceber o comportamento do ser humano, agora pensado a partir de uma interação bio-psico e social.

Dessa forma, com a intenção de prevenir adultos cuja interação bio-psico e social não favorecesse a inclusão produtiva e saudável na sociedade, a criança passa a ser compreendida de acordo com o contorno dessas novas ideias. Com isso, torna-se um patrimônio “valioso da

nação”, uma “chave para o futuro”¹⁹, e como um ser em formação, ela é moldável, seja para o bem, seja para o mal.

Sobre essa passagem, Rizzini (2008) esclarece que zelar pela criança corresponde, nesse momento, a um gesto de humanidade não mais ligado às questões religiosas, mas a uma ação que visava transcender a família e a religião em busca da garantia da ordem e da paz social. Nesse sentido, trata-se de uma pretensão em manipular os destinos e influir no futuro da humanidade, o que corresponde a um ideal eugênico de regeneração da raça humana. O discurso de salvar a criança passou a significar "civilizar" o país, lema que substituiu a antiga preocupação de castigá-la. Tratava-se, sobretudo, de uma visão moralizadora, de cuidar de uma infância material e moralmente abandonada, buscando atuar sobre os focos da doença e da desordem, sobre o universo da pobreza.

Dentro do contexto de salvar a criança, criou-se um aparato médico, jurídico e assistencial que pretendia prevenir, educar, recuperar e reprimir os menores. Diversas instituições foram estruturadas de forma a atender aos novos ideais, e os encaminhamentos eram realizados em acordo com a classificação dos menores. A prevenção tratava de vigiar a criança para que esta não se desviasse, e educar mostrava-se a saída mais adequada, pois significava moldar a criança pobre ao hábito do trabalho, treinando-a nas regras de convivência social. A recuperação se ocupava de reabilitar o que já tinha se desviado, ou o considerado “vicioso” (o contrário de virtuoso, na nomenclatura da época). Sua reabilitação se fazia a partir do trabalho e da instrução, único meio considerado capaz de torná-lo útil socialmente e distanciá-lo da criminalidade.

Por fim, a repressão, que tinha como intento conter a delinquência do menor, impedindo que ele causasse maiores danos; sua reabilitação também se fazia por intermédio do trabalho. No entanto, o que mais se observava era que os critérios não eram suficientes para “coibir” o excesso de internações. Nota-se também que o trabalho, ou a educação pelo e para o trabalho, constituía-se como principal, talvez único instrumento de “tratamento” da delinquência e de controle social no período.

2.1.2 As Escolas de Prevenção e de Regeneração: as crianças e os menores

As escolas de prevenção e de regeneração foram criadas com o propósito de proteger a criança, de educá-la e, caso necessário, regenerá-la. Contudo, o que estava omitido era a ideia de

19 Expressões de Irene Rizzini (2008).

defesa da sociedade. A “proteção” não consistia em um direito, mas em uma imposição, o que não deixava dúvida sobre seu caráter de controle social. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência revela que a preocupação sempre esteve voltada para uma infância pobre, moral ou materialmente abandonada e que, por essas razões, encontrava-se à margem da sociedade. Nesse contexto, destacamos duas categorias de infância que foram disseminadas: as crianças e os menores.

À infância desamparada era atribuída dúbia imagem: ora perigosa, uma manifestação do mal, representando um risco para a sociedade - visto que as crianças que viviam em privações econômicas, sociais, culturais e até mesmo psíquicas estariam mais sujeitas a delinquência -; ora em perigo, sendo as crianças consideradas vítimas das famílias “desequilibradas” e das condições sociais às quais estariam submetidas. Se por um lado a criança era vista como o futuro da nação, por outro, ela representava uma ameaça à ordem social e ao futuro caso se desviasse. Dessa forma, ela deveria ser afastada dos caminhos da criminalidade, dos ambientes viciosos, das ruas e das casas de detenção.

Seguindo essa concepção de criança - em perigo e perigosa - diversas políticas foram elaboradas para atuar em duas frentes: a recuperação dos menores já envolvidos em atos infracionais e a prevenção daqueles que ainda se mantinham afastados desse universo. Nesse momento, surge o ideário de que as crianças pobres fossem retiradas de seu meio social para serem reeducadas, especialmente por meio do trabalho, que se constituía como um importante recurso pedagógico no tratamento daqueles considerados prestes a delinquir.

O aumento da criminalidade por parte dos menores estava cada vez mais visível, e as autoridades competentes estavam em busca de novas soluções para o problema. A medicina e a psicologia faziam crer que a formação do homem se dava a partir da criança, o que influenciou enormemente os juristas brasileiros. Essa nova forma de compreender a infância é decisiva na defesa de um novo direito, de um tratamento jurídico diferenciado para os menores de idade.

A passagem do século XIX para o XX torna mais concreto o movimento por uma legislação especial - o “novo direito”. Sua proposta era de uma justiça mais humana que relevasse a reeducação em detrimento da punição, uma ação de justiça que se estendesse para além da prisão e ampliasse sua atuação para o campo social, aliando-se, assim, à assistência. Essa aliança entre a justiça e a assistência evidencia que as políticas públicas atendiam à divisão entre crianças e menores, sendo a assistência para as que estão em perigo, e a justiça para as consideradas perigosas. Embora houvesse a proposta de dar tratamento jurídico diferenciado às crianças e adolescentes, a

concretização de uma lei específica se deu, aproximadamente, 20 anos mais tarde, em 1927. Nesse intervalo, algumas práticas e novas ideologias foram incorporadas à legislação da época, por meio de decretos, artigos e portarias.

As crianças consideradas sem valor e sem proteção de alguém sempre existiram. Independente do tempo e lugar, são conhecidas como órfãs, abandonadas, negligenciadas e delinquentes. Rizzini e Pillotti (2009a) se referem a elas como as crianças desvalidas. A responsabilidade em assisti-las é uma questão secular, atravessando diversos setores públicos e privados da sociedade, e se transforma de acordo com aquele que se encarregava de seus cuidados. Os autores descrevem a atenção desde o período colonial²⁰, passando pelos padres jesuítas, pelos senhores de escravos e pelas casas de misericórdia (roda de expostos). No entanto, a institucionalização de crianças e adolescentes teve início quando a assistência era promovida pelos “asilos” de órfãos, abandonados e de qualquer um que estivesse ameaçando a “ordem pública”. Os asilos foram criados no século XIX, como uma prática comum, cuja intenção era a de propiciar educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas, visando, assim, prepará-los para ocuparem os respectivos lugares na sociedade. Essa tendência se manteve no século XX, quando diversas instituições do gênero foram criadas.

A antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de “assistência ao menor” propostas no Brasil, perdurando até a atualidade. O recolhimento, ou a institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o “menor”; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade - formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados. Na medida em que os métodos de atendimento foram sendo aperfeiçoados, as instituições adotavam novas denominações, e iam substituindo-as por outras, como escola de preservação, premonitória, industrial ou de reforma, educandário, instituto... (RIZZINI; PILOTTI, 2009a, p.20)

Desde o início do século XX, a defesa por instituições diferenciadas para os menores era muito difundida, e apesar das críticas às colônias existentes sobre a incapacidade das mesmas em educar, as condições de higiene precárias e a clausura dos menores à fórmula do internamento não eram questionadas, ao contrário, a demanda era pela ampliação da capacidade de atendimento das instituições, desde que adaptadas aos novos ideais científicos.

20 Para mais informações sobre o período, consultar RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças: A infância sem disfarces: uma leitura histórica**. São Paulo: Cortez, 2009a. p.15-30.

Tanto as instituições encarregadas da prevenção como aquelas destinadas à regeneração tinham um mesmo objetivo: moldar a criança pobre ao hábito do trabalho, por meio de uma educação moral.

Além das escolas de prevenção e de regeneração que se situavam nos grandes centros urbanos, são criadas, ainda, as instituições agrícolas, situadas na zona rural dos Estados. Elas surgem, aproximadamente, em 1918/1919, com o intento de abrigar, alimentar e instruir os menores. Essas instituições eram responsáveis pelo atendimento de meninos que estivessem fora do controle de suas famílias e que representavam uma ameaça à ordem pública. A ideia era de que os menores pudessem aprender ofícios agrícolas, desenvolver “atividade honesta”, aumentar a população rural e a capacidade produtora do país. O decreto 13.706, de julho de 1919, retomado por Rizzini (2009b, p.128), é claro:

(...) os patronatos agrícolas são, exclusivamente, destinados às classes pobres, e visam sua educação moral, física e profissional de menores desvalidos e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação da família, forem postos, por quem de direito, à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio.

As instituições de prevenção e reforma, estivessem elas na zona urbana ou rural, recebiam favores do governo, tais como dispensa de impostos, transportes gratuitos, dentre outros benefícios, o que facilitaria a corrupção, a internação “irregular” e a proliferação de internatos em todo território nacional. Somente nos anos 80, os internatos foram seriamente questionados por comprometer o desenvolvimento da criança e do adolescente, estando estes distantes do núcleo familiar. Essa prática, considerada dispendiosa, ineficaz e injusta, produziu o chamado menor institucionalizado, pois os egressos dessas instituições apresentavam dificuldades em inserir-se socialmente após os anos de confinamento. A internação para as crianças ricas nos colégios internos, nesse período, já havia sido praticamente abolida.

2.2 Lei de 1927: O Código de Menores e seu caráter tutelar

Uma segunda etapa, que pode-se denominar de *tutelar*, surgiu no fim do século XIX, liderada pelo que ficou conhecido como movimento dos reformadores, que eram aqueles que reagiram com profunda indignação frente às condições carcerárias e promíscuas em que viviam os

menores dentro de instituições de alojamentos com os adultos. Essa reforma se alastrou por toda a Europa Ocidental, sendo que, por volta de 1920, já havia sido criada uma legislação especial, *a lei e o tribunal de menores*, responsável pela administração especializada da “questão do menor”. A experiência da Europa se instala na América Latina, iniciando na Argentina e, em pouco tempo, se alastrando pelos demais países latinos, que acabaram por adotar o mesmo modelo. O que parecia um movimento de rompimento com o velho sistema mostrou-se como um “profundo compromisso com ele”²¹, pois a “reforma” estava fundada na cultura dominante de “sequestro dos problemas sociais”, que deveria tratar da patologia social.

As instituições dedicadas às crianças e adolescentes desvalidos²² (sem valor social) têm sua origem desde que a intelectualidade brasileira, ainda na época do Império, se ocupava do tema da educação dessas crianças, filhas de escravos e até mesmo indígenas. As instituições de caráter educacional e/ou assistencial surgiram de norte ao sul do Brasil, ao longo do século XIX, como as casas e institutos de Educandos artífices, as colônias agrícolas, os asilos, dentre outros modelos. Conforme citado anteriormente, tais instituições foram alvo de duras críticas, pois eram tidas somente como depósitos, sem que as finalidades de regeneração, recuperação e reeducação fossem atendidas.

Nesse momento, há a introdução de noções científicas. Os discursos da moral e da religião não davam mais conta da complexidade das “questões dos menores”. O discurso do “novo direito”, educar ao invés de castigar, já se mostrava consolidado. As noções de cunho científico começam, então, a ser introduzidas nas instituições que atendiam esse público. Importa destacar, mais uma vez, que tanto para a recuperação ou a reforma, como para a educação, utilizava-se a via do “trabalho”, pois ele era visto com um importante, talvez o único instrumento capaz de moldar o caráter.

Consta que o primeiro projeto de lei que culminaria no Código de Menores de 1927 é datado de 1906. Posteriormente, foi apresentado outro projeto de lei, em 1912, ao qual se sucederam decretos e artigos. Na cena, estavam aqueles que exerciam papel social importante, tais como os representantes da área jurídica e da polícia. Em ambos os projetos, constava-se a preocupação em recolher os menores após cuidadosa classificação, visando à prevenção de alguns e à regeneração de outros, separando-os com critérios de idade, sexo e tipo de crime cometido, e se absolvidos ou condenados (RIZZINI, 2009b, p. 122). Os absolvidos eram alvo da prevenção, e os

21 Expressão de Emílio Garcia Méndez (2006, p.9).

22 Termo amplamente utilizado pela equipe do CIESP - Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância. (RIZZINI; PILOTTI, 2009a, p.17)

condenados, da regeneração. Registrava-se também a necessária participação de policiais na administração desses estabelecimentos “para preservação da boa ordem e regularidade do serviço” (Decreto n. 6.994 de 1908 *apud* RIZZINI, 2009b, p.123). Ressaltamos que as colônias não eram exclusivas para os menores, nelas havia outras categorias de desvalidos da sociedade.

A lógica da classificação de menores mostrou-se extremamente danosa à vida desses sujeitos, pois vasculhava-se seu presente, seu passado, sua personalidade, bem como sua família. Tal classificação é oriunda dos conhecimentos científicos em voga no período, como a antropologia criminal e a psiquiatria.

Ao mesmo tempo em que o projeto mostrava-se como um avanço, ao propor uma justiça específica para atendimento do “menor”, ele apontava para uma judicialização extrema da infância, pois encobria a ideia de controle social do menor e da sua família.

O menor será posto à disposição do Governo e passará por um processo investigativo de seus antecedentes no tribunal juvenil, composto por um jurista penitenciário, um médico fisiologista e psiquiatra e um pedagogo... encarregados de constatar os factos da acusação, tomando informações detalhadas e precisas sobre seu estado físico e mental, herança, precedentes, relações de família e educação. (parágrafo único do projeto de lei de 1912 *apud* RIZZINI 2009b, p. 124)

Os anos de 1923 a 1927 mostraram-se os mais férteis para o debate jurídico. Diversos decretos foram homologados, buscando cobrir a organização da assistência e a proteção à infância abandonada e delincente. Como exemplo, podemos citar o decreto 16.300, que instituiu a Inspetoria de Higiene Infantil como parte do Departamento Nacional de Saúde Pública. Vigorava o ideal sanitário e higiênico, articulado a uma missão eugênica, ou seja, de melhoria da raça por meio dos cuidados com a saúde. A legislação que antecede ao Código tinha como principal determinação abarcar todos os possíveis “problemas dos menores”. Muitos dos decretos e artigos desse período foram incorporados na íntegra ou com reformulações ao Código de 1927.

Finalmente, nasce o Código de Menores, decreto n. 17.943 de 1927, também chamado Código Mello e Mattos, em homenagem ao primeiro juiz de menores. O Código mostrou-se como o primeiro instrumento jurídico específico para a infância no Brasil. Nesse período, os tribunais de menores espalharam-se pelo país. O Código dispõe de 231 artigos, tendo, em seu art. 1º, a seguinte expressão: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delincente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e

proteção contidas neste Código”, ou seja, regulamenta sobre as medidas assistenciais e protetivas, demonstrando uma atuação muito mais na área social que jurídica.

Para os representantes da assistência judiciária, o Código afirma que “a recentíssima lei da assistência e proteção a tais menores oferece uma grande base para eficaz regime de salvação desses desamparados, ao mesmo tempo que defesa social” (FALEIROS, 2009, p. 46). Fica explícita a visão salvacionista de uma infância pobre e desamparada, higienista por propor uma “limpeza social”, e ainda juridicamente repressiva e moralista, incorporada pelo Código de 1927.

2.2.1 O juiz como um bom pai de família

O Código de 1927 legitima a ação do Juízo de Menores como o responsável por exercer uma função social, de proteção à família. Era facultado a esse Juízo a suspensão, e até mesmo a extinção do pátrio poder dos pais, e a apreensão dos menores considerados abandonados ou delinquentes. O que isso recobria era uma tentativa de regulamentar a educação dos filhos das famílias pobres, já que o Código, como veremos a seguir, também serviu para consagrar a infância pobre como alvo da assistência, seja na forma de prevenção ou na correção do possível desvio.

O Juízo sempre foi responsável pela execução do atendimento, interferindo em todos os níveis, desde a apreensão dos menores pela polícia, passando pela classificação dos mesmos nas categorias de abandonados, viciosos ou delinquentes, até a determinação da internação em instituições públicas ou contratadas, bem como definindo a permanência dos menores nas instituições.

Selecionamos alguns artigos do Código de 1927 que podem clarificar a noção de uma justiça que faz assistência ou de uma assistência que se faz via judicial. Interessa-nos, especialmente, no capítulo VII, os artigos de 68 a 91, que dispõe sobre os menores delinquentes.

Destacamos o artigo 69, que explicita o quanto era “vasculhada” a vida pregressa dos jovens e seus familiares, objetivando encontrar as “causas” da infração e/ou da situação de abandono:

Art. 69. O menor indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 anos e menos de 18, será submetido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente, as precisas informações, a respeito do estado psíquico, mental e moral dele, e da situação social, moral e econômica dos pais, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda. (BRASIL, 1927)

As decisões sobre as trajetórias institucionais das crianças e adolescentes eram definidas pela sua índole, seja boa ou má, a critério dos juízes de menores, juntamente com os diretores das instituições. Conforme expresso no Código, em seus artigos 70 e 219, respectivamente, “a autoridade pode, a todo tempo, por proposta do diretor do respectivo estabelecimento, transferir o menor de uma escola de reforma para outra de preservação”.

O diretor da escola de preservação, mediante autorização do juiz, pode: a) desligar condicionalmente o educando que se ache apto para ganhar a vida por meio de ofício, e não tenha atingido a idade legal, desde que a própria escola, ou uma sociedade de patronato, se encarregue de lhe obter trabalho e velar por ele até atingir a idade legal; b) desligar o educando, dando-lhe trabalho em oficina da escola como operário, passando, neste caso, o educando a viver sobre si, recebendo semanalmente o salário, que lhe será fixado de acordo com o que for ordinariamente pago, atendendo à sua habilitação e capacidade de trabalho. (BRASIL, 1927)

Já no artigo 71, podemos notar o auxílio de cunho científico justificando a periculosidade por meio de provas oriundas dos saberes técnicos, o que propiciaria um maior ou menor tempo de duração do internamento do menor, sendo permitido, inclusive, sua transferência para instituição prisional caso não se verificasse sua “regeneração”.

Art. 71. Se for imputado crime, considerado grave pelas circunstâncias do fato e condições pessoais do agente, a um menor que contar mais de 16 e menos de 18 anos de idade ao tempo da perpetração, e ficar **provado que se trata de indivíduo perigoso** pelo seu estado de perversão moral, o juiz lhe aplicará o art. 65 do Código Penal, e o remeterá a um estabelecimento para condenados de menor idade, ou, em falta deste, a uma prisão comum com separação dos condenados adultos, onde permanecerá até que se verifique sua regeneração (...). (BRASIL, 1927, grifo nosso)

O desligamento das instituições era realizado a partir do “estudo de sua personalidade”, da natureza da infração, e não menos importante, do comportamento do menor dentro do reformatório. O desligamento era possível mediante informação fornecida pelo diretor da entidade.

Art. 80. Tratando-se de menor de 14 a 18 anos sentenciado à internação em escola de reforma, o juiz ou tribunal pode antecipar o seu desligamento, ou retardá-lo até ao máximo estabelecido na lei, fundando-se na personalidade moral do menor, na

natureza da infração e circunstâncias que a rodearam no que possam servir para apreciar essa personalidade, e no comportamento no reformatório, segundo informação fundamentada do diretor. (BRASIL, 1927)

Por fim, o parágrafo 4º do artigo 86 indica que por qualquer suspeita, até mesmo pela vestimenta, um jovem poderia ser “recolhido” e levado à presença do juiz sem mesmo ter sido apreendido em flagrante, abrindo a possibilidade de qualquer um estar submetido a essa lei, visto que o critério seria a conveniência em mantê-lo privado ou deixá-lo em liberdade: "§ 4º Se o menor não tiver sido preso em flagrante, mas a autoridade competente para a instrução criminal *achar conveniente* não o deixar em liberdade, procederá de acordo com os §§ 2º e 3º"²³ (BRASIL, 1927).

O nascimento do Código foi tido como um importante marco jurídico, pois até então não havia nenhuma legislação específica para os menores de idade, tratados de forma “indiferenciada”. Ele foi celebrado pela comunidade de estudiosos e especialistas da época, mas não por muito tempo, como veremos a seguir.

2.2.2 As instituições responsáveis pelos menores delinquentes

No cenário da década de 20, consolida-se a aliança entre a justiça e a assistência para os menores viciosos e delinquentes. A determinação era que os “menores” ficassem separados dos adultos nos estabelecimentos correccionais, o que nem sempre se cumpria. Tal fato gerou muita indignação entre os defensores da reeducação dos menores, que propunham instituições separadas, visando reeducá-los a partir da profissionalização - as também chamadas escolas de reformas, que começaram a surgir em função da determinação prevista pelo Código de Menores.

Fica nítida a diferenciação entre os “menores” e as crianças, tanto que as políticas direcionadas às duas categorias se consolidavam, inclusive, a partir de órgãos públicos diferenciados. Os menores eram de responsabilidade da assistência e da justiça, enquanto as crianças estavam sob a responsabilidade da educação e da saúde.

23 § 2º Se não puder ser feita imediatamente a apresentação à autoridade Competente para a instrução Criminal, poderá o menor ser confiado, mediante termo do responsabilidade, à sua própria família, se ele não for profundamente vicioso e esta manifestamente má, ou, então, entregue a pessoa idônea ou a algum instituto de ensino ou de caridade, ou, finalmente, recolhido a estabelecimento que, não sendo destinado a prisão, queria, todavia, prestar-se a isso.

§ 3º Em caso, porém, de absoluta necessidade, pela impossibilidade material de encontrar quem possa acolher provisoriamente o menor, pode este ser guardado preventivamente em algum compartimento da prisão comum, separado, entretanto, dos presos adultos.

2.2.2.1 SAM - Serviço Nacional de Assistência aos Menores

Numa intensa proliferação de instituições públicas e privadas, surge, em 1941, o SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores), vinculado ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores. Esse Serviço tinha como função orientar e fiscalizar os educandários particulares, investigar os menores para fins de internação e ajustamento social, proceder exame psico-pedagógico, abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos (FALEIROS, 2009, p.54). As entidades encarregadas da assistência recebiam per capita, o que frequentemente gerava troca de favores, distribuição incorreta de verbas, dentre outras irregularidades. Durante os mais de 20 anos de sua existência, o SAM atuou mais sob a ótica da manutenção da “ordem social” do que para a assistência. Ele se associou à ação policial no combate à desordem, tanto que alguns anos depois da sua criação, surgiu, em 1958, na capital Paulista, a primeira delegacia de polícia especializada, onde reprimiam com sagacidade “as crianças e jovens perambulantes, suspeitos de atos de delinquência” (FALEIROS, 2009, p.55).

Para os excluídos da produção e das normas dominantes, considerados suspeitos, perigosos, mantém-se a estratégia de controle da ordem social. Isso se manifesta na prática dos juízes de menores que continuam reclamando por recursos, estabelecimentos e vagas, parecendo ver apenas uma solução para o problema da miséria da infância abandonada: a internação em instituições. (FALEIROS, 2009, p.60)

O SAM nasceu como uma tentativa de mudança de concepção na trato destinado aos “menores”, visando a passagem da repressão à educação e recuperação. Pretendia uma reforma das instituições da época, bem como a criação de novas unidades com os novos valores incorporados. Ele foi criado a partir de princípios considerados os mais modernos da época, ou seja, educação, formação profissional, estudo e classificação do menor, por intermédio da assistência científica. Todos os abusos contra os menores, clientelismo e corrupção devem ser lidos dentro de um contexto mais amplo, o da ditadura militar, que se mantinha preocupada com a ideologia de defesa nacional e para a qual aqueles viciosos, delinquentes e vagabundos representavam uma ameaça à nação. É importante lembrar que no cenário internacional estavam acontecendo diversos encontros e reuniões acerca dos cuidados com a infância, que culminaram na Declaração Universal dos Direitos da Criança, no ano de 1959.

Apesar de toda a ideologia que envolvia o SAM, na prática, ele ficou conhecido

como: Sem amor ao menor, sendo alvo de duras críticas e inúmeras denúncias de irregularidades, bem semelhantes às aquelas dirigidas às instituições existentes antes da criação do Código de 1927. Mais uma vez, a história parece se repetir. As vagas nas instituições eram insuficientes para alojar toda a demanda do judiciário e da sociedade, o que acarretava em mais superlotação e denúncias de irregularidades, como desvio de verbas, inadequação das condições de higiene, tratamento desumano, utilização de trabalho do menor no interior das entidades, dentre outras. Tais denúncias, oriundas da imprensa e do parlamento, condenaram o SAM à “escola do crime”, “fábrica de delinquentes”, o que demandou como resposta do Estado seu fechamento, em dezembro de 1964, e a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), lei n. 4513, de 1 de novembro de 1964.

2.2.2.2 FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

A FUNABEM representou um importante marco, desde sua criação, pois a assistência não mais estaria sob o controle do Ministério da Justiça, o que não significa que tenha diminuído a distância entre ambas, mas foi o início de uma mudança. Sua principal missão, sem dúvida, era enterrar o passado deixado pelo seu antecessor, o SAM.

A intenção era que a FUNABEM fosse autônoma do ponto de vista administrativo e financeiro, com vistas a afastar a corrupção e a burocracia do SAM. Cabia-lhe “formular e implantar a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM), mediante estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, a coordenação e fiscalização das entidades executoras desta política” (Lei n. 4513 *apud* VOGEL, 2009, p.288). Dentre outras atribuições, previa-se a realização de seminários, congressos, pesquisas sobre a missão que lhe cabia, formação e aperfeiçoamento de seu pessoal técnico, mobilização da opinião pública, visando a participação da comunidade na solução dos problemas do menor. No entanto, nos lembra Vogel (2009) que a herança deixada pelo SAM não se mostrou fácil de ser transformada. A FUNABEM convivia com a permanente desconfiança da sociedade, sendo suspeita de ter herdado os métodos do SAM. Coube a ela a execução de um grande desafio - a criação da Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM) .

O cenário social da época (segunda metade dos anos 60) apresentava mudanças aceleradas. Um intenso processo de urbanização impulsionava o fluxo de pessoas para as cidades

maiores, dando origem, inclusive, às chamadas regiões metropolitanas. Com isso, houve um aumento do número de pessoas e de mão de obra, muitas delas, limitadas, o que ocasionou um processo de “marginalização social” (VOGEL, 2009, p. 291). A ideia da marginalização trouxe a compreensão da dita “disfunção familiar”, pois havia uma certa desagregação das famílias com o fluxo migratório. Este estereótipo tão antigo, da família como base da sociedade, ganha consistência e gera cada vez mais preocupação do poder público em preservá-la, “salvar a família para salvar o menor”. Nesse momento, conforme registrado por Vogel (2009), o então presidente da FUNABEM, Dr. Altenfelder, em 1965, expõe a preocupação governamental com a questão do internamento, quando pergunta se, ao internar, não estavam contribuindo para a desagregação familiar, ao invés de defender sua unicidade como um bem para a democracia.

Internar era uma prática de inúmeros aspectos negativos. Em primeiro lugar, debilitava a família, estatizando o que lhe pertencia, contribuindo, desta maneira, para afastá-la do ideal da “família bem constituída”. Em segundo, onerava a Nação, dando origem ao “Menor filho do Estado”. Finalmente, era um remédio inadequado para um processo de massa, pois, como seria possível encarregar-se o Estado da internação maciça e indiscriminada de 1/3 da população infanto-juvenil do país? (ALTENFELDER, 1965, p. 42 *apud* VOGEL, 2009, p. 294)

Podemos notar que, já em 1965, o discurso institucional demonstrava preocupação com o excesso de internações, o que na prática não serviu para reduzir o número de crianças e adolescentes internos no país. A PNBEM, por meio da FUNABEM, sempre esteve preocupada com a reintegração ao ambiente familiar, visando o fortalecimento econômico e social das famílias. Todavia, como essas famílias apresentavam dificuldades em suprir as “carências” do menor, este tornava-se alvo da PNBEM, o conhecido menor desassistido, qual seja, o carente e o infrator (ou de conduta antissocial, nos termos da época); para ambos, previa-se a prevenção e o tratamento.

A aparente preocupação em reduzir as internações também pode ser encontrada no “tratamento” dos menores em processo de marginalização, sendo prioritária a reintegração familiar ou na comunidade, de modo que a internação seria o último recurso. Conforme Altenfelder, citado por Vogel (2009, p. 296): “apenas em casos extremos deveria recorrer-se ao internamento, e, mesmo então, em instituições de escala reduzida, inspirando-se em cada unidade, em sua organização, na vida familiar”.

A FUNABEM articulou um modelo de atendimento operacionalizado pela FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor), que eram os órgãos estaduais responsáveis por executar a política da FUNABEM. Cabia à FUNABEM a capacitação das pessoas, fornecendo-lhes

uma ideologia, bem como vocabulário técnico e “doutrina”, e ainda, uma metodologia de atendimento. Nesse momento, diversas produções técnicas foram produzidas e publicadas em vários periódicos brasileiros, especialmente por meio de publicações próprias, em que constavam estatísticas, eventos e informações sobre a atuação da FUNABEM e das FEBEMs. Contudo, no âmbito operacional, verificava-se o desencontro entre a prática e a idealização da proposta, pois conforme já citado, tendo a pesada herança deixada pelo SAM, a internação ainda era vista como uma saída possível aos pobres, local onde poderiam ser educados, onde tinham comida e assistência social.

Foi então que, ainda na ditadura militar, a questão da infância passou a ser competência do governo militar, um problema de segurança nacional. Nessa época, o referido Código de Menores sofreu reformulações pela lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, que veio introduzir a “Doutrina da Situação Irregular do Menor”, revelando a associação direta que a legislação fazia entre a pobreza e a delinquência, conforme expresso no próprio documento:

Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:

I - até dezoito anos de idade, que **se encontrem em situação irregular;**

II - entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei.

Parágrafo único - As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação.

Art. 2º Para os efeitos deste Código, **considera-se em situação irregular o menor:**

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou

voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (BRASIL, 1979, grifo nosso)

Conforme descrito pelo Código em seus artigos 1º e 2º, menor em situação irregular eram aquelas crianças e adolescentes que estavam em alguma dificuldade, seja ela em razão de abandono moral ou material, vadiagem, delinquência, ou qualquer outra coisa que se possa declarar como irregular, como, por exemplo, quando se utiliza “o perigo de o ser” (art. 2º, inciso III). Em nome de uma suposta proteção do menor, tudo pode ser aplicado. Fica explícita a articulação entre situação irregular e pobreza (art. 2º, inciso I), que amplia ainda mais o poder do juiz de decidir o que for melhor” para o menor: assistência, proteção ou vigilância. Tal definição evidencia também por que o termo “menor” adquiriu uma conotação social tão pejorativa, que não remete à ideia de menoridade, mas à condição socioeconômica de amplos segmentos da sociedade. Para “os adolescentes”, aqueles oriundos da classe média e alta, essa legislação não se aplicava, por possuírem outros meios de evasão da questão jurídica em caso de infração à lei penal. O que lhes restava era a impunidade, sendo esta, segundo Méndez (1998), a face oposta e complementar da arbitrariedade.

Enquanto para os menores cabia ao juiz decidir cada movimento de seu cotidiano, às crianças e adolescentes cabia a impunidade. Seguindo Méndez (1998), por esses motivos, cada um dos “mundos” ligados à questão da infância começou a perceber a inutilidade e ilegalidade nesse contexto de leis que criminalizavam a pobreza e não garantiam nenhum direito aos conflitos jurídicos dos setores mais vulneráveis da sociedade. Tal realidade e negação a essas leis trouxe clamor por uma reforma da legislação. O principal marco desse processo foi, sem dúvida, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada em assembleia geral das Nações Unidas em novembro de 1989.

Desde 1964, até aproximadamente o fim das FEBEMs, o que se evidencia é que, apesar da substituição de algumas terminologias do antigo Código, manteve-se a concepção de criança e de adolescente como “menor abandonado” e “delinquente”, reunindo-os sob a mesma condição da situação irregular. Nesse período, o que se verificou foi muita corrupção, tratamento de crianças e adolescentes como objetos de intervenção estatal, violência, superlotação, estigmatização dos seus atendidos, classificação dos pobres, dentre outras. Mais uma vez, o que se apresenta é a face da repetição. Parece ser este o destino de instituições criadas com a missão de suprimir o fracasso de suas antecessoras, ou melhor, de fazer funcionar uma metodologia ou uma ideologia

sob as bases do enquadramento social.

O processo de redemocratização política do país favoreceu o amadurecimento do debate político das ações voltadas para a criança e o adolescente. Os diversos movimentos e grupos da sociedade civil vieram à cena denunciar as condições em que se encontravam os internos dos centros reeducativos e clamavam por mudanças imediatas na legislação brasileira. Antes mesmo da publicação da Convenção, o Brasil consolidou, no texto legal da Constituição Federal de 1988, um maior reconhecimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, iguais em dignidade e respeito a qualquer indivíduo adulto, sendo esse princípio mais claramente explicitado em seu artigo 277:

É dever da família, da sociedade e do poder público 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-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2006a)

Ressalta-se que o texto do artigo 227 constava na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente das Nações Unidas, aprovada somente em 1989, sendo que o artigo 227 se antecipou a sua publicação. No Brasil, tal processo culminou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Importa ressaltar que a Convenção constituiu um verdadeiro marco na história do direito da infância. Segundo Méndez (1998), ela é o primeiro instrumento jurídico efetivamente garantista na história das legislações de menores na América Latina, tendo provocado intenso debate político e prático, promovendo uma ampla reflexão crítica em cada instância e entre os atores envolvidos na questão.

Em 1989, a FUNABEM foi extinta e substituída pelo Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), que tinha como principal missão, em âmbito nacional, apoiar e fomentar a implantação do ECA em todo o nosso território. No entanto, não tardou para sua extinção. O CBIA estava ligado ao Ministério do Bem-Estar Social, e mediante o turbulento governo Collor, este acabou por não concluir seu reordenamento institucional, sendo então extinto “na sua primeira infância” (1990-1995), conforme registrou Costa (2006a, p. 52).

Verificamos que na época do Código de Menores (1927) e da Doutrina da Situação Irregular (1979), crianças e adolescentes estavam à mercê do sistema jurisdicional pátrio. Em tal momento, não eram nem crianças nem adolescentes, eram "menores". Desse modo, as políticas

públicas destinadas às crianças e aos adolescentes eram de caráter puramente assistencialista, punitivo e excludente. Em nenhum momento discutia-se a capacidade do adolescente ser tratado como responsável pelos seus atos, tomado sempre como vítima do Estado, da família e das políticas sociais. Conforme Costa (2006a) sintetizou, o ato infracional era visto como uma patologia “a ser tratada”, sendo o juiz a figura central, que tinha como função resolver de forma paternal, como um bom pai de família, as questões dos adolescentes e estruturais do próprio sistema. Como era de se esperar, não trazia consigo uma visão de justiça e de direito, mas sim, uma atuação em nome do “bem estar do menor”. Esse foi um dos motivos pelo qual esse período ficou conhecido como tutelar.

2.2.3 Sim à educação e não à repressão: o discurso educacional destinado aos menores

A ideia de um atendimento que contemplasse a educação, ao invés da repressão, tem suas origens ainda no início do século, quase três décadas antes da promulgação do Código de Menores de 1927. Um dos marcos da entrada dos saberes interdisciplinares nas causas da infância tem origem quando a assistência assume um caráter mais filantrópico que caritativo. Conforme já mencionado, o discurso moral e religioso não eram suficientes para explicar e atuar no foco dos problemas dos menores. A filantropia visava a reintegração social por meio de uma assistência científica.

O modelo de atendimento almejado, cuja formulação datava do século XIX, estava calcado na razão científica, a qual pressupunha objetivos, um método de trabalho e resultados palpáveis, que juntos constituíam o “maquinismo da assistência. (BRITTO, 1959, obra de 1929 *apud* RIZZINI, 2009c, p. 232)

O “método” preconizava uma organização do atendimento que consistia na classificação dos menores a partir de uma série de critérios complexos, dentre eles: o motivo da internação, inteligência, aptidões, caráter, ocupação criteriosa do tempo e espaço dos internos. Tanto o trabalho de regeneração quanto o de preservação (protetivo) deveria incutir o trabalho como forma de educação moral, já que era considerado o único instrumento capaz de tornar “ válidos” os desvalidos socialmente. A orientação da época era que a instrução dada fosse suficiente para o necessário exercício profissional - “modesta educação literária e completa educação profissional” (lei, n. 4.242, 1921, art. 3º *apud* RIZZINI, 2009c). A educação para o trabalho perpassa toda a

história das crianças e adolescentes no Brasil. O Código de 1927 produziu um avanço nesse sentido ao restringir o trabalho infantil, pois, naquela época, as indústrias têxteis contratavam a mão de obra infantil a salários baixíssimos e em condições precárias de suas instalações.

Os juízes, por meio de publicações, relatórios oficiais, passaram a defender com veemência a necessidade de maior número de vagas para atendimento dos menores, demandando por mais unidades especializadas. Tal demanda era subsidiada pelas estatísticas do próprio Juízo e pelo uso de argumentos ditos científicos. Os juízes recorriam, cada vez mais, às intervenções do corpo técnico, o que culminou em diversos setores técnicos de atendimento ao menor. Vários juízes instituíram seus laboratórios e novas disciplinas foram criadas nesse período, como é o caso do serviço social, que na década de 30 teve um curso intensivo orientado pela assistente técnica do juízo, sendo que o mesmo funcionava também na sede do Juízo.

Os laboratórios começaram a se proliferar por diversos lugares no Brasil, tendo como principal função fornecer subsídios científicos para o tratamento médico e pedagógico das crianças abandonadas e delinquentes. Boa parte deles foi criada a partir de portarias de juízes de menores, com autorização do Ministério da Justiça. Alguns deles funcionavam anexos aos abrigos de menores. A finalidade dos mesmos pode ser expressa nesta passagem: "pesquisas e investigações referentes aos problemas pedagógicos e de reeducação da criança, que é estudada sob o aspecto biológico e social, tendo ainda as medidas e instituição de psicotécnica e de orientação profissional" (LIMA, 1939, p. 535 *apud* RIZZINI, 2009c, p. 250).

O uso intensificado dos laboratórios e os diagnósticos produzidos por eles apontavam, para além das causalidades morais, as causas psíquicas, físicas, sociais e econômicas na explicação dos comportamentos dos menores. Na prática, os diagnósticos serviram para dizer se uma criança era normal ou anormal, se tinha "chances" de recuperação, regeneração, o que historicamente legitimou, em nome da base científica, a exclusão e a discriminação de milhares dos, então, menores.

No tempo em que vigorava a FUNABEM, Costa (2006a) anuncia que o saber técnico interdisciplinar foi inicialmente exaltado, como os cursos de serviço social, psicologia, terapia ocupacional, educação física e outros afins que foram introduzidos nas universidades. A equipe interdisciplinar ganhou destaque na estrutura e organização da FEBEM. O delinquente nato, anti-social e dotado de alto grau de periculosidade, herdado do então antecessor SAM, foi dando lugar, no discurso institucional, ao "menor privado de condições de desenvolvimento", o "carente biopsicossociocultural". Motivados pelos saberes técnicos, o "novo pessoal" proíbe castigos físicos,

propõe o diálogo e terapias em grupo, além de estudos sociais de cada caso como uma nova metodologia do atendimento ao menor.

Contudo, ainda segundo Costa (2006a, p.50), com a falta de experiência da nova equipe, o discurso inovador não funcionava, pois não sabiam lidar com as rebeliões e motins, confronto de bandos rivais, drogas, vandalismo e depredações. Além dos menores, a FUNABEM herdou os funcionários e a cultura do SAM, que permanecia viva no interior dessas unidades. A necessidade de sair das primeiras páginas dos jornais não tardou para que uma parceria velada se (re)estabelecesse com o setor correcional-repressor, e assim, “o velho se reintroduz e começa a ser gestado no ventre daquela que deveria ser uma nova institucionalidade” (COSTA, 2006a, p. 50). Fica nítida, aqui, a divisão dentro das instituições da época: equipe técnica de um lado e segurança de outro (monitores, disciplinadores, agentes, os encarregados da disciplina), sendo que o diretor da instituição era quem fazia a “mediação” dos especialistas e “tomadores de conta”²⁴.

O discurso técnico assumiu o monopólio do discurso político e institucional, porém, no interior das unidades, o caos permanecia e os técnicos estavam confinados em seus corredores, ou se acumpliciavam com o arbitrário. Esses foram alguns dos motivos pelos quais a FUNABEM ficou conhecida como ambígua. O discurso não foi capaz de produzir mudanças significativas na prática, sendo esse dualismo o principal traço da sua identidade institucional (COSTA, 2006a, p.51).

2.2.4 O Código de 1979: as medidas de proteção e assistência aplicáveis aos menores

Hoje, reconhecemos as medidas socioeducativas como forma de responsabilização pelo ato infracional, no entanto, ao percorrermos a legislação anterior, podemos observar a presença das “medidas aplicáveis aos menores”. As medidas previstas pelo Código de Menores tinham como foco a prevenção, a proteção, a assistência e o tratamento. Sem dúvida, a grande inovação do ECA foi a inauguração da etapa da responsabilização, ao reconhecer o adolescente como aquele responsável por seus atos, sobretudo, separando os conflitos de natureza penal dos de natureza social. Consideramos ser fundamental elucidar as medidas previstas pelo Código de forma a ampliar nosso entendimento sobre as medidas socioeducativas.

O Código de 1979 dispunha, no título V, sobre “As medidas de assistência e

24 Expressão de Antônio Carlos Costa (2006, p.57).

proteção”. Capítulo I - “das Medidas Aplicáveis ao Menor”:

Art. 13. Toda medida aplicável ao menor **visará**, fundamentalmente, **à sua integração sócio-familiar**.

Art. 14. São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária:

- I - advertência;
- II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;
- III - colocação em lar substituto;
- IV - imposição do regime de liberdade assistida;
- V - colocação em casa de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. (BRASIL, 1979, grifo nosso)

Podemos observar que o Código de 1979 previa as medidas acima visando à reintegração familiar, assistência e proteção dos menores, e não a responsabilidade dos adolescentes. Esse fato gerava grande impunidade, pois se as medidas visavam somente à integração sócio-familiar, aos casos de infrações praticadas por adolescentes “integrados” ao corpo familiar não havia que se dispensar nenhum tipo de ação/medidas.

Nota-se que a nomenclatura de algumas das atuais medidas socioeducativas manteve-se de forma semelhante, como é o caso da advertência, da liberdade assistida, da semiliberdade e da internação em estabelecimento, que na época poderia ser educacional, ocupacional, hospitalar, psicopedagógico, psiquiátrico ou outro adequado. Qualquer uma delas estava, à época, submetida ao ideal do assistencialismo, da proteção e da vigilância para evitar os “desvios” dos menores, e visavam, fundamentalmente, como já dito, a integração sócio-familiar dos mesmos. Tais medidas eram aplicáveis aos menores “com desvio de conduta em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária e ao autor de infração penal” (artigo 2º, inc. V e VI, 1979), ou seja, eram tomadas as mesmas providências tanto para casos sociais, como para os que envolviam conflitos de natureza jurídica.

A liberdade assistida tinha como fim vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor, cabendo ao juiz fixar as suas regras de conduta e designar pessoa capacitada ou serviço especializado para acompanhar o caso (art. 38). Já a semiliberdade existia somente como transição para o meio aberto, devendo, sempre que possível, utilizar os recursos da comunidade, visando à escolarização e profissionalização do menor (art. 39). Por fim, a internação, “somente determinada se for inviável ou malograr a aplicação das demais medidas” (art. 40), o que, conforme já sabemos,

não foi suficiente para inibir ou diminuir o número de internações no país.

Com relação ao tempo de permanência na instituição, esse seria avaliado em até dois anos, sendo que o desligamento, dependendo do caso (na lei não fica explícito o que define cada caso), requiritava parecer técnico do serviço e oitiva do Ministério Público. Era permitido ainda, conforme parágrafo 4º do art. 41, que se até 21 anos não fosse declarada a cessação da medida, o caso passasse à jurisdição do Juízo de execuções penais.

As medidas dispostas no inciso II - entrega aos pais ou responsável, ou à pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; e III- colocação em lar substituto, estão no rol das medidas protetivas do artigo 101 do ECA, ou seja, atualmente, há a expressa separação dos casos de natureza social daqueles de natureza jurídica.

Esse percurso histórico nos permite avaliar as importantes contribuições do passado para pensarmos o presente. Observamos as diversas mudanças no texto da lei e, sobretudo, na forma de compreender a criança e o adolescente a partir do ECA. Entretanto, também pudemos observar que o discurso de uma educação em reclusão, a importância da profissionalização, da integração sócio-familiar, da internação como último recurso ainda se mostram como ideologias do presente. Resta-nos saber se o modelo atual tem sido capaz de ir além do texto da lei, e se a etapa da responsabilização e da socioeducação promove uma formação do jovem para além dos princípios de “salvação pela via do trabalho” ou da “proteção e da assistência”, como evidenciamos a partir do breve histórico.

2.3 A Reforma da Lei: A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) e o ECA (1990)

A terceira etapa, também chamada de um novo paradigma, surge com o advento da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que, como já sabemos, serviu de fecunda inspiração para o ECA. Essa etapa se caracteriza, principalmente, pelo que Méndez (2006) nomeou de “responsabilidade penal dos adolescentes”. Antes de adentrarmos nessa discussão, que hoje mostra-se acalorada e com diversos entendimentos por parte dos especialistas da área, reconhecemos a necessidade de percorrer, ainda que de forma breve, a radical mudança de paradigmas, ou seja, a passagem da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral.

É a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes

que a forma atual de resposta ao delito juvenil se concretiza no cenário brasileiro. Embora ela não seja o primeiro documento legal em ordem cronológica, os estudiosos do tema a têm como a mais relevante, pois proporciona o marco legal geral de interpretação de todo o resto dessa normativa e representa o principal dispositivo da nova doutrina, a “Doutrina da Proteção Integral”. Essa doutrina vem romper radicalmente com a anterior - a Doutrina da Situação Irregular - ao propor uma legislação para infância capaz de defender e promover os direitos humanos específicos de todas as crianças e adolescentes. Para isso, ela propõe, para citar alguns, em acordo com Méndez (1998):

- hierarquizar as funções judiciais, sendo especificamente para dirimir os conflitos de natureza puramente jurídica (tais como a garantia de defesa, Ministério Público);
- assegurar o princípio básico de igualdade perante a lei;
- substituir o binômio arbitrariedade-impunidade pelo severidade-justiça;
- eliminação de internações (privação de liberdade) que não forem comprovadamente por infração à lei.

"Doutrina da Proteção Integral" é um termo que faz referência a um conjunto de instrumentos jurídicos relativos à questão da infância. Segundo Méndez (1998), tem como antecedente direto a Declaração dos Direitos da Infância, de 1959, sendo que essa doutrina condensa a existência de quatro instrumentos básicos:

- a) A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (de nov. 1989)
- b) As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing, de nov. 1985)
- c) As Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade (de dez. 1990)
- d) As Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Diretrizes de Riad).

O ECA pode ser considerado uma lei de segunda geração por ser claramente inspirado na Doutrina da Proteção Integral, sendo que, em alguns aspectos, chega a uma superação. Méndez (1998, p.117) nos diz que supera no que se refere à inclusão detalhada de garantias

substanciais e processuais destinadas a garantir direitos consagrados quanto à formalização da participação da comunidade no controle do traçado e da execução das políticas públicas. Isso quer dizer que o ECA reconhece o controle social como fundamental para que o trabalho destinado aos adolescentes possa, de fato, acontecer, e propõe a convivência comunitária em oposição ao controle para assegurar a paz social e preservar os direitos da sociedade.

A Doutrina da Proteção Integral deixa claro que a educação para a cidadania exige que o adolescente se conscientize de sua responsabilidade social, tendo o direito de ser julgado por um juiz imparcial e independente, e com todas as garantias processuais, sempre que acusado de conduta penalmente reprovada. Isso, como vimos, não acontecia no tempo da "situação irregular", quando o poder de decisão sobre a vida de qualquer menor estava sujeito à intervenção do juiz e das instituições; uma simples vestimenta, o abandono moral ou material poderiam ser caracterizados como motivos para sua retirada do meio social.

2.3.1 O SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

O Sinase foi publicado em 2006, ano em que o ECA comemorava seus 16 anos de existência, sendo fruto de uma construção coletiva que envolveu diversos representantes das áreas de governo, de entidades, especialistas e operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionalizados no país. Entende-se por Sistema de Garantia de Direitos (SGD) a integração das políticas públicas no atendimento destinado à infância e à juventude, cujo objetivo é a efetiva implementação da Doutrina da Proteção Integral. Nele estão incluídos princípios e normas que regem a política, cujas ações são desenvolvidas nas três esferas (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e pela sociedade civil sob três eixos: promoção, defesa e controle social. A intenção de se criar um sistema é a de melhor ordenar as várias questões que gravitam em torno do tema, buscando-se, assim, reduzir a complexidade que o tratamento da questão exige. Basicamente, esse sistema é composto pelo sistema educacional, sistema de justiça e segurança pública, sistema único de saúde (SUS) e pelo sistema único de assistência social (SUAS).

O processo de construção do Sinase surge, essencialmente, mediante as crises (motins, superlotação, aplicação de internação sem a garantia de direitos, necessidade de superação completa do modelo Febem) que mobilizavam a opinião pública e outros segmentos sociais sobre o

que deveria ser feito para enfrentar as situações de violência com adolescentes enquanto autores de infração ou vítimas de violação de seus direitos no cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2006d, p. 13). Além desse fato, havia a necessidade imperiosa de articulação dos distintos níveis de governo e da co-responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, de modo que o Sinase se configuraria como um elo social entre esses diversos âmbitos. Foi nesse cenário que os debates vieram a culminar no documento do Sinase. Tratou-se de uma iniciativa do Executivo Federal, a partir da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA.

O Sinase reafirma a diretriz do ECA sobre a natureza pedagógica da medida em detrimento dos aspectos meramente sancionatórios. Dentre outros focos, prioriza as medidas em meio aberto, no sentido de reverter a forte tendência à internação. Segundo o documento, verificou-se que, em 2004, havia déficit de vagas na internação, ao passo que a semiliberdade apresentava excedente de vagas (FUCHS, 2004 *apud* BRASIL, 2006d, p. 21). Esse Sistema propõe ainda um reordenamento institucional pedagógico e arquitetônico das unidades privativas de liberdade, verifica a série de irregularidades espaciais e de metodologia, a formação continuada dos operadores do sistema de garantias de direitos, o trabalho intersetorial e em rede, a definição das competências e responsabilidades nos três níveis de governo, dentre outros.

Já há algum tempo tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei que visava instituir o Sinase como lei, pois até então, este se configurava como uma resolução do CONANDA. Após inúmeras discussões entre os Estados da Federação e diversas revisões em seu texto e concepção, foi sancionada, no dia 18/01/2012, pela presidente Dilma Roussef, a lei nº 12594/12²⁵, que institui o Sinase.

Poderíamos pensar que o Sinase tem como perspectiva as garantias e direitos na execução das medidas, ao passo que o ECA tem como meta principal as garantias e direitos na aplicação?

As intenções da lei demonstram uma preocupação necessária e urgente acerca dos direitos dos adolescentes durante a execução das medidas ao regulamentar uma execução de medidas para aquele que praticou ato infracional. A lei dispõe das competências, da elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de atendimento socioeducativo, das entidades de atendimento, das obrigações e responsabilidades dos envolvidos no sistema de garantias, da fiscalização da gestão, do orçamento, dentre outras providências.

25 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm

Inegável avanço, dentre outros, é o exemplo da unificação processual, o que sem dúvida favorece o processo sócio-pedagógico na execução de uma medida socioeducativa, conforme expresso no art. 45: “Se, no transcurso da execução, sobrevier sentença de aplicação de nova medida, a autoridade judiciária procederá à unificação, ouvidos, previamente, o Ministério Público e o defensor, no prazo de 3 (três) dias sucessivos, decidindo-se em igual prazo”.

Inicialmente, o Sinase surge em busca de fornecer orientações capazes de solucionar a “crise”, especialmente no âmbito da internação, para enterrar de vez o modelo e a ideologia da Febem, apagando em definitivo a história de abusos e discricionariedade a que os adolescentes foram submetidos no decorrer da “situação irregular”. Também pudemos aprender, com nossa história, que criar novas normas, procedimentos e leis não foram suficientes para uma real transformação no cenário dos “reformatórios, depois educandários, escolas de preservação e de reforma”, notas de uma única melodia.

O momento atual demonstra a imperativa necessidade de uma mudança, nas palavras de Méndez (2006), “de uma verdadeira revolução cultural”. Para além dos incontáveis avanços que uma lei desse tipo pode trazer ao atendimento socioeducativo, é preciso estarmos atentos para uma não judicialização da execução e para não incorrerem no engodo de crer que a dificuldade das entidades em executar as medidas socioeducativas deve-se somente a uma má gestão ou a uma escassa fiscalização do Poder Judiciário e do Ministério Público. O próprio Sinase reconhece a complexidade de um sistema de execução de medidas ao propor um “sistema articulado de ações, um sistema de garantias”; sem as políticas básicas, a defesa técnica, as polícias, o Poder Judiciário, o Ministério Público e as entidades de atendimento, um trabalho viável e efetivo dificilmente tomará concretude.

2.3.2 Responsabilidade Penal Juvenil?

Há hoje intenso e acalorado debate entre os especialistas do direito sobre a questão da responsabilidade juvenil. Alguns defendem - como Méndez, Saraiva, Silva, Sposato - o que se reconhece como responsabilidade penal juvenil. O argumento é que, embora inimputáveis diante da lei penal comum, os adolescentes são responsáveis de acordo com as normas do Estatuto. Dessa forma, respondem penalmente mediante o caráter retributivo e socioeducativo das medidas, o que se mostra altamente pedagógico sob o ângulo dos direitos humanos de vítimas e vitimizadores. Silva (2006, p.57) considera que "respostas justas e adequadas são de boa política criminal,

exurgindo como elementos indispensáveis à prevenção e à repressão da delinquência”.

Com isso, na terceira etapa, é a responsabilidade penal dos adolescentes que de fato marcou a mudança de paradigmas, pois para os defensores dessa concepção, esse modelo rompe radicalmente com o modelo penal indiferenciado - aquele considerado repressivo e sem garantias de direitos - e com o modelo tutelar, com sua visão paternalista e ingênua, em que os adolescentes não podiam participar nem serem responsáveis por seus atos. Essa nova concepção é, sobretudo, um modelo de justiça e de garantias.

A “dimensão penal” a que esses autores se referem diz respeito ao fato de que, embora o componente de tais medidas seja pedagógico, o mecanismo pelo qual a medida é fixada é a imposição, ou ainda, os procedimentos para sua aplicação utilizam os mesmos parâmetros empregados na acusação dos adultos. João Batista Costa Saraiva (*apud* SHECAIRA, 2008, p. 189) explicita: “o traço que distingue a sanção jurídica de outras formas de controle social é exatamente o caráter de uma reprovação institucionalizada pelo Estado”.

Méndez (2006, p.11) sintetiza esse entendimento, ao dizer:

El modelo del ECA demuestra que es posible y necesario superar tanto la visión pseudo-progressista y falsamente compasiva de un paternalismo ingenuo de carácter **tutelar**, cuanto la visión retrógrada de un retribucionismo hipócrita de mero carácter **penal represivo**. El modelo de la responsabilidad penal de los adolescentes es el modelo de la justicia y de las garantías.

Nessa linha, a responsabilidade penal dos adolescentes consiste, substancialmente, no fato de responderem por atos típicos, antijurídicos e culpáveis, e constitui significativo avanço diante do antigo caráter tutelar, no qual o que estava em jogo eram os atos considerados antissociais. Isso, sem dúvida, abria margens para um subjetivismo do judiciário e da execução das instituições, quando a questão da menoridade era o que se evidenciava.

O pedagogo Antônio Calos Gomes da Costa também compartilha desse entendimento ao dizer que a medida é uma reação punitiva da sociedade ao delito e deve contribuir para o desenvolvimento do adolescente como pessoa e cidadão. Costa (2006a, p. 33) utiliza das palavras do Desembargador Amaral e Silva para definir sua concepção sobre a responsabilidade que, para ele, também é penal:

O caráter penal não é exclusivo do Direito Penal. É pacífico no Direito: a pena pode ser de natureza civil, administrativa, fiscal e outras. Isto leva-nos a pensar que, em sua dimensão punitiva, as medidas aplicáveis ao adolescente autor de ato infracional são, na verdade, penas de natureza socioeducativa, cujo principal

objetivo é o desenvolvimento do adolescente como pessoa e como cidadão.

Já no entendimento de Garrido de Paula²⁶ (2006), às medidas jurídicas existentes - as penas, interditos e sanções - devem acrescer-se as medidas de proteção e as medidas socioeducativas. Ele afirma que, apesar da coerção e comprovação de crime ou contravenção, tais medidas “ultrapassam a prevenção geral e especial”, e têm como objetivos atingir os valores e comportamentos dos envolvidos pela via da “educação e do tratamento”. Para esse autor, não há que se falar em direito penal juvenil ou em responsabilidade penal juvenil, uma vez que a responsabilização pressupõe a existência de crime ou contravenção como causa eficiente material, e como sujeito, uma pessoa menor de 18 anos de idade. Segundo Garrido de Paula, o próprio ECA já é indicativo de sistema de regulação do poder do Estado sobre as crianças e adolescentes e de respeito às liberdades individuais, e conforme a própria Constituição da República (art. 228), garante inimizabilidade aos menores de dezoito anos, o que significa que, diante da lei penal comum, eles não podem ser penalizados.

Ainda de acordo com Garrido de Paula, o crime, assim como o ato infracional, é um ato de desvalor social, um ato que gera um desconforto na sociedade. Ao mesmo tempo, o próprio Estado também é agente de “Desvalor Social”, uma vez que também viola os direitos e o acesso à cidadania, na medida em que se ausenta das suas funções de promover um Estado Social, ou seja, de viabilizar as políticas públicas de base. Para o autor, esse é um movimento que se retroalimenta, sendo que as causas e os efeitos se confundem, resultado e fonte da criminalidade infanto-juvenil.

Ainda assim, ele reconhece a necessidade de se criar mecanismos de controle social para o delito juvenil, como ações de prevenção imediata e de controle social, ou seja, formas de defesa da sociedade (entende-se que todos tem direito à vida, à segurança, etc.), e de meios que afastem os jovens da criminalidade, utilizando-se do que ele chama de “educação e tratamento”. Para tanto, distingue e ressalta que as crianças não são alvo de políticas de controle social, mas de prevenção, tanto que o ECA define as medidas protetivas em caso de ato infracional praticado por aqueles com idade inferior a 12 anos. Nestes casos, o Estado, a família e a sociedade são convocados para proteger as crianças, recaindo sobre eles a responsabilidade em efetivar ou resgatar os direitos destas. No caso dos adolescentes, Garrido de Paula reconhece a necessidade de uma política de prevenção e também de controle social, o que pode ser expresso por meio de

26 Paulo Afonso Garrido de Paula é procurador do Ministério Público do Estado de São Paulo, e um dos autores do anteprojeto de lei que deu origem ao ECA.

algumas das medidas de responsabilização, como é o caso da medida de internação²⁷.

Esses autores, aparentemente de concepções divergentes, parecem concordar sobre este aspecto, que a responsabilização dos adolescentes passa por uma via que contempla a possibilidade do autor ser penalizado pelo ato infracional que cometeu, sendo também responsabilizado socialmente pelo seu ato. Méndez (2006) diz com clareza que o conceito de participação, introduzido pela Convenção, refere-se ao direito do adolescente de se expressar de acordo com sua maturidade, o que contém e exige o conceito de responsabilidade na medida em que se converte no terreno da responsabilidade social.

Retomando o pensamento de Méndez a respeito da responsabilidade penal dos adolescentes, este não a reduz ao campo da medida de internação, ao contrário, diz de um sistema de justiça e de garantias. No entanto, como nosso foco está lançado especialmente sobre essa medida, o autor diz do controle social exercido pela internação, bem como de sua importância, lembrando sempre que, se a internação for tratada de forma não eufemística, revestida somente de privação de liberdade, pode ser um recurso breve e excepcional importante. A não compreensão dos aspectos de responsabilidade penal para esse autor é o que ainda gera um entendimento errôneo do Estatuto, como o de que o mesmo é muito “brando” ou que “passa a mão na cabeça dos infratores”, ou o mito da impunidade, que “não vai dar em nada”. São esses argumentos que geram um recrudescimento da opinião pública e de parlamentares ao por em discussão, por exemplo, a redução da maioria penal, sendo esta uma forma de dar tratamento penal aos delitos praticados por adolescentes, desconsiderando por completo o princípio de “sujeito em situação peculiar de desenvolvimento”.

Isso é o que Méndez chamou de “dupla crise”, uma de implementação e outra de interpretação do ECA. Para além de todos os avanços do ECA (como os princípios de legalidade das medidas), ele observa certa distorção desses pressupostos. A primeira crise diz respeito ao escasso investimento nas políticas sociais básicas, o que, sem dúvida, enfraquece a implementação efetiva do Estatuto, pois sendo a política socioeducativa uma política compensatória, o pouco investimento nas políticas básicas gera um desequilíbrio difícil de ser atenuado.

Já a crise de interpretação é de natureza essencialmente político-cultural, mais complexa, pois é necessário uma verdadeira revolução cultural para sua real efetivação. Ainda hoje, percebem-se ações e intervenções pautadas no princípio da Doutrina da Situação Irregular, o que fortalece discursos como os que vigoraram entre 1927 e 1989 no cenário brasileiro. Méndez resume

²⁷ Ele não inclui todas as medidas nesse raciocínio por entender, por exemplo, que a medida de advertência comporta somente um viés educativo e não de controle social.

a crise de interpretação do ECA como a leitura “tutelar” do ECA.

Para quienes fueron conscientes de la verdadera profundidad y naturaleza de las transformaciones, era claro que no se trataba solamente de erradicar em forma definitiva las **malas** prácticas autoritarias, represivas y criminalizadoras de la pobreza. Se trataba (y se trata todovía), además y sobre todo, de eliminar las **“buenas”** prácticas “tutelares y compasivas”. Se partía aqui de la constatación, lamentablemente confirmada por la historia em forma reiterada, acerca de que las peores atrocidades contra la infancia se cometieron (y se cometen todavía hoy), mucho más em nombre del amor y la compasión que em nombre de la propia represión. Se trataba (y todavía se trata) de sustituir la mala, pero también la **“buena”** voluntad, nada más- pero tampouco nada menos - que por la justicia. Em el amor no hay límites, em la justicia sí. Por eso, nada contra el amor cuando el mismo se apresenta como un complemento de la justicia. Por el contrario, todo contra el “amor” cuando se apresenta com un sustituto, cínico o ingenuo, de la justicia. (MÉNDEZ, 2006, p.16-17)

O fato dos adolescentes serem responsabilizados pelos seus atos mostra-se com inigualável avanço diante das propostas anteriores, pois conforme expresso nas palavras de Méndez (2006, p.7-23), mais do que eliminar as “más” prácticas, é preciso eliminar as “boas” prácticas, pois para o “amor não há limites, para a justiça sim”²⁸.

Exemplos dessa crise podem ser facilmente identificados no discurso corrente por meio de manifestações públicas que defendem, para alguns casos, a transferência do jovem para uma instituição prisional, ao completar 21 anos de idade, na crença de que o tempo da medida tenha sido insuficiente. Outro destaque vai para o fato de que o ECA define a internação como medida excepcional, como último recurso (essa intenção também pode ser observada desde o Código de 1979, em seu artigo 40, o que, como já sabemos, não inibiu o excesso de internações naquele período). No entanto, as Unidades de internação no Brasil demonstraram um crescimento de 28% entre os anos de 2002 e 2006, e o atendimento em internação provisória cresceu 34%, ao passo que o atendimento em semiliberdade cresceu apenas 9% no mesmo período²⁹.

Para Méndez (2006), portanto, a ênfase no termo “penal” colabora para impedir que os adolescentes que transgridem as leis permaneçam impunes, e ainda visa garantir os limites dessa punição. Trata-se, sobretudo, de criar leis reguladoras das medidas socioeducativas para combater a sobrevivência de uma cultura de proteção, subjetivista e tutelar do modelo anterior, que adotava medidas paternalistas em nome do bem estar do menor.

Não é objetivo deste trabalho promover um estudo comparado entre os diversos

28 Tradução nossa.

29 Dados apresentados pelo Sinase em 2006.

entendimentos no que se refere à questão da responsabilidade do adolescente que praticou atos infracionais, entretanto, serve-nos para melhor compreensão do ECA e da diversidade de interpretações sobre as questões ligadas à infância e à adolescência. Verificamos, neste capítulo, que a história das políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes é permeada por ideologias voltadas para a educação, reeducação, proteção, vigilância, bem como pela lógica da internação ou pela educação em reclusão. Discutiui-se ainda as reformas da legislação e como estas interferiram na formas de prevenir e tratar o adolescente em conflito com a lei. O conhecimento deste percurso histórico é fundamental para a compreensão da socioeducação, seus princípios, fundamentos e diretrizes. A sua dimensão social e educativa, bem como a busca por sua definição no âmbito da medida de internação será alvo de investigação do capítulo que se segue.

CAPÍTULO 3: O QUE É SOCIOEDUCAÇÃO?

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum³⁰.

3.1 As instâncias da prática educativa: informal, formal e não formal

Toda educação é eminentemente social, pois ela visa capacitar o indivíduo para viver em grupo e ser capaz de comunicar-se. Quando pensamos em educação, pensamos em cultura, em costumes, em artes, conhecimentos, pensamos naqueles que devem ser educados, no agente que educa e no tempo e espaço em que o processo educativo acontece. No entanto, é preciso fazermos algumas diferenciações dentre os campos de atuação vigentes na cultura no que se refere ao tema da educação. Sem dúvida, trata-se de um terreno no qual o primeiro desafio seria a sua própria definição. Não é objetivo deste trabalho apresentar detalhada discussão desse campo que apresenta inúmeras concepções e correntes de abordagem, entretanto, nos propomos lançar luz sobre algumas das questões atualmente em voga no campo da educação.

Os autores estudiosos do tema têm delimitado, basicamente, três campos em que a educação é vivenciada: trata-se da educação informal, formal e não formal. Em princípio, segundo Ghon (2010), a educação informal é aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, gerada nas relações e relacionamentos dentro e fora da família, como os amigos, igreja, clubes, condomínios, etc. Ela incorpora valores e culturas próprias de pertencimento e sentimentos tão naturalizados que chegam a parecer herdados.

Por sua vez, a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, relativos ao ensino e à aprendizagem, visando à formação de indivíduos com habilidades e competências específicas. Pressupõe que seja realizada em ambientes escolares, regulamentados por leis. Geralmente, os agentes da educação são os professores, apesar de compreender que todos os envolvidos também fazem parte de um processo educativo.

30 Epígrafe extraída da obra de Hanna Arendt (2005, p. 247).

A educação não formal é a modalidade à qual daremos foco por acreditarmos que esse campo pode nos fornecer importantes contribuições para se pensar em “socioeducação”. A educação não formal é construída por escolhas, há intencionalidades no seu desenvolvimento. O aprendizado não é espontâneo, ele é adquirido e pode ser desenvolvido. Nesse tipo de educação, não há a figura como em princípio pensada para o “professor”, há sim a figura de um educador, “é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2010, p. 17).

Os espaços educativos desse tipo de educação localizam-se fora das escolas, em locais informais; geralmente, acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos. Compartilha com a educação formal o caráter organizado e sistemático, porém, rompe com o padrão “escola” e com o rigor legal e burocrático, o que permite uma flexibilidade maior de adaptação aos novos contextos e aos indivíduos. Essa modalidade de educação visa capacitar o indivíduo para o mundo, formar cidadãos, abrir novas possibilidades de se relacionarem com o meio em que vivem. “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo” (GOHN, 2010, p. 19).

Parece-nos ser esse um dos caminhos para se pensar a temática da socioeducação. Libéria Neves (2008), apesar de não utilizar o termo socioeducação, aponta uma particularidade desse tipo de educação com a qual podemos fazer certa aproximação. Para ela, na atualidade, a educação não formal:

(...) localiza-se no seio dos projetos sociais geridos por ações governamentais, não governamentais e pela parceria entre ambos. Suas ações são direcionadas a crianças, jovens e adultos em situação de exclusão social, e seus objetivos visam contribuir para a formação integral do indivíduo, objetivando promover o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e, muitas vezes, a possibilidade de sua (re)inserção na sociedade. É nesse âmbito que ela se denomina educação social, calcada em ações que objetivam uma educação para a vida, e muitas vezes, ligada a programas de prevenção à criminalidade. (NEVES, 2008, p. 104)

A forma de pensar a educação não formal não se restringe a tomá-la como aquela contrária à escola formal, como se fossem antagônicas. Maria da Glória Gohn (2010), no livro intitulado *Educação não formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*, destaca uma série de diferenciações no campo da educação não formal. Para ela, não se trata somente de classificar a educação não formal como aquela “não escolar”, tampouco com seu

sinônimo de “extra-escolar”, simplesmente pelo fato de ser realizada fora do ambiente da escola. A autora também não compartilha das ideias de que esse tipo de educação seria como um complemento, um espaço alternativo para os rebeldes e insubordinados da escola, uma espécie de “educação alternativa”. Para Gohn (2010), trata-se de uma educação cidadã, uma educação que se articula com a formal/escolar, e não está dividida por classe social, raça, etnias ou territórios. Trata-se de uma educação que objetiva a criticidade em relação ao mundo em que se vive. Ela acrescenta:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p.33)

Há uma diversidade de posições no que se refere ao campo da educação não formal. Além da posição de Gohn (2010), já apresentada, há ainda aqueles, como Pérez (2003), que reconhecem e associam a educação não formal a uma educação social. Atualmente, as propostas de educação social têm sido objeto de estudo no âmbito da Pedagogia Social, à qual daremos especial atenção por entendermos que essa concepção pode nos auxiliar a esclarecer algumas questões desta pesquisa, como, por exemplo, a diferenciação dos campos hoje nomeados de “socioeducativos”.

3.2 A pedagogia social

Selecionamos os trabalhos de Antoni Petrus (1998; 2003), Jaume Trilla (2003), Ortega (1999) e Pérez Serrano (2003) para nos ajudar na definição e descrição do percurso da pedagogia social/educação social. A maior dificuldade para definir o termo educação social encontra-se no fato desse conceito estar claramente ligado ao contexto social, às formas políticas, à cultura, ao modelo econômico, à realidade educativa, e tudo isso em relação a um espaço e a um tempo concretos. Dessa forma, não existe uma maneira única de entender a educação social, o que há são diversas concepções sobre a mesma, formas distintas de interpretá-la. Ela não é de simples elucidação, pois há diversas acepções sobre a delimitação de seu campo teórico e prático. Estes apontam para o que a atualidade tem demonstrado - a transversalidade dos temas e da atuação profissional dos educadores sociais. Para eles, a pedagogia social é uma disciplina pedagógica ou

uma das ciências da educação. Isso quer dizer que a pedagogia social pertence à ordem do discurso, do conhecimento.

Ela é um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais, descritivos ou normativos (...), mas saberes que tratam de um objeto determinado, este objeto é que chamam de **educação social**. A educação social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos, à ordem da “realidade educativa. (TRILLA, 2003, p.16, grifo nosso)

Essa distinção é importante e essencial por localizar um tipo ou uma classe de educação, uma parte do “universo da educação”³¹. Propomo-nos, resumidamente, a identificar qual é a parcela do universo educativo que constituiria o objeto da pedagogia social, já que ele não pode ser todo o universo da educação.

Antes de mais nada, esclarecemos que a pedagogia social se constitui como profissão em alguns países da Europa, como Alemanha, França, Itália e Espanha, e também em países latinos, como no México, Argentina, Chile, Venezuela e Uruguai. Segundo Pérez Serrano (2003), a pedagogia social surge na Alemanha após a crise belicista de meados do século XX. Nesse momento, a educação era vista como aquela capaz de “restaurar” os danos sociais e humanos que vinham assolando a Europa, como o intenso processo migratório, desemprego, delinquência, etc. Fica explícita a necessidade de se pensar em uma pedagogia que respondesse às novas necessidades, agora de ordem coletiva, social e comunitária, e não mais de maneira individual.

O pós segunda guerra mundial foi terreno ainda mais fértil para a consolidação da pedagogia social em diversos países europeus. Como já anunciamos, a educação social define-se não somente pelas atribuições que tradicionalmente têm sido da sua competência, mas também por aquelas que, em resposta às necessidades derivadas do Estado-providência, lhe são circunstancialmente atribuídas (PETRUS, 1998). Isso significa que a educação social está condicionada pela sua história e parte do seu desenho realiza-se a partir das políticas sociais, próprias da sociedade do bem-estar, sendo que esses valores influirão, em maior ou menor medida, no seu conceito e desenvolvimento, que se dá em cada lugar e contexto histórico à sua maneira. O Estado de bem-estar social, instaurado no pós guerra, representa, sobretudo, uma forma de organização Estatal em que este assume as funções de proteção, assistência e defesa social, visando melhorar a vida de seus cidadãos.

Em acordo com Neves (2005), foi nesse período que ocorreu a profissionalização

31 Expressão de Jaume Trilla (2003), retirada do livro *Profissão: Educador Social*.

dos especialistas em trabalho social, agora submetidos às nomenclaturas de educadores sociais e pedagogos sociais. Contudo, a sistematização da educação social nos países em desenvolvimento é pouco encontrada. No Brasil, trata-se de uma ciência recente, com aproximadamente quatro décadas, que ganha terreno nas décadas de 1960/70, impulsionada pelas associações, igrejas, organizações não governamentais, cujo foco se volta para o desenvolvimento das classes menos favorecidas, por meio de alfabetização de adultos e educação popular. A autora ressalta a importância das ações de Paulo Freire³² nesse momento, ao propor uma educação voltada para a politização daqueles considerados “oprimidos”, como prática da liberdade. Esclarece ainda que a educação social ganhou relevância no cenário brasileiro nas décadas de 1980/90, com o processo de redemocratização do país e o Estado de Bem Estar Social enfraquecido, que acarretou desemprego, processo migratório acelerado para os grandes centros, inflação. A pressão passa a ser para a instauração de um “estado mínimo”, que se caracteriza, sobretudo, pela entrada de organismos não governamentais, com a participação da sociedade civil na busca de soluções de caráter coletivo. Com isso, surge a necessidade de uma pedagogia social que fosse capaz de abarcar a nova realidade e contexto social expressos no texto da Constituição de 1988, como os quilombolas, a mulher, a população rural, as crianças e os adolescentes, o idoso e todos aqueles que antes não gozavam de plenos direitos e garantias. Essa nova forma de educação é de cunho essencialmente prático e menos teórico, de caráter coletivo e interdisciplinar.

A educação social encontra seu marco jurídico em algumas legislações de cunho internacional e também de cunho nacional. Destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção Internacional dos Direitos da Infância. Cada uma data de um período histórico, sendo que dentre estas, a Convenção de 1989 pode ser tomada como a referência mais atual. Essas normativas têm em comum a preocupação pela garantia de direitos humanos, direitos sociais, proteção e segurança por meio do acesso aos direitos relativos à saúde, à educação, ao lazer, visando o pleno desenvolvimento físico, moral e social. Há ainda previsão de responsabilidades para a sociedade e para o Estado em caso de descumprimento da legislação.

O Brasil, por ser signatário dessas legislações, compromete-se formalmente a respeitar os direitos e deveres enunciados, que passam a fazer parte da legislação interna do país. Exemplo disso é a promulgação do ECA em 1990, que conforme elucidado no capítulo anterior,

32 Para maiores informações sobre o tema, consultar a obra de Paulo Freire. Destacamos: *Educação como prática da Liberdade* (1966), *Comunicação e Extensão* (1969), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Educação e Mudança* (1979), *Cultura Popular; educação popular* (1983), *Pedagogia da Autonomia* (1996), dentre outros.

tem em seu texto elementos importantes que também constam na Convenção Internacional dos Direitos da Infância. Além do ECA, constam do mesmo período a criação da Lei 7.853, de 1989, da pessoa portadora de deficiência; a Lei orgânica da saúde, n. 8.080 de 1990; a Lei 8.142, de 1990, do Sistema Único de Saúde (SUS) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993. Todas essas leis apontam para a parceria da família, da sociedade e do Estado, visando à integração e cuidado dos seus membros, sejam eles idosos, crianças, adolescentes ou deficientes. Como veremos adiante, esses são campos prioritários de desenvolvimento de atividades socioeducativas, especialmente aquelas direcionadas com o intento de promoção e proteção social.

Ainda no campo normativo e legislativo, Neves (2005) destacou que a definição das necessidades básicas de aprendizagem³³, realizada com a participação da ONU e da UNESCO, ampliou o entendimento de que a educação ultrapassa as dimensões da escola tanto nos conteúdos práticos quanto teóricos. Essa concepção está respaldada no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, BRASIL, 9.394/96), que diz: “a educação abrange processos formativos ocorridos em diferentes lugares, inclusive nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, extrapolando os limites da escola”.

3.2.1 Perspectivas da educação social

Esclarecido, minimamente, o contexto da pedagogia social, retornaremos à discussão sobre o conceito de educação social. Díaz (2006), ao citar Ortega (1999), enumera alguns elementos que ele credita à Educação Social. Ela é, ou deveria ser:

1. Uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e conseguir a participação na comunidade em que vive, o que deverá ajudá-lo a compreender o mundo e a si mesmo, ou seja, deverá ensinar a ser e a conviver.
2. A educação é uma dimensão inseparável dos indivíduos e das comunidades e, por isso, a educação é um processo que se dá ao longo de toda a vida humana.
3. Uma educação entendida ao longo da vida deve acontecer nos mais diversos espaços

33 Segundo a autora (2005, p.107), as necessidades básicas de aprendizagem foram o resultado dos documentos elaborados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990: “Declaração Mundial sobre Educação para todos” e “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades básicas de aprendizagem”.

e tempo, sendo a educação escolar e a transmissão de conteúdos instrutivos uma delas.

4. Quando se pensa e fala em educação, esta se faz na família, na escola, na comunidade. Toda a educação é ou deveria ser social. Não há como existir uma autêntica educação individual se não forma o indivíduo para viver e conviver em comunidade.

Díaz (2006) esclarece a concepção de Ortega (1999) ao dizer que a educação social é a dinâmica ativa das condições educativas da cultura, da vida social, e a compensação ou até uma certa reeducação da dificuldade e do conflito social. Para ele, trata-se, sobretudo, de uma sociedade que educa, de uma educação que socializa, inclui, previne e repara o risco, a dificuldade social. Podemos apontar aqui o caráter socializante, de prevenção e de “tratamento” dos conflitos sociais dos quais a pedagogia social se encarrega.

Trilla (2003) também percorre algumas diferentes perspectivas sobre a educação social e identifica três principais acepções para delimitar o universo educativo³⁴ da pedagogia social que têm sido mais utilizadas na atualidade. Esse autor propõe uma acepção que combina ou relaciona alguns atributos na intenção de chegar mais próximo a um conceito de pedagogia social que seja claro e preciso, e que responda melhor ao uso real da expressão. Para ele, a pedagogia social se ocuparia daquelas intervenções educativas que partilham de dois ou três dos seguintes atributos:

1. dirigem-se, prioritariamente, ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos;
2. têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social;
3. têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais.

Nas diferentes perspectivas de educação social, Petrus (1998), citado por Díaz (2006, p. 101), elucida mais alguns tipos que consideramos relevante destacar:

- Como prevenção e controle social: o controle é considerado uma prevenção dos desvios e, por isso, a educação social implica em função preventiva do desvio

³⁴ Os autores entendem por universo educativo o conjunto total de fatos e de efeitos educativo-formativos e/ou instrutivos - e, por extensão, o conjunto de instituições, meios, âmbitos, situações, processos, agentes e fatores que os geram. Fonte: TRILLA, Jaume. O universo da educação social. In: ROMANS, Mercè. **Profissão**: educador social. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003 p. 28.

social. No entanto, diz que a educação social terá seu espaço quando conseguir melhorar a convivência entre os cidadãos, o que não ocorre de forma severa, imposta ou intrusiva. Para ele, se o trabalho socioeducativo é uma atividade que surge pela necessidade da vida em convivência, a relação entre educação, prevenção e controle mostra-se evidente.

- Como um trabalho social e educativo: embora seja uma atividade que muitos tomam como exclusivamente social (pelo fato dela estar inserida no âmbito social), o autor destaca que ela deve estar pautada por princípios pedagógicos e não assistenciais. Esse trabalho de intervenção social configura-se por uma perspectiva interdisciplinar que pode ser partilhada com outros profissionais.

Com isso, pode-se dizer que a educação social é uma prática que medeia a socialização dos indivíduos, responsável por favorecer a transformação do indivíduo biológico em indivíduo social. Essa educação está comprometida com a melhoria da vida social e pessoal dos cidadãos e, para tanto, busca fornecer subsídios para o desenvolvimento de capacidades para que esse indivíduo possa participar e integrar-se no grupo, na comunidade, na cidade que lhe corresponde viver.

3.2.2 O vínculo Educativo

A cada vez que se põe em marcha as ações educativas, pensamos no sujeito a ser educado, no agente e nos conteúdos da educação. Núñez (2005, p. 29) discorre sobre esses três elementos constitutivos do trabalho educativo. Segundo essa autora, o sujeito da educação deve dispor-se ao trabalho civilizatório, abrindo mão do instinto, para se inserir na cultura de sua época. O agente da educação, como representante do mundo adulto, tem a responsabilidade de transmitir os valores e os conteúdos da educação às novas gerações, sendo o último elemento que realiza a mediação entre o sujeito e o agente da educação. O interesse do agente deve estar direcionado à cultura e não ao sujeito, para que a partir do desejo de ensiná-la, ele possa alcançar o sujeito e sua educação. O educador deve se manter a uma “boa distância” em relação ao sujeito da educação, de tal maneira que a cultura possa mediar e produzir seus efeitos. Esse fator traz vida à sua prática e favorece para que não se transforme em um simples “burocrata administrador de conhecimentos

enlatados” (NÚNEZ, 2005, p. 29).

A função da oferta educativa é a de buscar pontos de enlaçamento entre o sujeito e a cultura. Engana-se o educador que pensa que sua oferta é somente de conteúdos programáticos - a verdadeira oferta está na possibilidade de um vínculo com o saber. Cabe ao agente da educação suscitar o interesse daquele que aprende a partir da oferta de conteúdos culturais, mas para que isso aconteça, é preciso que na ação do educador este reserve espaço para o que vem do adolescente e não anule a contribuição singular deste com a imposição de ofertas standartizadas e pré-estabelecidas. Além disso, é fundamental que o educador suponha no educando interesses particulares e disposição ao trabalho (MEDEL, 2005, p.51).O discurso da educação voltada para o social, para a convivência comunitária oferece diferentes possibilidades para o sujeito da educação encontrar seu lugar na estrutura social. Medel (2005, p.74) chama a atenção para o risco da educação se sustentar apenas em uma pedagogia do amor ou do castigo, sendo que ambas retiram do sujeito sua responsabilidade e o reconhecem somente como vítima ou como culpado. São práticas que ao invés de promoverem mudanças, intensificam os problemas.

O ato educativo comporta um limite no que se propõe como processo de transmissão-aquisição, é preciso levar em conta o desejo do aluno naquilo que lhe é apresentado. A educação carrega em si uma função de normatização social, uma função civilizadora. Mas é a articulação entre esta vertente e a do desejo do aluno que constitui um desafio para os profissionais, pois caso contrário, corre-se o risco de produzir uma perda no efeito da ação educativa.

O discurso da educação não pode apenas reproduzir o ideal civilizatório. Educar segundo Freud (1937) “é uma das profissões impossíveis, já que não tudo pode ser educado”. Freud se refere a dimensão da pulsão, ou seja, o campo da satisfação que se constitui a partir das particularidades de cada sujeito e é integralmente refratária à normatização educativa.

3.3 A socioeducação no contexto do ECA

A temática da socioeducação e das ações socioeducativas ganham terreno no cenário brasileiro especialmente após a década de 90, sendo amplamente divulgado com a promulgação do ECA. Alguns autores brasileiros têm se debruçado sobre a temática dessas ações³⁵, tais como Geraldo Caliman, Antônio Carlos Gomes da Costa, , Isaura Isoldi de Mello Castanho, Maria da

35 Conforme apontados pela Faculdade de Educação da USP no ano de 2007. Fonte: FEUSP, Pedagogia, 2007.

Glória Ghon, dentre outros.

Continuaremos dando especial destaque a Antônio Carlos Gomes da Costa, que além de ter contribuído com a redação do ECA, apresenta uma concepção teórico-metodológica para a educação com educandos em situação de dificuldade pessoal e social, a partir de saberes e perfil necessário aos educadores para a prática educativa.

Com o avanço representado pelo ECA, vem a orientação de que a execução das medidas se dê de forma socioeducativa, como o próprio termo sugere, a partir de uma intervenção que seja educativa e social. Conforme citado anteriormente, o ECA especifica os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes em duas medidas distintas: de proteção e socioeducativa. Além do termo constar nas já conhecidas medidas socioeducativas, ele também está prescrito no artigo 90, inciso II: "apoio socioeducativo em meio aberto". Isso demonstra que o ECA propõe o "socioeducativo" como forma de proteção e como forma de dar "tratamento ao delito juvenil" por meio das medidas socioeducativas.

Antônio Carlos Gomes da Costa (apud PARANÁ, 2007, p.19-20) formalizou essa questão, ao dizer que a socioeducação se bifurca em duas grandes modalidades:

- 1) uma, de caráter protetivo, voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis, em razão da ameaça ou violação de seus direitos, por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo da sua própria conduta, o que os leva a se envolver em situações que implicam em risco pessoal e social;
- 2) e outra, voltada para o trabalho social e educativo que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Feita essa distinção, pode-se falar de uma socioeducação de caráter protetivo e outra de caráter socioeducativo.

No plano legal, os princípios que norteiam a socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas, em especial da internação, é o conjunto de práticas a serem operacionalizadas no atendimento aos adolescentes privados de liberdade. A sustentação desse trabalho está nas diretrizes legais previstas, que devem ser a base para todas as ações realizadas na área. São elas: as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (1985), as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1990), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Sistema Nacional

de Atendimento Socioeducativo - SINASE (Brasil, 2006)³⁶. A partir desse arcabouço legal, o SINASE (BRASIL, 2006d, p.46) sintetiza a proposta, ao fazer constar que o trabalho socioeducativo deve propiciar ao adolescente 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, uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão ético-pedagógica.

Pode-se observar que apesar do arcabouço legal que orienta o modo de execução dessa política, não fica explícito o que vem a ser socioeducação. Há sim alguns indicadores, como o levantado por Costa (2006b), para quem a ação socioeducativa é a educação para o convívio social e para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, tendo as bases éticas, pedagógicas e organizacionais como referência. A proposta socioeducativa exposta no ECA aponta o educar para uma vida em sociedade a partir da garantia dos direitos do adolescente, da oferta de escolarização, profissionalização, acesso à saúde, cultura e lazer como possibilidades de enlaçamento com a vida partilhada pela sociedade.

Dessa forma, podemos compreender a proposição feita pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: que a execução das medidas privativas de liberdade, ou seja, medidas de internação, se deem na estrutura e funcionamento de uma comunidade educativa e que sejam realizadas em estabelecimento educacional³⁷. Portanto, a prática socioeducativa consiste em uma educação para o social por meio das atividades de cultura, lazer, profissionalizante e do convívio familiar, a partir de um sistema articulado de ações governamentais e não governamentais. Já explicitamos que, de alguma maneira, toda educação é fundamentalmente social, no entanto, o termo reafirma a dimensão não escolar e profissional da proposta e se difere, especialmente, no contexto em que ela ocorre e, sobretudo, na necessidade de repensar as metodologias de educação antes restritas ao campo escolar e da educação profissional.

Segundo Costa (2006b), 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

36 Foi sancionada em 18/01/2012, a lei 12594/12, que institui o SINASE.

37 Para o cumprimento da medida socioeducativa de internação, o ECA, em seu artigo 103, inc. VI, esclarece que a mesma seja realizada em estabelecimento educacional, que, em Minas Gerais, é denominado Centro de Internação ou Unidade Socioeducativa.

assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver 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.

Antônio Carlos Gomes da Costa (2006b) também destaca o citado artigo 1º da LDB como fundamental para pensarmos a socioeducação e sua complexidade, em função, principalmente, do diversificado número de atores institucionais envolvidos. Apesar da socioeducação apontar para uma socialização do indivíduo, conforme destacamos também nos conceitos de educação social e da pedagogia social, não se trata apenas de promover um processo adaptativo. Costa (1999) nos chama a atenção para o grande equívoco quando se fala e pensa em socialização, em uma educação voltada para o social. Não se trata de educar para uma perfeita identidade entre os hábitos de uma pessoa e as leis e normas de funcionamento da sociedade, uma adesão à sua dinâmica, nem de uma submissão ao seu ritmo, uma simples incorporação de seus valores, uma mera e completa adaptação. Com certeza, esse é um dos principais objetivos da sociedade que quer o indivíduo adaptado ao corpo social de forma produtiva e ordeira. Para Costa (1999, p. 71), isso não é uma verdadeira socialização, em suas palavras:

(...) na perspectiva de uma pedagogia crítica, esta não é uma verdadeira socialização, que se situa muito além dessa adesão rudimentar à ordem estabelecida, (...) a verdadeira socialização, portanto, não é uma aceitação dócil, um compromisso sem exigências, ou uma assimilação sem grandeza. Ela é uma possibilidade humana que se desenvolve na direção da pessoa equilibrada e do cidadão pleno.

Ele propõe como metodologia de trabalho a pedagogia da presença, pois na concepção de Costa, em qualquer processo educativo, “a presença”, o fazer-se presente na vida do educando é o instrumento, a chave para a aprendizagem. O autor (1999, p. 57) enfatiza que “nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e o imediatismo da presença solidária, aberta e construtiva do educador diante do educando”.

A orientação base dessa pedagogia é o resgate do que há de positivo na conduta dos educandos com dificuldade, sem rotulá-los ou classificá-los a partir de suas deficiências em categorias previamente estabelecidas. Para que isso possa acontecer, ele propõe que o educador seja um dirigente, organizador, criador de acontecimentos, e defende que essa capacidade pode ser

aprendida, desenvolvida, e que não se trata de um dom, mas de uma relação que necessita ser construída.

O principal elemento na pedagogia da presença é o vínculo. Para o autor, somente a partir deste é que podemos obter avanços junto ao adolescente. A proposta pressupõe uma aproximação do adolescente, sendo que o educador deve apresentar uma postura empática e afetiva.

No livro *A Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*, Antônio Carlos Gomes da Costa chama a atenção para uma tendência ao assistencialismo que deve ser evitada e mesmo erradicada. Sobre isso, Costa (1999, p. 70) esclarece que nos programas socioeducativos "(...) a norma geral é a adoção de uma conduta meramente repositiva das necessidades e carências materiais e não materiais do educando, (...) sendo isso uma maneira segura de perder de vista o objetivo fundamental do processo educativo". Paulo Freire (2007, p. 66) também é claro ao expor sobre o assistencialismo: "(...) o assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma - a responsabilidade".

Esse ponto nos interessa especialmente. Costa (1999), Freire, (2007) e Petrus (1998) abordam a confusão constante entre o trabalho social educativo e o caráter assistencialista que às vezes se presentifica nesse campo. Importa notar que, na abordagem puramente assistencial, a responsabilidade do indivíduo "a ser educado" é praticamente inexistente. Ele é passivo e receptor das ações socioeducativas destinadas a ele e, dessa forma, não pode alcançar o processo de autonomia e de cidadania, que é o que se espera em um processo socioeducativo, seja ele de caráter protetivo ou socioeducativo propriamente dito. Com isso, o conceito de responsabilidade em oposição ao simples assistencialismo não está restrito somente às medidas de responsabilização. Em qualquer processo de emancipação cidadã, espera-se que a responsabilidade do indivíduo que está envolvido possa ser trabalhada. Já no campo das medidas socioeducativas, Costa (2006a) é contundente ao afirmar que o único terreno em que pedagogos e juristas se encontram é quando se trata da responsabilização do adolescente, ou seja, cada um, dentro de sua perspectiva, pode construir as bases desse trabalho e, assim, torná-lo possível.

3.3.1 Recuperação e Prevenção: o mesmo remédio?

No âmbito da educação³⁸, os programas ou projetos socioeducativos são propostas de reconhecimento e operacionalização do direito da população infanto-juvenil a terem um desenvolvimento integral. Tais projetos socioeducativos, ou também as denominadas ações socioeducativas, designam propostas que visam complementar a atuação do ensino regular, oferecendo aos participantes atividades metódicas e planejadas relativas à arte e cultura, aos cuidados com a saúde, práticas de esporte, lazer, acesso a equipamentos e conhecimento tecnológico, reforço escolar, etc. Verifica-se que, nesses espaços, é possível identificar a presença tanto de uma dimensão socializadora quanto de uma dimensão educativa.

Segundo Bergo (2005), a partir de 1990, pode-se observar um expressivo número de programas e projetos socioeducativos que, de maneira geral, visam complementar as ações do ensino regular, oferecendo a crianças e jovens (em especial moradores de vilas e favelas) atividades de arte e cultura, cuidados com a saúde, prática de esportes, lazer e reforço escolar.

Um dos principais objetivos das propostas socioeducativas seria o de garantir que as crianças permaneçam nas instituições regulares de ensino e que estabeleçam com estas uma relação mais positiva. Na medida em que disponibilizam uma série de ações e atividades diversificadas, essas propostas pretendem atingir as causas do “fracasso escolar”, da retenção e da evasão. Os projetos surgem muito mais para enfrentar os problemas da chamada “situação de risco”. Verifica-se que a “rua” deixa de ser local privilegiado para a socialização, passando a um local perigoso. Assim sendo, o tempo livre torna-se perigoso e as ações socioeducativas vão aparecer mais sob a perspectiva da “resolução de problemas” do que da garantia de direitos. Nesse contexto, a preocupação maior que move tais ações refere-se à ocupação do tempo das crianças e adolescentes das camadas populares com atividades educativas, a fim de que essas se tornem opções mais atraentes frente ao assédio dos traficantes e do mundo do crime.

Podemos aqui apontar uma divisão: a atuação destinada à recuperação dos menores envolvidos na prática de atos infracionais e a prevenção para que eles não se tornem delinquentes. O termo socioeducativo é designado para atender a essas duas categorias. Aplica-se o socioeducativo para aqueles que já se desviaram e estão no caminho da criminalidade e também para aqueles que podem se perder.

³⁸ Segundo pesquisa de mestrado realizada por Bergo (2005) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), trabalho que recebeu o título de *Reinventando a escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo*.

Como já foi dito anteriormente, o campo socioeducativo não é exclusivo das medidas socioeducativas, antes de tudo, já percebemos uma relação com a educação, assim como inúmeros outros projetos e programas são denominados socioeducativos. Então, o que diferenciaria essa prática? Esta é uma das perguntas que orientou a pesquisa de campo. A equipe e os adolescentes de três unidades socioeducativas responderam à seguinte questão: “o que você entende por socioeducação ou socioeducativo?”.

3.3.2 Na perspectiva da Assistência Social

Conforme explicitamos, os serviços socioeducativos também servem para designar alguns serviços de natureza protetiva. No campo da Assistência Social, o termo e as ações socioeducativas ganham destaque a partir da Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2004a)/ Sistema Único de Assistência Social - SUAS (BRASIL, 2005).

A proteção social está dividida em: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial.

No âmbito da Proteção Social Básica, a NOB-SUAS (Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social) prevê a instalação de uma rede de serviços socioassistenciais e socioeducativos direcionados a diversos tipos de grupos, denominados grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesse, entre outros. Esses projetos têm a família como eixo matricial da proteção social, sendo a pauta de trabalho orientada pelas necessidades das famílias e seus membros. Essas atividades são desenvolvidas no âmbito do CRAS (Centro de Referência em Assistência Social), com a participação de pessoas com diversas formações técnicas em equipes multidisciplinares. Os serviços são vinculados à política desenvolvida e coordenada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (MDS), e estão submetidos à Política Nacional de Assistência Social (PNAS/SUAS).

O CRAS é a porta de entrada para os usuários da rede de Proteção Social Básica e obedece ao princípio da territorialização, partindo da lógica que os serviços devem estar o mais próximo possível de seus usuários. Dentre os serviços ofertados pelo CRAS, destacamos dois conhecidos programas que utilizam em sua metodologia de trabalho “as ações socioeducativas”: o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF)³⁹ e o Projovem Adolescente⁴⁰. Nesse contexto, as

39 O PAIF foi criado em 18 de abril de 2004, portaria número 78, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e

ações socioeducativas são entendidas como estratégias orientadoras necessárias à inclusão social e ao fortalecimento das famílias e de seus membros como sujeitos de direito.

O PAIF é considerado uma ação continuada da Assistência Social, sendo o principal programa da Proteção Social Básica. Tem como perspectiva o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, atuando com focos de prevenção e superação das desigualdades e exclusão social. O instrumento utilizado para alcance de suas perspectivas é o uso de serviços socioassistenciais, **socioeducativos** e de convivência, além de preparação para inclusão produtiva.

As atividades são administradas em grupos e, segundo pesquisa sobre ações socioeducativas na Política Nacional de Assistência Social, realizada por Evangelina Sanches Lima (2008), a intenção do trabalho com grupos enfatiza “a informação”. Isso se deve ao fato de que, por meio dela, as famílias podem conhecer melhor seus direitos e serem estimuladas a desenvolver suas potencialidades. Nos grupos, trabalha-se a dimensão da reflexão, aprofundam e desenvolvem aspectos específicos da vida familiar e comunitária, projetos de vida, apoio afetivo e moral para a transformação de crenças e atitudes de seus membros. Segundo Lima (2008), por ações socioeducativas é descrito um conjunto de atividades: grupos socioeducativos, campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar. Cada uma das atividades tem um foco específico, sendo que o desenvolvimento de um ou de outro se fará conforme a vulnerabilidade das famílias ou das necessidades locais. Lima (2008, p. 105) ressalta que “a ênfase é que essas ações se fundamentem em uma visão participativa e dialógica”.

O Projovem Adolescente⁴¹ é um programa que se articula ao PAIF, pois visa complementar a proteção social à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária. De acordo com documento oficial (MDS, 2009, p.47), consta que:

(...) a oferta de serviços socioeducativos para jovens e adolescentes no âmbito da proteção básica tem caráter proativo, aposta e investe na prevenção (importante componente da proteção social básica), categoria teórica e metodológica nova no trabalho social direto, a exigir intencionalidade política, clareza teórico-metodológica, debate e formação.

Combate à Fome - MDS.

40 É coordenado pela Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS, vinculada ao MDS. Projovem Adolescente é uma reformulação do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, aperfeiçoando-o e institucionalizando-o como um serviço socioeducativo de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social - SUAS - alinhado à política nacional de juventude. Criado pela lei 11.692, 10 de junho de 2008.

41 O Projovem Adolescente é voltado para jovens de 15 a 17 anos, de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e jovens vinculados ou egressos de programas e serviços da proteção social especial, como o Programa de Combate à Violência e à Exploração Sexual e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, ou ainda jovens sob medidas de proteção ou egressos de medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda segundo esse documento, trata-se de buscar sentidos para a combinação da dimensão social e educativa, e de compreender que as ações socioeducativas não podem ser separadas. Acreditam ser essa a forma de tornar mais claros os ganhos e as aquisições dos cidadãos (jovens, adolescentes, crianças, adultos, idosos), que têm o direito a esses serviços no âmbito da política pública de assistência social. Observamos ainda que, no âmbito do Projovem, a assistência social delimita que:

Não se trata também de ‘tomar emprestadas’ finalidades próprias da política de educação por meio de ideias que configurariam as ações socioeducativas como complementares à escola, ou ainda como extensão dela, no caso de expressões como jornada ampliada. (MDS, 2009, p.48)

Portanto, para o MDS, a finalidade socioeducativa se difere da concepção da educação, uma vez que sua finalidade está em criar situações de aprendizagens capazes de ampliar a participação e multiplicar as possibilidades de convivência dos jovens/adolescentes.

Ainda segundo pesquisa realizada por Lima (2008), a mesma ressalta que os conceitos da ação socioeducativa, tais como - desenvolvimento da autonomia do usuário, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, prevenção e superação das desigualdades e exclusão social, bem como as intenções de que os usuários desenvolvam a capacidade de decidir, e de, ao mesmo tempo, arcar com as consequências de sua decisão, assumindo, então, as responsabilidades -, foram influenciados pelas ideias de Paulo Freire. Conceitos como: autonomia, cidadania, liberdade, educação que propicia liberdade, são ideias que se constituem como uma referência para a elaboração de projetos educativos que se destinam ao público considerado em situação de “vulnerabilidade social”. Lima aponta ainda a influência de autores mais contemporâneos como Antônio Carlos Gomes da Costa e os já citados no início deste capítulo. Ressaltamos que são autores da área da educação, envolvidos com a educação popular, libertária, geração de renda, trabalho com famílias, educação e/ou ações socioeducativas, comunidade e com a formação de educadores sociais.

Lima destaca que, apesar de haver uma associação entre as ideias dos autores, em especial com Paulo Freire, e mesmo influência no campo da elaboração dos conceitos, pouca relação comprovou-se no âmbito concreto das ações. Para ela, a constatação foi de que as ações socioeducativas como propostas não têm ido além da transmissão de informações e orientações. De maneira geral, referem-se ao desenvolvimento de habilidades: como cuidar dos filhos, família, criar redes sociais de apoio comunitário. A autora conclui que a concepção de ação socioeducativa no

CAPÍTULO 4: ENTRE O COERCITIVO E O EDUCATIVO

Uma das principais tarefas deixadas pela legislação é, sem dúvida, a questão da operacionalização. Verificamos que na época da Doutrina da Situação Irregular, o discurso técnico e político eram condizentes com ideais de educação, punição em reclusão, profissionalização e proteção. Entretanto, esse discurso se mostrou utópico ao se constatar o que ocorria na prática. Mesmo agora, à luz da Proteção Integral, já com a legislação mais favorável à uma execução que leve em conta o adolescente, a partir de mecanismos de participação e de controle social dessas instituições, a operacionalização do atendimento ainda se apresenta como um desafio. Tanto que o Sinase configura-se como mais um esforço de regulação da práxis, pois propõe diretrizes de como “fazer” o trabalho socioeducativo de forma mais consistente.

É por reconhecermos que há uma hiância entre o que está previsto e o que é apreendido pelos operadores desse sistema, que optamos por entrevistar individualmente cada representante das instâncias que executam, assim como aqueles que cumprem a medida em uma unidade socioeducativa.

A presente pesquisa se inscreve na linha “Psicologia, Psicanálise e Educação”, no âmbito das pesquisas do NIPSE⁴³, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. A pesquisa envolve dois tipos de grupos de sujeitos, abordados a partir de uma mesma questão. São eles: equipe das unidades socioeducativas e os adolescentes entre 12 e 18 anos em cumprimento da medida socioeducativa de internação. Foi feito o uso de gravadores a fim de registrar as falas dos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas, mediante consentimento expresso da instituição responsável e dos sujeitos participantes. Deixamos claro também que o nome dos sujeitos, bem como das instituições, seriam mantidos em sigilo.

Inicialmente, a proposta era entrevistar as diferentes instâncias responsáveis pelo atendimento ao adolescente, como o judiciário, o Ministério Público, a defensoria, a unidade socioeducativa e os adolescentes em fase de finalização da medida. A intenção era verificar, nessas três esferas, a aplicação da medida, sua execução e cumprimento, a concepção que cada um tinha da

43 NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação/FAE/UFMG – Coordenado pela Dra. Ana Lydia Santiago, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da FAE/UFMG, linha de Pesquisa PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. O NIPSE é vinculado ao LAPED - Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff, ao CIEN - Centro Interdisciplinar sobre a Infância, da Fundação do Campo Freudiano e ao IPSM-MG - Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Em parceria com este último, desenvolve semestralmente Ciclos de Conferências sobre Psicanálise e Educação, cujo intuito é divulgar os resultados das Conversações sobre os sintomas do ato de educar na vida contemporânea.

legislação, do que é socioeducativo e seu entendimento sobre a responsabilização. No entanto, no decorrer da pesquisa, optamos por trabalhar somente nas esferas da execução e do cumprimento por parte dos adolescentes. Essa decisão se deu, principalmente, por verificarmos que o objeto da pesquisa estava mais próximo de uma cultura institucional, do “como fazer” uma prática socioeducativa, o que se aproxima mais das ações da execução e menos de uma aplicação de medida.

Sem dúvida, a concepção dos operadores de justiça sobre o que “uma execução deve ser capaz de fazer” em termos práticos influencia enormemente o momento de se aplicar uma medida. Além disso, interfere diretamente na dinâmica da execução, ou seja, na instituição responsável por executar a ordem judicial, especialmente por meio do controle social que deve ser feito por essas instâncias. Mesmo considerando o que poderia agregar à pesquisa a entrevista com esses operadores de justiça, consideramos a necessidade de reduzir nosso foco, acreditando, inclusive, que a temática pode ocasionar em pesquisa futura, dada a complexidade do tema e a necessidade de se discuti-lo a partir daqueles que aplicam uma medida socioeducativa.

Dessa forma, esta pesquisa teve como orientação metodológica a utilização de entrevistas semi-estruturadas, baseadas nos princípios de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com base em referenciais metodológicos que fundamentam uma pesquisa de caráter qualitativo. Conforme Minayo (1996, p.22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Justamente por se tratar de uma pesquisa que tem por objetivo a análise de aspectos subjetivos, a mesma será de natureza qualitativa. Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999), tais pesquisas, “por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”, adotando uma diversidade de procedimentos e instrumentos na coleta e na análise dos dados a serem investigados.

Os dados coletados foram organizados de acordo com as áreas de atuação, partindo dos cargos de direção até os cargos mais operacionais; isolamos também o depoimento dos adolescentes. Após a transcrição das entrevistas, foram feitas inúmeras leituras na tentativa de visualizar todo o material e organizá-lo de maneira que este pudesse transmitir, da melhor maneira

possível, a percepção dos colaboradores da pesquisa acerca da temática proposta a partir das perguntas feitas. Ao final, organizamos os dados em quadros de forma a visualizar melhor as respostas de cada profissional e adolescente à mesma pergunta sugerida. Buscamos reduzir as respostas ao essencial da questão, visto que em entrevistas semi-estruturadas ocorre do assunto se desviar do tema inicialmente proposto na tentativa do entrevistado contextualizar sua fala.

4.1 Os Centros Socioeducativos

Antes de adentrarmos nas questões da pesquisa, faz-se necessário elucidar brevemente a rotina e o funcionamento de um centro socioeducativo. O centro ou unidade socioeducativa é o local onde a medida de internação é executada, onde os adolescentes sentenciados pelo poder judiciário são encaminhados para o cumprimento da medida. O trabalho realizado nessas instituições envolve diferentes funções e áreas de atuação que devem trabalhar de forma conjunta. Todo esse aparato, juntamente com os adolescentes internos, compõem a chamada “comunidade educativa”, em acordo com o Sinase.

Os Centros possuem algumas responsabilidades, expressas no artigo 94 do ECA. São elas, dentre outras:

- I- observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;
- III- oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos;
- V- diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares;
- IX- oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos;
- X- propiciar a escolarização e profissionalização;
- XI- propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII- proceder estudo social e pessoal de cada caso.

Há, ainda, a obrigatoriedade de executar atividades pedagógicas, seja na internação provisória ou na de prazo indeterminado. Além das obrigações da entidade durante a permanência do adolescente em um centro socioeducativo, uma série de direitos devem ser preservados, como o garantismo jurídico. Destacamos também os direitos que visam à manutenção dos laços afetivos e familiares e que são fundamentais para o desenvolvimento integral de qualquer adolescente. Os direitos podem ser observados no art. 124 do ECA, dentre outros:

- 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;
- XI- receber escolarização e profissionalização;
- XII- realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII- ter acesso aos meios de comunicação social.

Entendemos que tudo aquilo que é obrigação da instituição é direito do adolescente, que deverá encontrar sua forma de lidar com o caráter impositivo da medida socioeducativa. A entidade, a partir de suas obrigações, deve promover uma execução socioeducativa, e sempre que possível, utilizar-se dos recursos disponíveis na comunidade. No interior dessas unidades, o trabalho envolve a realização de atividades pedagógicas, profissionalizantes, escolares, esportivas, de lazer, espiritualidade, culturais, e outras. Prevê-se também que o adolescente, bem como sua família, possam participar ativamente do processo socioeducativo.

Conforme já mencionado, um dos objetivos dessa medida é que, mesmo privado de liberdade, os adolescentes tenham a possibilidade de conviver, sendo este inclusive um dos princípios da socioeducação elucidado por Costa (2006b). No entanto, a convivência dentro da instituição nem sempre é pacífica, necessitando de formas de regulação. Para isso, a entidade pode utilizar-se de mecanismos participativos, como as assembleias, e de formas de sanção, que é o caso das medidas disciplinares.

Não adentraremos nesses dispositivos, mas a título de esclarecimento, a assembleia é uma reunião que envolve os adolescentes e a equipe, cujas pautas vão desde a definição do horário de uso da televisão até a programação de atividades profissionalizantes ou culturais. A intenção é que a participação de todos possa funcionar como uma mediação nas relações e promover certo entendimento das decisões que envolvem a unidade.

Já as medidas disciplinares são as sanções aplicadas pelo conselho disciplinar. Estas são convocadas sempre que uma norma prevista, conhecida e disposta em regimento único foi descumprida - é uma espécie de castigo. Normalmente, o conselho disciplinar é formado por representantes da equipe técnica, dos agentes socioeducativos e pelo adolescente que praticou a indisciplina.

É permitida a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial, o que se constitui uma importante alternativa para a convivência social dos adolescentes, que usufruem dos recursos comunitários para a realização de atividades socioeducativas.

4.2 Sobre a escolha das instituições e dos sujeitos participantes

Foram selecionadas três unidades socioeducativas para a realização da presente pesquisa, tendo as mesmas sido indicadas pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas/SUASE, por meio da Superintendência de Atendimento à Medida Privativa de Liberdade, ambas vinculados à Secretaria de Defesa Social/ SEDS/MG. Considerando as diversas unidades socioeducativas e a inviabilidade da pesquisa contemplar a todas no curto prazo para executá-la, critérios de seleção foram criados. A SUASE indicou as seguintes unidades socioeducativas: uma localizada em Belo Horizonte, ainda sem as adequações físicas previstas pelo Sinase; outra que guardava consonância com os parâmetros arquitetônicos previstos pelo Sinase e, por fim, indicou-se a unidade que atende aos adolescentes de menor faixa etária.

Para participar da pesquisa, a equipe foi convidada a partir de sua área de atuação. Nas áreas em que há mais de um integrante, um representante foi indicado, com exceção dos agentes socioeducativos, caso em que, por serem em maior número, foram convidados os coordenadores de plantão. Para melhor compreensão do funcionamento de uma unidade de internação, apresentamos parte do seu organograma:

- Direção geral: responsável por toda a unidade. Dentre suas funções, responde pela articulação entre a segurança socioeducativa e a equipe de atendimento. Articula com os órgãos externos, seja em busca de novas parcerias ou como representante institucional da entidade;
- Direção de segurança: responsável por promover uma segurança socioeducativa dentro das unidades; coordena todo o corpo de agentes socioeducativos da instituição;
- Direção de atendimento: responde pelo trabalho técnico da unidade; coordena a equipe interdisciplinar de atendimento;
- Corpo técnico: formado pelos técnicos de nível superior, tais como - assistentes sociais, psicólogos, assistentes jurídicos (advogados), pedagogos, terapeuta ocupacional, dentista, médico e enfermagem. O número desses profissionais, em cada instituição, varia de acordo com a capacidade de atendimento, ou seja, do número de adolescentes que ali cumprem a medida. Algumas categorias chegam a atender mais de uma unidade, como é o caso de médico e dentista. São eles que realizam o atendimento técnico direto ao adolescente que está cumprindo a medida, produzem relatórios, judiciais ou sociais,

fazem encaminhamentos externos, planejam atividades internas e externas, dentre outras funções;

- Agentes de segurança socioeducativos: formam o maior número de funcionários da instituição, sendo responsáveis por grande parte da rotina da unidade; são eles que conduzem os adolescentes a todas as suas atividades, internas ou externas, sendo também responsáveis por garantirem a integridade física dos adolescentes, dentre outras funções;
- Auxiliares de enfermagem: realizam o acompanhamento interno e externo do atendimento de saúde prestado aos adolescentes; ministram a medicação prescrita pelos serviços de saúde e propõem ações de profilaxia por meio das oficinas educativas;
- Auxiliares educacionais: responsáveis por realizarem as atividades pedagógicas, esportivas, culturais e de lazer da unidade. Tanto os agentes socioeducativos quanto os técnicos participam da elaboração das mesmas e, eventualmente, até são responsáveis por sua execução, no entanto, rotineiramente, a realização das mesmas cabe aos auxiliares, que estão sob a coordenação do pedagogo (a) da unidade.

Numa instituição de execução de medida de internação, há ainda outros setores e profissionais envolvidos, tais como o setor administrativo, de alimentação, de transporte e de limpeza. Além disto, em cada uma delas funciona uma escola formal⁴⁴ para atendimento dos adolescentes, que conta com parceiros externos para desenvolverem cursos profissionalizantes, atividades religiosas, culturais, dentre outras inúmeras ações. Em relação aos sujeitos da pesquisa, escolheu-se os profissionais presentes no dia a dia da unidade que prestam atendimento direto ao adolescente e são vinculados à direção.

Os adolescentes entrevistados foram indicados pela direção da unidade, e a escolha obedeceu ao critério de ser um adolescente em vistas de finalizar o cumprimento da medida. A opção por incluir na mostra da pesquisa os adolescentes em fase de desligamento justifica-se pelo fato de já terem passado por quase todo o processo socioeducativo.

Assim, foram entrevistados:

- 3 diretores gerais;
- 3 diretores de segurança;
- 2 diretores de atendimento;

44 Vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

- 2 psicólogos;
- 3 pedagogos;
- 2 assistentes sociais;
- 2 assistentes jurídicos;
- 2 auxiliares de enfermagem;
- 9 agentes de segurança socioeducativa;
- 1 auxiliar educacional;
- 11 adolescentes.

4.3 As questões da pesquisa

A entrevista semi-estruturada foi composta por três questões, a saber:

- Você conhece ou já ouviu falar das normativas nacionais e internacionais que deram origem ao ECA? Um pouco da história que antecede a criação do ECA?
- O que você entende por Socioeducação?
- O que você entende por responsabilização?

No decorrer das entrevistas, novas questões foram surgindo, tendo a primeira pergunta dado origem a uma outra, que consistiu em saber se o entrevistado tinha conhecimento do Sinase (na ocasião das entrevistas ainda não havia sido sancionada a lei que o instituiu). A segunda pergunta visou explorar o que da prática justifica a adjetivação socioeducativa. A terceira pergunta se abriu para uma questão de esclarecimento a respeito da finalização de uma medida socioeducativa.

Para os adolescentes, a primeira pergunta não foi colocada. A segunda foi reformulada com o objetivo de utilizar o termo empregado correntemente pelos adolescentes para se referirem à noção de socioeducação. A terceira pergunta foi mantida.

Questão 1: *Você conhece ou já ouviu falar das normativas nacionais e internacionais que deram origem ao ECA? Um pouco da história que antecede a criação do ECA?*

Conforme dito anteriormente, perguntar sobre o histórico e a legislação visou investigar o conhecimento prévio de cada profissional acerca do tema, tido como base para a compreensão da socioeducação, como o segundo capítulo deste trabalho esclareceu.

A partir da análise das respostas, pode-se dizer que há um conhecimento do histórico e da legislação, embora em níveis distintos. É interessante notar que o fato de haver uma separação pelas categorias profissionais não interferiu na forma geral de análise dos dados dessa questão, visto que obtivemos níveis discrepantes de conhecimento dentro da mesma categoria profissional e entre as diferentes categorias. Os exemplos a seguir evidenciam a polaridade desse conhecimento dentro de uma mesma categoria profissional. Os enunciados são de duas diretoras de atendimento:

-	“Não conheço. Vou te falar que eu sei muito pouco sobre isso”.
-	“Da história social da criança e do adolescente no Brasil, acho que é um tema que antecede muito bem essa emergência, esse novo marco que o Estatuto traz e a questão da roda dos expostos, onde as crianças ficavam em rodas para as pessoas escolherem. Com uma legislação que era totalmente inadequada, eu tenho visto os avanços que a legislação teve. A criança era vista como um adulto minorizado, e a era dos Códigos de Menores, que foram dois Códigos de Menores que antecederam o Estatuto, e com uma prática policialesca, repressora, onde a criança não era vista como sujeito de direitos e deveres, mas como um objeto de uma ação policial, de uma ação da igreja, filantropia, muito nesse sentido. Então, quando o Estatuto surge, ele faz uma divisão, traz um novo paradigma de atendimento da política, da ótica do atendimento para criança e pro adolescente”.

Tal polaridade também se mostrou entre as categorias, a primeira de uma assistente social e a segunda de uma pedagoga, como os exemplos a seguir demonstram:

-	“ Não completamente, mas se eu falar com você que eu conheço todas vou estar mentindo, mas uma base a gente tem”.
-	“Sim. Eu acho que na verdade, quando estabelecida a Declaração do Direito da Criança e do Adolescente, que é o ponta pé inicial dessa movimentação, que culmina logo depois com a Constituição de 1988, que aí a gente já vai vendo que é uma democratização e uma humanização

não no Brasil, mas é um movimento mundial desse lugar aí que a pessoas vai tomando, e a queda desses governos autocráticos que colocava o sujeito na condição de objeto sempre que ele estava sobre a tutela do Estado. Então o Estado, quando ele tem que estar com alguém sobre a tutela dele, ele vai ter, obrigatoriamente, que respeitar aquela pessoa como ser humano. Isso é um marco, toda essa movimentação política mundial, essa nova visão daquele ser humano privado de liberdade. Ele vai estar sim privado de liberdade, mas não dos direitos humanos enquanto pessoa”.

Apesar de termos detectado uma polarização do conhecimento, a maior parte dos profissionais demonstraram um conhecimento superficial sobre as motivações sociais que historicamente justificaram a criação das leis que estão em vigor nos dias de hoje. Esse conhecimento superficial também se evidencia na compreensão de que não havia outras medidas a serem aplicadas as crianças e adolescentes (na ocasião, menores). O que ocorria, entretanto, era o abuso das internações e a ausência de motivação jurídica que justificasse a privação de liberdade. Como pudemos observar no segundo capítulo, o foco era assistencial e mesmo quando uma medida de liberdade assistida era determinada, o objetivo era vigiar e evitar os “desvios” dos menores.

Outro ponto é o entendimento de que na Febem não havia trabalho técnico, conforme demonstra a fala da auxiliar educacional registrada no quadro abaixo. O trabalho envolvendo os “menores” tem seu ápice com os “conhecimentos técnicos”, a partir dos quais realizavam-se avaliações e classificações sobre os menores. A história demonstrou, contudo, que isso serviu somente para ampliar a exclusão, seja pela via do trabalho ou utilizando-se da “educação em reclusão”. Concordamos, porém, que o caráter assistencialista era o que se sobressaía na política da Febem, e embora o discurso institucional apontasse para outras intenções, como a humanização do atendimento, a valorização da convivência familiar e a consequente diminuição da internação, como já sabemos, na prática isso não ocorreu.

As entrevistas de uma diretora geral, de um diretor de segurança e da auxiliar educacional evidenciam o conhecimento superficial detectado na análise das entrevistas:

- “Sim. Conheço mais as nacionais do que as internacionais. Mas não sei dizer, aprofundadamente, não sei discorrer disso agora também não. Sei das comissões que foram criadas para sustentar uma legislação específica, do campo da criança e da adolescência e as discussões que permearam isso. A partir do entendimento de que uma lógica anterior não se sustentava mais”.

- “Sim, não todas, mas a gente sempre realiza um estudo, não só em capacitações oferecidas pelo núcleo gerencial, paralelo junto com a escola de formação. Não de tudo porque é muita coisa”.

- “Não tenho conhecimento sobre essa criação do ECA, é, porque quando eu chego aqui na Unidade já vigorava o ECA há muito tempo, então eu não conheço essa história, como que ele foi fundado e coisa e tal. Conheço a história da FEBEM, como funcionava a FEBEM. Sei que a FEBEM era mais como abrigo pra menores de rua, essas coisas, e os atendimentos eram bem precários, não tinha assistente social, psicólogos. Era muito precários esses atendimentos, eram poucos essa equipe, assim, e era mais esse coisa assistencialista, o menino tava na rua, chegava e levava pra FEBEM. Isso que eu conheço mais ou menos, e a partir disso que eu sei que criou o ECA e veio essa divisão de que que é abrigo, o que é medida socioeducativa”.

A pergunta sobre o Sinase apresentou resultados semelhantes à questão sobre o histórico e legislação, tendo a análise das respostas evidenciado que há um conhecimento em diferentes níveis, alguns menos elaborados que outros, seja dentro de cada categoria profissional ou entre as categorias. Entre as categorias, destacamos o enunciado de uma auxiliar educacional e de uma diretora geral, respectivamente:

- “São orientações na verdade. O Sinase eu conheço menos que o ECA. Eu tenho ele, mas sinceramente li pouco. Não tenho conhecimento dele ao todo, na íntegra”.

- “Sim, eu acho que é uma diretriz que norteia, que é importante, que organiza. Ao mesmo tempo, acho que tem várias coisas no Sinase que é importante de serem revistas, de serem discutidas novamente, mas é importante a gente ter uma diretriz que norteia o atendimento socioeducativo, então vamos pensar, até na questão da estrutura física, do local como ele deve ser, no tipo de profissional que precisa ter dentro de um centro, nas atividades que um adolescente precisa fazer, no trabalho da segurança, como vai ser o trabalho no socioeducativo”.

Dentro da mesma categoria, isolamos as respostas de dois agentes de segurança socioeducativo:

- “Pelo que eu já ouvi falar, pra nós aqui ele é só um informativo mesmo, pra mim é mais um

informativo. A gente trabalha muito em cima do ECA, do que o ECA pede e nós temos aqui o Regimento Único também”.

- “O Sinase regulamenta as medidas socioeducativas no Brasil, padroniza o atendimento, as estruturas das Unidades, os profissionais que têm que ter dentro das Unidades. No âmbito de Minas Gerais, o Sinase tem ajudado, tem orientado”.

As respostas demonstraram que todos os entrevistados detinham um conhecimento, ainda que superficial, sobre o Sinase. Esse conhecimento se revelou superior em relação ao histórico e legislação das políticas de atendimento destinadas às crianças e aos adolescentes.

Questão 2: *O que você entende por Socioeducação?*

No capítulo 3, abordamos as referências sobre “o socioeducativo” nos âmbitos da educação, da assistência social e das medidas socioeducativas. A análise das formulações de autores das diversas áreas que tentam delimitar a noção de socioeducativo mostrou que esta é apropriada a partir de concepções de educação aplicadas nos campos específicos do direito e do social, tendo em vista efetivar ações de políticas públicas. Foi possível localizar que o termo “socioeducação” fica restrito aos autores que lidam de maneira direta com a prevenção e o tratamento do delito juvenil.

Perguntar sobre a socioeducação visou investigar como os profissionais e adolescentes privados de liberdade concebem essa noção. Embora os profissionais não cite os autores mencionados no capítulo 3⁴⁵, apresentam uma definição do termo que vai ao encontro do entendimento extraído desses autores. Em geral, as respostas transitaram em grandes temas, sendo eles a educação, a oferta de oportunidades, a garantia de direitos, a responsabilidade e resposta ao social. Para organizá-las e para melhor visualizá-las, isolamos em três categorias o que se pode extrair do esforço de definir socioeducação.

A primeira delas reúne a noção que mais se sobressaiu, é bem ampla e está permeada pelas concepções de educação, de garantia de direitos e ofertas de oportunidades para os adolescentes em cumprimento de medida. A educação pensada de forma mais ampla, como uma intervenção que envolve o educativo e o contexto social, esteve presente em quase todas as respostas, como pode ser observado nas falas de duas diretoras gerais e de uma pedagoga,

45 Antônio Carlos Gomes da Costa, Maria da Glória Gohn, Paulo Freire, dentre outros.

respectivamente:

Educação/ Oportunidades/ Garantia de direitos	<ul style="list-style-type: none"> – “(...) socioeducativo pra mim é uma intervenção que abrange tanto aspectos da educação como aspectos também de uma socialização, que considera um contexto social e aí é uma intervenção mais ampla”. – “Se a gente for falar em medida socioeducativa, a gente vai falar tanto de um caráter sancionatório quanto de um caráter pedagógico. Eu acho que socioeducativo fala em garantia de direitos, como em ofertas de oportunidades. No ponto do sujeito de direitos e deveres, a gente vai pensar nos três eixos da medida, dois deles, sobre a profissionalização e a escolarização”. – “(...) talvez seria a educação, no sentido até mais amplo do que só da educação, talvez de envolver a sociedade, do retorno do adolescente. Envolve muitas questões, não só a educação, no sentido da escolarização, mas a educação como um todo, o acesso à cultura, o acesso aos direitos do cidadão”.
--	---

Os exemplos acima evidenciam uma estreita relação com os aspectos formais e legais da medida, de modo que as ofertas de oportunidades concretas de profissionalização, lazer e cultura se configuram como o “mais além” da educação escolar. Uma educação que está inserida em um contexto social e que visa a transformação de uma realidade foi amplamente discutida no capítulo 3. Ressaltamos que esse entendimento coincide com a perspectiva de educação social, conforme destacado por Costa (1999/2006b), Trilla (1998) e Petrus (2003), que apontam para a noção de uma educação mais ampla, que não se restringe à educação escolar e profissional e que, sobretudo, visa à garantia de direitos e à formação cidadã.

Outra categoria que isolamos se articula à responsabilidade. Alguns compreendem o socioeducativo como uma forma de responsabilização a partir do momento em que a medida é decretada pelo poder judiciário, cabendo ao adolescente seu cumprimento. Um diretor de segurança

e uma psicóloga esclarecem:

Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> – “Primeiro, é a questão da responsabilização, ele tem que ter consciência de que ele cometeu um ato, que ele agrediu o direito de alguém, que ele vai ser responsabilizado por aquele ato. E também que o socioeducativo vai dar a ele outras oportunidades de vida. Eu acredito que o socioeducativo é isso mesmo, quando o juiz determina uma medida de internação, ele quer dar uma barrada na vida desse menino, alguns encaram isso como freio”. – “É um trabalho que visa proporcionar a reflexão do adolescente sobre a vida dele, principalmente indicar pra ele que, independente da história de vida e da atuação dele, sempre há outros caminhos, sempre existem possibilidades de outras escolhas, e também apresentar a ele algumas dessas escolhas, que às vezes são coisas que ele nunca teve acesso mesmo, e não tem como escolher o que você não conhece”.
------------------	---

Na última categoria, isolamos o entendimento de que a socioeducação tem como finalidade proporcionar uma reintegração social. O texto extraído da fala de uma assistente social e de dois agentes socioeducativos elucidam essa noção:

Resposta ao Social	<ul style="list-style-type: none"> – “Eu acho que é uma educação pra tudo, para o social, eu penso sempre nisso, quando a gente trabalha aqui dentro, a gente trabalha com essa nomenclatura socioeducativo, eu acho que é pra tudo, pro cotidiano desses meninos lá fora, pra todas as coisas que eles forem fazer lá fora. A gente tenta trabalhar muito essa questão pra eles poderem, entre aspas, se adaptar à sociedade lá fora”. – “É assim, preparar o adolescente pra voltar pra sociedade mesmo. É ele saber, saber ter limite, é saber também controlar seus impulsos, porque
--------------------	--

	<p>adolescente, às vezes você fala um não pra eles e eles ficam doidos. Aqui a gente convive com eles e às vezes tem, por exemplo, eles pegam, se você fala um não, aí eles já começam a xingar, falar alto palavrões. Então, a gente entende que um adolescente quando chega nesse momento, quando ele chega na Unidade, age dessa forma, ele não tá preparado pra voltar para sociedade”.</p> <p>– “De acordo com o que eu penso, é um trabalho com o fim de atender a sociedade, atender a população com o acautelamento dos adolescentes, com essa medida que é imposta pelo Juiz do ato cometido”.</p>
--	---

Ressaltamos que os autores, como Costa (1999), destacam que a ação socioeducativa visa à educação para o convívio social e para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, no entanto, não se trata de educar para uma incorporação de seus valores e uma completa adaptação social. Ficou esclarecido, no capítulo 3, que se deve estar atento à confusão presente neste tipo de prática, pois comumente ela é confundida com uma mera prática social (por estar neste contexto) e não articulada à uma prática educativa, pedagógica. Costa (1999) nos diz que a verdadeira socialização não é fácil de ser aceita, ela exige compromisso e visa à formação de um cidadão que também se posiciona criticamente em sua comunidade de vida.

A questão que se desdobra visa investigar o que da prática justifica a adjetivação socioeducativa. As respostas obtidas reafirmam os conteúdos encontrados nas duas categorias citadas acima e revela que, basicamente, ele se concretiza por meio:

- da incompletude institucional;
- da articulação da rede ;
- do trabalho interdisciplinar;
- das oportunidades de profissionalização/escolarização/ cultura;
- da relação/vínculo com as pessoas da unidade.

Em primeiro lugar, evidenciam que a instituição deve ser incompleta, não atendendo internamente a todas as necessidades dos adolescentes, o que aponta para a imperiosa necessidade

de articulação com a rede externa de atendimento, seja municipal ou estadual. As falas de duas diretoras gerais e de um diretor de segurança elucidam esse entendimento:

Rede	<ul style="list-style-type: none"> – “Eu acho que permeia o trabalho de todo mundo dentro de um Centro de Internação, eu não posso falar que é só o trabalho de um determinado profissional ou de uma equipe”. – “O trabalho em rede, conhecer o contexto do adolescente a partir de uma história dele, da relação dele com a comunidade dele. Então é isso que é a nossa tentativa de alcançar o social também. A escola, a profissionalização, mesmo a cultura que esse adolescente está inserido, os valores dele. A gente busca considerar esses aspectos pra não oferecer uma situação estrangeira pra ele”. – “Através desses vários saberes e discutindo o trabalho em discussões de casos, reuniões, porque acho que cada um detém um saber, e quando a gente divide, a gente cria uma referência melhor, com todo mundo pensando e contribuindo”.
------	---

A partir da articulação das redes, está a preocupação dos profissionais com a oferta de oportunidades concretas de formação escolar, profissional e cultural para os adolescentes em cumprimento de medida. A ênfase é dada à possibilidade de tais oportunidades serem realizadas nos espaços comunitários da cidade, fazendo valer a rede de política pública. Esse entendimento coincide com o que foi elucidado por Méndez (1998) no capítulo 2, ao esclarecer que o ECA propõe a convivência em contraposição ao simples controle social, assim como a realização de ações e atividades no meio externo aponta para a correlação daquilo que está nos princípios do ECA. As palavras de uma diretora de atendimento e de um agente socioeducativo exemplificam essa noção:

Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> – “Que ele não fique apenas privado de liberdade, mas que ele possa ter intervenções que façam ele repensar e, além disso, que ele possa se
---------------	---

	<p>manter circulando, transitando no social, porque ele não fica isolado do social, tanto que tem a articulação toda com a rede, que a Instituição não se pretende ser completa, ser total, então ela é esburacada mesmo, falta. Então, a gente tem que recorrer à rede. Se a gente for pensar que o educativo tá em tudo, todas as ações que são feitas, eu acho que é uma coisa só. Quando a gente pensa em lazer, esporte, cultura, que são ações que a gente tem, os adolescentes possam estar usufruindo disso tudo, o tempo todo tem o educativo aí também”.</p> <p>– “A nossa principal arma pra atingir esse objetivo, o nosso meio é a intenção, a conversa e depois a oportunidade, porque são as oportunidades que eles têm aqui dentro que muitas vezes eles não têm lá fora e ele passa realmente a entender que a oportunidades que ele teve aqui, lá fora ele vai saber considerar quando ela chegar, ele vai saber enxergar”.</p>
--	---

É no encontro com os profissionais da instituição e/ou da rede que o socioeducativo se concretiza. Os encaminhamentos só podem ser efetivados se as pessoas envolvidas no processo estiverem implicadas com o projeto educativo da instituição. Uma diretora de atendimento e um agente socioeducativo dizem desta ligação do socioeducativo com a transmissão de valores, de uma presença educativa que é permeada pela afetividade, limite e confiança, e se realizada com diálogo e escuta, permite ao adolescente seguir, de forma mais orientada, os objetivos da medida.

<p>Relação com as pessoas/vínculo</p>	<p>– “Eu acho que a socioeducação acontece no cotidiano com os jovens, a todo instante é um momento de socioeducação, da relação que é construída no dia a dia, na relação do adolescente com o educador, porque é uma relação permeada pela afetividade, pelo limite, pela confiança. Eu acredito que são também esses espaços mais informais onde a socioeducação acontece, mas eu acredito que ela acontece muito mais nessa relação cotidiana com o adolescente, na postura que o profissional tem diante desse jovem do que propriamente somente em</p>
---------------------------------------	--

	<p>uma atividade formal”.</p> <p>– “Presença. Presença dia a dia pra você inserir valores, o que efetivamente faz o sistema socioeducativo é a presença do agente com o adolescente”.</p>
--	---

Esse entendimento reforça alguns dos aspectos trabalhados no capítulo 3, tal como Costa (1999) elucidou, ao dizer sobre a importância do fazer-se presente na vida do adolescente, sendo a presença um instrumento, uma chave para a aprendizagem. Somente por meio do vínculo estabelecido entre o educador e o adolescente resultados poderão ser alcançados, mas para isso, a orientação é a de resgatar o que há de positivo na conduta dos adolescentes sem rotulá-los ou classificá-los a partir de suas deficiências em categorias já estabelecidas. O educador deve ser um dirigente, organizador e criador de acontecimentos.

Isso também foi demonstrado por Núñez (2005), quando esclareceu que o educador é o representante do mundo adulto e que cabe a ele a transmissão dos conteúdos culturais aos mais jovens - isso é o que faz mediação entre o sujeito e a cultura. Ela ainda nos diz que o interesse do adulto deve estar “a uma boa distância” da criança ou do adolescente, direcionado à cultura, e não diretamente ao sujeito a ser educado, pois isso é o que permite despertar naquele que aprende o interesse em saber.

Curiosamente, na análise das respostas, os aspectos de segurança foram pouco mencionados. O artigo 125 do ECA diz da responsabilidade das instituições em garantir a integridade física e mental dos jovens, cabendo-lhes adotar as medidas adequadas para a contenção e segurança. O Sinase também oferece parâmetros de gestão pedagógica no atendimento socioeducativo e inclui nele o item segurança como um dos tópicos a serem pensados, discutidos e normatizados na execução da medida de internação. Apesar do destaque dado pela legislação em geral, os entrevistados não trouxeram a segurança como um dos itens necessários ao desenvolvimento da socioeducação. Somente dois entrevistados fizeram menção a esse aspecto - um responde pela função de assistência jurídica, o outro é um agente socioeducativo. Registramos:

<p>- “Eu acho que toda instituição influencia muito uma rotina. Eu sinto também, por exemplo, que a segurança faz muita diferença. A presença da família junto da medida, a presença da</p>

educação, a presença da equipe de segurança e das demais redes que antes de vir pra dentro da instituição eles não tinham acesso”.

- “No exercício da função de exercer a segurança e ao mesmo tempo ser socioeducativo. A gente ser socioeducativo é transmitir pro outro o que seria uma conduta ideal pro convívio coletivo lá fora, tentar transformar aqueles pensamentos que vêm, que contraria o que é ser social lá fora, restabelecendo o convívio”.

Questão 3: *O que você entende por responsabilização?*

A responsabilização é um tema que permeia os discursos de todos os profissionais da unidade, chegando também aos adolescentes em cumprimento de medida. Todos têm algo a dizer a respeito da responsabilização, especificada em três modalidades distintas - jurídica, subjetiva e educativa.

A divisão apontada por muitos, entre a responsabilização jurídica e a responsabilização subjetiva, diz que aquela tem a ver com a obrigatoriedade de uma medida, já que a mesma é compulsória e determinada por uma ordem judicial. Remete ao fato de haver consequências para atos análogos a crimes disposto em código penal, sendo uma consequência que está para todos aqueles que infringem as leis.

A responsabilização subjetiva surge quando denotam que responder juridicamente não é suficiente para uma mudança de posição do adolescente sobre seus modos de vida, e sustentam que é necessário que ele reveja e altere as soluções até então encontradas, vislumbrando a ruptura com a prática de atos infracionais. Apontam que se há uma mudança subjetiva, isso pode interferir na coletividade, uma vez que a mudança em seus aspectos de vida não mais é traduzida em atos infracionais.

A responsabilização jurídica e subjetiva foi expressa de maneira mais clara nas respostas de duas diretoras gerais, como mostra o quadro abaixo:

A responsabilização Jurídica e Subjetiva	– “(...) primeiro a gente vai pensar em uma responsabilização jurídica, porque a medida se inicia a partir daí, depois a gente
--	--

precisa trabalhar um ponto que é a responsabilização subjetiva e como que isso vai se dar para cada um, aí é muito do caso a caso. (...) um grande desafio pra gente que tá numa política que é pra todos, que tá numa instituição que é do coletivo é de você conseguir recolher alguma coisa de um caso específico, mas a responsabilização subjetiva de uma implicação pelos atos, pelo seu modo de vida, pelas suas escolhas, a gente vai trabalhar isso num atendimento, mas também eu acho que, numa atividade que ele participa lá fora, numa intervenção que o agente faz, às vezes é possível recolher alguma coisa, e numa discussão de caso, pensar a condução daquele caso específico, mas que tem que se tomar um certo cuidado pra gente não cair nisso, ah, é uma implicação, então, pelo ato, é uma resposta pros efeitos que aquele ato teve, acho que não deixa de ser, mas tem uma responsabilização também que já tá posta, que é uma via jurídica, ele já foi sentenciado".

- “De início, tem a questão da responsabilização, que é da ordem jurídica, mas que também algo que atravessa e que é a responsabilidade subjetiva, (...) eu acredito que a responsabilização tem que perpassar entre os dois campos, o jurídico, o social e também o subjetivo”.

O tema da responsabilização é tratado com muita importância pela equipe das unidades. Vários profissionais destacaram que realizar a tarefa da responsabilização jurídica e subjetiva não é uma tarefa exclusiva do direito e nem da psicologia, e sim um trabalho que envolve todos da unidade, bem como a família, a rede externa de atendimento e o próprio adolescente. Assim, reivindicam a ação educativa como um trabalho mais amplo que a responsabilização jurídica e subjetiva, o que nomeamos como uma responsabilização educativa. Essa consiste na transmissão de valores, na conscientização do inadequado do ato cometido, na proposição de projetos de vida, na promoção de cidadania, etc.

Vê-se, portanto, que esse entendimento se aproxima das considerações de Freire (2007), Costa (1999) e Petrus (2008), para os quais a responsabilidade é oposta ao simples

assistencialismo, e em qualquer processo de emancipação cidadã, espera-se que nos diversos âmbitos a responsabilidade do indivíduo que está envolvido no processo educativo possa ser trabalhada. Destacamos fragmentos das entrevistas que apresentam essa perspectiva. Uma pedagoga, uma diretora geral e um agente socioeducativo definem:

<p>Responsabilização educativa</p> <p>=</p> <p>trabalho de todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> – “A responsabilização pelo ato e tal, é papel também dos outros profissionais, não só da psicologia, é papel de todo mundo que trabalha no socioeducativo. A responsabilização é assim, não você mostrar o caminho, mas construir com o adolescente uma visão de tudo isso que ele vem construindo na vida dele, de toda trajetória dele, de fazê-lo questionar mesmo, repensar tudo que ele viveu nesse tempo”. – “A responsabilização é trabalho de todas as pessoas que têm vínculo com o adolescente, que são referências pra ele. Não é uma coisa localizada em uma pessoa não, e que às vezes quem vai trabalhar essa responsabilização é uma pessoa que ele se vincula e consegue escutar. A proposta é que todos trabalhem a responsabilização. Eu tô te falando de uma responsabilização não só em relação ao ato que ele cometeu, mas de forma geral, da forma como ele se posiciona, porque na realidade ele vem com o ato infracional, mas ele tem vários outros atos transgressores que a gente tem que trabalhar o tempo todo”. – “Pra mim, o adolescente tem que entender o ato dele para responder a medida. A partir do entendimento do que ele fez, a medida começa a fazer efeito pra ele, aí a responsabilização é um processo que envolve funcionários, família, Unidade, uma Rede toda. A responsabilização parte disso tudo, mas o primeiro momento parte quando o adolescente entende o que aconteceu, qual foi o ato dele. Aí, a partir disso, começa a responsabilização dele”.
--	--

Ainda dentro da especificação da responsabilização educativa, destaca-se a ideia de uma tomada de consciência do jovem, de uma reflexão sobre seu ato, possibilitando um rearranjo em seus modos de vida. Recolhemos os textos mais expressivos dessa concepção, que foram de um diretor de segurança e o de uma psicóloga:

<p>Consciência + reflexão = mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> – “Acho que o adolescente poder falar do ato, ter sã consciência de que o que ele fez estava errado e que ele não precisa fazer aquilo. Arrependeu do que fez, tá pagando pelo que fez e tem que ter a consciência de não fazer mais”. – “É uma mudança mesmo, um reposicionamento, uma mudança de comportamento, uma reflexão. Ter a capacidade de tomar decisões diferentes, ter a consciência das atitudes dela, do que ela realmente faz e que ela possa, de certa forma, ter consciência daquelas coisas que ela não tinha e poder ter um movimento diferente com relação a isso”.
---	--

Do conjunto das respostas, apenas duas se diferenciaram do grupo de entrevistados - a de um agente socioeducativo e a de uma auxiliar de enfermagem -, ao destacar, na responsabilização educativa, a responsabilidade que cabe à instituição.

<p>Responsabilidade Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> – “A responsabilização é de um todo, é de todos nós que trabalha no Estado a responsabilidade, a responsabilização nossa é de abraçar mesmo a causa e tentar fazer o melhor pra eles”. – “Eu entendo que responsabilização é fazer com que a gente aceite, assumo nosso papel, o que a gente está fazendo e trabalhar em cima daquilo”.
---	--

Quando a questão diz respeito à finalização da medida, as respostas indicam que é com base na análise dos três tipos de responsabilização que o desligamento é pensado. A

responsabilização jurídica (que inclui os eixos obrigatórios da medida, como a profissionalização, escolarização, etc), subjetiva e a educativa são colocadas na balança. Apesar de terem atrelado esses três pontos, destacaram que um não depende necessariamente do outro, embora haja certa tensão entre os três elementos. Espera-se constatar a responsabilização subjetiva em cada caso. Porém, esse fator nem sempre é aferido e resta como um ideal de realização da equipe. Por outro lado, se o fator jurídico nos seus três eixos é verificado, processa-se o desligamento.

Selecionamos trechos de entrevistas de duas diretoras gerais:

<p>Responsabilização: Jurídica Subjetiva Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> – “A gente precisa trabalhar a partir dos três eixos e isso ajuda a localizar um pouco o adolescente, o que é cumprir medida. Ao mesmo tempo, o ponto da responsabilização subjetiva, é possível localizar alguma coisa sobre a entrada daquele adolescente na criminalidade? Ele consegue escutar alguma coisa disso, ele consegue apontar para uma saída? Agora, tem casos que às vezes a gente pensa, ah, se é possível trabalhar a questão da profissionalização, da escolarização, teve um avanço, teve um compromisso com algumas coisas da medida, mas que a gente percebe que teve alguns pontos que, talvez disso, assim, do subjetivo, que ficam capengas, sabe? A gente tá falando da privação de liberdade, então, não dá pra gente não pensar nisso o tempo todo mesmo porque tem um tempo, mas eu não acho que as coisas, elas estão dependentes uma da outra, mas também, não necessariamente, estão desvinculadas. A gente trabalha os eixos da medida da mesma maneira que tem esse ponto da responsabilização que é subjetiva, assim, que é um trabalho do atendimento”. – “Eu acho que são vários aspectos, mas ainda acho que isso é singular, que é de cada caso. Por exemplo, um adolescente que tem um comprometimento na saúde mental dele vai ser diferente de um adolescente que tem um outro processo psíquico. Eu acho que tem singularidades nesse processo de desligamento, mas vamos pensar
--	---

	<p>de forma mais geral, o que a gente considera no processo de desligamento, eu acho que primeiro é isso, da responsabilização, como que esse adolescente está em relação ao ato que ele cometeu, como que ele está se reposicionando com relação ao ato que ele cometeu. O outro ponto, eu acho que são os projetos que ele faz pra vida dele, e que de certa forma a gente busca mediar pra que ele dê conta de sustentar isso lá fora. A relação dele com a liberdade, isso também é considerado. Acho que é um ponto que a gente considera muito, por isso a gente investe tanto nas atividades externas. Como ele está lidando com a liberdade? A gente considera a condição, pra onde esse adolescente vai, como ele vai ser recebido lá fora, se ele tem um lugar pra ir. Mas isso não é algo que impede do desligamento, mas é algo que a gente considera e cuida”.</p>
--	---

Isolamos uma resposta dissonante que consideramos essencial por apontar questões que não foram mencionadas. Nela, o encerramento não aparece como consequência da responsabilização. Trata-se, sobretudo, de como o adolescente utiliza dos recursos ofertados pela unidade, seja os de cunho obrigatório ou facultativo, pois cabe lembrar que aquilo que é dever da instituição ofertar pode assumir, para o adolescente, um caráter de imposição, e seu posicionamento vai depender de como ele lida com essas imposições/ofertas. Nas palavras da auxiliar educacional:

<p>- “Responsabilização eu não acho que é. É saber se ele tá chegando no nível de controle. Você vê a diferença quando eles chegam e quando eles já estão em processo de desligamento. Você vê que tudo que a gente oferta já está superfaturado pra ele, ele já sabe aquilo, ele já viveu aquilo, ele já passou, pra ele não faz mais sentido. Então, não tem sentido também manter ele aqui dentro da Unidade”.</p>

A responsabilização educativa, no fundo, é a implicação subjetiva dos profissionais, um a um, numa aposta de que a responsabilização subjetiva do adolescente possa advir. Pode ser que o ideal de responsabilização subjetiva interfira na relação da equipe com os adolescentes de forma que a responsabilização subjetiva destes não aconteça.

Pudemos perceber que, no desligamento, a tensão entre a socioeducação e a responsabilização se evidencia. Por diversas vezes a equipe chega a se perguntar: "desligaremos pela responsabilização ou pelo eixos?". A análise das respostas demonstrou que essa tensão é estruturante na realização do trabalho. Não há que se fazer da medida somente uma resposta jurídica, tampouco somente educativa, já que ela se sustenta no tensionamento do atributo coercitivo com o educativo, tendo em vista que todo processo educativo é, de alguma maneira, "violento", pois ele abre a possibilidade de inserção no social a partir da normatização que a educação comporta.

Respostas dos adolescentes

Questão 1: *O que é socioducativo para você?*

Foi possível extrair das respostas algumas ideias que expressam o que o socioeducativo representa para os adolescentes. Para eles, é o momento:

- de parar para pensar;
- em que se espera uma mudança de vida;
- de despertar para a realidade;
- de preparar o jovem para retornar à sociedade;
- em que cabe à unidade ofertar oportunidades;
- em se impõem regras e deveres que precisam ser respeitados e cumpridos.

Separámos em dois grupos as conclusões sobre o que os adolescentes atribuem ao socioeducativo. Primeiro, está a relação do socioeducativo com as oportunidades para uma mudança de vida e, posteriormente, a relação com a norma, com os aspectos impositivos da medida e necessários à convivência social.

O entendimento do socioeducativo, associado a oportunidades que visam uma mudança de vida, um despertar para a realidade e uma passagem para uma nova vida, é bastante comum nas respostas dos adolescentes, conforme o quadro abaixo demonstra. A mudança de vida tão esperada está vinculada aos cursos profissionalizantes, à escola e as atividades ofertadas pela

instituição. Sobre a compreensão do socioeducativo como uma oportunidade para uma vida nova, as falas de três adolescentes evidenciam:

- “(...) socioeducativo pra mim é o lugar onde o jovem autor de ato infracional tem como recuperar e ver o outro lado da vida, poder ter novas escolhas, novas oportunidades. Saber distinguir o lado bom e o lado ruim”.
- “(...) eu penso que é o lugar de refletir, que nem eu cometi um ato lá fora, aí eles me mandam pra cá e eu reflito o que eu fiz, cumpro a medida. Aqui tem coisas melhores pra mim que mudam a minha vida”.
- “(...) eu penso que se você fizer por onde, ele te dá uma oportunidade muito boa de quando você for pra rua, uma oportunidade de emprego, estudando. A oportunidade eles te dão, aí depende da pessoa o que ela quer fazer dela, se ela quer continuar ou ficar no crime”.

O outro conjunto de respostas revelou que o socioeducativo está ligado à imposição de uma medida, a partir da qual se impõem regras, deveres e disciplina que precisam ser respeitados e cumpridos, além de ser um momento de aprendizagem e educação. Seleccionamos duas passagens que elucidam esse entendimento:

- “Entendo que é o local onde o adolescente que comete o ato infracional, que é a internação no prazo determinado de 6 meses a 3 anos, que o cara tem que cumprir a sua medida e aqui nós aprendemos muitas coisas”.
- “Eu penso que desde quando nós cometemos o ato, que nós fomos transferidos pro socioeducativo, é mantido o dever do chegado de saber respeitar os funcionários, que são os agentes que trabalham, que muitas das vezes tem agente que conversa comigo. Eles mesmos já falaram que o conselho que eles dão pra mim eles nunca deram pros filhos deles, a gente tem que saber valorizar essas coisas. O socioeducativo também você tem que respeitar pra ser respeitado”.

Em geral, o que se pode extrair das respostas é que, prioritariamente, o socioeducativo é a oportunidade de uma vida nova. Esse entendimento coincide com o que é

proposto para uma medida socioeducativa, sendo a oportunidade de inserção aliada à responsabilidade imputada pela lei, promovendo uma mudança de posição na vida que contemple a ruptura com a prática de atos infracionais. A noção apontada pelos adolescentes é, sem dúvida, o que a execução dessa política pública visa alcançar.

Questão 2: *O que você entende por responsabilização?*

A resposta a essa questão demonstrou que a responsabilização para os adolescentes é:

- ter direitos, deveres e cumpri-los;
- não agir por impulso, sem pensar;
- saber discernir o certo do errado;
- mais do que somente cumprir com a obrigação, é se posicionar diante daquilo que lhe é exigido;
- assumir as consequências dos atos.

Destacamos algumas respostas que exemplificam essa concepção:

– “Responsabilidade. Eu consigo saber o que é certo, o que é errado, seus deveres, seus direitos, saber cumpri-los e segui-los. (...) Saber das consequências e saber assumir”.
– “(...) responsabilização, tem muitos tipos de responsabilidade, mas responsabilização pra mim é eu ir e voltar, saio pra fazer curso, chego no curso e não faço nada errado. O que você vai fazer quando sair vai depender da sua pessoa porque senão adianta nada você vir pra um lugar que nem esse”.
– “(...) ah, pra mim a gente ter responsabilidade é de saber o que vai fazer, né? Tem que pensar, né? Porque se agir por impulso e depois você vê que agiu por impulso e só faz bobagem. Responsabilidade é isso. Você trabalha, ser honesto, fazer o que faz, né? Fazer a coisa errada e ter responsabilidade. Isso que eu acho”.

O entendimento de responsabilização pelos adolescentes demonstra que esta está

ligada à apropriação daquilo que é ofertado e oportunizado pela instituição, a partir do contato com a lei. Os adolescentes localizam que é preciso tomar decisões no decorrer da medida e se posicionar diante daquilo que a medida exige, tais como a obrigatoriedade da inclusão escolar e possibilidades de profissionalização.

Como desdobramento da questão sobre a responsabilização, foi possível extrair das respostas dadas algumas ideias que sintetizam o que finaliza a medida no entendimento dos adolescentes:

- É preciso cumprir o que é exigido e refletir sobre o que se fez;
- Não adianta ficar só esperando, é preciso ter objetivos próprios;
- Depende das escolhas que o adolescente faz a partir do que a medida impõe e oportuniza;
- Depende de saber lidar com as pessoas, saber o limite entre o que é seu e o que é do outro;
- Depende da resposta da Unidade e do juizado perante aquilo que o adolescente conseguiu mostrar durante a medida.

Quando a questão refere-se à finalização da medida, as respostas dos adolescentes demonstraram que o fim da medida se dá a partir do encontro com a lei jurídica, que o submete aos limites e regras da convivência social, associado às oportunidades (escolarização, profissionalização e outras atividades que a instituição deve propiciar). Para eles, portanto, o desligamento está ligado à ideia de uma responsabilização jurídica. O desligamento da medida está na possibilidade de aproveitar as oportunidades dadas e viver dispensando a violência e a prática de atos infracionais. Alguns exemplos dessas ideias podem ser visualizadas abaixo a partir do texto enunciado por três adolescentes:

Responsabilização Jurídica = Convivência Social	<ul style="list-style-type: none"> – “Ir embora é você pagar sua medida tranquilo, sem estar zoando, você cumprindo as regras, as ordens daqui. É isso. Pra mim, eu penso assim, eu cumprindo a ordem e não passando dos limites, mesmo estando acautelado nós temos que respeitar as regras da Unidade e ainda, mostrar de verdade que mudou de vida e quer seguir outra vida”. – “Esse processo pra ir embora é difícil demais. Tem que pensar antes de
---	---

agir porque nada aqui é fácil, pra você sair se não tiver a mudança em você, você não sai, não e também (...) faz um curso, tem o estudo de caso que vai ver seu comportamento no núcleo, se você está preparado para viver na sociedade. Você faz o curso e aí eles te dão oportunidade maior, oportunidade de passar Natal com minha família. Saí e voltei com minhas próprias pernas, aí ela fez meu pedido. Não depende de mim, tô esperando só a resposta do juiz”.

- “Ver o mundo lá fora como é. Porque antes só vivia na mão do crime, só pensava em usar drogas, curtição e ver que a vida não é isso. Aprender a viver em união, saber lidar com as pessoas, conversar, o momento certo de ouvir, o momento de falar. Respeitar os outros e saber a hora que o direito do outro começa e o meu termina”.

CONCLUSÃO

O novo paradigma - A Doutrina da Proteção Integral - define que a responsabilização dos adolescentes pela prática de atos infracionais deve se dar por uma via socioeducativa. Assim sendo, inicialmente, esta pesquisa procurou analisar como a socioeducação é pensada e vivida no contexto da medida socioeducativa de internação, e de que forma a responsabilização se faz socioeducativa. Ressaltamos as duas importantes dimensões na execução desse trabalho: de um lado, o aspecto coercitivo, por tratar-se de medida imposta, por outro, o aspecto educativo, haja visto o compromisso da mesma em propiciar uma educação voltada para a convivência social. Articular estes dois aspectos, o sancionatório e o pedagógico, tem-se constituído como um desafio constante para os executores dessa medida.

Primeiramente, buscamos investigar qual o conhecimento prévio as equipes de profissionais detinham sobre o histórico das legislações e do atendimento destinado às crianças e adolescentes, acreditando que constitui a base para o entendimento do que vem a ser a socioeducação no contexto da medida de internação. Consideramos que o primeiro passo a ser dado numa execução socioeducativa seja o de conhecer as bases da socioeducação, pois o fato das mesmas estarem expressas em lei, por si só, não fazem delas socializantes. É preciso que a equipe se responsabilize por torná-las também educativas e não somente sancionatórias. A análise das respostas demonstrou que existe um conhecimento do histórico e da legislação, embora em níveis distintos. Há uma polarização do conhecimento, alguns entrevistados conhecem bem a história, outros conhecem pouco. Essa polaridade se deu entre as mesmas e as diferentes categorias profissionais, e embora tenhamos detectado essa polarização, verificamos que a maior parte dos entrevistados demonstrou um conhecimento superficial sobre as motivações sociais que historicamente justificaram a criação das leis que estão em vigor nos dias de hoje.

Ficou esclarecido que a Doutrina da Situação Irregular previa uma atuação direcionada mais à área social que jurídica, sendo o juiz a figura central do atendimento destinado às crianças e adolescentes, o que podemos caracterizar como uma judicialização do atendimento. A judicialização representa, sobretudo, que o poder judiciário poderia decidir qualquer coisa sobre “os menores”, bem como sobre suas famílias. Essa “tutela” sob os menores previa a destituição do poder familiar até a privação de sua liberdade, desde que o juiz achasse “conveniente”, conforme descrito pelo Código de Menores em seu artigo 86, 4º parágrafo. O poder do juiz envolvendo as

decisões sobre os “menores”, suas famílias e a estrutura do sistema como um todo foi corroborada com a chegada dos saberes técnicos e da equipe interdisciplinar, que realizavam pareceres e estudos de personalidade. Esses laudos serviam para justificar ou não a privação de liberdade, o grau de periculosidade, o maior ou menor tempo de internação, o desligamento e a transferência entre as instituições.

Verificamos também que no decorrer do tempo, a histórica se repete, sempre a partir de um cenário de crises, como as rebeliões, motins, quebra-quebra, tratamento desumano, higiene precária, maus tratos, etc. As soluções que surgiram na tentativa de sanar a problemática dessas instituições revelou-se como uma prática recorrente. As instituições foram substituídas umas pelas outras, o discurso institucional e político se adaptara aos novos modelos, os ideais de educação, formação profissional, estudo e classificação do menor estavam cada vez mais elaborados e polidos. Sem dúvida, o que estava em questão era a defesa da sociedade, de modo que o recolhimento dos menores visava à prevenção de alguns e à regeneração de outros. Embora o discurso educativo apontasse para uma aparente preocupação em reduzir as internações, priorizando o convívio social e familiar, tendo o internamento como o último recurso a ser aplicado, o que se verificou é o que o novo discurso não foi suficiente para uma real transformação. A intenção ainda visava à mera adaptação das instituições ao novo “modelo”, a fórmula do internamento não foi seriamente questionada e o que se constatava era a crescente demanda oriunda da sociedade e das autoridades por ampliar o número de vagas para a internação, mais uma vez ratificando a lógica do “sequestro das questões sociais”, como localizou Méndez (1998).

Ficou esclarecido ainda que embora houvesse outras medidas aplicáveis aos menores, o que ocorria, entretanto, era o abuso das internações e a ausência de motivação jurídica que justificasse a privação de liberdade. A atuação era assistencial, e mesmo quando uma medida de liberdade assistida era determinada, o objetivo era vigiar e evitar os “desvios” dos menores.

Percebemos que mesmo antes do advento do ECA, já existia a preocupação com os aspectos de proteção e inclusão social (ainda que pela via exclusiva do trabalho), a presença de equipes interdisciplinares para o atendimento, investimento na profissionalização e educação escolar (mesmo que só o necessário para instrução). O que não verificamos foi a responsabilidade daqueles que se mostravam em conflito com a lei, percebidos como portadores de uma patologia a ser tratada, conforme nos esclareceu Costa (2006). Dessa forma, a grande inovação trazida pelo ECA é a etapa da responsabilização, separando as questões sociais dos conflitos de natureza jurídica, e possibilitando que o adolescente responda por seu delito por meio das medidas

socioeducativas. Pensar a medida como correspondente ao processo de responsabilização é uma maneira de introduzir o jovem no social, quando a lei que deveria estar incorporada pelo adolescente não se apresenta, o que faz com que a lei representada pelo jurídico precise entrar e incluir o ato infracional na dimensão social.

Na sequência, exploramos a temática da socioeducação, seu campo de aplicação e as instâncias formal, informal e não-formal. A partir das definições, pudemos atribuir a socioeducação ao campo da educação não-formal, como um tipo de educação social, justamente por esta apresentar formas que a diferencia das práticas exclusivas de formação escolar e profissional; e ainda, por estar diretamente ligada ao compromisso de propiciar que os indivíduos possam se desenvolver e se tornar ativos em sua comunidade, favorecendo a compreensão de si e do mundo em que vivem.

A análise das entrevistas dos profissionais revelou que, apesar dos entrevistados não citarem os autores que trabalham com a temática da educação social, especificados no capítulo 3, a maior parte apresentou entendimento congruente com a definição apresentada por eles. Em geral, as respostas revelaram que a socioeducação visa uma educação mais ampla, que vai além da profissional e escolar, caracterizando-se pela oferta de oportunidades concretas de acesso à cultura, esporte, lazer, convívio familiar. É bom lembrar, como nos esclareceu Medel (2005), que tais ofertas representam a possibilidade de um vínculo com o saber, e que estas não são somente programáticas ou concretas, mas, sobretudo, estão ligadas à responsabilidade do educador em transmitir os conteúdos culturais às gerações mais jovens, e que seu desejo em ensinar possa suscitar o interesse do adolescente em aprender.

A ênfase dada pelos profissionais nas “oportunidades” e na possibilidade das mesmas serem realizadas fora das instituições também corrobora com os ideais da socioeducação e do ECA, uma vez que ambos propõem a convivência social em contraposição ao mero controle. Conclui-se, também, que é no encontro, na relação com as pessoas que o vínculo pode ser estabelecido e, assim, favorecer que o trabalho socioeducativo aconteça.

Destacamos que as formulações das diversas áreas que tentam demarcar a noção de socioeducativo mostraram que esta é extraída a partir de concepções de educação, aplicadas nos campos específicos do direito e do social. Porém, ficou esclarecido que o termo “socioeducação” está restrito aos autores que lidam de maneira direta com a prevenção e/ou tratamento do delito juvenil.

Na visão dos adolescentes, o socioeducativo é um momento favorável “à mudança de vida”, associado às oportunidades de cursos, escola, profissionalização, às possibilidades de

despertar para uma nova realidade e para retornar ao convívio social. Além dessa percepção, atribuem ao socioeducativo a imposição de regras, de deveres e disciplina que precisam ser respeitados e cumpridos.

Com relação ao tema da responsabilização, verificamos que ele atravessa o discurso de todos os profissionais e, inclusive, dos adolescentes. Em princípio, a partir da análise das entrevistas da equipe, verificamos que muitos assinalam dois tipos de responsabilização: uma jurídica e outra subjetiva. A primeira estaria ligada à própria imposição da medida e à possibilidade do adolescente responder juridicamente pela prática de um ato infracional. No seu bojo, está a obrigatoriedade da instituição em viabilizar escolarização, profissionalização e acesso às mais diversas oportunidades. A subjetiva estaria na possibilidade do adolescente realizar uma mudança de posição, alterando suas escolhas e modos e de vida. Entretanto, boa parte da equipe destaca que as funções de responsabilização do adolescente não se restringem à sua execução pelo campo jurídico e da psicologia, mas é um trabalho de todos que estão envolvidos no processo educativo. Os profissionais reivindicam, portanto, uma ação socioeducativa que ultrapasse a responsabilização jurídica e subjetiva, o que nomeamos como uma responsabilização educativa.

A responsabilização educativa caracteriza-se, sobretudo, pela transmissão de valores, na conscientização do inadequado do ato cometido, na proposição de projetos de vida, na promoção de cidadania, dentre outros. Essa noção encontra subsídios na ideia explicitada no capítulo 3, de que a responsabilidade do indivíduo que está envolvido no processo educativo possa ser trabalhada em seus diversos âmbitos.

Para os adolescentes, a responsabilização é definida pela possibilidade de assumir as consequências dos atos praticados, discernindo o certo do errado e deixando de agir por impulso, sem pensar. Está ligada ainda ao fato de se ter direitos e deveres, além de cumprir com o que a medida impõe e se posicionar diante daquilo que lhe é exigido.

Quando a questão é a finalização da medida, a pesquisa demonstrou que a responsabilização jurídica, em seus eixos, é preponderante para se processar o encerramento da mesma. Mesmo que a equipe deseje verificar a responsabilização subjetiva, isso nem sempre acontece, o que não é impedimento para a finalização da medida. As respostas dos adolescentes demonstraram que o fim da medida se dá a partir do encontro com a lei jurídica, que o submete aos limites e regras da convivência social, associado às oportunidades (escolarização, profissionalização e outras atividades que a instituição deve propiciar). Para eles, portanto, a finalização da medida está associada à ideia de uma responsabilização jurídica.

Percebemos que é no momento do desligamento que a tensão entre a socioeducação e a responsabilização se evidencia. Essa tensão é estruturante na realização do trabalho. Não há que se fazer da medida somente uma resposta jurídica, tampouco somente educativa, já que ela se sustenta no tensionamento do atributo coercitivo com o educativo, tendo em vista que todo processo educativo é, de alguma maneira, “violento”, pois ele abre a possibilidade de inserção no social a partir da normatização que a educação comporta.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha.** (Homo Sacer III) Giorgio Agambem, trad. Selvino. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 168.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2005. 348 p.

BERGO, Renata Silva. **Reinventando a escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. DOU 23.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 2 ed. Brasília: Conanda, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: **Coletânea de Leis.** 4 ed. Belo Horizonte: CRESS, 6. Região, 2006a.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: **Coletânea de Leis.** 4 ed. Belo Horizonte: CRESS, 6 Região, 2006b.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate.** Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c. p.12-41.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília/DF: CONANDA, 2006d. 100 p.

BRASIL, Decreto n. 17.943 de 12 de outubro 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores, constituindo o Código de Menores. Brasília, 12 out. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acesso em: 17 de abr. 2010.

BRASIL. Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 1979. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 de abr. 2010.

BUSATO, Paulo César; HUAPAYA, Sandro Montes. **Introdução ao direito penal: fundamentos para um sistema penal democrático.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Júris, 2007.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da (coord. Técnica). Controle do Delito Juvenil numa Sociedade Democrática. In: **Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas:** conceitos e princípios norteadores. Presidência da República. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (Org). **Justiça, Adolescentes e Ato Infracional:** Socioeducação e Responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006b. p. 449-467.

DÍAZ, André Soriano. Uma aproximação à Pedagogia - Educação Social. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 7, p. 91-104. Disponível em: www.scielo.com.br.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p.33-96.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30 ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

FREUD, S. **Análise terminável e interminável** (1937). ESB, v. XXIII, p. 241-287, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais/ Maria da Glória Gohn. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões de nossa época; v. 1).

GURALH, Soeli Andrea. **O Regime de Privação de Liberdade sob o enfoque da socioeducação:** Experiência do Centro de Socioeducação de Ponta Grossa. Dissertação de mestrado (não publicada). Programa de pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2010.

KONZEN, Afonso Armando. Reflexões sobre a medida e sua execução (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Org.). **Justiça, adolescente e ato infracional:** socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p.343-365.

LIMA, Evangelina Sanches. **Ações socioeducativas na Política Nacional de Assistência Social:** uma análise sobre a concepção e a operacionalização no município de Londrina - PR, 2008, 117p. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Londrina - Serviço Social e Política Social.

MEDEL, Encarna. Trabajo Educativo com adolescentes. In: **Reinventar el vínculo educativo:** aportaciones de la Pedagogia Social y del Psicoanálisis. Hebe Tizio, coordinadora. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005. p. 73-81.

MÉNDEZ, Emílio García. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de la infancia? In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Org.). **Justiça, adolescente e**

ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p.7-23.

MÉNDEZ, Emílio García. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MINAYO, M. C. de S., Org. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 6ª. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, vozes, 1996.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Adolescências, juventudes e socioeducativo:** concepções e fundamentos. (Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo). 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 56 p.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Traçado metodológico**. (Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo). 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 104 p.

NEVES, Libéria. Pedagogia Social e psicologia: diálogos possíveis na educação não formal. In: **Paidéia:** revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fumec - Ano 5, número 5 (jul. dez. 2008) - Belo Horizonte: Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, p.101-118.

NÚÑEZ, Violeta. El vínculo educativo. In: **Reinventar el vínculo educativo:** aportaciones de la Pedagogia Social y del Psicoanálisis. Hebe Tizio, coordenadora. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005. p. 19-43.

ORTEGA, J. **Educación social especializada**. Barcelona: Ariel, 1999.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Práticas de Socioeducação**. Cadernos do IASP. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, janeiro de 2007.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Org.). **Justiça, adolescente e ato infracional:** socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p.25-48.

PÉREZ SERRANO, G. **Pedagogía social - educación social**. Madrid: Narcea, 2003.

PETRUS, Antoni. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1998.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. In: ROMANS, Mercè. **Profissão:** educador social. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2edição revisada - São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009a. p.225-286.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores - do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação

para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009b. p.97-149.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009c. p.15-30.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de garantias e o direito penal juvenil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

SILVA, Antônio Fernando do Amaral. O Estatuto da Criança e do Adolescente e Sistema de Responsabilidade Penal Juvenil ou o mito da inimputabilidade penal. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Org.). **Justiça, adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p.49-59.

TRILLA, Jaume. O universo da educação social. In: ROMANS, Mercè. **Profissão**: educador social. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOGEL, Arno. Do estado ao estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p.287-321.

VOLPI, Mário. **Sem Liberdade, Sem Direitos**: A privação de liberdade na concepção dos adolescentes. São Paulo: Cortez. 2001.145p.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **Manual de direito penal brasileiro**: parte geral. 5 ed. Revista e atualizada. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.