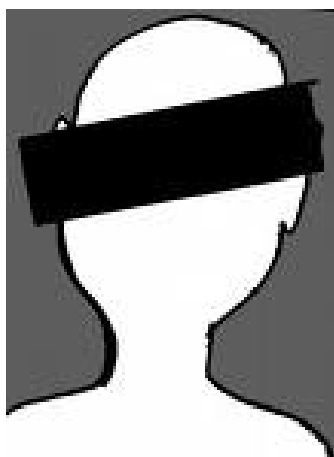




Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Mestrado em Ciências da Educação



Condições educacionais na infância e na adolescência e a situação de risco e delinquência de menores

Bruno Diniz Fernandes

COIMBRA, 2010



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Condições educacionais na infância e na adolescência e a situação de risco e delinquência de menores

Bruno Diniz Fernandes

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Prof. Doutor António Gomes Ferreira

COIMBRA - 2010



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Este trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra intitulado: **Condições educacionais na infância e na adolescência e a situação de risco e delinquência de menores** representa um Projecto de Educação/Formação com nº da Bolsa: E07M402854BR realizado na União Europeia entre os anos de 2007/2008 e 2008/2009 e financiado pelo EUROPEAID Serviço de Cooperação através do Programa Alban – Programa de Bolsas de alto nível da União Europeia para a América Latina, com o apoio da Asociación Grupo Santander – AGS.

DEDICATÓRIA

Aos responsáveis pela minha educação e formação moral e ética. Aqueles que, com muito esforço, me fizeram ingressar em uma universidade federal. Dedico este trabalho aos que me tornaram tudo o que hoje sou: meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, sem Ele, nada seria possível.

Agradeço aos meus pais pela força, apoio e colaboração, no esforço de ver concluída, mais esta etapa da minha vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Gomes Ferreira, por ter me acolhido em Portugal, por ter me proporcionado todas as condições para o desenvolvimento do meu trabalho na Universidade. Pela dedicação e presteza em minha orientação, exercendo papel fundamental para a concretização desta dissertação, e por ser, acima de tudo, meu amigo.

À Professora Doutora Maria Amélia de Souza Reis, minha eterna orientadora, sem a qual, em todas as minhas realizações acadêmicas não teria obtido o mesmo sucesso.

À Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, minha nova eterna orientadora, companheira nos diversos trabalhos realizados junto à Universidade, com quem eu tenho tanto prazer em ser colaborador.

À Fabiana Santos Paula e Mariane Fatá, pela colaboração na recolha de dados.

À Lília Simões Forte, pelo apoio nas traduções.

À Carolina Santos, pela revisão textual.

À Cristiana de Carvalho, pela colaboração na revisão das fontes.

Ao corpo docente do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, que me proporcionou um conjunto de conhecimentos fundamentais, alicerçando-me na aquisição de competências, que certamente farão a diferença na minha vida.

Aos funcionários da FPCEUC, em especial ao “Seu Nuno”, o funcionário mais bem disposto de toda a Universidade de Coimbra, e a Dr^a Teresa Urbano, um sinónimo de prestatividade, sempre atenta às necessidades dos alunos.

Ao Dr. Paulo do Centro Educativo dos Olivais, por ter me recebido e orientado de forma tão exemplar.

A todos os meus novos amigos que fiz em Portugal, a todos os meus velhos amigos, que deixei no Brasil, simplesmente por serem meus amigos, por estarem ao meu lado para me ouvir e me encorajar quando precisei.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação.

A todos o meu muito obrigado!

EPÍGRAFE

Quando as crianças viram criminosas, as autoridades fecham os olhos. Não os delas próprias, que andam sempre bem abertos pra qualquer licitação que passe distraída. Legislam. Ah, como legislam! Obrigam todos os meios de comunicação a pôr tarja negra - ridícula - cobrindo os olhos dos "monstrinhos" que criaram, a fim de que estes não sejam identificados. E está resolvido o problema do menor (Millôr Fernandes, 1992).

Resumo

Este trabalho de investigação busca compreender os processos educativos formais e não-formais existentes ou não no percurso de vida de adolescentes infratores que cumprem medida de internamento, desvelando as condições de socialização que estão por detrás de seus comportamentos desviantes e as condicionantes que os levaram à situação de delinquência, num estudo comparado entre Brasil e Portugal. O presente estudo possui dois objetivos principais, sendo o primeiro compreender as políticas públicas para o atendimento desses adolescentes e da realidade existente em cada país; e o segundo, identificar possíveis rupturas nos processos educativos e socializadores ao longo de seus percursos de vida, que possam ser correlacionados com as condições de exclusão social que se enquadram e sua envolvência com a marginalidade. A metodologia utilizada envolve revisão bibliográfica, análise documental e trabalho etnográfico com adolescentes institucionalizados. Serão abordados ao longo deste trabalho um histórico sobre as transformações sofridas pelo pensamento sobre a infância ao longo da História, e a legislação criada em diferentes períodos para a assistência da criança e do adolescente no Brasil e em Portugal, breves percursos evolutivos das políticas e do sistema de atendimento tutelar/sócio-educativo ao adolescente em conflito com a lei considerando os contextos e realidades dos países envolvidos. O estudo empírico está voltado para uma análise do discurso das medidas de internamento dos diplomas legais que regulam as orientações jurídico-sociais para o atendimento desses sujeitos, numa dimensão comparada e na análise de conteúdo das entrevistas realizadas com adolescentes infratores institucionalizados, buscando uma compreensão do seu percurso de vida, relacionando as rupturas nos processos de escolarização, nas relações familiares e social, os estigmas sociais à sua condição de infrator e sua envolvência com a criminalidade/marginalidade.

Ao fim desta dissertação foi registrada uma reflexão sobre o contexto sócio-político-social desses adolescentes e a relação das condições oferecidas pelo poder público para sua educação formal e para o atendimento (res)socializador daqueles que estão em cumprimento de medida privativa de liberdade.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; escolarização; processos de socialização; políticas públicas; medida de internamento.

Abstract

This research paper tries to understand the formal and non-formal educational processes of the institutionalized teenager, in conflict with the law, showing the social causes of deviant behavior and delinquency, in a study comparing Brazil and Portugal.

This research has two objectives. The first aims to understand the public and social policies developed since childhood, the current legislation that exists in each country. The second is to make up of an analysis of the problems existing in the socio-educational serving system situation and the relationship with situations of marginality. The methodology used includes a bibliographical revision, document analyses and ethnographic work with adolescents which follow the internment measure in a closed regime.

This document will present a brief history of the transformations that occurred over the perception of childhood over time, and the legislation and policies created in different periods for the serving of the child and the teenager in Brazil and in Portugal. The empirical research embraces a content analysis of the interviews to teenagers in internment measures, as well as a discourse analysis the legal diplomas that regulate the social and juridical orientations for the serving of this population segment, establishing a comparison between the realities of the countries involved, searching for a comprehension of the situation for the institutionalized teenager, linking the social exclusion context, the social stigmas to his condition as law-breaker and his relationship with crime.

In the end of this dissertation, I present a reflexion of the social and political context of those teenagers and juridical orientations for their formal education and serving system.

Key words: Teenager in conflict with the law, schooling, socialization processes, public policies, internment measures.

Résumé

Ce travail de recherche, étant une étude comparée entre le Portugal et le Brésil, a pour but d'examiner les procès éducatifs formels et non-formels qui sont (ou non) présents dans le parcours de vie des adolescents en conflit avec la loi et qui se trouvent incarcérés dans une institution, et de montrer les conditions de socialisation qui sont en relation avec leurs comportements déviants, ainsi comme les aspects qui les ont mis en condition de délinquance. Cette étude a deux objectifs principaux. Le premier aspire à la compréhension des politiques publiques qui visent le soutien de ces adolescents et la réalité de chacun des pays. Le deuxième prétend identifier les possibles ruptures existantes dans les procès éducatifs et sociaux au long de leurs parcours de vie, qui peuvent avoir une relation avec les conditions d'exclusion sociale et de marginalité.

La méthodologie utilisée implique la révision bibliographique, l'analyse documentaire et un travail ethnographique avec des adolescents institutionnalisés. Au long du travail, il y aura la présentation de la chronologie des transformations influencés par les pensées sur l'enfance, au long de l'Histoire, et la législation créée dans différentes périodes pour la prise en charge des enfants et des adolescents au Brésil et au Portugal. Il y aura également la présentation des parcours évolutifs des politiques et du système de prise en charge sous tutelle/socio-éducatif de l'adolescent contrevenant et les réalités des pays concernés.

L'étude empirique consiste dans l'analyse de discours des mesures d'incarcération des documents légaux qui règlementent les orientations juridico-sociales pour la prise en charge de ces jeunes. Ceci sera effectué tenant compte d'une dimension comparée et à-travers l'analyse de contenu d'entrevues à des adolescents contrevenants incarcérés, de manière à comprendre leurs parcours de vie, en établissant des liaisons entre les procès de scolarisation, les relations familiales et sociales, les préjugés sociaux relatifs à leur condition d'infractions et leur engagement avec la criminalité/marginalité.

La fin de cette dissertation est marquée par une réflexion au sujet du contexte socio-politique-social de ces adolescents et la relation des conditions offertes par le pouvoir public pour leur éducation formelle et pour la prise en charge (re)socialisatrice de ceux qui sont dans des conditions de privation de liberté.

Mots-clé: adolescent en conflit avec la loi, scolarisation, procès de socialisation, politiques publiques, mesures de prise en charge.

Índice:

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Résumé.....	VIII
Índice.....	IX
Introdução.....	1

Parte I

Capítulo I – Pensar a infância e a instituição escola como ferramenta das classes dominantes

1.1 As raízes do pensamento assistencial.....	8
1.2 A criança e o controle das multidões na sociedade moderna ocidental.....	12
1.3 O discurso médico-higienista e a assistência destinada à infância.....	14
1.4 Perspectivas para um quadro de exclusão social.....	24
1.5 A instituição Escola na sociedade de classes: a representação social e as relações de poder	30

Capítulo II – Breve Histórico da Legislação para Menores e o percurso legislativo em Portugal

2.1 Enquadramento e contexto da norma internacional.....	41
2.2 Os estabelecimentos correcionais e a prisão para os menores no séc. XIX: modelos e paradigmas de correção ou punição?!.....	43
2.3 As primeiras intuições penais para menores em Portugal.....	53
2.4 Breve percurso evolutivo da legislação portuguesa para o atendimento de menores: os modelos de proteção e tratamento.....	61
2.5 Sobre a Reforma e Organização dos Serviços Tutelares de Menores de 1962.....	85
2.6 O modelo correcional na década da Revolução de Abril de 1974: contextos e consequências.....	89

Capítulo III – Breve contextualização histórica da legislação brasileira destinada à Infância e à adolescência infratora

3.1 Brasil-colônia: relações de poderes, contextos de exclusão.....	96
3.2 A criação de leis penais: direitos para quem?.....	100
3.3 As transformações no cenário brasileiro: república, industrialização, globalização.....	109
3.4 O Código de Menores Mello Mattos: trajetória e contexto da primeira legislação nacional exclusiva para infância.....	118
3.5 As implicações do Estado Novo nas políticas de atendimento ao menor infrator.....	127
3.6 A década de 1960: ditadura militar e suas consequências no cenário de atendimento à criança e ao adolescente.....	135
3.7 Antecedentes da Constituição-Cidadã e os anos 80: o prenúncio de um nova era?!.....	145

Parte I

Capítulo I – Metodologia

1.1 Enquadramento metodológico.....	149
1.2 Delimitação do objeto.....	155
1.3 Descrição dos instrumentos.....	157
1.3.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente.....	157
1.3.1.1 Das medidas de proteção.....	159
1.3.1.2 Das medidas sócio-educativas.....	160

1.3.2 A Lei Tutelar Educativa.....	162
1.3.2.1 As medidas tutelares educativas.....	163
1.3.2.2 Tipos de medida tutelar.....	164
1.3.3 As entrevistas.....	165
1.3.3.1 Os locais de recolha de dados.....	165
1.3.3.2 Instrumento para recolha de dados.....	167
1.4 Procedimentos de análise da informação.....	169
1.4.1 Nos diplomas.....	169
1.4.2 Nas entrevistas.....	170

Capítulo 2 – Análise dos instrumentos legais de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: as medidas de internamento numa perspectiva comparada entre Brasil e Portugal

2.1 Análise das medidas sócio-educativas de privação de liberdade do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.....	172
2.1.1 Do regime de semi-liberdade.....	172
2.1.2 Da internação.....	176
2.1.3 Diretrizes pedagógicas do atendimento sócio-educativo.....	186
2.1.4 O Plano Individual de Atendimento – PIA.....	189
2.2 Análise das medidas tutelares educativas da Lei Tutelar Educativa – LTE.....	190
2.2.1 Tipos de Medida.....	192
2.2.2 Medidas Tutelares Educativas.....	193
2.2.3 Frequência de programas formativos.....	194
2.2.4 Acompanhamento educativo.....	195
2.2.5 Medida de Internamento.....	196
2.2.6 A intervenção tutelar educativa.....	201
2.2.7 Projecto educativo pessoal.....	203
2.2.8 Projecto de intervenção educativa – PIE.....	205
2.3 A primeira impressão.....	206
2.4 Percepções sobre as análises e a dimensão comparada.....	207

Capítulo 3 – Análise das entrevistas do percurso de vida de adolescentes infratores institucionalizados

3.1 Análise das entrevistas realizadas com adolescentes em cumprimento de medida de internamento em Portugal e no Brasil.....	216
3.1.1 Categoria : Vivência familiar.....	219
3.1.1.1 Sub-categoria: Relações familiares (dimensão temporal: infância).....	220
3.1.1.2 Sub-categoria: Condição sócio-econômica familiar (dimensão temporal: infância).....	225
3.1.1.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos familiares (dimensão temporal: infância).....	226
3.1.2 Categoria : Vivência familiar.....	231
3.1.2.1 Sub-categoria: Relações familiares (dimensão temporal: adolescência).....	231
3.1.2.2 Sub-categoria: Condição sócio-econômica familiar (dimensão temporal: adolescência).....	238
3.1.2.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos familiares (dimensão temporal: adolescência).....	239
3.1.3 Categoria : Sociabilidade e relações de amizade.....	244
3.1.3.1 Sub-categoria: Relações com amigos e colegas (dimensão temporal: infância).....	245
3.1.3.2 Sub-categoria: Rotina e hábitos sociais (dimensão temporal: infância).....	248
3.1.4 Categoria : Sociabilidade e relações de amizade.....	254
3.1.4.1 Sub-categoria: Relações com amigos e colegas (dimensão temporal: adolescência).....	254
3.1.4.2 Sub-categoria: Rotina e hábitos sociais (dimensão temporal: adolescência).....	257

3.1.5 Categoria : Vivência escolar.....	264
3.1.5.1 Sub-categoria: Relações com professores (dimensão temporal: infância).....	265
3.1.5.2 Sub-categoria: Processo de ensino-aprendizagem (dimensão temporal: infância).....	266
3.1.5.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos escolares (dimensão temporal: infância).....	270
3.1.6 Categoria : Vivência escolar.....	276
3.1.6.1 Sub-categoria: Relações com professores (dimensão temporal: adolescência).....	276
3.1.6.2 Sub-categoria: Processo de ensino-aprendizagem (dimensão temporal: infância).....	278
3.1.6.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos escolares (dimensão temporal: adolescência).....	280
3.1.7 Categoria : Internamento.....	286
3.1.7.1 Sub-categoria: Percepção da instituição (dimensão temporal: adolescência).....	286
3.1.7.2 Sub-categoria: Atendimento educativo (dimensão temporal: adolescência).....	288
3.1.7.3 Sub-categoria: Projeto de vida (dimensão temporal: adolescência).....	291
3.2 Discussão das análises.....	292
Considerações para refletir.....	301
Referências Bibliográficas.....	318
Anexo: Roteiro de entrevista.....	319

Introdução

Foi a partir do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que comecei a desenvolver experiências no campo da investigação e da extensão universitária com Educação Diferenciada. Depois de me envolver com projetos que atendem as populações indígenas e quilombolas, ainda durante a graduação fui estagiário da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro – SEAP-RJ, onde pude atuar como gestor pedagógico junto a uma escola prisional, além de desenvolver um projeto de pesquisa sobre educação nas prisões que culminou na monografia final da licenciatura cursada.

Quando conheci o mundo por detrás das grades que pude perceber o quanto as lacunas deixadas pela educação afetam a vida das pessoas, em especial daquelas que pertencem às camadas mais baixas da população. Logo no início do estágio, ao desempenhar uma de minhas funções administrativas que era lançar as matrículas dos alunos no Sistema de Gestão Escolar – SGE, *software* adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEE-RJ, logo notei o quão baixo ou até inexistente era o grau de escolaridade da grande maioria dos sujeitos ali encarcerados.

O trabalho realizado no cotidiano de uma instituição prisional exigiu um olhar crítico e comprometimento para que eu pudesse compreender os fatores condicionantes que permeavam aquele contexto.

Além das atividades administrativas, foram surgindo, no decorrer do estágio, outras funções a desempenhar, fruto da necessidade e carência de funcionários dentro da escola prisional onde atuei. Dessa forma, eu acabei por coordenar a maioria das atividades pedagógicas da escola, dentre elas projetos, oficinas, festivais, feiras, etc. E vim a assumir também o “papel” de orientador educacional para os alunos, que muito necessitavam de um apoio extra-classe, por mais capazes e bem-intencionados que fossem os professores.

Apesar de se encontrar numa penitenciária, isto é, em uma instituição prisional destinada a maiores de 18 (dezoito) anos, condenados pela justiça a cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado, foi possível perceber que muitos dos jovens adultos, com idade compreendida entre 18 (dezoito) e 25 (vinte e cinco) anos, apresentavam o típico comportamento de adolescentes durante a maior parte do dia, o

que me levou a pensar que muitos deles possivelmente já levavam uma vida, mesmo fora da prisão, pouco condizente com o seu desenvolvimento psico-social.

Foi vivenciando esta realidade que resolvi elaborar um projeto de pesquisa, ainda durante o curso de graduação, que mais tarde resultou no trabalho de monografia final de curso, intitulado “Prática Educativa e (Res)socialização: desafio das escolas prisionais no Rio de Janeiro?!”, onde busquei refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas no sistema penitenciário carioca, suscitando as possibilidades da educação como ferramenta (res)socializadora do sujeito encarcerado. Por meio desta pesquisa foi possível identificar a precariedade das políticas públicas para esse segmento, assim como das oportunidades educativas oferecidas dentro do sistema prisional, ainda que a educação dentro desse contexto seja um direito garantido por lei.

Com a realização de todo este trabalho, senti-me impelido a avançar e buscar compreender os processos educativos formais e não-formais existentes ou não no percurso de vida de muitos adolescentes e o que existe por detrás de seus comportamentos desviantes que levam muitos deles a se envolverem com a criminalidade. Para chegar a uma análise dessas questões, optei por realizar um estudo comparado sobre os adolescentes em conflito com a lei baseado nas realidades brasileira e portuguesa, tendo em conta Portugal ser um dos países pioneiros na criação de mecanismos legais para a proteção do menor¹ em risco e perigo social, com a Lei portuguesa de Proteção à Infância, promulgada através do Decreto de Lei de 27 de Maio de 1911.

No Brasil, as desigualdades e disparidades sócio-econômicas foram construídas em meio à história de sua colonização. A política educacional que se desenvolveu historicamente no Brasil também contribuiu e ainda contribui para o processo de dominação e de exclusão social, por ser controladora e disciplinadora de corpos e mentes (Foucault, 2004).

¹ Ao longo deste trabalho perspectivaremos como, ao longo da História, o conceito de “menor” foi construído socialmente, sendo modificado em determinados momentos históricos. Assim, diferentes significados, que passaram por infrator e criminoso, abandonado e carenciado e etc, nunca foi capaz de se livrar da carga negativa de sujeito indesejável na sociedade (Silva Santos, 2004; Londoño, 1998). Atualmente, os documentos legais, em todo o mundo, procuram suprimir a utilização desse termo, por toda a sua negatividade histórica, porém, ainda se faz usual a utilização do termo “menor” em diversos meios sociais.

O baixo nível de escolarização encontrado na penitenciária acima referida não é algo isolado, é uma realidade presente em quase todas as instituições visitadas. Não é preciso grande esforço para constatar que a maioria dos jovens e adultos que se encontra hoje cumprindo pena ou medida de internação e, por isso privada de sua liberdade, não teve ao longo de suas vidas oportunidades e/ou condições de uma educação de qualidade, dentro e fora da escola, que pudesse lhes fornecer subsídios para a construção de valores morais e éticos capazes de apontar para um futuro menos discriminatório e desigual e que ajudassem a criar oportunidades para que se mantivessem dentro da lei e das normas de conduta estabelecidas pela sociedade. Pode-se dizer que muitos desses jovens não tiveram uma infância adequada ou que foram crianças em condições pouco condizentes com a sua condição etária, a sua capacidade e o seu desenvolvimento. As deficiências encontradas no percurso educativo formal e não-formal desses sujeitos fatalmente acabaram por incidir em sua envolvimento com a criminalidade.

A criança à qual nos referimos, é a oriunda das classes mais desfavorecidas da população, tendo sido a menos assistida e a mais penalizada ao longo da História. O adolescente que comete atos infracionais hoje é aquele que teve, durante todo o seu percurso de vida, processos de socialização deficientes, fragmentados e desestruturados, sem muitas chances de se desenvolver de forma a se integrar no modelo de cidadania proposto pela sociedade.

Ao abordar questões como a do adolescente em conflito com a lei atualmente é necessário: realizar um estudo a fim de delinear e contextualizar tais questões considerando a dimensão histórica que possuem; compreender como essas políticas se constituíram, se desenvolveram; como os conceitos de criança e adolescente e conseqüentemente o tratamento destinado a eles foram evoluindo ao longo dos tempos; e identificar períodos históricos que marcaram e condicionaram o quadro encontrado hoje.

Perceber de que forma se deram os processos de escolarização desses adolescentes configura-se como outro aspecto fundamental para se alcançar uma compreensão sobre o papel e a influência da escola como institucionalizante dos modelos de cidadania e conduta adotados pela sociedade bem como instituição representativa de poder para aqueles que nela se inserem. Entender como se configurou o papel disciplinador da escola e as relações de poder que permeiam seus parâmetros pode ajudar-nos a

estabelecer uma relação entre as lacunas educacionais existentes na vida desses adolescentes e sua envolvimento com a marginalidade. Faz-se ainda necessário analisar a legislação e a atuação política dos governos para com a temática pesquisada, verificando assim as transformações ocorridas na sociedade, no sentido de contribuir para a questão do atendimento oferecido pelas instituições de tratamento de menores para a prevenção do delito e da reincidência de internação dos adolescentes institucionalizados, e para a profissionalização e inclusão no mercado de trabalho, entre outros tantos aspectos. Traçar esse percurso considerando as especificidades dos dois países estudados foi fundamental na proposta de investigação escolhida.

No estudo realizado a partir da legislação voltada para menores, verificou-se que, enquanto em Portugal, desde a criação do Código Penal Português de 1852, já é possível observar diretrizes específicas para o tratamento do menor, e mais tarde, em 1911, com a criação do Tribunal do Menor, instância de acompanhamento e fiscalização das condições do menor no país, já inserido no moderno direito criminal de menores, no Brasil, somente no século XX é que se começa a legislar sobre o menor de forma efetiva.

O então intitulado Código de Menores de Mello Mattos, regido pelo Decreto nº 17.947/27 – A, foi o primeiro instrumento voltado exclusivamente para a questão do menor na legislação brasileira. Esse dispositivo legal preconizava a consolidação de leis de assistência e de proteção aos menores de 18 anos que fossem diagnosticados em quadro de abandono ou situação de delinquência. Depois de promulgada uma reforma pelo Decreto de Lei nº 6.697 em 1979, foi somente em 1990, que com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, o país passou a ter uma legislação capaz de abranger toda uma complexidade de situações que envolvem a questão do menor no país.

O pioneirismo de Portugal na criação de mecanismos de proteção ao menor conferiu ao cenário português uma articulação dos dispositivos jurídicos com a legislação educativa, verificável atualmente em políticas implementadas ao atendimento do menor, o que tornou motivadora a proposta de um estudo comparado.

A delinquência juvenil tem se configurado como tema crítico e por causa do desconhecimento e participação da sociedade civil nas questões que envolvem o assunto, a maioria das pessoas passa a acreditar que o adolescente em conflito com a lei

é na prática inimputável e, assim, nunca ou quase nunca acaba por ser responsabilizado pelos atos que comete, o que não é verdade, visto que a responsabilização penal do adolescente acontece por meio de medidas sócio-educativas previstas em legislação, depois deste ter sido sujeito a penas de prisão por muito tempo ao longo da História.

A opinião pública muitas vezes baseada nas informações passadas pelos meios de comunicação, os quais estão sempre a alertar para um aumento da violência, tentam fazer-nos acreditar que os adolescentes são os responsáveis pelo aumento dos índices de criminalidade, bem como que nada acontece para os adolescentes que cometem ato infracional, formando uma visão preconceituosa e reacionária contra o adolescente em conflito com a lei. E a sociedade, sempre que ameaçada, clama por uma resposta que traga de volta a sensação de bem-estar social que se encontra em risco, porém sem considerar as variáveis que levam os adolescentes a se envolverem com a criminalidade. Quando imersos num contexto de exclusão social, muitos adolescentes, ainda em formação e desenvolvimento de conceitos como o de cidadania e outros valores sociais, sofrem desajustes em seus percursos de vida. As rupturas e a má formação de laços familiares, sociais, escolares, acabam por contribuir, muitas das vezes, para que sejam empurrados para uma situação de marginalidade perante a sociedade.

Pelo exposto, o problema deste estudo consiste em investigar como os processos educativos e de escolarização atuaram no percurso de vida destes adolescentes e de que forma esses sujeitos quase sempre provenientes de uma estrutura social, econômica e familiar carenciadas foram ao longo de suas vidas sendo excluídos, ou mesmo “fugindo” do modelo de cidadania “proposto” a eles, o que os impede de ter acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, limitando suas opções e conseqüentemente suas escolhas, fator de violências, discriminações e que faz com que suas representações pela sociedade sejam de inimigos. O enfoque deste estudo reside em relacionar o universo das instituições de tratamentos para menores infratores com as estratégias e os mecanismos que podem atuar como instituintes de políticas de coerção e outras anunciadoras das possibilidades de superação das dificuldades encontradas nas práticas educativas empregadas nos processos educacionais para populações carenciadas.

Para se chegar à análise dessas questões, se torna necessário compreender um pouco do tratamento destinado a infância ao longo dos tempos, definindo assim um percurso que ajude a delimitar um conjunto de conceitos pertinentes a esse universo.

Por vezes, no decorrer deste trabalho serão utilizados os termos infância, ou ainda criança, em vez de adolescência ou adolescente. Isso se deve ao fato de que na própria História, como aqui pretendemos evidenciar, em diversos momentos, crianças e adolescentes foram concebidos e tratados pelas sociedades e pelo poder público da mesma forma. Ainda hoje, há uma indefinição de muitas fontes e documentos no tocante a estabelecer quando se lida com a criança e quando já é o adolescente. As próprias leis e declarações são exemplo claro disso, no que diz respeito à inclusão dos segmentos infância e adolescência em diferentes faixas etárias, que variam não somente de país para país, mas até dentro de um mesmo país, dependendo do documento que se consulta, cito a Organização das Nações Unidas, a Organização Mundial da Saúde, dentre tantos outros diplomas legais.

Acredito que a falta de estudos sobre a adolescência no campo da educação constitui-se também como um entrave para a elaboração e execução de projetos que atendam efetivamente essas populações e contribuam para a (re)inserção desses sujeitos na sociedade de forma digna, quando sob atendimento sócioeducativo.

Por meio da realização de um estudo sócio-histórico sobre a compreensão da infância e dos processos educacionais na sociedade contemporânea, pretendo trazer uma compreensão sobre como os processos de escolarização, o meio social e a formação familiar atuam como condicionantes e influenciaram o percurso de vida dos adolescentes em conflito com a lei, perspectivando os percursos das medidas tomadas pelos poderes instituídos sobre a infância e a adolescência em conflito com a lei, ao comparar políticas públicas voltadas para esse segmento nas realidades brasileira e portuguesa.

O objetivo geral deste trabalho é, pois, dar um contributo no tocante à relação das políticas de atendimento ao menor com as lacunas e rupturas presentes no percurso de vida desse sujeito, bem como analisar as relações de poder que perpassam por essa dinâmica social. Dessa forma, a identificação de aspectos velados nos processos de escolarização e socialização desse menor e a influência que tiveram em sua formação enquanto sujeito social pode ajudar-nos a compreender algumas das relações

estabelecidas e das escolhas realizadas, guiando um possível caminho até a prática de comportamentos desviantes e a envolvimento com a criminalidade.

Na composição deste trabalho apresentamos, no primeiro capítulo, um percurso que evidencia as principais transformações sofridas ao longo dos últimos séculos sobre o pensamento acerca da infância e suas concepções na sociedade ocidental. A literatura consultada nos ajudou a compreender alguns aspectos fulcrais que fundamentaram a noção de criança e adolescente com a qual lidamos nos dias de hoje, que, por tanto tempo, quiçá até os dias de hoje, se confundiram entre proposições advindas do campo educacional, da psicologia, da sociologia, etc.

No segundo capítulo, apontamos uma trajetória que aborda o surgimento dos mecanismos legais voltados para a infância no cenário internacional e uma evolução histórica da legislação de menores em Portugal, levantando os fundamentos penalizadores apontados pelo poder dominante, e a resposta social do Estado à questão da delinquência, levando em conta os contextos sócio-econômicos e políticos que permearam essas construções.

Já no terceiro capítulo, apresentamos um histórico da legislação brasileira destinada à infância e adolescência, passando pelas influências da colonização portuguesa e pelas relações de exclusão social, mostrando que o percurso evolutivo das políticas de atendimento à criança e ao adolescente foram influenciados e modificados pelo poder hegemônico.

No quarto capítulo, entramos na parte empírica deste trabalho, na qual realizamos uma análise dos últimos diplomas que regem o atendimento ao menor delinquente, considerando as perspectivas e a realidade do Brasil e a de Portugal. A intenção é suscitar a forma como a qual o Estado brasileiro e português pensam a questão da ressocialização desses sujeitos, incidindo exclusivamente sobre a medida que envolve privação de liberdade.

O quinto capítulo serviu para darmos voz a esses adolescentes que encontram-se em cumprimento de medida socio-educativa, a fim de identificarmos lacunas no seu percurso de vida (familiar, escolar e social) que possam ter apontado para uma situação de exclusão. Compreender não somente causas, mas rupturas na vida desses sujeitos, fatores contribuintes para a composição de um quadro de criminalidade, é tão

importante quanto definir o tipo de tratamento que deve ser direcionado para a melhoria de suas vidas.

Ao final da dissertação, foi nossa intenção registrar uma reflexão acerca das discussões apresentadas, no intuito não de concluir, mas de suscitar novas questões e fomentar novos debates sobre a problemática do menor e das políticas públicas de atendimento ao fenômeno da delinquência juvenil, bem como sua relação com a educação.

PARTE I

ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I

PENSAR A INFÂNCIA E A INSTITUIÇÃO ESCOLA COMO FERRAMENTA DAS CLASSES DOMINANTES

1.1 As raízes do pensamento assistencial

O desenvolvimento constante, inerente à natureza do ser humano, gera mudanças a todo momento na dinâmica social vigente. O século XX foi aquele no qual as crianças e os adolescentes passaram a ocupar um espaço na organização da sociedade ocidental nunca antes obtido. A inclusão desse tema nos campos da Sociologia e da Psicologia permitiu que alguns historiadores, em determinada época, considerarem os estudos sobre a criança e a infância um modismo, quase como se recusassem a aceitar a ampliação do campo de exploração da História. A partir da década de 1950, já podemos encontrar uma tendência de os historiadores dirigirem estudos para sujeitos antes deixados em segundo plano como os escravos, as mulheres e as crianças, o que sem dúvida trouxe um maior respaldo para pesquisas desse cariz.

Incluir esses segmentos da sociedade nas investigações dos historiadores contribuiu para compreendermos a formação das sociedades, contrariando as dúvidas sobre a importância de continuarmos aprofundando o diálogo com outros campos de conhecimento na busca por novas bases teóricas, mais sólidas, para estudarmos determinadas questões, como por exemplo as discussões sobre o fenômeno da exclusão social, para além de outras tantas questões que envolvem cultura e relações sociais.

Philippe Ariès (1973), um dos pioneiros no estudo da infância, defendia que o conceito de infância seria histórico e culturalmente localizado no tempo. Este historiador francês desenvolveu seu trabalho utilizando-se da perspectiva de que, à altura da Idade Média, a falta de consciência da família sobre a infância era a responsável pelo que chamou de “falta de sentimento” pela criança. Com base nessa prerrogativa, Ariès desenvolveu a tese de que o sentimento de infância seria então desconhecido na sociedade ocidental antes do século XIII, onde a criança praticamente não seria considerada. Houve um período no qual figuras que ilustrariam a presença de crianças começaram a surgir no

âmbito das artes, nomeadamente nas pinturas, apesar de ainda serem caracterizadas como um uma miniaturização da figura adulta.

Nessa época, na sociedade francesa, apenas depois de superar o período mais crítico para sua sobrevivência, sem muito apoio dos pais, é que a criança passaria a ser vista como pessoa. Essa indiferença devia-se em muito às condições da época, e por isso essa falta de investimento emocional.

Stone (1977, cit. por Ferreira, 2007, p. 77), afirma que até o século XVIII, o fraco investimento emocional dos pais seria uma forma desses se resguardarem psicologicamente de possíveis traumas ao perderem os filhos, face aos altos índices de mortalidade da época.

Seguindo Ariès, “assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (1981, p. 157).

Uma prática que encurtava o relacionamento da mãe para com seus filhos residia no encaminhamento desses para uma nutriz. Ainda no século XII, esses cuidados restringiam-se à aristocracia, porém, segundo Orlandi, tempos depois espalhou-se de forma progressiva: “no século XVII, o hábito se difundiu entre as famílias burguesas e, já no século XVIII, se espalhou por todas as classes da sociedade urbana” (1985, p. 38). Ainda de acordo com Orlandi, esta prática foi responsável por contribuir para os altos índices de mortalidade infantil da época. Tanto os filhos das nutrizes que eram mortos e/ou abandonados para que essas pudessem aceitar uma maior carga de serviço como amas de leite, quanto os filhos sob suas responsabilidades sofriam com uma situação na qual, uma vez constatado o número de crianças muito alto para a quantidade de leite para atender a todas elas, muitas nutrizes lançavam mão de substituir a alimentação “materna” por alimentos de outra ordem, isso sem falar no tipo de cuidados dispensados que incluíam a utilização de substâncias para acalmá-las, como o álcool (1985).

Partilhando da ideia de Ariès sobre a indiferença com as crianças encontram-se também Hunt (1972) e Badinter (1980) citados por Ferreira (2007, p.77), entre outros que defendiam a opinião de que, durante muitos séculos, a infância seria uma etapa incômoda e perturbadora.

Dessa forma, durante a Idade Média, se sobrevivesse aos primeiros anos de vida, a criança teria uma espécie de livre circulação nos espaços adultos. Essa indeterminação etária podia ser verificada em diversas atividades sociais, dentre as quais as profissões, as armas, os jogos e brincadeiras, o vestuário, etc.

Nos séculos posteriores, os adultos começam a voltar sua atenção para os então considerados “adultos em miniatura”. A identificação de certas atitudes infantis nas crianças é algo que não mais passava despercebido na sociedade, sendo considerado agora como algo divertido. O incentivo desses comportamentos infantis cada vez mais frequentes veio a ser chamado por Ariès de “paparicação”.

A “paparicação” foi fundamental para a formação de um sentimento de infância como o que existe atualmente. A diminuição da mortalidade infantil na Europa deu-se, entre outros fatores, pela maior atenção dos pais em relação aos filhos. A partir daí a criança deixa de ser ignorada e começa a ser reconhecida como membro da família, e a sua morte, mesmo nos primeiros anos, passa a ser sentida como perda.

Os discursos voltavam-se para defender a permanência da criança com a mãe durante os primeiros anos de vida, exaltando assim a figura da mulher como possuidora de amor materno e fortalecendo a posição da criança na instituição familiar.

Paulatinamente, o sentimento de infância foi sendo consolidado na sociedade ocidental, principalmente com o desenvolvimento da escolarização. A partir de então agora, desde sua vestimenta, passando pelas suas brincadeiras até o seu próprio espaço começavam então a se diferenciar daqueles que outrora se confundiram com os dos adultos.

No momento em que infância passou a ser entendida como uma faixa etária, ainda que não tão específica, iniciou-se uma fase de caracterização. Gradativamente ocorreu uma separação entre crianças e adultos, as primeiras agora muito mais recolhidas no seio da família. Essa separação das idades envolvia ainda um outro processo para além das definições dos espaços público e privado: a separação de classes (Ariès, 1981).

Outra preocupação que surge nessa época com a sobrevivência das crianças é a necessidade de se dispor de pessoas sadias para a composição dos exércitos e para os contingentes das novas atividades que emergiam com o capitalismo.

Cabe salientar que grande parte das proposições do historiador francês Philippe Ariès sobre a infância no período medieval foram fortemente contestadas, na medida em que se refutou a ideia da falta de sentimento, reconhecimento e consideração para com a infância ao longo dos séculos que compreenderam a Idade Média.

Ferreira (2007, p. 78), ao citar estudiosos como Loux (1978), Pollock (1983), Shahar (1990) e McLaughling (1974), comenta terem esses autores se debruçado sobre a situação da infância nesse período medieval, demonstraram que durante esse tempo a criança teria sido cercada de cuidados familiares e não haveria tamanha indiferença sobre sua vida e desenvolvimento como antes relatado por Ariès. O que haveria então

nessa época seria mais uma ambivalência do conceito de sentimento sobre a infância, devido às condições que permeavam o desenvolvimento da criança e os valores que cercavam sua educação na sociedade feudal. A criança, ao circular livremente em meio aos adultos, viveria num limbo entre a inocência e a promiscuidade, porém era presente uma preocupação dos pais por seus filhos, como afirma Pollock, observada na forma como eram criados (1983, cit. por Ferreira, 2007, p.79).

Não pretendemos aqui levar a discussão acerca da ideia de que durante Idade Média a infância foi desconsiderada a níveis mais aprofundados, visto que, devido às controvérsias existentes sobre essa questão, exige-se, para além da pesquisa de fontes diversificadas, uma exaustiva explicitação de conceitos e pressupostos para que se torne compreensível afirmar a existência dessa realidade, conferindo assim maior sentido a essa ideia bem como à tese de Ariès (Ferreira, 2007).

Entretanto, partindo do pressuposto de que a infância representa uma etapa da vida, podemos compreendê-la como uma construção sócio-histórica, em outras palavras, como “uma categoria de tempo inventada a partir de múltiplas experiências vivenciadas pelos diferentes grupos sociais” (Veiga, 2004, p. 40).

Enfim, o ponto mais interessante dos embates entre essas ideias é que elas acabam por confluir para a noção de que, ao longo da História, a educação para com as crianças foi sendo modificada, tanto por parte da família quanto da sociedade na qual ela estivesse inserida. E foram os processos de escolarização que em muito contribuíram para essas transformações se consolidarem.

De acordo com Silva Santos (2004), a visibilidade em torno da infância foi sendo definida no século XIX, quando o ocidente como um todo, preocupado com a preservação das crianças, bem como em relação à reserva de mão-de-obra, começou a intervir publicamente e buscou a integração dos cenários político e social.

Nos tempos modernos, com a criança ganhando cada vez mais destaque no núcleo da instituição familiar, a influência do pensamento iluminista e das ideologias democráticas contribuíram para uma modificação significativa nos papéis sociais dos membros da família e da situação da criança. O sentimento de infância difundido em nossos dias pode ser visto como o resultado desse processo de caracterização da criança. A família concentra-se mais no investimento educativo e afetivo e generaliza-se uma atitude mais puerocêntrica e mais atenta ao investimento educacional. Tudo isto se insere num contexto que favorece uma maior atenção para com a educação das crianças,

que vai se consolidando progressivamente no século XIX, até chegar as transformações do século seguinte.

Ao longo do século XX,

“assistiu-se a uma alteração do controlo dos pais sobre a criação e a disciplina da criança. (...) A autoridade parental foi repartida por uma variedade de recursos extra familiares: os professores das escolas, educadoras, especialistas em crianças, conselheiros de orientação, assistentes sociais, pediatras, psicólogos” (Ferreira, 2001, p. 47-48).

De qualquer modo, esta atitude para com a infância não se repercutiu igualmente sobre todas as crianças. Quer a família, quer os serviços públicos que atendem crianças acabaram por dar uma resposta que favoreceu especialmente as necessidades da infância tal como são compreendidas pelo poder dominante. No meio de tantas medidas e de tantos atores que se legitimaram sobre a atenção prestada à infância, muitas foram as crianças que não se encaixaram nesse contexto e/ou que se tornaram vítimas dos referenciais postulados em nome de uma técnica analítica a ideia de criança bem engendrada pelo poder dominante.

1.2 A criança e o controle das multidões na sociedade moderna ocidental

Uma segunda tese de Ariès (1981) foi desenvolvida para analisar o processo que esse autor denominou de “enclausuramento” das crianças. Nos últimos séculos, a criação dos internatos foi um dos maiores exemplos de que, com a percepção de que o tratamento e a educação destinados à criança deveriam ser específicos e, portanto, diferenciados daqueles que outrora a confundia com os adultos, foram sendo modificados e determinados os espaços os quais ela deveria frequentar.

Pouco a pouco, o seu contato com o “mundo externo” foi sendo reduzido com o intuito de evitar contaminações na sua formação. Essa redefinição do espaço e dos papéis sociais destinados à criança e à família vieram a se configurar como resposta da burguesia a uma crescente preocupação já existente nessa época, a multidão. Analisar esse processo irá ajudar-nos a compreender como se constituíram os ideais de família e de criança na sociedade ocidental.

As transformações advindas do capitalismo têm relação direta com o êxodo rural e o deslocamento populacional em busca de cidades em processo de industrialização, através da expropriação de terras, bem como dos meios de produção. Outros fatores que

contribuíram para o crescimento demográfico das cidades estão relacionados com um conjunto de orientações e medidas de atenção destinados à criança, que diminuíram os índices de mortalidade infantil. Esse crescimento das populações citadinas, cada vez maior, acabou por gerar preocupações quanto à organização social das cidades.

Algumas das leis criadas com vistas a controlar as pessoas consideradas “sem ocupação”, como muitas das recém chegadas do campo, as famílias dos operários, os desempregados etc., demonstraram após algum tempo em vigor serem ineficazes para gerir um problema que vinha crescendo de forma contínua e cada vez mais acelerada. Nessa época, começam a eclodir revoltas, muitas delas provenientes do contingente de operários, que misturados a esses outros setores sociedade, conviviam em condições muito precárias:

“No final do século XVIII, (...) as revoltas camponesas entram em regressão, acalmam-se em consequência da elevação do nível de vida dos camponeses e a revolta urbana torna-se cada vez mais freqüente com a formação de uma plebe em vias de se proletarizar. Daí a necessidade de um poder político capaz de esquadrihar esta população urbana” (Foucault, 1992, p. 86).

Essa situação de contato constante e a convivência entre todos os escalões de cidadãos vieram a se intensificar, provocando sensação de confusão e angústia nas famílias mais abastadas. Esse quadro contribuiu para que a burguesia reivindicasse soluções para acabar com essa situação, para ela, perturbadora.

Nesta relação da política com a medicina é que, ao analisar esse fenômeno, Foucault vai encontrar uma das respostas dadas nesse período. Baseando-se na prática da quarentena, buscou responder ao problema da multidão similarmente ao combate à peste, isolando as pessoas em suas casas, vigiando e controlando o estado de saúde delas e procedendo ao isolamento de quem fosse diagnosticado com lepra. (Foucault, 1992).

Outra política que foi desenvolvida concomitante à essa foi a criação de polícias para o controle da população pobre¹ e para a orientação sobre as formas de comportamento e desenvolvimento dessa. Essas medidas tinham a intenção, ainda que para grande parte da população, implícita, de transformar os espaços sociais, segregando as classes. Dessa forma, podemos dizer que esse tipo de política contribuiu para a transferência da família do espaço público para o privado.

¹ Como descreve Foucault (1992, p. 197): a polícia na Europa do Século XVIII possui uma característica mais ampla da que conhecemos hoje, ela estava destinada vigiar: "respeito da regulamentação econômica (...); respeito das medidas de ordem (...); respeito às regras gerais de higiene (cuidar da qualidade dos gêneros postos à venda, do abastecimento de água, da limpeza das ruas)".

1.3 O discurso médico-higienista e a assistência destinada à infância

Pelo exposto, a casa, vista agora como lar, e por isso considerada como o lugar onde as pessoas deveriam permanecer evitando a rua, ganha diversos defensores, entre eles os higienistas. A rua passa a ser vista como lugar nocivo à saúde e ameaçador para a moral. Dessa forma, o discurso médico-higienista atuou como principal orientador dos papéis da mãe diante do filho, dos cuidados com a criança, e aquele que fundamentou a prática policial de controle das famílias, na sociedade moderna. É notório que o controle efetuado sobre as massas populares, sob o pretexto de controle de epidemias, não se restringiu apenas aos cuidados com os filhos, ou seja, não bastava para a família permanecer em casa, se esta não funcionasse de acordo com as teses de saúde vigentes na época.

Entre as características principais, a casa deveria ser arejada e os membros da família não poderiam ficar ou dormir amontoados, pois isso poderia contribuir para a difusão de doenças e moléstias, como também propiciar um convívio promíscuo, o que poderia vir a deformar a moral das crianças. A criança passaria então a ser o centro da família; as atenções deveriam voltar-se para aquele que seria o futuro cidadão, trabalhador, pessoa sadia e útil para a sociedade.

Juntamente com a invenção da infância vieram as imposições sociais refletidas em práticas de controle e direcionamento de conduta para a população infantil, efetuadas pelas mais diversas instituições, entre elas, a família, a escola, o hospital, etc (Bujes, 2000).

Esse movimento de proteção à criança surgido no final do século XIX pautava-se numa ideologia de bem-estar infantil formulada por ideais advindos da medicina e justificaria a intervenção médica sobre tudo que implicasse no desenvolvimento infantil, ou seja, em qualquer instância ou instituição que se relacionasse com a criança, como creches, lactários, hospitais infantis, e até a família, com o intuito de proteger aqueles considerados mais frágeis (Ferreira, 2007).

Ainda segundo Ferreira (2007), em 1711, Fonseca Henriques publica em Portugal *Socorro Delphico*, obra que aborda diversos aspectos condicionantes acerca do desenvolvimento e da sobrevivência infantil. Décadas depois, seria a vez de Henriques de Paiva publicar *Aviso ao Povo*, no qual era dada importância razoável aos cuidados

com a criança, e ainda no campo educacional uma tradução da obra francesa *Tratado da educação física e moral dos meninos de ambos os sexos*.

Interessantes também foram os trabalhos de Francisco Melo Franco e de Francisco José de Almeida, publicados através da Academia Real das Ciências, em 1790 e 1791, respectivamente, e intitulados de forma igual como *Tratado da Educação Física dos meninos para uso da nação portuguesa*. Essas obras de puericultura, traziam orientações de cariz médico e de saúde sobre os mais diversos aspectos. Os cuidados começavam pelo tratamento que as mulheres grávidas deveriam ter durante o período de gestação em relação à alimentação, os cuidados na hora do parto, tanto com a mãe quanto com o recém-nascido, os banhos e a vestimenta das crianças. Tratavam também da amamentação e alimentação do bebê na primeira infância, da importância de se praticar atividades físicas, entre outros tantos cuidados (Ferreira, 1987, 2007).

Nos últimos séculos, veio a ser cada vez maior a preocupação e o interesse da medicina com as elevadas taxas de mortalidade infantil, fazendo com que os representantes da classe concentrassem seus esforços na criação de um conjunto de parâmetros que pudesse subsidiar campanhas para a formação de um novo modelo de família.

Com isso, as campanhas buscavam agora uma transformação do papel da mulher, visto que convencê-la da importância do cuidado com os filhos utilizando-se do discurso médico (científico) significava convencê-la também de sua responsabilidade pela saúde e felicidade do lar. A estratégia baseava-se em tomar a figura da mulher como alvo para atingir toda a família, especialmente as crianças. Todo esse rearranjo social levou a mulher a ocupar, já no final do século XIX, o papel de controladora do lar, sendo vista como a principal aliada para as políticas de saúde.

As teses voltadas para o tratamento infantil difundidas por médicos brasileiros desde o início do século XIX para a introdução do pensamento higienista no país pautavam-se no princípio de que “a higiene não se ocupa unicamente em manter a saúde, sinão também cuidando de fortalecer as resistências orgânicas para melhorá-la e aperfeiçoá-la” (Moncorvo Filho, 1926, p. 79).

Na tentativa de conter o crescimento dos índices de mortalidade infantil, alguns médicos desenvolveram, baseando-se nas ideias européias, teses que originaram um movimento em prol da higienização e implementação de orientações da puericultura. Estratégias foram criadas em diversas frentes para se tentar resolver o problema. Entre elas, o desenvolvimento da obstetricia, a necessidade de se rever as práticas das instituições

voltadas à assistência infantil e, por último, mas não menos importante, a difusão de práticas higiênicas cotidianas para a população em geral (Moncorvo Filho, 1926).

Contudo, as ideias para um atendimento mais especializado para as crianças, para terem efeito, deveriam passar pela reorganização familiar e, a opinião dos mais fervorosos, até mesmo, por uma intervenção direta na relação entre pais e filhos. Mas como houve pela maior parte da sociedade resistência a esse tipo de intervenção mais brusca, essas medidas só vieram a se tornar significativas no final do século passado, o que representou um obstáculo para os precursores da puericultura brasileira.

Com o capitalismo se desenvolvendo e com as transformações que vieram consoante aos seus processos, entre elas, o aumento exponencial da densidade demográfica nos centros urbanos, surgiu a necessidade de se criar novas instituições voltadas à assistência das crianças abandonadas e de reestruturar aquelas que já existiam. Entre as razões para o crescimento populacional das cidades, podemos citar os processos de redefinição dos papéis da família e o aumento da utilização da mão-de-obra infantil nas fábricas, uma das consequências da Revolução Industrial.

Como forma de dar respostas a esses problemas sociais, vários grupos mais abastados e detentores de poder incumbiram-se de uma organização da “caridade”, pois tais ações não poderiam continuar apenas a cargo de “almas caridosas” isoladas, quase sempre religiosas. Era necessário por em prática ações mais diretas, no cotidiano da vida cidadina.

As obras de caridade de grande porte, como no caso das Santas Casas de Misericórdia, possuíam esse caráter de organização da caridade, estendendo-se para além da prática do assistencialismo e da esmola, desenvolvendo atividades de recolhimento de órfãos e de atendimento a doentes como os leprosos. Nessa concepção de assistência, privilegiava-se, em teoria, o ato de dar sem nada esperar ou exigir, característica do princípio de caridade com base no cristianismo, por exemplo.

No contexto da criação das instituições de caridade, foi com o desenvolvimento da cidade de Lisboa, fruto da expansão marítima portuguesa, que foi criada pelo Frei Miguel de Contreiras a primeira Santa Casa da Misericórdia do mundo, em 1498, apoiada pela Rainha D. Leonor. Nessa época, a atividade portuária, cada vez mais intensa, acelerava o povoamento de diversas zonas com populações ávidas por trabalho e riqueza.

A falta de condições rapidamente foi degradando muitos dos espaços nas ruas, propagando doenças e moléstias, além de criar redutos de promiscuidade que abrigavam

todo o tipo de indivíduo. Outra causa que contribuía para esse quadro de caos urbano eram as batalhas e naufrágios ocorridos em torno do território, originando grande número de viúvas e órfãos, sem mencionar a situação dos encarcerados nas prisões do Reino.

No Brasil, a primeira Misericórdia institucionalizada foi a Instituição Irmandade de Santos, criada por Brás Cubas em 1543, no Estado de São Paulo. Porém, alguns historiadores ainda apontam a cidade de Olinda no Estado de Pernambuco como tendo tido, por volta de 1530, uma Misericórdia instalada como instituição hospitalar destinanda a atender aos enfermos dos navios do porto e moradores dos arredores.

Já no século XVII, com as transformações ocorridas nas estruturas políticas, econômicas e sociais em Portugal e face à perda da independência do Reino no ano de 1581, a Misericórdia de Lisboa sentiu-se obrigada a modificar os seus votos de compromisso para se adaptar às novas realidades.

Sendo assim, tanto através de ações de acompanhamento, quanto por meio de orientações religiosas, passar-se-ia a exigir algum retorno dos sujeitos atendidos, ou seja, começou-se a cobrar determinadas atitudes dos assistidos para que continuassem a receber auxílio institucional.

A partir de agora, tinha início uma modificação da antiga concepção de caridade que agora começava a mostrar sinais de uma postura voltada a vigiar e controlar as ações dos pobres. Vale lembrar que essa forma de organização da assistência não ficou restringida somente à esfera das instituições católicas.

Podem ser verificadas em iniciativas particulares de pessoas ligadas às camadas mais abastadas a preocupação em controlar as camadas mais baixas da população, sobretudo os desempregados e vadios, compartilhando dessa forma de ação caridosa, como foi o exemplo das “casas de trabalho”. Ao longo do século XIX, recorreu-se aos discursos científicos, especialmente ao médico, buscando uma justificação efetiva para se atuar de forma direta na vida dos “desajustados” e conferir a eles sua adaptação à nova ordem.

Muitas foram as iniciativas de religiosos e filantropos que antecederam ações do próprio Estado.

Equanto os religiosos reivindicavam o “direito” de atender os segmentos menos favorecidos da população com uma intenção inclusa de moldar os indivíduos segundo os preceitos da igreja, os filantropos, dentro dos princípios liberais, defendiam a ideia de que a assistência às classes desfavorecidas não se incluía nas obrigações do Estado.

No Brasil, ainda que houvesse o trabalho das Santas Casas da Misericórdia, a assistência às crianças abandonadas nunca foi uma tarefa “empolgante” para o Estado. Pelo contrário, houve sempre uma resistência por parte do poder público nessa questão. No ano de 1828 foi aprovada a chamada “Lei dos Municípios”, que permitia a algumas Câmaras eximirem-se da responsabilidade de assistir às crianças carentes. Desta forma, por meio de uma parceria com a Assembléia Legislativa Provincial, nas províncias que possuíssem uma Misericórdia², poderia ser instalada uma roda para receber os enjeitados que lá houvesse (Marcílio, 1999).

Ainda segundo Marcílio (1997), essas práticas, muitas das vezes, poderiam levar a se perder o caráter caritativo da assistência, deixando implícita a ideia de que a lei fora também elaborada para servir de incentivo à iniciativa privada, para que essa assumisse a incumbência da “criação” de crianças abandonadas, liberando deste serviço, assim, os órgãos públicos. Nesta altura, já era possível identificar os processos pelos quais a caridade tomava a frente das práticas assistenciais, enquanto o governo subsidiava a manutenção dos estabelecimentos construídos.

Dentro das Misericórdias, os enjeitados eram criados por amas-de-leite. Essa fase durava, em geral, até a criança completar três anos. As amas, quase sempre mulheres pobres e na maioria das vezes sem nenhuma instrução, eram pagas por prestarem esses serviços e no caso de a instituição possuir condições de manter a ama por mais tempo do que o necessário era prolongado também o período de permanência dos pequenos.

Ocorre que essa lógica abria brecha para golpes e fraudes. Muitas mães em situação precária recorriam à prática de abandonar seus próprios filhos para logo se oferecerem como nutrizas. Essa situação levou muitas Casas a direcionar com o máximo de rapidez os “órfãos” pelos quais eram responsáveis para se tornarem aprendizes nas Companhias de Marinheiros ou no Arsenal de Guerra, no caso das crianças do sexo masculino, numa tentativa de inseri-los no mundo do trabalho absolutamente abrupta. Nessas instituições, os meninos eram largados à mercê da convivência com presos e homens sem escrúpulos. No caso das meninas, a orientação era encaminhá-las para famílias que precisassem de trabalho doméstico. Em muitas das vezes, esse suposto serviço viria a esconder outro tipo de atividade, atrelado à exploração sexual.

Ainda sobre a questão da amamentação, a roda dos expostos era ainda utilizada no Brasil com outros propósitos. Muitos senhores de escravos com a intenção de aumentar

² Um famoso provérbio português da época dizia: “quem não está na Câmara, está na Misericórdia” (Rizzini, 1995, p. 233).

suas rendas enviavam os filhos de suas escravas para as Misericórdias e depois alugavam a mãe escrava como nutriz. E embora o índice de mortalidade infantil fosse alto nessas instituições, se por acaso a criança sobrevivesse, o senhor poderia ter a chance de reavê-la, o que significava um excelente negócio³ (Orlandi, 1985).

Segundo Marcílio (1999), foi na Itália, durante o período medieval, que surgiram as rodas de expostos. Com a assistência prestada aos pobres e aos doentes pelas confrarias de caridade no século XII, as rodas configuravam-se em estruturas cilíndricas e rotatórias, feitas de madeira, e eram colocadas nos mosteiros com o propósito do envio de objetos, alimentos e mensagens para os seus residentes. Ao se rodar o cilindro, as mercadorias passavam para o lado de dentro da casa, sem que os internos vissem quem as deixara. A finalidade era, pois, a de se evitar o contato dos religiosos enclausurados com o mundo exterior, garantindo-lhes a vida devota da contemplação.

Muitos mosteiros medievais acabavam por receber crianças doadas pelos pais para realizar o serviço de Deus. Assim, muitas famílias que ali deixavam seus filhos o faziam através das rodas, onde colocavam o recém-nascido.

A propagação dessa prática acabou por fazer surgir o uso das rodas em outras instituições como por exemplo hospitais, onde os “enjetados” eram depositados nos cilindros que fixavam-se junto aos muros, evitando-se então o contato das famílias das crianças abandonadas com os funcionários da instituição, com o objetivo de manter-se o anonimato dessas famílias (Marcílio 1999; Venâncio, 1999).

O objetivo agora era incentivar também que as crianças passassem a ser colocadas sob os cuidados de uma instituição a fim de reduzir a incidência de pessoas que jogavam as crianças em montes de lixo ou as deixavam à beira de estradas (Mesgravis, 1976; Gonçalves, 1987).

Era o Estado trazendo para si a incumbência de assistir às crianças abandonadas como forma de responder às pressões das classes mais abastadas, inquietas com os problemas trazidos pelos aumentos populacionais, entre eles ter de dividir os espaços urbanos com aqueles chamados “desgraçados” e com a degradação dos espaços públicos.

³ Conforme Orlandi, baseado na obra de Renault, *O dia-a-dia no Rio de Janeiro segundo os jornais*, os senhores chegavam a arrecadar com este tipo de exploração em torno de 600 a 800 mil-réis por mês, sendo que na mesma época uma casa grande na cidade chegava a custar aproximadamente 140 mil-réis (1985, p. 61).

No Brasil, a roda dos expostos constituiu-se numa das mais duradouras instituições, tendo sido sua criação ainda no período colonial e sua extinção somente em meados do século XX, na década de 1950.

No entanto, a configuração da roda dos expostos enquanto dispositivo de recolha dos enjeitados não deve ser caracterizada como traço representativo da organização das polícias higiênicas, ou “polícia médica”, como utiliza Foucault quando este fala das transformações ocorridas na ideia de assistência. Segundo o autor, as polícias significaram um marco divisor entre a concepção de caridade e as políticas implementadas para a “organização” da população pobre, às quais competia o papel de mantenedoras de um rígido controle sobre os comportamentos das pessoas, tanto nas ruas como em casa. Era o Estado exercitando a prática de cercear os espaços público e privado da família proletária (Foucault, 1992).

Vale aqui salientar que as concepções de público e privado são assimiladas historicamente pelo imaginário social. Sendo assim, as ideologias que permearam o século XIX, em boa parte, estão ligadas à consciência daquilo que, nas atribuições de um e de outro, pertencia ao âmbito restrito do público ou do privado (Marcílio, 1997).

Com a vinda da Família Real para a cidade do Rio de Janeiro, vieram também alguns conceitos do continente europeu, como os pertencentes ao mundo do trabalho, agora com um valor positivo agregado, o que tornava a atividade laboral um tanto enobrecedora. Estes conceitos foram de encontro com a realidade existente na época no espaço brasileiro, especialmente em relação ao trabalho desprovido de valores positivos, para além da população composta por escravos, e ainda, as pessoas sem valor na escala social (Silva Santos, 2004).

Essa realidade se relaciona com aquilo que concluiu Foucault (1992) sobre o que chamou de medicina social: essa teria se desenvolvido a partir de duas modalidades. Numa delas, ao longo do século XVIII, a preocupação na Alemanha era conseguir desenvolver uma normatização geral do Estado, e no caso da medicina isso abriu caminho para por os conhecimentos médicos sob o controle estatal, que o autor chamou de medicina de Estado. Já na França, a relação do Estado com a medicina aconteceu progressivamente, com propósitos de controle da população urbana. Ambos os dois processos forneceram elementos cruciais para uma medicina que tivesse na força de trabalho o seu foco, procedendo assim numa prática de controle da força de trabalho da classe proletária em formação.

Com todas essas transformações no campo médico, as mudanças que se sucederam nas configurações dos hospitais, instituições representativas no âmbito da medicina, foram muito importantes. Uma das principais foi a rigorosa regulamentação que os hospitais sofreram em suas atividades para maior controle do Estado sobre o que ali se passava, visto que muitos hospitais eram construídos próximos a portos, e se tornavam locais propícios para contrabandos. Depois, havia chegado uma época na qual a responsabilidade de um hospital não mais se restringia às ações de caridade. No que diz respeito ao tratamento de doentes, defendia-se agora a ideia de cura, procedimento ligado à valorização da mão-de-obra. Com isso, a morte de um marinheiro, de um militar, etc., passava então a ser vista como uma perda, um custo para a sociedade.

As classes dominantes, descontentes com os problemas trazidos pelo crescimento desordenado das cidades, almejavam transformar os defeitos percebidos em qualidades, o que traria benefícios para ela e para a sociedade em geral. Foi a vez do poder soberano atuar, provocando interferências nos modelos sócio-familiares, por meio do que Foucault veio a chamar de conjuntos de “saberpoder⁴”.

Estes, por sua vez, fundamentaram-se no discurso médico-higienista e nas ideias eugênicas⁵, que foram introduzidos com mais força durante o final do século XIX e início do século XX.

Através desses meios que o discurso científico (leia-se médico-higiênico) conseguiu divulgar e implementar suas teses do “viver bem” no conjunto de normas de organização da sociedade, agindo através da polícia higiênica de forma direta na organização familiar.

Dessa forma, o poder dominante mostrava a sua face, isto é, através do que pode ser chamado de esquadramento social da população pobre. Depois do desenvolvimento de políticas de atendimento aos desfavorecidos, foi a vez de instruí-los para que pudessem se tornar “úteis para a sociedade”. Após um diagnóstico que produziu as informações necessárias para o início de um controle estatístico minucioso, e com ele,

⁴ Ao problematizar a concepção de neutralidade dos sistemas de conhecimento, Foucault (1984) coloca que esses estariam sempre conectados com a história da modificação do poder. Assim, as formas de identificação da loucura, sexualidade, etc., não seriam homogêneas ao longo da História e sim articuladas à emergência de novas formas de funcionamento da sociedade.

⁵ Não se pode afirmar que as ideias higienistas e as ideias eugenistas se equivalham, mas pode-se dizer que sejam complementares. Enquanto os higienistas trabalhavam com os princípios da sanidade e pressupostos para o controle de doenças, moléstias e epidemias, o que lhes conferia um estatuto de rigidez na busca por um padrão quase que estético, os eugenistas se caracterizavam pela crença em uma raça superior, no conceito de humanidade racial, que funcionaria como elemento chave para inclusão ou exclusão social, através de sua condição étnico-racial.

cercear a circulação daqueles que tanto perturbam as famílias mais abastadas, bem como o próprio sistema, era hora de a medicina e de a pedagogia assumirem um importante papel no seio dessas ações, especialmente, na relação entre princípios científicos, éticos e morais, muitos deles mesclados para que as políticas implementadas e outras que estavam por vir tivessem um alcance o mais amplo possível na sociedade. Na escola não foi diferente. O pensamento médico-higienista que surgiu no início com propósitos de trazer benefícios sanitários que melhorariam as condições de vida dos alunos, ao longo do século XX, legitimou orientações psicopedagógicas acerca de métodos e processos de aprendizagem que foram acolhidas devido ao prestígio que possuía o saber médico naquela época (Ferreira, 2007). Ainda de acordo com Ferreira, “o campo médico-pedagógico apresenta-se como duplamente controlador porque neles se desenha um maior controle dos adultos e das crianças que agem no espaço escolar” (2007, p. 89).

O governo brasileiro só começou a executar ações higienistas e assistenciais com vistas ao controle social após a sua independência, e de forma lenta, embora progressiva. Até então, as marcas da tradição portuguesa amarravam a postura em ações mais diretas, porém repressoras e até agressivas. Essa tendência foi verificada diante das famílias que eram ou se identificavam enquanto brasileiras (Sposati, 1985; Costa, 1989).

O pediatra Moncorvo Filho, na obra *Histórico da proteção da infância no Brasil (1500 - 1922)*, discute as iniciativas acerca da prática assistencialista para as crianças e através de vários casos exemplifica a postura adotada pelo governo brasileiro frente às propostas da implementação de um atendimento médico voltado especificamente para as crianças e as mães.

No século XIX, a década de 1870 representou muito para aqueles que lutaram pela proteção à infância no Brasil. Num dos exemplos citados da obra acima, Moncorvo Filho comenta a criação de uma cadeira nos cursos de medicina chamada “Moléstias das Crianças”. Esta, que contou com grande apoio de seu pai, introduziu o ensino da área da pediatria no país.

Esse foi provavelmente o período inicial das discussões que culminaram em iniciativas para elaboração de propostas de atendimento e da criação de organismos voltados para a questão infantil. No final do século XIX, começa a ser fiscalizada a atividade das amas-de-leite, bem como as clínicas e lactários que atendiam crianças doentes e prestavam serviços de orientação às mães (Moncorvo Filho, 1926). Embora seja notória a contribuição dessas iniciativas para difundir muitas dessas ideias na sociedade, no

decurso do século pouco aproveitamento e efeito tiveram na prática. Como já mencionamos, a postura do governo brasileiro em desconsiderar as políticas públicas sempre contrariou as iniciativas de terceiros.

Nas palavras do pediatra sobre a puericultura: “o movimento operado no Brasil até o advento da República fôra quase nulo. Existiam maternidades mal entretidas e consideradas, além de insuficientes para a população, pessimamente instaladas” (Moncorvo Filho, 1926, p. 115).

A maioria das ações voltadas às crianças abandonadas e órfãs ainda encontrava-se sendo executadas por religiosos e particulares. Exemplo dessa situação calamitante pode ser ilustrado com um trecho do discurso do senador Lopes Trovão proferido no Senado Federal em 1896, transcrito por Moncorvo Filho:

“Temos uma pátria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer (...) e para empreender essa tarefa, que elemento mais dúctil e moldável a trabalhar do que a infância?! (...) No momento atual da civilização humana vós convireis que é permitido ao Estado dilatar um pouco a sua força de expansão(...)” (cit. por Moncorvo Filho, 1926, p. 133).

O senador, defendendo claramente a ampliação da atuação do governo, apoiava-se na necessidade de adotar medidas de urgência para sanar os problemas que detinham o bom desenvolvimento das crianças. Porém, o que se via eram alguns investimentos do Estado na área da saúde orientados para o combate de epidemias.

Ainda assim, essas iniciativas podem ser encaradas como contribuições para a difusão do pensamento médico-higienista no Brasil. Um importante movimento surgido nessa época tinha por objetivo instalar uma prática permanente de “Inspeção Médica Escolar”. O que começou como uma iniciativa particular foi posteriormente assumido pelo governo, apesar de que a maioria das ações e reivindicações de pediatras e higienistas, como já exemplificado, caminhassem em sentido contrário às diretrizes do governo da primeira República. As políticas de atendimento aos menos favorecidos, sobretudo as crianças, só seriam assumidas pelo Estado, com efetividade, em meados do século XIX e no início do século XX, no Brasil. Essa mudança produziu-se num cenário conturbado, em meio a discussões e debates acerca do papel do Estado e, ainda, através de reivindicações trabalhistas realizadas pelo proletariado diante do agravamento dos problemas, provocados pela Revolução Industrial.

1.4 Perspectivas para um quadro de exclusão social

Variando de país para país, as políticas públicas foram sendo desenvolvidas rumo ao que veio a ser chamado de “Estado de Bem Estar Social,⁶” que acabou por assumir, direta ou indiretamente, o controle sobre a maior parte das práticas assistenciais neste mesmo século. No Estado de Bem-estar Social, todo o indivíduo teria o direito durante toda a sua vida a ser assistido pelo Estado direta ou indiretamente, no que diz respeito à educação, à assistência médica gratuita, ao auxílio em caso de desemprego, à garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos, entre outros benefícios. Na moderna concepção de estados-providência, os mercados passam a dirigir as atividades específicas do cotidiano da vida econômica, enquanto os governos se responsabilizam por regulamentar as condições sociais e proporcionar benefícios como pensões de reforma, cuidados de saúde e outros aspectos que possam vir a ser contemplados pela rede de segurança social. Mais recentemente, a partir da segunda metade do séc. XX, o Estado de Bem-estar Social começa a apresentar sinais de crise, decorrentes da parceria entre políticas social e econômica, onde o Estado deveria equilibrar a regulação e o estímulo ao crescimento econômico com as políticas públicas de solução das diferenças e dos conflitos sociais (Draibe & Henrique, 1988).

Os mercados e o capital internacionalizado acabaram por reconfigurar a ideia de sociedade bem como a noção de soberania do Estado. Dessa forma, essa nova lógica conferiu outro sentido ao indivíduo enquanto sujeito e ator social a partir do momento em que “transformou a razão ou a racionalidade que sustentava os vínculos entre os atores sociais e reconfigurava a esfera pública, definidos desde a época do projeto iluminista” (Kant, 1992, citado por Lopes, 2006, p. 15).

É precisamente devido a tais transformações que vêm emergir as concepções de exclusão social. Os conflitos pela autonomia e liberdade (na forma da moderna luta de classes) deslocaram-se da relação capital *versus* trabalho para o campo de lutas pela apropriação do fundo público. Nessa transição, surgiram novos direitos de cariz reivindicatório que incidiram sobre os investimentos do fundo público em políticas sociais orientadas para novas problemáticas da vida social (Oliveira, 1998).

⁶ O Welfare State ou Estado de Bem-estar Social surgiu no continente europeu com a expansão capitalista ocorrida depois da Revolução Industrial e de um movimento por parte do Estado Nacional com vistas à democracia. De acordo com Draibe & Henrique (1988, p. 21), “seu início efectivo dá-se exactamente com a superação dos absolutismos e a emergência das democracias de massa.” O Welfare State vem a ser uma transformação do próprio Estado a partir das suas estruturas, funções e legitimidade. Encerra, portanto, uma resposta à demanda por serviços de segurança socioeconómica.

Assim, o Estado foi obrigado a remodelar o seu papel devido às pressões sofridas advindas principalmente de alguns setores organizados com força para reivindicar e apropriar-se do fundo público, reproduzindo então, na esfera pública, a estratificação das condições de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, situação essa atualmente exemplificada pela luta em busca da permanência no próprio mercado, como uma das novas formas de controle social.

“São características desses novos condicionamentos o conhecimento da burocracia e dos procedimentos legais da rotina do Estado, dos mecanismos de produção do orçamento público, do direito público, da formação de lobbies para atuação nas esferas governamentais, entre outras. A experiência e a formação exigidas para tal atuação criaram mediadores de classe média, ou exigiram uma formação complementar dos mediadores tradicionais, e reduziram as condições para a participação dos sujeitos excluídos” (Lopes, 2006, p. 19).

Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia, propõe encararmos a exclusão como o bloqueio de possibilidades e opções para a emancipação e auto-realização profissional e pessoal de cada ser humano e não apenas como carência de bens e serviços. Esse bloqueio é fruto dos processos de globalização e da lógica de mercado. A nova sociedade globalizada prioriza o econômico e contribui ainda para o estreitamento da esfera pública, colocando igualmente em crise o tradicional papel do Estado (Sen, 2000).

A esfera pública, ao se privatizar, coloca em evidência um novo “modelo de cidadania” que não mais nutre valores coletivos e, conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova ética na qual se valoriza não mais o humano, mas o que atende aos interesses do mundo econômico. A chamada economia globalizada vem reduzindo os postos de trabalho e as formas de sobrevivência das pessoas que estavam acostumadas ao emprego. A cada dia, milhões de pessoas saem à procura de emprego buscando encontrar uma nova forma de ocupação e de geração de renda. Essas pessoas acabam por disputar pequenas lacunas surgidas no mercado de trabalho. Muitas vezes o fazem em condições precárias, sem alimentação adequada, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional, além de baixa auto-estima, o que reduz ainda mais as suas chances de (re) inserção no mercado de trabalho. Assim, cria-se uma reserva de mão-de-obra que garante ao empregador (detentor do capital) ditar as regras e definir as condições que serão oferecidas ao trabalhador que, por necessidade ou por não perceber a relação de poderes inclusa nessa relação aceita participar desse jogo.

Sen considera que “as discussões sobre a superação da exclusão social, ou da pobreza, devem ser contextualizadas no conjunto das teorizações sobre a ideia de desenvolvimento” (2000, cit. por Lopes, 2006, p. 19). E para isso, no entendimento do autor, “as principais fontes de privação de liberdade devem ser removidas, para que as pessoas pobres, hoje, possam incorporar-se no movimento coletivo pela definição de um projeto de desenvolvimento” (Sen, 2000, cit. por Lopes, 2006, p. 19). A liberdade dos sujeitos “envolve processos que permitem a liberdade de ações e decisões como oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais” (Sen, 2000, cit. por Lopes, 2006, p. 20).

Quando o sujeito então é tolhido de sua capacidade de intervenção e privado de direitos, sejam eles, políticos, sociais ou econômicos, sofre ele do que pode-se chamar de violência simbólica. O conceito de violência simbólica criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu descreve o processo pelo qual a classe dominante economicamente impõe sua cultura à classe dominada. Bourdieu e o sociólogo Jean-Claude Passeron partiram do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, já que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura seria então uma construção social e sua manutenção essencial para que se perpetue uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os seus membros (Bourdieu & Passeron, 1970).

A violência simbólica se expressa assim na imposição “legítima” e ao mesmo tempo dissimulada, com a interiorização da cultura dominante subtilmente sobreposta, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável, conforme sinalizam os autores citados.

Dessa forma, tornou-se natural nos dias de hoje sabermos que nas periferias dos centros urbanos habitam pessoas pobres, em áreas desprovidas de infra-estrutura que não têm saneamento básico, que possuem pouco ou nenhum nível de instrução, que não têm emprego. E então, “normaliza-se” também pensarmos que são essas pessoas que irão nos assaltar nos sinais de trânsito, que são esses jovens os recrutas do tráfico de drogas, que alguns se tornarão mendigos, outros serão presos, alguns morrerão. Situação cotidiana, afinal, a nos indicar que é também “normal” existir ricos e pobres. As políticas sociais contemporâneas tendem a priorizar programas de atendimento voltados para populações desfavorecidas e excluídas com base na ideia de “inclusão social”. Contudo, geralmente essas iniciativas são mais assistencialistas do que realmente

inclusivas. Não há uma intenção genuína de tentar equilibrar os patamares socioeconômicos das classes dominantes e populares, ou as primeiras deixariam de ter poder e controle sobre as outras.

Nas sociedades contemporâneas, as classes dominantes utilizam-se de mecanismos de controle cada vez mais apurados, mais sutis. Surge um novo exercício de poder chamado, por Bauman, o sinóptico. Segundo o autor, “o sinóptico não precisa de coerção - ele seduz as pessoas à vigilância” (1999, p. 48). Enquanto pensamos ter liberdade, estamos mais imersos nessa modulação mental e corpórea que objetiva o controle não só do corpo, mas das vontades e desejos, refletidos no consumo. Neste contexto, surgem as discussões em torno dos conceitos de cidadania e da postura que cada indivíduo tem enquanto sujeito atuante na sociedade, em termos de responsabilidade e envolvimento político, econômico e social.

Segundo Pablo Gentili, “a cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática indefectivelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia o respeito à diferença e as identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários” (2000, p. 147). O individualismo exacerbado que parece ser perfil da fase que o sistema capitalista hoje opera encontra fundamentação no pensamento de que a construção do bem individual redundaria no bem comum social, e por isso, inibe o sentimento de solidariedade, e para além disso estimula os indivíduos a pensar e agir apenas para o bem de si próprio. Essa ideologia, sedutora que é, aprofunda-se a medida que o conceito de cidadão se percebe como sinônimo de consumidor.

“Quando o Estado reconhece a prioridade e a superioridade das leis do mercado sobre as leis da polis, o cidadão transforma-se em consumidor – e o consumidor ‘demanda mais e mais proteção, enquanto aceita cada vez menos a necessidade de participar’ no governo do Estado. Os resultados globais são as actuais ‘condições fluidas de anomia generalizada e rejeição das normas’ em todas as suas versões. Aumenta, em vez de diminuir, a distância entre o ideal de democracia liberal e sua versão real de facto existente” (Bauman, 2000, p. 159).

Imersos nessa lógica e entranhados nessa teia de jogos de poder, os excluídos nada têm, mas como todos os outros, tudo querem. A Educação deve ser aqui compreendida como um dos pilares dessa discussão. Isso porque teoricamente é por meio da educação que o indivíduo poder-se-á tornar capaz de distinguir quando está sendo vítima da violência simbólica e tornar-se um ator social que vá contra a sua legitimação. Entretanto, nossa

educação não deixa lugar a isto uma vez que não se pauta pela contextualização histórica deixando de se tornar crítica. Devido à realidade socioeconômica presente, os pais vêm se distanciando cada vez mais do papel de educar seus filhos contribuindo assim para uma redução significativa do tempo de permanência desses últimos na escola. A escola, principal agente educacional da sociedade moderna, ao invés do que se espera, não educa para formar cidadãos críticos que possam contribuir com a transformação da sociedade em que vivem, mas sim para legitimar o poder simbólico da classe dominante.

Uma das máximas foucaultianas é que os poderes e contra-poderes constituem a teia de forças que agem sobre os sujeitos. E, estrategicamente, devemos resistir às práticas de poder estabelecidas pelo regime de verdade dominante. “Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta” (Foucault, 1999, p. 241). É aqui que reside a grande contribuição desta visão para a educação, ou seja, o exercício da resistência é local e tático, já a luta é global e estratégica. A ausência de uma formação e instrução escolar para os excluídos os coloca numa situação de limbo social, que conseqüentemente pode os deixar mais próximos do mundo da criminalidade. Não surpreende que pobreza e exclusão sejam dois dos maiores fatores geradores de violência e de sua conseqüência, a penalização.

Se enxergarmos a educação como um processo de construção pessoal e social que ocorre no campo das relações concretas, podemos compreender o que nos coloca Saviani (2001) quando afirma que a educação deve ser concebida como atividade de mediação, no seio da prática social global, e que o seu objetivo deve ser o da promoção de uma consciência histórico-social para o sujeito. É precisamente no (re)conhecimento desta relação entre educação e trabalho que reside a ideia de mediação. O trabalho, que por sua vez tem um papel fulcral na vida do indivíduo como ser social, desde o surgimento do conceito de propriedade privada, sempre esteve ligado à ideia de submissão, exploração e alienação. A separação do sujeito de suas relações sociais ou ainda a separação da necessidade de liberdade para o trabalho e do não-trabalho se inscreve numa compreensão idealista tanto de sujeito quanto de realidade (Frigotto, 2002).

Ainda que saibamos que por mais qualidade que se possa oferecer, a escolarização sozinha não resolverá os conflitos sociais e que a instrução escolar apenas não pode garantir emprego, essa tende a facilitar a ascensão, retenção e ainda a recolocação do sujeito no mercado de trabalho, para além de subsidiar a construção de valores éticos e

morais que serão imprescindíveis na vida em sociedade. “A educação formal e a qualificação são atualmente apresentadas como elementos da competitividade, da reestruturação produtiva e da empregabilidade” (Gentili; Frigotto, 2002, p. 45). Educação e empregabilidade devem ser vistas como componentes imprescindíveis na luta pela conquista da emancipação social numa sociedade dividida em classes.

A divisão dos homens em classes sociais opostas impede que riqueza e saber sejam redistribuídos para toda população de forma igual. No entanto, autores como Saviani (1983) e Libâneo (1985), apontam para a instrução e para o conhecimento como formas de contribuir para a democratização da sociedade, o que reduziria o abismo existente entre as classes.

Como afirma Saviani, “se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer o seu interesse, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação” (1983, p. 59). O saber para o autor é visto nesse caso como um caminho pelo qual é possível alcançar a democratização, isto é, através do ganho de autonomia e por meio da emancipação dos sujeitos dominados.

Enquanto isso, para Libâneo:

“A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola deve contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática” (1985 p. 38-9).

De acordo com o que sinalizam os autores citados, fica exposta a importância que possuem para a formação do cidadão os saberes do sistema de educação formal proposto pela instituição escola. Neste sentido, para relacionarmos a escolarização com as perspectivas de exclusão social, vejamos em Gentili:

(...) é importante destacar que a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva em seu sentido (...) A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (1998, p. 81).

Já em outra perspectiva, segundo Pedro Demo (1996), as inovações tecnológicas da atualidade comprometem e distorcem o conhecimento e o saber com propósitos de incrementar e aumentar a competitividade no mercado de trabalho. Distorcer e

supervalorizar a informação traz benefícios ao sistema capitalista. A avalanche de informações que, em termos relativos, pode vir a fomentar nos sujeitos uma situação de alienação e de ignorância, acaba por reforçar uma estrutura de dominação das classes dominantes, uma vez que é intrínseca ao exercício do poder a prática da manipulação de informações. Esse paradigma vem acrescentar novos sujeitos a um quadro de exclusão social todos os dias, através da segregação empregada com os avanços lançados para a vida individual, os quais esses sujeitos não são capazes de acompanhar. Esses sujeitos carecem, antes de mais nada, de compromisso político que lhes garanta acesso aos bens produzidos pela sociedade, entre esses os bens mais primordiais como educação e oportunidade de trabalho.

Dessa forma, com os sistemas educacionais voltados para uma proposta de formar cidadãos para um mercado de trabalho que privilegia a informatização e a burocratização da informação, teremos a comunicação como fator preponderante no sistema de capitalista contemporâneo que promove dominação por meio da indução de novas liberdades individuais e coletivas.

1.5 A instituição Escola na sociedade de classes: a representação social e as relações de poder

Configurada como instituição histórica e social, a escola vem nos suscitando atenção para que possamos compreender de que forma os seus processos de inter-relação tornaram-se tão importantes para o entendimento das relações de poder que emanam, dentro e fora de seu universo, e atingem de forma inegável toda sociedade ocidental. Se pensarmos por essa perspectiva, podemos inferir que foi a partir da escola que se deu a materialização da educação como resultado de um processo sócio-histórico.

Podemos assim entender a escola como uma instituição que se circunscreve num contexto de tempo e de espaço que determina as dinâmicas e regula as relações que se desenrolam entre os atores pertencentes a esse universo, direta ou indiretamente.

Ao longo da História, o homem tem utilizado a aprendizagem mútua ou a aprendizagem por interação para desenvolver a educação. Essa, na Antiguidade, era transmitida na relação de pai para filho ou por um mestre contratado.

Como afirma Ferreira (2005, p. 180):

“A Igreja cristã, emergindo no contexto do Império Romano, em que a escola teve grande desenvolvimento, absorvera muito da capacidade organizacional, cultural e pedagógica desenvolvida na Antiguidade Clássica. Ela acabou por ser a herdeira dessa cultura e desse modelo organizacional, o que lhe conferiu um ascendente sobre os poderes políticos que se foram formando sobre o desmoronar do Império Romano”.

Numa época na qual a estratificação social era determinada pela linhagem do nascimento, o que na prática era retratado na posse de terras e riqueza e nas relações de poder entre senhores e vassallos, a Igreja⁷ vem a ocupar um lugar preponderante. Sendo ela uma forte instituição no âmbito econômico, consegue infiltrar-se na organização jurídica e econômica da era feudal, alicerçada na influência e no poder ideológico que possui (Ferreira, 2005).

Na idade média, a necessidade de instrução trouxe consigo mais do que a presença de um mestre, uma concepção de classe, embora os filhos da aristocracia ainda fossem educados, quase todos, por mestres particulares contratados para atendê-los em casa. Reconhecendo assim uma sociedade estratificada de forma estática representada basicamente por clérigos, senhores feudais e servos, restava à Igreja controlar o acesso à instrução e ao conhecimento nesse período, como nos coloca Ferreira:

“A instrução encontrava-se praticamente confinada aos clérigos, já que o resto da população, dedicando-se fundamentalmente às actividades militares e agrícolas, não precisava dela. Ao povo bastava a formação religiosa. Com ela pretendia-se sobretudo uma apreensão intuitiva da divindade e uma espécie de condicionamento sistemático que provocasse como que uma aceitação involuntária dos princípios e dos valores sociais e morais inseridos na doutrina da Igreja” (2005, p. 181).

Ainda no século XIII, as cidades de maior importância no cenário europeu passam a possuir pelo menos uma escola clerical, embora a burguesia tivesse seus filhos neste tipo de instituição, começava a surgir a necessidade de uma instrução mais secular, que fosse condizente com as transformações econômicas e sociais dos séculos que estariam por vir. As escolas laicas, algumas mantidas pelo Estado, criadas nessa época, ilustram a vontade de mudança pedagógica nos rumos da educação medieval, ainda que não se possa exagerar na generalização dessas escolas.

Somente no século XVIII o Estado afirmou-se na manutenção em larga escala das escolas públicas. Sempre vista como o instrumento que asseguraria a classe dominante

⁷ Carnoy (1990), quando trata da questão das relações de poder, estabelece que a autocracia rural e a Igreja Católica, no continente europeu, preconizaram, na Idade Média, o cumprimento das doutrinas religiosas tanto na divulgação de textos religiosos quanto nas próprias relações econômicas e sociais entre os feudos e dentro desses com seus servos no domínio europeu que substituiu o romano.

no poder, a escola tem sido se não o principal, um dos mais importantes alicerces mantenedores de sua hegemonia neste processo histórico, situação que perdura até os dias de hoje (Luzuriaga, 1959).

Sendo o homem um ser de natureza social, e, portanto, inserido no meio de relações com a coletividade, envolve-se em questões não só de natureza social como também políticas, econômicas, e culturais. Essas práticas sócio-históricas acumulam-se ao longo do tempo e ficam registradas como traços de cultura, tradição e conhecimento, fatores que contribuem para o progresso da humanidade. Esse progresso impulsiona o crescimento daquilo que podemos dizer que é o papel específico da educação, o que torna a tarefa desta cada vez mais complexa devido à abrangência implicada a ela para acompanhar o nível de desenvolvimento histórico da sociedade.

A educação se dava de forma espontânea nas sociedades primitivas, uma vez que nesta época não havia instituições educacionais. Dessa forma, o processo educativo era baseado nas relações entre os membros do grupo, configurando a transmissão de conhecimentos como um instrumento educativo integral.

Como não havia divisão de classes nas sociedades primitivas, a educação era pensada com base nos objetivos e interesses comuns do grupo, devendo então atingir a todos de forma igualitária (Ponce, 1986).

Afirma Ponce (1986) que com o advento da propriedade privada e conseqüentemente a institucionalização da divisão de classes, suprimiu-se o modelo de sociedade primitiva e alterou de forma definitiva o processo educativo, uma vez que o surgimento dos interesses distintos de pequenos grupos foi, gradativamente, extinguindo os interesses comuns, e a educação que era oferecida a todos de forma única foi repartida. De um lado ficaram aqueles que detinham os meios para “organizar” e com isso explorar, e do outro, aqueles a quem cabia a árdua função de “executar”, explorados pela sua força de trabalho, pelo que nada mais tinham a oferecer para a sociedade que tornava-se desigual economicamente e que a partir de agora iria destinar a eles uma outra educação.

Ainda segundo Ponce, para se manter a educação imposta pelas classes dominantes é preciso cumprir três finalidades essenciais. Primeiramente, faz-se necessário destruir os traços e vestígios deixados pela tradição do inimigo; depois, precisa-se consolidar a classe dominante como detentora do poder; e por fim, é crucial que se tenha um modelo educacional que venha a prevenir uma possível rebelião das classes dominadas.

Ao longo do trabalho, mostraremos que essas finalidades, embora tenham adquirido características diferentes durante as diferentes épocas, mantiveram-se inalteradas até os dias de hoje.

A instituição escola teria surgido então para assegurar uma classe no poder e a outra sujeita a esse poder. Sendo a educação burguesa um instrumento de dominação, a própria escola se constitui como uma instituição mantenedora de privilégios da classe dominante, centrando seu poder sobretudo na capacidade de reprodução dos interesses burgueses, utilizando-se de mecanismos seletivos para oferecer educação diferenciada e de conteúdo inferior à classe explorada, propiciando assim a manutenção de tal divisão (Romanelli, 2002; Pires, 2003).

Pires ainda assinala que a educação é proposta pela classe dominante para tornar o “homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento: para o fortalecimento do homem unilateral” (2003, p. 46-47). Esse tipo de formação direcionada para as classes populares tem a intenção trazida pela perspectiva de dominação imposta pela lógica do capital que é tirar do homem a consciência da importância de sua força de trabalho e de sua participação na economia e no progresso da sociedade.

Se considerarmos que o termo “Escola” pode assumir significados variados, como coloca Manacorda (1991), sua utilização passa então a ser anacrônica quando o termo é remetido a épocas antigas. Para além disso, há outras significações diversas para instituições que posteriormente vieram a adotar esse nome, como é o exemplo da antiga Mesopotâmia e do vale do rio Nilo. Nessas localidades, a escola surgiu como o local onde se educavam os jovens, porém por ficarem situadas dentro das cortes, só atendiam, as famílias que ali habitavam, excluindo quase toda a população pobre. Mais tarde, com as devidas diferenciações históricas, foi a vez da Grécia e de Roma institucionalizarem a educação no seio da família⁸.

É desse tipo de educação, confiada à “família”, que durante muito tempo só atendeu aos filhos das famílias proeminentes, que vão surgir as primeiras escolas consideradas “públicas”, instituições abertas e destinadas aqueles que mostravam cada vez mais interesse em participar da vida pública e buscavam atuar de forma política na sociedade.

⁸ Para Manacorda, “família” é outro termo que possui sentido anacrônico e reteve diferentes significações ao longo da História. Na Antiguidade, referia-se mais à condição de patrão (*pater*), isto é, estava ligado à condição da propriedade privada e de seus elementos naturais, animais e humanos (1991).

O processo educativo assumia duas formas distintas: de uma lado, uma “escola de cultura”, destinada a atender os futuros pensadores, do outro, uma educação ministrada em ginásios ou tribunais. Nesses, o cidadão receberia uma formação específica para se tornar um guerreiro e ser um perito na arte militar ou participar dos exércitos, ou poderia vir a entrar na política, caso tivesse habilidades retóricas, discursivas e de oratória. Entretanto, quer fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, ambos esses tipos de instituição serviam apenas para a formação das classes dominantes (Manacorda, 2002).

Podemos dizer que mesmo nas sociedades antigas, a instituição escola já tinha por objetivo maior a manutenção das classes mais abastadas no poder. O fato de serem abertas servia para mostrar aos mais jovens como se estruturavam e se organizavam as instituições naquele período. O primeiro exemplo de superação da divisão do trabalho no interior das classes dominantes, que também pode ser visto como um dos primeiros exemplos de cultura laica no campo educacional no período clássico greco-romano, foi produzido a partir da fusão entre a escola do escriba com a do cidadão-guerreiro, fato que desconcentrou da casa sacerdotal, o monopólio das ciências teóricas.

Já na Idade Média, a divisão entre os clérigos (*clerici*) e os soldados (*milites*) e os seus currículos educativos confinou ao poder dos primeiros quase totalidade dos conhecimentos científicos e teológicos, restando aos últimos apenas o estatuto corporativista de detentores dos estratagemas militares (Manacorda, 1991).

Manacorda considera a Idade Média como o período onde ocorreram dois fenômenos: desintegração e reconstrução. Nesse cenário, novos protagonistas e novas relações sociais fizeram desse período histórico um marco na transformação das divisões entre as classes. O autor define no âmbito da divisão horizontal das classes a dicotomia entre aqueles que são educados para “o dizer e o fazer as coisas da cidade” e aqueles que são preparados para “o trabalho produtivo subordinado” (2002, p. 357). Já no âmbito da divisão vertical, há a oposição entre os homens de pena (*legales domini*) e os homens de espada (*barbari reges*), os vencidos romanos e os bárbaros conquistadores, respectivamente (Manacorda, 2002).

Vale lembrar que na passagem da Idade Média para a Moderna, é quando começa-se a questionar a relação entre conhecimentos científicos e religiosos, numa tentativa de desvincular os primeiros que na Escolástica estavam diretamente conectados com a Igreja. Podemos dividir o pesamento moderno em quatro períodos: Renascimento, Racionalismo, Empirismo e Iluminismo. Foi no último período que, negando estar

ligada à religião, a ciência despreendeu-se do cristianismo e fundamentou-se no uso da razão para avançar na descoberta e afirmação de novos e velhos conhecimentos.

Contudo, a educação oferecida pela escola dita pública ainda seria mantida e gerida somente para a instrução das classes dominantes. De caráter intelectual e estético, só foi sofrer mudanças significativas no século XVI, quando o movimento da Reforma religiosa defendeu a institucionalização de uma educação que atendesse a todos, ainda que com fins essencialmente éticos e religiosos (Luzuriaga, 1959).

Estabelecia-se, segundo esse autor, uma educação pública religiosa que embora mantivesse o mesmo objetivo da educação medieval, que era o de formar um cidadão fiel aos preceitos da Igreja, demonstrava agora possuir um caráter mais secular e nacional. O processo de secularização ocorrido em fins do século XVII leva à criação, no século XVIII, de uma educação pública estatal na qual o Estado subordina o povo a uma instrução vertical, autoritária, que visa formar cidadãos “obedientes” na esfera militar e na industrial.

O sistema social de controle criado nessa época permitiu não só a vigilância e o controle em si, como naturalizou esses papéis nas principais instituições; cita-se a prisão, o hospital, a família, a igreja, a fábrica e a escola. Tais instituições foram, por Foucault, denominadas: instituições de sequestro. Por meio delas, nasce, então, o poder disciplinar para os indivíduos e a sociedade estatal, dando origem ao Estado Moderno (2004).

No entendimento de Veiga Neto: “a transformação de uma sociedade de soberania para uma sociedade estatal, isto é, a estatização da sociedade está indissolivelmente ligada ao caráter disciplinar dessa sociedade” (Veiga-Neto, 2005, p. 80).

Entretanto, fazemos ressaltar que não houve apenas uma simples passagem de um tipo de sociedade para outro. O que se sucedeu foi uma associação entre a soberania e o poder disciplinar culminando em um novo arranjo governamental que “tem na população, seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (Veiga-Neto, 2005, p. 86).

Com o advento da Revolução Francesa ocorrida no ano de 1789, as reivindicações do direito à escola pública como responsabilidade do Estado levou-o a assumir, nas palavras de Manacorda (2002, p. 358), a instrução como “uma necessidade universal”. Os valores burgueses defendidos na Revolução Francesa levaram a burguesia a defender uma formação do cidadão com ênfase nos estudos cívicos e patrióticos, numa educação que tivesse caráter popular, primário e elementar. Apesar dos objetivos da educação moderna serem os de educar humanamente todos os homens, as primeiras iniciativas

ficaram no campo do assistencialismo. No final do século XVIII, outro crucial acontecimento histórico, a Revolução Industrial, veio a modificar decisivamente os rumos da educação na sociedade moderna.

Com as transformações ocorridas nos modos de produção, nessa fase do capitalismo, a vida social da humanidade se alterou de forma a introduzir novos elementos nas ideias e nos valores éticos e morais. Era segundo Manacorda (2002) o surgimento de duas das instituições mais imprescindíveis da História: fábrica e escola pública, duas “instituições de sequestro”, como defende o filósofo Foucault (2004).

A parceria entre saber e indústria trouxe consigo a necessidade de remodelar o pensamento educacional existente para atender à instrução das crianças, futuros cidadãos, que serviriam de mão-de-obra nessa nova realidade urbana, era preciso atender ao chamado do capital que investia pesado para que a população encerrasse as atividades de manufatura e adentrassem na era industrial.

Já no século XIX, com a constituição dos Estados Nacionais, a educação pública começa a ser efetivada. Começam a ser esboçadas políticas para a criação de sistemas educacionais, que entrariam em vigor no fim deste mesmo século. Vale demarcar aqui o que entendemos por “sistema educacional”, quando aplicado a esse contexto histórico.

De acordo com Saviani (2008, p. 2):

“O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em conseqüência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Nessas condições, a partir segunda metade do século XIX a emergência ou consolidação dos Estados nacionais se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países.”

Juntamente com os sistemas educacionais veio a legislação que tornou o ensino obrigatório. Segundo Veiga:

“A institucionalização da obrigatoriedade escolar foi um componente do processo de produção das civilizações ocidentais, presente em diferentes países, com variações das épocas em que se efetivou ao longo do século XIX. Tais variações indicam para a existência de tensões para a sua realização mesmo que tenha sido uma temática que de certa forma homogeneizava o pensamento das elites. Tornar a frequência à escola uma rotina obrigatória para amplas camadas da população fecha o ciclo das monopolizações constituidoras do Estado Moderno e das repúblicas – a monopolização da força física, a monopolização da tributação e a monopolização dos saberes elementares” (2005, p. 76).

Veiga (2003; 2005) defende a ideia de que a introdução da obrigatoriedade escolar associada à gratuidade aconteceu devido à necessidade de se incutir nos cidadãos um sentimento de pertença à nação, sentimento novo, fruto dessa nova consciência que emergia com a formação do Estado Moderno. Associar escolarização a direitos civis e políticos era garantir cidadania e reforçar o imaginário sócio-político de uma nação civilizada.

As classes dominantes utilizaram o ensino obrigatório como estratégia para a construção de um imaginário social, partindo do pressuposto de que existiria uma condição de “obrigação do homem social”, com intuito de produzir uma identidade coletiva e coesa (Veiga, 2005, p. 77). Essa nova identidade abarcaria todo um conjunto de valores, atitudes e hábitos que modificaria a postura do cidadão moderno, homogeneizando os comportamentos sociais, políticos e culturais na sociedade.

Nesse sentido, exercendo o controle das ações educativas, o Estado teria condições de criar um sistema educacional que afirmasse, através da escola, o pensamento das classes dominantes. Com “a monopolização dos saberes elementares pelo Estado apresenta-se como condição de normatização social pela criação de uma rede de racionalidades promovedora da coesão da sociedade sendo a escola produzida como uma unidade de referência civilizatória” (Veiga, 2005, p. 77).

Essa nova realidade mostrava claramente a dicotomia entre dois segmentos que se constituíam na sociedade moderna. De um lado, uma camada formada por letrados, os considerados civilizados; do outro, os ignorantes, fruto da falta de instrução que assolava as camadas populares até então. Nessa perspectiva, surgia uma nova forma de estratificação social caracterizada não somente pelo sangue dos progenitores como nas sociedades feudais, mas corroborada agora nas sociedades burguesas liberais pelo nível de instrução (Ferreira, 2005), “estabelecendo com isso novos laços de interdependência entre os sujeitos” (Veiga, 2005, p. 77).

Como afirma Ferreira (2005, p. 191):

“Na França, como na generalidade dos países católicos, o panorama educativo da segunda metade do século XVIII é bastante desolador. No ensino secundário, com a expulsão dos jesuítas, em 1764 (em Portugal aconteceu em 1759) gerou-se a confusão. O Estado não consegue organizar uma instrução que corresponda à ideologia racionalista das Luzes”.

Na altura do século XIX, é notória a existência de dois sistemas educacionais distintos. Enquanto os filhos das classes abastadas têm acesso ao ensino secundário após frequentarem escolas preparatórias, e ainda a oportunidade de ingressar nas universidades, o restante da população tem de se contentar com um ensino elementar, que, embora já haja uma oferta razoável, é deficiente e está longe de prover uma instrução que permita mobilidade ou ascensão social efetiva. Com currículo diferenciado, dificultava-se o acesso daqueles que passavam somente por uma escola pública elementar.

Ainda na linha de pensamento de Ferreira, depois que os processos educativos evoluíram, fruto dos liberalismos políticos e econômicos e do desprendimento dos dogmas da Igreja, compartilhou-se na sociedade a ideia de que “o indivíduo não tem que ser definido pela condição social da família em que nasceu mas pela sua vontade e capacidade individual. Mas tudo isso acontece de uma forma muito mais lenta do que as propostas dos intelectuais fazem supor” (2005, p. 195).

Assim, em termos práticos, podemos perceber que nos países europeus ocidentais, o século XIX foi marcado por uma “organização escolar que tratava de forma desigual as crianças que vinham de meios sociais distintos. O mesmo aconteceria durante a primeira metade do século XX” (Azevedo, 2000, cit. por Ferreira, 2005, p. 195). Ora, na melhor das hipóteses, teriam as classes populares acesso à educação, mas nunca à uma educação que se igualasse àquela oferecida à classe dominante.

Deixando de lado algumas propostas revolucionárias isoladas, iniciativas particulares e outras advindas de setores intelectuais progressistas, “vemos que não há vontade de promover a igualdade no acesso à escola” (Ferreira, 2005, p. 195).

O Brasil talvez tenha sido o primeiro país a estabelecer em sua Constituição, a gratuidade escolar, ainda que no século XVII, já fosse visível em muitos países a vontade política de elaborar políticas e legislações a nível nacional para prover educação à toda população.

Vale deixar registrado que se o percurso feito na maioria dos países envolveu a instituição de órgãos administrativos⁹ que centralizaram as políticas e iniciativas criadas

⁹ Em relação à criação de instâncias e órgãos reguladores das políticas nacionais e da educação como sistema, na primeira metade do século XIX temos a Suécia, a Noruega, a França, a Grécia, o Egito e a Hungria consolidando suas políticas de base; em 1857, a vez da Turquia; A Romênia em 1864; o Japão em 1871; a Nova Zelândia em 1877; Bélgica e Bulgária em 1878; e **Portugal em 1890** (Lourenço Filho, 1974, cit. por Veiga, 2005, p. 81, grifo nosso).

a fim de propiciar a instrução pública baseada na laicidade e obrigatoriedade¹⁰, sem que a gratuidade escolar estivesse garantida na Constituição, o caminho percorrido no Brasil foi o oposto. Contudo, ser um dos pioneiros a estabelecer a gratuidade não foi de grande vantagem se considerarmos que o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos criado em 1890, durou apenas um ano. A partir daí, o país teve de esperar até a década de 30 do século XX para que fosse criado um novo órgão com competência para gerir as políticas educativas nacionais, sendo agora chamado Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública (Veiga, 2005). O próprio estabelecimento dos pressupostos da gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino não ocorreram de forma homogênea, nem obedeceram a mesma ordem e tempo de instauração nos Estados Modernos¹¹.

Afirmando que a escola de massas seja uma das componentes principais na afirmação e consolidação dos Estados Modernos, Nóvoa a caracteriza como uma das principais instituições que conferiram identidade nacional e como homogeneizadora da cultura daqueles que se inscrevem numa sociedade sobre a qual o Estado exerce autoridade (Nóvoa, 1998, cit. por Ferreira, 2005, p. 196).

Ainda assim, devemos levar em consideração que:

“(...) essa nova concepção de organização política se impõe quando a tecnologia que suporta a burguesia dá a essa a capacidade de fazer valer os seus valores. Todavia, o nível tecnológico e a distribuição e composição da burguesia variava muito de país para país. Ora, isso explica, pelo menos em parte, como diante dum quadro ideológico transnacional favorável à expansão da escola aconteceram ritmos de concretização bastante diferenciados. Em contrapartida, tal compreensão coloca a escola como uma instituição que tem servido às forças sociais dominantes embora pareça ter sido sobretudo estrategicamente encarada pela burguesia” (Ferreira, 2005, p. 196-197).

No século XX, a escola consolida-se como a instituição chave para o progresso em toda sociedade ocidental. Para se ter acesso ao mundo do trabalho, principalmente nos centros urbanos, a instrução torna-se requisito primordial. Não frequentar a escola passa a significar estar incluso no mundo do analfabetismo e fazer parte de um limbo onde não se alcança os bens culturais produzidos pelo capitalismo, apesar de se estar em contato constante com eles.

¹⁰ Pressupostos agora defendidos como forma de exaltar a educação como fornecedora de crescimento cultural e fortalecimento da unidade nacional.

¹¹ Na França, alcançou-se a gratuidade em 1881 e obrigatoriedade e laicização em 1882 (Petitat, 1994, cit. por Veiga, 2005, p. 81). Já em Portugal, a frequência obrigatória foi estabelecida com a Carta Constitucional de 1822, tendo sido a gratuidade atingida no Regulamento Geral da Instrução Pública em 1853 (Ministério da Educação, 1986, cit. por Veiga, 2005, p. 81).

Conforme Manacorda (1991), podemos afirmar que o “direito” à educação foi expandido, entendendo por isso que o acesso à escola tenha sido também ampliado. No entanto, continuamos a ver um abismo entre o ensino direcionado às classes dominantes e aquele oferecido às classes populares, o que é ainda mais grave, se considerarmos a perspectiva dos países periféricos, onde a força de trabalho de suas populações constitui-se como o único instrumento em meio às relações globalizadas do capital. Fazendo alusão ao passado, as classes populares, mesmo antes do advento do capitalismo, sempre foram mantidas de fora do acesso ao conhecimento. Tanto na atualidade quanto na antiguidade, ao longo dos processos históricos que institucionalizaram a escola pública, reafirmamos que esta sempre funcionou como um instrumento para manutenção da dominação, ao infiltrar-se no domínio micro-social, onde se estabelecem as relações cotidianas, perpassando ao macro, no qual a reprodução da ideologia dominante é disseminada e atua como alienadora da consciência coletiva. A escola assim seria responsável por estabelecer uma “ligação entre o passado e o futuro, entre a tradição e a modernidade, entre a liberdade individual e o interesse nacional” (Ferreira, 2005, p. 197), articulando, através de suas práticas, valores e atitudes, os interesses que suportam a ordem vigente e desarticulando aqueles que podem ameaçar a mesma (Frigotto, 1996).

CAPÍTULO II

BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA MENORES E O PERCURSO LEGISLATIVO EM PORTUGAL

2.1 Enquadramento e contexto da norma internacional

É inegável que as duas últimas décadas do século XX acabaram por consagrar um conjunto de regras e princípios fundamentais para o tratamento e proteção da infância e da juventude, com base em numerosos diplomas e instrumentos outros que têm por objetivo assegurar o desenvolvimento e o bem-estar de crianças e jovens em todo o mundo. Neste sentido, a legislação elaborada para esta matéria procura evitar também que essas crianças e jovens venham a se envolver em conflitos com a lei, mantendo desta forma a ordem pública na sociedade. Quando há a impossibilidade de salvaguardar o envolvimento conflituoso com a lei, essa, quase sempre dependendo da gravidade do ocorrido, lança mão de estratégias que abrangem, entre outras, a privação de liberdade, essa que continua sendo a principal medida adotada para resposta jurídico-social quando se fala em delinquência de menores.

De acordo com Duarte-Fonseca (2005), há diversos estudos e estatísticas que apontam a privação de liberdade como pouco efetiva na redução da delinquência infanto-juvenil. Um dos dados reveladores para essa afirmação é o elevado número de novos julgamentos realizados após cumprimento de medidas ou penas privativas de liberdade¹, o que caracteriza reincidência.

Assim, é possível reconhecermos que essa abordagem da justiça criminal em relação às medidas e penas privativas de liberdade para menores tem levado em consideração o sentimento de inquietação e insegurança enraizado na sociedade para legitimar práticas repressivas de tratamento para com essa questão, o que também ajuda-nos a reconhecer que ao longo da História, até os dias de hoje, ainda não conseguimos tirar os jovens das prisões, nem propor outra forma de reação às infrações penais por eles cometidas que

¹ Os fatores que para o autor seriam os responsáveis pela manutenção da privação de liberdade como medida tão ativa envolveriam a falta de confiança da sociedade civil nas outras estratégias implementadas pela Justiça para o combate à delinquência, tornando as medidas mais repressivas bem aceitas, fruto da sensação de insegurança vivida pela sociedade, ainda que essa seja insuflada pelos meios de comunicação de massa que tendem dar uma dimensão sempre mais caótica do que a real (Duarte-Fonseca, 2005).

não envolva o internamento e a privação de liberdade como principal dispositivo de sanção penal² (Düinkel, 1992).

“A privação de liberdade³ pode também revestir a natureza legal de sanção ou de medida educativa e estar prevista, como resposta à prática de facto qualificado como crime, num ordenamento específico para menores, sendo aplicada por entidade não judiciária, pela jurisdição comum ou por uma jurisdição especializada em matéria de menores” (Duarte-Fonseca, 2005, p. 50).

Além de dispositivos legais como as Regras de Beijing, temos vistos esforços numa perspectiva de se tentar transformar essa realidade. O Comitê de Ministros do Conselho da Europa vai na mesma linha e defende o princípio da privação de liberdade como *ultima ratio* e pelo período mais breve possível, colocando ainda a importância da componente educativa nesses internamentos⁴. Ainda a Comissão dos Direitos da Criança – CDC – ratifica que todos os Estados membros do órgão devem dar garantias da legalidade, seja prisão ou detenção de crianças, assegurando essas medidas como último recurso e pela duração mais breve possível.

Com esses princípios assegurados, alguns países passaram a substituir as penas e medidas de duração indeterminada e a implementar outras alternativas às privativas de liberdade que, segundo Duarte-Fonseca, “produziram um efeito desacelerador, em certos casos, desinflationador, noutros casos, das taxas de encarceramento de menores” (2005, p. 19).

Na maioria dos países onde se sucederam tais experiências de substituição de penas privativas de liberdade, a sanção utilizada em maior escala foi, sem dúvida, a prestação de serviços comunitários. Mas, ainda há muitas outras medidas disseminadas pelos diferentes sistemas penais. Vale aqui mencionar apenas o exemplo do internamento de menores nos chamados *boot camp*, utilizados até hoje e com grande aceitação nos EUA, mas que não agradou aos sistemas de tratamento de menores europeus. A intenção de

² Em 25 de novembro de 1985, a partir do Sétimo Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, foram elaboradas as Regras Mínimas para a Administração da Justiça de Menores, na nonagésima sexta reunião do plenário que, incorporada na Resolução 40/33 da Assembleia Geral das Nações Unidas, ficou conhecida como *Regras de Beijing*. Segundo tal diploma, reconhece-se o princípio da privação de liberdade do menor como última instância (*ultima ratio*) e pelo tempo mais breve possível.

³ “O internamento, ainda que em regime fechado, em instituição educativa foi, até à actualidade, a única forma encontrada de contornar os inconvenientes da solução prisional, sem prescindir da contenção pela privação de liberdade de certos menores em conflito com a sociedade” (Duarte-Fonseca, 2005, p.54).

⁴ Recomendação R(87)20 sobre as reações sociais à delinquência juvenil do Comité de Ministros do Conselho da Europa aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de Novembro de 1989.

caracterizar este programa é devido ao fato de ele possuir numerosas semelhanças com as colônias agrícolas européias que funcionaram no século XIX, sobre as quais iremos falar mais adiante.

Baseado num sistema de repressão e coerção severo, este programa correcional mantém os internos sob rígida disciplina onde o trabalho é rigoroso e obrigatório, os cabelos mantêm-se sempre raspados, usa-se uniformes divididos por cores ou emblemas para distinção de níveis classificatórios. O tratamento inclui ainda castigos e punições individuais ou coletivas por infrações cometidas direta ou indiretamente, sem sequer passar por um processo de inquirição disciplinar prévio para averiguação do ocorrido. Denota-se aí um modelo de punir pautado no pensamento de que somente as medidas mais coercitivas e repressivas são capazes de dissuadir comportamentos desviantes e coibir a prática de delitos ainda utilizado nos dias de hoje, sem que fique explícito um objetivo correcional ou educativo, o que contraria os princípios do internamento como medida de proteção e tratamento para delinquência juvenil, contido tanto no “modelo de proteção” (*welfare model*)⁵ quanto no “modelo de justiça”.

Para Duarte-Fonseca o internamento é uma via intermédia:

“Surgida como alternativa humanitária à prisão de menores delinquentes, a medida de internamento representa uma solução, de base preventiva, progressivamente implantada na tentativa de substituir a repressão penal pela via da protecção e, na actualidade, pela via da responsabilização, mas sem por um só momento perder de vista o paradigma educativo, traduzido sucessivamente por significantes diversos: *regeneração, reabilitação, reeducação* ou *readaptação*” (2005, p. 56).

2.2 Os estabelecimentos correcionais e a prisão para os menores no séc. XIX: modelos e paradigmas de correção ou punição?!

⁵ Caracterizado pela ampla intervenção do Estado, o *modelo de proteção* deveria assistir a todos os menores delinquentes e aqueles em vias de delinquência de forma preventiva e com base educativa. E também pautando-se nas lacunas assistenciais (protecção, educação, assistência) que carecem o menor, intervir junto aos órgãos de decisão na matéria de aplicação de medida de internamento por tempo indeterminado. Enquanto o *modelo da justiça* concentra a intervenção do Estado nas transgressões da lei, levando em consideração a proporcionalidade das respostas em virtude da gravidade do fato praticado e ainda os processos formais nos quais se instauram essas respostas legais, isto é, as sanções penais (Somerhausen, 1991; Dünkel, 1990).

A partir da segunda metade do séc. XVIII o continente europeu volta a sua atenção para a questão dos menores nas prisões, em especial, para as condições nas quais esses se encontravam. Fruto de novos sentimentos morais surgidos nessa época, as atitudes crescentes de cuidados com a saúde da criança e a intenção de preservação e prolongamento de sua vida, inspiraram preocupações com a inserção do segmento infantil em instituições como a prisão.

As condições de vida oferecidas nas instituições prisionais da época envolviam um péssimo clima, criminoso e de promiscuidade, uma vez que era inexistente a diferenciação dos indivíduos encarcerados, fosse por gênero, idade, ou nível de instrução, ou ainda o ato infracional cometido, sem falar das desumanas condições sanitárias das prisões. Ao ficar sabendo dessa forte realidade, a sociedade civil ficou chocada e sentiu-se obrigada a assumir uma posição contrária à manutenção de menores em prisões, constatado o quão incompatíveis com seu desenvolvimento eram essas instituições. As primeiras experiências com internamento de menores visando à correção, à educação e à contenção da vadiagem remontam a princípios da segunda metade do séc. XVII, onde os estados italianos são um exemplo desse tipo de iniciativa.

Como nos conta Duarte-Fonseca:

“Em 1650, foi fundada em Florença, por IPPOLITO FRANCONI, uma *Casa de Correção* com objectivo de educar rapazes abandonados ou entregues à vadiagem, através da instrução e do trabalho. Poucos anos depois, em 1653, foi também aí criado o *Hospital de S. Filippo Neri*, pelo padre FILIPPO FRANCONI, igualmente destinado a acolher, cuidar, corrigir e encaminhar rapazes, com menos de 16 anos, entregues à vadiagem” (2005, p. 58).

Mais tarde, ao longo do séc. XVIII, foram criadas instituições para jovens de ambos os sexos por toda a Inglaterra, muitas delas funcionando como abrigo para recém-saídos das prisões, filhos de encarcerados e menores incorrigíveis. Porém, foi somente a partir do séc. XIX que desencadeou-se, tanto na Europa como nos EUA, um movimento efetivo de retirada e separação dos menores aos adultos nas prisões e o surgimento de uma concepção de que era necessário criar estabelecimentos específicos para tratamento desses menores infratores, o que rompeu com as matizes de uniformização da aplicação da pena, estatuto defendido pela Escola Clássica. A França é vista como o primeiro país a ter adotado formalmente essa separação durante a monarquia de Luís XVIII, seguida pelos EUA. De início, os menores ficariam nos próprios estabelecimentos prisionais já

existentes, só que agora em alas separadas, destinadas somente ao abrigo desses jovens infratores.

A partir de 1830, era grande a pressão na França para que se executasse uma reforma no sistema penitenciário visando especialmente alterar o quadro em que se encontravam os menores delinquentes. Autores como Victor Hugo, entre outros, fortaleceram a gama de obras literárias que insulflavam as preocupações humanitárias da época. No ápice dessas discussões, encontrava-se a questão da diferenciação de pena aplicada a um menor e medida educativa (correcional) aplicada nos casos de o menor ter sido absolvido do crime que cometera por falta de discernimento. Como ainda não se havia conseguido separar os jovens presos dos adultos por falta de recursos financeiros e não se acreditava que poderia ser feito um trabalho com fins educativos dentro de um estabelecimento educacional, foi defendida a iniciativa de colocar aqueles menores que se encontrassem em estabelecimentos prisionais e que tivessem sido absolvidos por falta de discernimento para trabalharem junto a artesãos e a agricultores afim de serem educados, instruídos e mantidos afastados da possibilidade de uma vida de vadiagem. Dessa forma, seriam equiparados às crianças e aos adolescentes órfãos, abandonados, que viviam sob tutela do Estado. Nessa perspectiva, cunhou-se um movimento filantrópico na França que deu início então a uma efetiva retirada dos menores das prisões de adultos para serem internados em estabelecimentos específicos para eles, fossem esses criados pelo Estado ou por organizações particulares, onde os menores estariam sob vigilância de sociedades de patronato.

Toda essa realidade se inscrevia num contexto sócio-econômico que transformava-se nas grandes cidades européias com a Revolução Industrial e o constante crescimento dos centros urbanos, atraindo cada vez mais populações camponesas que invadiam as cidades em busca de uma nova vida. Com isso, aumentava o número de sujeitos sem ocupação que ficavam entregues à vadiagem, como também o número de crimes cometidos, o que fez crescer exponencialmente o contingente da população carcerária nesse período. O crescimento populacional por sua vez, movimentou as taxas de natalidade, que agora não mais eram desafiadas pelas taxas de mortalidade infantil, uma vez que contavam com o suporte de noções mais avançadas de cuidados com a criança advindas do pensamento médico-higienista e do pensamento iluminista que ajudou a fortalecer os laços do mundo adulto com o infantil. O aumento da população infantil e, por conseguinte, o da população juvenil, foi outro gerador de problemas. As famílias

mais pobres, quase sempre com maior número de filhos, acabavam por largá-los pelas ruas à mercê da própria sorte, o que criou um segmento de crianças e jovens abandonados entregues à vadiagem e à criminalidade e que veio a encher as prisões européias de menores delinquentes. Os ideais de reeducação e penas educativas já presentes em discursos da esfera jurídico-penal, que condenavam a manutenção de crianças e jovens em prisões de adultos pela falta de compatibilidade dessas com a condições de desenvolvimento dos menores contribuiu para alavancar a criação de políticas para a retirada dos menores das prisões de adultos.

Nesse movimento jurídico-político, “a laicização da assistência, sentida desde o advento do liberalismo, obrigara a sociedade laica e o próprio Estado a desenvolverem um esforço no sentido de se preencher esta lacuna deixada pela tradicional acção da Igreja Católica no campo assistencial” (Caldeira, 2004, p. 215).

No âmbito da criação, os primeiros estabelecimentos criados para o internamento de menores, denominados *casas de educação correcional e de trabalho*, tiveram seus regimentos pautados pelos princípios enunciados por Charles Lucas⁶, criador do modelo de instituição correcional para menores do tipo colônia agrícola, largamente utilizado no continente europeu. Para a organização e o funcionamento das casas de educação correcional e de trabalho, entre outros, estavam presentes principalmente os princípios da separação individual celular para algumas atividades e para o período noturno, as separações por seção de recompensa e de punição, as diferenciações de vestuário e de alimentação para os comportamentos diferenciados, o isolamento como punição e vigilância inesperada, fazendo do regime disciplinar dessas casas o mais rigoroso possível.

Ainda a essas linhas orientadoras do trabalho desenvolvido nessas instituições, deve-se acrescentar uma perspectiva de cunho militarista, onde defendia-se a preparação desses menores delinquentes para a vida militar como solução para a questão do desvio de comportamento e como ocupação e serventia de bem, destes, para com a sociedade. Essa perspectiva foi bem aceita durante o séc. XIX, levando muitas colônias penitenciárias a adotarem um regime militar, fossem elas públicas, particulares ou até religiosas.

⁶ Nomeado inspetor-geral das prisões no ano de 1830, Charles Lucas (1803 – 1889) foi considerado por mais de quatro décadas uma das maiores referências no campo da reeducação de menores no Estado francês.

Foucault (2004), abordando a questão do corpo do soldado como ponto de partida para sua narrativa, diz que durante a época clássica houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. No início, a figura do soldado foi a mais explorada nesse sentido, depois se passou a requerer esse mesmo tratamento a outros segmentos da sociedade. Corpo esse manipulável, modelável, treinável, obediente, que responde, se torna hábil, que multiplica forças. O corpo era então, ou deveria ser, útil, inteligível, submisso. Assim, criou-se a noção de docilidade, na obra de La Mettrie “*O Homem-máquina*”, que contava com registros de descartes e consistia em um conjunto de regulamentos a serem aplicados em instituições tais como escolas, hospitais e academia militar com o intuito de controlar ou corrigir as operações do corpo por meio de processos empíricos e refletidos. “Dócil é um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2004, p. 118).

O que chama realmente atenção não é a intenção de domínio sobre o corpo, uma vez que ele é objeto de investimento submetido a poderes em qualquer sociedade desde os primórdios, mas as técnicas utilizadas para tal fim.

O corpo agora não mais era visto ou tratado como uma massa, uma unidade só, mas sim trabalhado em sua mecânica: movimentos, gestos, atitudes, habilidades. Sobre ele era exercida uma coerção ininterrupta e constante e um controle que, além da linguagem corporal, vai até a sua economia, à eficácia de seus movimentos, a sua organização.

Esses métodos permitiam um controle minucioso das operações do corpo, lhes sujeitavam as forças e lhes impunham uma relação dócil-útil. É o que Foucault viria a chamar de “*disciplina*”. “O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano”, como reafirma o filósofo (Foucault, 2004, p. 119).

Ocorre aí a formação de uma relação que torna o corpo, no mesmo mecanismo, tanto mais obediente quanto mais útil e vice-versa. A disciplina cria “*corpos dóceis*”, incrementando sua utilidade econômica e minimizando suas forças políticas. “Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo” (Foucault, 2004, p. 119).

O autor acima citado, ao comparar o modelo disciplinar instituído nas chamadas instituições correcionais com quartéis e outras como a própria escola, estabelece a noção de que a criação de uma sociedade disciplinar utiliza os sujeitos imersos em suas teias de poder não somente para controlar suas ações, mas também para orientá-las em função do modelo sócio-econômico adotado.

Desde o surgimento das primeiras instituições correcionais, fossem elas para adultos ou não, todo o modelo aplicado, desde a estruturação da instituição até os regulamentos e todas as sanções inerentes às penas aplicadas já visavam na ótica do filósofo, uma intenção de moldar os cidadãos a fim de torná-los úteis aos meios capitalistas em vigência na sociedade. Entretanto, fazemos ressaltar que essa nova anatomia política não surgiu espontaneamente. Foram diversos processos, de diferentes origens, em dispersas localidades, que pouco a pouco vieram a se aproximar e culminaram numa espécie de processo ou método geral.

Na primeira metade do séc. XIX, começou a funcionar na França *La Petite Roquette*, a primeira prisão construída em modelo celular para internamento exclusivo de menores. Sua concepção fora baseada no *panoptismo*, uma moderna técnica de dominação. As diversas formas de introjeção das normas repressivas são caracterizadas por aquilo que Foucault chamou de “micropenalidades”, presentes no cotidiano concreto dos indivíduos, seja no controle do tempo e das atividades em geral, dos discursos ou do próprio corpo. O resultado é a “docilidade”, através da qual dá-se o uso dos corpos, muito mais eficaz e econômica do que o terror dos suplícios de outrora. A Europa agora já havia ultrapassado o período dos suplícios utilizados à altura do séc. XII. Uma punição quase sempre pública, com a intenção de levar o supliciado a servir de exemplo para aqueles que dentre a população objetivassem cometer delito. Sempre severas, as punições resultavam em espancamentos, mutilações, esquartejamentos e atos outros que pudessem infligir horror à população. A coerção por detrás da violência explícita mostra que o suplício servia como uma utilização pública do corpo para castigos. Os suplícios não sancionavam os mesmos crimes nem puniam o mesmo tipo de infrator, mas ainda sim definiam um estilo penal.

Quando então chega à época de projetos de reformas e busca de uma nova justificação moral ou política do direito de punir, redistribui-se toda a economia do castigo, configurando-se uma nova era para a justiça penal, onde, pouco a pouco, a pena vai se dissociando de um complemento de dor física e o afrouxamento da severidade penal abre caminho para um novo direcionamento da arte de fazer sofrer, segundo Foucault (2004). A punição deixa de representar uma cena. O objeto da repressão penal agora não é mais o corpo e sim a alma. Chega a época da sobriedade punitiva⁷. Com o emprego

⁷ Sob a suavidade ampliada dos castigos, podemos então verificar um deslocamento de seu ponto de aplicação: e através desse deslocamento, todo um campo de objetos recentes, todo um novo regime da

significa exercitar, e eram precisamente esses exercícios que iriam orientar um modelo de conduta idealizado para esses sujeitos.

O sucesso de instituições do tipo prisão celular, nomeadamente, a prisão de Petite Roquette, foi abalado pelas altas taxas de mortalidade registradas entre os menores internados. Além de inúmeras revoltas, as condições de saúde oferecidas aos menores foram com o tempo tornando-se insustentáveis, gerando críticas contundentes por parte da sociedade. O fechamento da prisão para cumprimento de pena de menores condenados e de internamento de menores absolvidos por falta de discernimento, isto é, aqueles que pudessem ser considerados inimputáveis pela idade ou pela falta de malícia e intenção no ato infracional, aconteceu em 1865, quando o imperador Napoleão III enviou uma comissão à instituição e esta recomendou a extinção desse modelo. Após o ano de 1865 a prisão continuou a abrigar menores em prisão preventiva, como também adultos, e no séc. XX veio a se tornar uma prisão feminina. O destino dos jovens lá internados seria um novo modelo de instituição que surgia nessa época: as colônias penitenciárias agrícolas. Como já referido anteriormente, o inspetor-geral das prisões Charles Lucas, referência no campo da reeducação de menores foi o pioneiro e mais importante nome quando se trata do modelo das colônias agrícolas.

Com base no trabalho agrícola e no contato com a natureza, os menores fariam parte agora de uma nova realidade, o que dificultaria a reincidência no delito e as fugas, uma vez que estariam longe da cidade. Essa perspectiva insuflou os ânimos de países como a Suíça, a Holanda, a Bélgica, a Alemanha e a Inglaterra que a esta altura já faziam parte do movimento filantrópico de retirada dos menores das prisões de adultos.

No ano de 1774, na Suíça, destacamos Henri Pestalozzi, fundador de uma casa de acolhimento de crianças e jovens abandonadas e/ou maltratadas. O educador acreditava na união da atividade física com a educação intelectual para a melhoria do comportamento dos menores e caminho único para a formação de um cidadão pleno. Porém, no cotidiano as práticas ditas reeducativas envolviam um regime severo, onde castigos corporais como açoites com chicotes, humilhações diante dos outros menores, privações de alimentação e isolamento (geralmente noturno) em cubículos eram comuns a quase todas as instituições. Todas essas atividades se circunscreviam num modelo de sociedade disciplinar descrito por Foucault, onde:

“Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar” (Foucault, 2004, p. 141).

Os modelos disciplinares institucionalizados para as instituições de internamento de menores sempre se assemelharam muito às práticas disciplinares militares. Os teóricos do séc. XVIII, segundo Foucault, pautavam-se nos fundamentos das práticas militares para a obtenção de uma “arquitetura, anatomia, mecânica, economia do corpo disciplinar” (2004, p. 141). É o exemplo da colônia agrícola francesa de Mettray, com um modelo disciplinar inspirado no da Marinha, uma das mais importantes colônias do séc. XIX.

É importante sublinhar aqui que o surgimento das colônias agrícolas tem relação direta com o importante papel da agricultura como fonte de riqueza nessa época, ameaçado pelo êxodo rural e pela desertificação dos campos, frutos do progresso industrial advindo das revoluções que transformaram o agricultor em operário. Assim, a criação das colônias agrícolas veio como uma iniciativa de reverter o movimento desencadeado pela Revolução Industrial, provocador de um crescimento populacional jamais visto nos centros urbanos, que por sua vez gerou um aumento exponencial da delinquência juvenil. Depois da batalha travada para retirada dos menores do convívio com adultos nas prisões, embora essa realidade ainda tenha permanecido durante todo o séc. XIX e parte do XX, nomeadamente para aqueles em prisão preventiva e, alegadamente, por falta de locais adequados e de recursos financeiros para custodiar esses menores, permaneceu em todas as iniciativas, modelos e instituições criados, uma perspectiva muito mais punitiva do que reeducativa, como aparentemente se pretendia.

Comenta Duarte-Fonseca (2005, p. 95) a respeito dessas instituições:

“De um modo geral, praticamente todas, mesmo as de orientação laica e as geridas pelo Estado, recorreram a um regime disciplinar inspirado, fundamentalmente, pela ideia de que é a mortificação do corpo que conduz à redenção e purificação da alma, sustentada nos pilares em que assentava esse regime: o isolamento, o silêncio, a privação e a violência física”.

afastados, devido às pressões da sociedade civil que clamava por melhores condições de organização urbana, fruto do contexto sócio-político já caracterizado, vivido nesse período.

O modelo de intervenção correcional, empregado nas instituições portuguesas desse período estava assentado numa reeducação através do trabalho, visto aí como a atividade redentora que traria para esses menores um senso de cidadania adequado com a vida em sociedade.

A essa altura, um dos nomes mais proeminentes no país no âmbito do tratamento de menores foi o do padre António de Oliveira, responsável por cargos de gestão e capelania em diversos estabelecimentos correcionais de menores espalhados pelo território português. Inspirado pelos ideais e pelas experiências no campo da reeducação de menores ocorridas na França, o padre António de Oliveira foi um estudioso¹³ que desde o início de sua atuação como capelão na Casa de Detenção e Correção de Lisboa, em sua primeira fase, quando ainda funcionava no Convento das Mónicas, procurou expor concepções positivistas de individualização da pena.

Sobre o modelo correcional empregado pelos estabelecimentos penais para menores da época comenta Duarte-Fonseca:

“A intervenção destas instituições perseguiu, em massa, objectivos de educação primordialmente para o trabalho pelo trabalho e pela moral, prevenindo e reprimindo, de forma sistemática, rigorosa e severa as condutas dos menores que não se adequassem a tais objectivos e meios, fazendo apelo a um dispositivo pormenorizado de regras, de inspiração militar, a uma rede alargada de controlo e à vulnerabilização dos destinatários através da sua classificação, divisão, separação, isolamento, incomunicabilidade e privação” (2005, p. 111).

Com base na passagem do autor, ficam fortes indícios da intenção do Estado para com esse segmento da população. Podemos chegar então a concluir que a arte de punir, no regime do poder disciplinar, na verdade não objetiva expiar nem reprimir. A penalidade que é encontrada em todas as instâncias e controla todas as esferas das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. “Em uma palavra, ela normaliza” (Foucault, 2004, p. 153).

¹³ “Ainda hoje é possível ter uma noção do conjunto de obras reunidas pelo padre ANTÓNIO DE OLIVEIRA através da biblioteca que constituiu na *Casa de Detenção e Correção de Lisboa*, em Caxias, actualmente à guada do Centro Educativo que tem o seu nome, nesta localidade” (Duarte-Fonseca, 2005, p. 111).

A componente do trabalho descrita no trecho acima, mais tem a ver com a preparação desses menores para servirem de mão-de-obra do que com uma vertente de reeducação propriamente. Com o contínuo avanço industrial, fazia-se necessário ter um contingente populacional preparado sempre para assumir, sem muito questionar, a classe de operariado. Essa realidade é exemplificada por meio dos trechos abaixo que relatam o regime de tratamento dado aos menores internados na Colónia Agrícola de Vila Fernando, segundo seu Regulamento Geral, descrito por Duarte-Fonseca:

“Por isso, a educação tinha como objectivo primeiro a aquisição pelo menor de meios de subsistência que lhe garantissem a sua autonomia, razão pela qual só se considerava terminada quando o menor obtinha um posto de trabalho e ficava assegurada a sua entrada na vida activa. Subliminarmente, visava-se também a preparação e obtenção de mão-de-obra para assegurar necessidades produtivas. (...) A preparação profissional dos menores era realizada através da prestação de trabalho. As suas aptidões tinham uma importância secundária. A obtenção de maior lucro e rendimento ou a conexão com a economia do estabelecimento devia ser encarada como factor determinante na escolha das actividades e ofícios a implementar e desenvolver para a preparação dos menores. As profissões ensinadas estavam circunscritas à produção de bens e à prestação de serviços, mas exclusiva ao nível do operariado e dos trabalhos pesados auxiliares” (2005, p. 114).

Para se aproveitar da formação profissional a qual estariam sujeitos os menores internados em estabelecimentos correcionais, o próprio Juiz Presidente da Tutoria Central da Infância de Lisboa fazia recomendações do tipo:

“Nas casas de reforma já existentes e nas que se vierem a criar, deveriam funcionar oficinas em que de preferência se ministrasse a aprendizagem dos ofícios concernentes a construções civis, para que o Estado, aproveitando o trabalho dos menores, edificasse com assinalada economia as novas instalações que é indispensável fazer-se, visto estar mais que reconhecido que as adaptações rarrissimas vezes satisfazem” (Castro, 1911, p. 32).

Já o diretor da Colónia Agrícola de Vila Fernando expressava sua opinião em relação ao modelo correcional que era empregado no estabelecimento, apontando a natureza economicista como um elemento vantajoso:

“A grande obra de reabilitação moral para delinquentes desta natureza e de graduação mais ou menos delituosa, estaria com grande êxito financeiro na organização simples e eminentemente moral dos pequenos estabelecimentos agrícolas que são, sem contestação, uma escola de virtudes do trabalho, e que têm uma característica salutarmente económica” (Vasconcelos, 1905, cit. por Rufino, 2004, p. 221).

E afirmava com convicção a respeito dos efeitos deste tipo de correção ser esta capaz de recuperar os jovens delinquentes,

“(…) na sua *moralidade* e na sua *afectividade*, dependendo esse êxito dos meios necessários que é preciso empregar individualmente, da oportunidade da sua sequestração e da duração indeterminada do seu internato consoante o seu progresso moral e o grau de confiança que possa porventura merecer” (Vaconcelos, 1905, cit. por Rufino, 2004, p. 222).

Era assim que o poder social agia, se entranhando nas instituições sociais, entre elas a escola, a Igreja, as forças armadas, as fábricas, a família e as instituições penais. Essas todas, as quais Foucault chamou de “*instituições de sequestro*”, geriam o que esse filósofo denominou “*poder disciplinar*”, o qual se infiltraria nas relações entre dominantes e dominados em toda e qualquer estrutura social, incutindo a ideologia e a vontade das classes dominantes na vida e vontade das classes dominadas.

Conforme nos expõe Caldeira, “a educação ministrada aos menores internados traduz outra faceta caracterizadora da generalidade dos asilos. A maioria, para além da instrução primária, fomentava uma educação essencialmente prática, visando a futura integração dos jovens no mundo do trabalho” (2004, p. 215).

Duarte-Fonseca mostra-nos a intenção de moldar os menores ao citar um trecho do art. 16º do Regimento Geral da Casa de Detenção e Correção de Lisboa:

“A educação física ministrada aos menores visava o seu desenvolvimento orgânico. Os exercícios de ginástica, combinados com os exercícios militares a que os menores do sexo masculino estavam obrigados, deviam ser adequados ao desenvolvimento da agilidade e das suas forças, para os tornar aptos ao desempenho das actividades profissionais que lhes estavam reservadas, quase todas requerendo elevado nível de despêndio de esforço físico” (2005, p. 120).

Evocando o conceito foucaultiano de “disciplina”, temos a noção de que as práticas ministradas para o tratamento de menores oferecidas por essas instituições correcionais visavam muito mais a serventia desses sujeitos à economia do país, do que formá-los cidadãos íntegros, como esteve sempre presente em seu discurso, uma vez que para Foucault:

“A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia

o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita" (2004, p. 119).

Assim como na França, nas instituições portuguesas para tratamento de menores, a instrução escolar sempre fora deixada em segundo plano. O cerne de todo o modelo correcional sempre esteve ligado à preparação profissional que transformaria esses sujeitos em mão-de-obra a serviço do país, seguido pelas imposições de carácter moral e religioso, que ficavam a cargo da Igreja católica, como mostra a passagem a seguir, retirada do art. 122º do Regimento Geral da Casa de Detenção e Correcção de Lisboa:

“Estava prevista a celebração da missa em todos os domingos e dias santificados, durante a qual a prática devia incidir sobre o tema da moral cristã. Nos mesmos dias tinham lugar conferências morais e instrutivas para modelar o carácter moral dos menores” (Duarte-Fonseca, 2005, p. 119).

Nas primeiras décadas do séc. XX, depois de uma tortuosa batalha para se separar os menores dos adultos nas instituições penais, ainda não vencida na totalidade, vem a florescer no continente europeu a necessidade de se intervir na questão do tratamento dispensado pelo Estado aos menores infratores, de forma mais especializada, mais organizada, tanto do ponto de vista legislativo, quanto do judiciário. As atenções agora começavam a voltar-se para uma perspectiva mais preventiva e educativa do que a repressiva que vinha sendo posta à frente de tudo até então. Com as contundentes verificações de que mesmo com as penas de prisão e um tratamento severo os índices de criminalidade entre jovens não paravam de aumentar, a saída foi começar a pensar numa alternativa para lidar com a situação, e logo se viu necessária a realização de reformas no tocante à elaboração de leis processuais que distinguissem o menor do adulto e a implementação de uma instância para se aplicar tais dispositivos.

Embora as primeiras reformas de que se tem conhecimento tenham ocorrido nos EUA¹⁴, o continente europeu também começava a dar sinais de transformações. Primeiramente na Bélgica, pouco antes do fim do séc. XIX, onde o então ministro da

¹⁴ A partir de 1869, em Boston, no Estado do Massachusetts, os tribunais começam a abrir audiências separadas, em regime especial para o julgamento de menores. Reformas posteriores no campo do processo penal, ocorridas na última década do séc. XIX, alavancaram um maior respaldo ao movimento de proteção à criança, para então, no ano de 1899, serem criados os primeiros tribunais de justiça exclusivamente para menores nas cidades de Chicago e em Denver, nos estados de Illinois e Colorado, respectivamente.

justiça, Jules Le Jeune, fortemente influenciado pelo pensamento de Rousseau, defendia a ideia de que a conduta do menor mais tinha a ver com o meio social no qual esse estivesse inserido, e que se o mesmo fosse integrado num outro meio, mais favorável e benévolo, que reduzisse sua condição de sujeito oprimido, ignorante e miserável, inculcando assim em sua personalidade um senso de cidadania, certamente esse menor teria capacidade de desenvolver bons hábitos, reprimindo os maus instintos e poderia ser reintegrado na sociedade.

Porém, em se tratando de Europa, foi a Inglaterra que, em 1905, criou o primeiro tribunal de menores europeu, em Birmingham, e formulou poucos anos depois a Lei da Criança, que ficou conhecida como Magna Carta da Infância. Esse diploma jurídico impulsionou o movimento filantrópico de proteção à infância na Europa e lançou discussões acerca da prevenção da delinquência juvenil por todo o continente.

2.4 Breve percurso evolutivo da legislação portuguesa para o atendimento de menores: os modelos de proteção e tratamento

É possível encontrar as origens legislativas para o atendimento de menores ainda no século XII, quando são publicadas algumas leis jurídicas que, de alguma forma, abordavam a questão do menor. Segundo Leonor Furtado (2005, p. 28), “os forais contêm as primeiras regras jurídicas visando as crianças que praticam actos de delinquência e, juntamente com outras leis, vigoraram até ao século XIV”.

Já no século XV, com as Ordenações Afonsinas, posteriormente no século XVI, com as Ordenações Manuelinas e mais tarde com as Filipinas, surgem leis mais claras, a partir de compilações de ordens jurídicas como o Código de Leis, mas sempre no sentido de regular as crianças como infratoras (Leonor, 2005).

Foi marcante para a Primeira República Portuguesa o ano de 1911, no qual fora promulgada a primeira *Lei de Protecção à Infância – LPI*¹⁵, diploma que contemplava não somente os menores infratores, mas incluía também aqueles que se encontravam em perigo moral, os menores abandonados, órfãos entregues à mendicidade, libertinos e

¹⁵ Promulgada através do Decreto de Lei de 27 de Maio de 1911, a Lei portuguesa de Protecção à Infância veio a ser implementada antes mesmo de países como França e Bélgica, que demoraram aproximadamente mais um ano para terem seus diplomas.

quaisquer outros em situação de risco social¹⁶. No mesmo ano em que se institucionalizava o ensino infantil no país, essa lei direcionou todas as políticas nacionais para a infância ao longo do séc. XX. E apesar de ter sido criticada quanto à falta de rigor técnico e precisão em sua elaboração, visto que os envolvidos em sua redação não seriam pertencentes à área jurídica, esse diploma foi um marco na legislação portuguesa ao retirar do âmbito do Direito Penal e das penas comuns de prisão os menores de 16 anos, que a partir de agora estariam sujeitos a uma legislação especializada, que levasse em conta todas as especificidades de seu papel social enquanto sujeitos diferenciados dos adultos. A Lei visava funcionar como dispositivo de congruência entre as principais correntes criminológicas em alta nesse período, nomeadamente a escola positivista italiana que lançava teses de cunho antropológico, onde as ideias defendidas procuravam justificar a criminalidade infantil através da degenerescência hereditária, algo comparado a uma patologia, o que, por sua vez, seria advinda da miscigenação racial da criança portuguesa com raças “mouras”, “judias” e “negras”. Do outro lado, as correntes da escola criminológica socialista, que tinha teses publicadas em Portugal pelo então Ministro da Justiça, Afonso Costa, que iam de encontro aos princípios enunciados por Rosseau sobre as influências corruptoras e degenerativas do meio social, que atuavam como impulsionadoras de comportamentos desviantes dos menores, (Oliveira, 1922, 1923a; Maldonado, 1968).

No bojo dessas transformações, segundo Caldeira:

“A grande peça legislativa a nível assistencial parece , no entanto, ter sido a lei de 25 de Maio de 1911 que, para além de reorganizar os serviços assistenciais¹⁷ já existentes, terá

¹⁶ Dois anos após a Lei de Protecção à Infância portuguesa entrar em vigor, no Congresso Internacional de Protecção à Infância, realizado em Bruxelas, o relatório português comentava a pretensão de reduzir a criminalidade infantil a um percentual mínimo, tão logo fosse reduzido o abandono de crianças pobres, o que contribuiria como um dos principais fatores para o aumento dos menores com comportamentos desviantes (Castro, 1913).

¹⁷ Essa mesma lei foi responsável pela criação de diversos órgãos, dentre os quais, a Direcção-Geral de Assistência, responsável pela organização, administração e fiscalização das instituições assistenciais dependentes, como o Fundo Nacional de Assistência, pelo qual se garantiriam os recursos para os serviços de assistência; o Conselho Nacional de Assistência Pública, órgão de apoio técnico e legislativo do governo, fiscalizador e mantenedor do funcionamento de serviços de assistência nas esferas públicas e privadas, nomeadamente no campo da assistência às crianças e mãe grávidas; também a Provedoria Central de Assistência de Lisboa, a quem competia congregar os serviços administrativos da capital, remetendo informações ao Ministério do Interior; e ainda o Depósito Central de Fornecimentos, incumbido de prover todos os materiais, artigos e gêneros necessários ao funcionamento dos estabelecimentos assistenciais (Caldeira, 2004). Essas iniciativas tinham por objetivo suprir as principais carências sócio-econômicas da população carente do país, uma vez que o Ministério do Trabalho e da Segurança Social só viria a ser criado em 16 de Março de 1916, quase um ano depois, o que no leva a

lançado as bases de uma verdadeira assistência moderna, distanciada das velhas medidas caritativas até aí dominantes” (2004, p. 16).

Com a criação de diversos serviços surge a intenção de assistir o menor retirando-o do meio urbano, já considerado altamente nocivo, não só para a sua moral, como também para a sua saúde, o que levou o governo a buscar iniciativas de implantar no meio rural estabelecimentos destinados especificamente ao trabalho agrícola como forma de reeducação para os menores recolhidos, de modo que:

“Com a intenção de “desurbanizar” os assistidos, autorizava-se ainda a função de Colônias Agrícolas destinadas a menores de idade não inferior a doze anos que estivessem a cargo da Casa Pia e do Asilo Maria Pia, bem como daqueles que fossem indicados pelo Ministro do Interior” (Caldeira, 2004, p. 18).

A responsabilização dos pais e responsáveis também era outro dispositivo previsto neste diploma, no sentido de afirmar a importância do trabalho na formação do menor, conforme o art. 23º, da lei de 25 de maio de 1911, em seu 2º§: *“a família, que tenha a seu cargo um menor, será obrigada a fazê-lo frequentar, durante o período legal obrigatório, a escola de instrução primária, e a consagrá-lo em seguida à aprendizagem de qualquer trabalho oficial ou agrícola”*

Outra figura já considerada emblemática nesta época, o padre António de Oliveira, teve especial importância nesse contexto que envolveu a criação dessa lei. Com a criação de uma *Comissão de Protecção aos Menores*, prevista nos termos da lei, o agora superintendente das Casas de Detenção e Correção de Lisboa foi responsável por inúmeros trabalhos de apuração e levantamento das condições em que se encontravam inúmeras crianças e adolescentes na capital. Para António de Oliveira, o desamparo desde muito cedo e a manutenção dessas crianças nas ruas em situação de risco social era o caminho mais próximo para que se tornassem os menores delinquentes de amanhã (Oliveira, 1923c, Fernandes, 1958).

Fazemos aqui ressaltar que essa mentalidade mais humanizadora que se formava em torno da questão do menor no início do séc. XX levou Portugal não somente a elaborar uma legislação exclusiva para essa matéria, como também a criar uma instância jurídica específica para lidar com os casos que envolvessem crianças e adolescentes. O que nos

inferir que a organização de diversos serviços de assistência já previam uma reorganização posterior, de maior porte, que pudesse abranger não só a capital, como o restante do país.

outros países veio a ser chamado de tribunal de menores, em solo português, nessa época, ficou com a nomenclatura de *tutoria*¹⁸.

O Estado tinha a intenção de, com esse nome, afastar o estigma repressivo já não mais compatível com os ideais de ressocialização com os quais essa nova jurisdição deveria trabalhar. Esse seria o desafio da LPI na era industrial: lidar com a pobreza que suscitava um sentimento de piedade por parte da opinião pública e com a crescente população de jovens entregues à vadiagem, promiscuidade e marginalidade, situação essa intimamente ligada à primeira¹⁹.

Nas palavras de Duarte-Fonseca acerca da criação das tutorias, essas representavam o “advento da duradoura vertente mistificadora do discurso político-criminal de menores português, perante a contradição entre o livre recurso a medidas coercivas, privativas de liberdades, e o repúdio da ideia de punição” (2005, p. 148). E essa contradição podia ser verificada já na própria lei. Essa previa internamentos em estabelecimentos vinculados ao Ministério da Justiça de diferentes naturezas, entre eles, os refúgios das tutorias, onde se efetuavam as detenções preventivas, fossem essas advindas de medidas cautelares, definitivas ou substitutivas; internamento nas escolas de reforma, que possuíam a dupla função de punir os menores agentes de ato qualificado e também receber aqueles considerados desamparados; e ainda a detenção nas casas de correção, nas quais ficariam os menores agentes de crimes mais graves e, em casos excepcionais, até

¹⁸ De acordo com Pereira de Castro, a “designação tutoria pretendia concentrar num só vocábulo as vastas atribuições do tribunal: prevenção, em vez de castigo, e intervenção supletiva do poder paternal. O objectivo parece ter sido alcançado, já que a maioria das pessoas representava como estabelecimento asilar de benemerência, não apenas a tutoria, devido ao refúgio anexo, como também as escolas de reforma, o que bem revela as grandes carências a nível de estruturas de apoio social face à dimensão da problemática da pobreza, que então se faziam sentir” (1911, p.10 e 16; 1916, p.11).

Já para Augusto D’Oliveira, “Na cúpula, como órgãos de coordenação jurídica de todo êste movimento de protecção social, surgiram mais modernamente os tribunais de menores, entre nós conhecidos pela feliz designação de tutorias da Infância, organismos impostos pela feição acentuadamente preventiva que está assumindo a política criminal” (1929, p. 7).

Caldeira (2004, p. 199) considera as tutorias como órgãos “de carácter essencialmente preventivo e protector, estes tribunais de menores afastam-se dos princípios repressivos do direito penal tradicional, procurando, acima de tudo, pela educação e pelo trabalho, reinserir as crianças e os jovens na sociedade, apostando na valorização das suas potenciais qualidades e aptidões”.

¹⁹ Corrêa d’Azevêdo, ao citar o Relatório do Decreto de 1911, relata o alcance da diferenciação da denominação dos tribunais de menores em Portugal: “A designação Tutoria de Infância, substitui a de Tribunal da Infância, que esta instituição tem no estrangeiro, por duas razões. A primeira está no nosso sentimento de raça, que não consegue aliviar a ideia de tribunal do conceito de corpo destinado a julgar, a castigar – e convém evitar, quanto possível, que a criança passe à vida marcada pelo estigma de haver cumprido pênã. A segunda está nas atribuições que pertencem à entidade organizada em harmonia com êste projecto. O seu intuito é mais prevenir, curar, do que propriamente castigar, na acepção vulgar da palavra” (1931, p.12).

menores considerados incorrigíveis e indisciplinados. Neste caso, o internamento teria sua duração reduzida, salvos os casos de reincidência.

Na avaliação do funcionamento dos refúgios, Corrêa d' Azevêdo nos coloca que: “Além da sua função normal de detenção para exame, realiza o refúgio funções meramente acidentais(...). Ali, também se encontram os menores em-depósito, por virtude de acções de inibição, suspensão ou regularização do poder paternal (...)” (1931, p. 24).

Ao constatar a confusão que havia em termos práticos na colocação dos menores em situação de internamento nos diferentes tipos de estabelecimentos, o autor emite seu parecer avaliativo acerca da classificação dos menores passíveis de internamento distinguidos em: *menores em perigo moral; desamparados; indisciplinados; e delinquentes*, destinando um tratamento diferenciado²⁰ (na teoria) a cada um desses “grupos”. Assim, segundo Corrêa d' Azevêdo:

“Três inconvenientes graves tinha esta classificação. Em primeiro lugar, o grupo – desamparados²¹, é completamente inútil. (...) Em segundo lugar, definindo taxativamente cada uma das classes, o Decreto de 1911 embaraçava e limitava a acção das tutorias, visto que muitos casos carecendo de remédio não podiam ser enquadrados dentro dos preceitos restrictivos. Finalmente, o citado Decreto não abrangia ainda no conceito da delinquência os pre-delinquentes” (1931, p. 30).

Augusto D'Oliveira, ao analisar a amplitude da acção das tutorias completa essa constatação ao afirmar que “daqui se infere que não pode ser considerada perfeita esta classificação dos menores nos aludidos quatro grupos, para o efeito de se definir a competencia dos tribunais da infancia” (1926, p. 3).

Tirando os casos de internamento nos refúgios²², tanto nas escolas de reforma quanto nas casas de correção, a medida de internamento poderia ser suspensa e até revogada

²⁰ Apesar do decreto de 27 de maio de 1911, ter classificado os menores de 16 anos em 4 grupos distintos, sendo eles: menores em perigo moral; menores desamparados; menores delinquentes e menores indisciplinados, em termos de perfil psicológico e contexto sócio-cultural, ficava muito difícil, na atuação do juiz de menores, avaliar os pormenores das situações de risco ou perigo que envolviam crianças e adolescentes na maioria dos casos práticos (Oliveira, 1926).

²¹ “Na época (1911) em que aquela classificação se fez, a admissão do grupo dos menores desamparados, (ociosos, vadios, mendigos ou libertino) distinto dos outros, embora sem características definidas, representou apenas a transigência com antiquados conceitos sobre a criminalidade. Encarou-se o delicto, quando havia que olhar ao delinquente. Não se perdeu de vista o crime, como entidade abstracta, quando havia apenas que apreciar e considerar um *estado de delinquência*, ainda mais tratando-se de jovens” (Oliveira, 1926, p. 3).

²² De acordo com os relatos de Caldeira: “o Refúgio era outro dos cancos, bem localizado no coração da Tutoria de Infância de Lisboa. Com boas condições higiénicas, carecia contudo de algumas adaptações. Por exemplo, a criação de compartimentos de isolamento destinados a acolher os jovens recém-chegados

por meio da intervenção da direção do estabelecimento ou da própria tutoria, se esta considerasse o menor apto à reintegração no convívio social, com seus pais ou tutores, ou então já capacitado para seguir uma profissão e ser integrado à vida ativa. Nos termos da LPI, essas saídas dos menores das instituições de tratamento antes do término do internamento previsto nas medidas contidas nas sentenças eram preconizadas como liberdade condicional ou provisória. Ora, se no próprio texto da lei se utilizava a expressão “liberdade condicional²³” quanto se tratava da questão das medidas de internamento suspensas ou interrompidas, é porque, talvez, toda essa reforma legislativa e de pensamento ainda sustentasse por detrás do véu a ideologia do controle por meio de ações coercitivas. E por isso ainda fossem aplicadas medidas de internamento com sentido de penas de privação de liberdade, o que por si só já cria um paradoxo em torno do caráter educativo e humanitário que essa legislação deveria defender e representar junto ao tratamento de reabilitação dos menores²⁴.

Quanto a esse respeito, evidencia-se ainda o caráter repressor da ação pública no atendimento à infância e à adolescência, quando falamos das medidas de “educação forçada”, para usarmos as palavras de Corrêa d’ Azevêdo, que ainda que tivesse boas intenções, não conseguia desvencilhar do seu discurso a comparação da legislação penal para adultos da legislação especial criadas para menores, defendendo assim a ideia de

até serem observados do ponto de vista médico-pedagógico.”(...) O problema mais grave era, porém, de outra ordem. Estava directamente relacionado com a incapacidade para encontrar colocação adequada para os jovens. Esta situação transformava o Refúgio em local de permanência duradoura em vez de ser, dada a sua natureza, um local de passagem para alguém que aguardava outros destinos” (2004, p. 209). Com essa passagem, evidencia-se, mais uma vez, as contradições existentes nesta época, que distanciavam o que definia a lei do que acontecia na prática.

²³ Ainda assim, em muitos documentos, são encontradas referências da expressão “liberdade vigiada”, considerada mais branda, e utilizada especificamente para se tratar das medidas relacionadas à modalidade de semi-internato (Pestana, 1935) concebida a partir do Decreto de Lei nº 2.053, de 18 de novembro de 1915. Essa iniciativa visava dar assistência a menores do sexo masculino com idade entre os 12 e 16 anos, considerados abandonados, maltratados ou desamparados pela Tutoria Central de Infância. Mais tarde, no ano de 1919, foi promulgado o Decreto de Lei nº 5.611, de 10 de maio, que criava a “Assistência a menores delinquentes e desamparados”, composta por um corpo de técnicos que tinha por função principal a recolha de informações sobre a situação de menores com “liberdade vigiada”, ajudando o trabalho da tutoria de Infância.

Esse regime foi alvo de severas críticas, muitas delas feitas pelo padre António de Oliveira:

“Por vezes encontram maus companheiros que os excitam à indisciplina, à revolta, à fuga e lhes fornecem tabaco, álcool, livros pornográficos, etc. Existe ainda um outro inconveniente, digno de ponderar, que é o mal estar que os invade ao recordarem-se que a certa hora têm de recolher ao aborrecido e automatório internato, e isto quando os seus companheiros de trabalho, findo o labor diário, têm a liberdade e, à despedida, uns lhes dizem que vão ao teatro, outros conversar com o namoro, outros cavaquear para o café, outros folgar, divertir-se, viver enfim!” (cit. por Caldeira, 2004, p. 100-101).

²⁴ “Não se pode admitir que os tribunais de infancia tenham de julgar ou apreciar o estado de delinquência de um menor, e de decertar consequentemente as medidas adequadas, sob a influencia restricta e rigorosa dos principios do direito penal comum” (Oliveira, 1926, p. 5).

que “se o que se pretende é educar, os meios adoptados tem de ser os mais idóneos para cada caso e em cada momento. É o princípio conhecido em direito penal por individualização da pêne” (1931, p. 38).

Neste sentido, comentando o carácter da LPI, “apesar de todas as suas limitações, a verdade é que o diploma de 1911 foi a pedra basilar de tudo quanto, a nível legislativo (não só de carácter preventivo mas também correcional), a 1ª República concebeu em prol da infância” (Caldeira, 2004, p. 204).

Foi através do Decreto de Lei nº 10.767, de 15 de maio de 1925, que a classificação prevista na LPI, quanto aos grupos de perfis dos menores foi revista e “enxugada”, de modo a facilitar o enquadramento das crianças e adolescentes que viessem a ser “contempladas” por essa legislação e facilitasse a atuação das tutorias²⁵. As “novas” classificações, que agora passavam a abordar os *menores em perigo moral*, os *menores delinquentes* e os *menores indisciplinados*, tinham ainda por objetivo garantir os procedimentos avaliativos (exames médicos e pedagógicos) aos quais eram submetidos os menores que davam entrada no sistema de atendimento.

Ainda que essa nova legislação tenha representado uma ruptura no paradigma do tratamento de menores delinquentes baseado numa extrema repressão, ainda assim, exceto pelos refúgios, estabelecimentos de natureza e fins peculiar, criados no bojo da LPI, as outras instituições, às quais cabia de fato o internamento para a promoção de uma reeducação para os menores pouco se distinguiam de suas antecessoras, isto é, o modelo de sociedade disciplinar, a docilização dos corpos e todas as técnicas disciplinares descritas por Foucault continuavam a impregnar as práticas cotidianas dos estabelecimentos destinados ao tratamento de menores, podendo ser ilustradas a partir do trecho que se segue:

“A intervenção em instituição, dirigida a populações de dimensões consideráveis, manteve-se, por isso, em perfeita sintonia com a política de prevenção criminal republicana, tendo por objectivo fundamental a orientação vocacional e preparação de operários e de serviços domésticos ou agrícolas, através do trabalho útil nestas áreas, de uma preparação escolar elementar e de uma preparação física praticamente subordinadas às necessidades impostas pela preparação profissional, bem como de um regime e disciplinas tão rigorosos quanto o necessário para suprir as grandes

²⁵ Conforme constatou Augusto D’Oliveira, a intervenção e a avaliação feitas pelas tutorias muitas vezes tomavam um percurso de adoção das medidas, de forma especial e particular. “E de facto o menor comparece raramente perante o tribunal, ele é ouvido áparte pelo Juiz-Presidente, perante quem só aparece como em juízo singular” (1926, p. 6).

deficiências quantitativas e qualitativas de pessoal de educação, acompanhamento e vigilância” (Duarte-Fonseca, 2005, p. 159-160).

Dada a realidade sócio-econômica de Portugal e o cenário político mundial que sofreria pesadas transformações alguns anos depois de aprovada essa nova legislação, quando eclodisse a I Grande Guerra, o Estado buscava fortalecer suas indústrias com mais e melhor mão-de-obra e lidar com as pressões sindicalistas e trabalhistas que cresciam nessa época, exigindo melhores condições para o operariado. Esses fatores provavelmente foram os mais significativos para que se adotasse como principal intenção a reabilitação de menores delinquentes, não para qualquer outro fim a não ser torná-los úteis ao capital, serventia à economia do país.

Sobre isso, o próprio padre António de Oliveira já deixara evidenciado em seus trabalhos quando afirmava que o trabalho era capaz de formar o cidadão, mas não era suficiente para reformar, deixando de ter, portanto, qualquer efeito positivo no problema da delinquência. Como o desemprego, a nível de senso comum, era tido como uma das causas da criminalidade, isso construiria na sociedade um mito em torno do valor regenerador que possuiria a atividade laboral. A aliança entre os valores materiais advindos do trabalho, a tradição de pertença e utilidade à nação e os valores moralizadores da Igreja Católica ainda eram o cerne do modelo de reeducação das instituições portuguesas sob o lema: “Deus, Pátria, Trabalho” (Oliveira, 1923c).

Nas palavras do próprio padre António de Oliveira, fica clara a ideia de exaltação à tríade acima mencionada:

“Quem entrasse, em Caxias, nos três templos – a que atrás me refiro – poderia ver, no templo de *Deus*, algumas imagens que também se vêem em todas as igrejas da terra; no templo do *Trabalho*, alguns instrumentos e máquinas, que também se vêem e todas as oficinas do mundo; em quanto que no templo da *Pátria*, veria umas estátuas que só se vêem em Portugal. Assim, as três altas ideias inspiradoras – Deus, Pátria e Trabalho – do plano educativo que projectava em Caxias, visavam a formar um novo ‘produtor’ com uma consciência que o advertisse, como um termómetro, da *febre do mal*, e com um carácter que não deixasse este exteriorizar-se” (Fernandes, 1958, p. 42).

A realidade do trabalho infantil no país era grave devido à pauperização de uma grande parcela da população, principalmente após a I Grande Guerra, e, nesse contexto, a exploração da mão-de-obra infantil ocorria em larga escala. Por mais que houvesse dispositivos legais para o controle do trabalho infantil, garantir a sua eficácia no cotidiano estava longe de acontecer, como podemos observar no comentário de Corrêa

d' Azevêdo sobre as causas da criminalidade infantil, onde aponta que muitas profissões e ambientes Contribuíam, em grande parte, para a entrada no mundo do crime.

“Tanto em relação às profissões fisicamente perigosas, como às moralmente perigosas, a nossa legislação protege a criança devidamente, mas na prática essa protecção é quasi nula. É certo que se estabelece que tôdos os funcionários e entidades, incumbidos da fiscalização das indústrias, devem comunicar às tutorias, as transgressões das leis de protecção ao trabalho infantil. Contudo, nem a fiscalização é realizada eficazmente, nem as comunicações se fazem” (1931, p. 50).

A partir de 1890, começa a ser regulamentado o trabalho dos menores em Portugal. Sucessivos decretos são promulgados num intervalo que vai até o ano de 1925, quando, em 20 de maio, é criado o Decreto de Lei nº 10.782. Nesse período, foram bem contempladas na legislação todas as disposições necessárias para dar protecção e segurança ao menor em atividade laboral. O problema era que nem sempre, para não dizer quase nunca, se cumpria com rigorosidade o que estava estabelecido pela lei, situação que vinha fomentar a exploração do trabalho infantil e amplificar a situação da infância desvalida no país.

A partir do trabalho de Maria de Fátima Caldeira, é possível perceber, em excertos do preâmbulo do decreto nº 14.498, de 29 de outubro de 1927, o contexto no qual se dava essa exploração:

“(…) Na grande concorrência que as indústrias entre si estabelecem, tanto no mercado interno como no externo, é factor capital, para o barateamento do preço de custo, obter mão de obra fácil e barata. Daí vem o recrutamento de menores e mulheres para as fábricas e oficinas. O aperfeiçoamento da mecânica, tornando automáticas a maior parte das máquinas, permite aos menores conduzi-las com relativa facilidade. As mulheres, dotadas de grande habilidade manual, na produção, igualam-se aos homens, muitas vezes excedem-nos, e com um salário inferior; metade ou pouco mais da metade do dos homens. Depois é uma mão de obra dócil, disciplinada, obedecendo sem discussão, cedendo a trabalhar horas extraordinárias, submissa, pronta a todos os sacrifícios. Razão de sobra para que a indústria procure a mão de obra feminina e dos menores (...) Por outro lado as famílias não mandam os filhos à escola, procuram colocá-los o mais cedo possível em mesteres de onde possam colhêr benefícios. Algumas infelizmente exploram-nos (...)” (2004, p. 13).

Não eram exclusivos do mundo do trabalho os problemas e condições que empurravam os menores para uma situação de marginalidade social. Acerca das possíveis causas que possam contribuir para a envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade, a organização da família surge sempre como um dos fatores de maior preponderância,

pois é responsável, ou deveria ser, por grande parte do processo de educação e construção de valores do indivíduo.

Mário Simões dos Reis demonstra a importância da estruturação familiar nos excertos abaixo:

“(…) a organização familiar ilegalmente constituída, a desmoralização dum ou de ambos os cônjuges, a sua vida escandalosa, as suas acções perversas e deletérias, a sua má conduta individual ou social, o abandono moral dos filhos e todos os actos irregulares (...) têm uma enorme influência pelo exemplo na criminalidade infantil, constituindo uma das causas da vadiagem e mendicidade, devido ao espírito da imitação da criança que, como se sabe, e impulsionada por duas forças importantes, a da sua hereditariedade, a que já me referi, e a do meio ambiente onde vive” (1940, p. 222).

O autor segue comentando:

“As crianças imitam de preferência os actos dos seus pais e por isso os maus exemplos familiares, como os de roubo, prostituição, de ociosidade e vadiagem, de embriaguez, devassidão e outros, as corrompem profundamente, colocando-as na impossibilidade de resistir à acção intoxicante dum meio deletério, pútrido e miserável” (Reis, 1940, p. 225).

Ainda sobre as causas da criminalidade de menores, e sobre as condições excludentes²⁶ reservadas a esse segmento, por uma dura realidade sócio-econômica, afirma Augusto D’Oliveira: “mais importante que os factores individuais ou intrínsecos do crime na infância e na juventude, são os factores extrínsecos ou de ordem social” (1935, cit. por Reis, 1940, p. 108).

Na relação da família com o contexto da pobreza e do mundo do trabalho, a exploração do menor era passível de acontecer, e de todos os lados, isto é, podia ser exposto a uma situação degradante por parte do seu empregador, mas também dos seus próprios familiares, como ilustra Reis:

“(…) a miséria esgota verdadeiramente a fonte das afeições familiares e cada criança não representa outra coisa senão uma bôca a alimentar, que, por isso, após um rápido

²⁶ Nesse mesmo raciocínio, abordando a questão social que envolve a delinquência, podemos dizer que “a criança, e mais ainda o adolescente, não vive somente no seio da família, eles movem-se num meio que os anos alargam continuamente, e não são insensíveis à influencia desse meio” (Milane, 1926, cit. por Reis, 1940, p. 202).

interregno do período escolar, geralmente sem resultado, ela é remetida para o trabalho, às vezes superior às suas forças e que, explorada pelo patrão, sujeita, geralmente, a uma disciplina dura, obrigada pela família a dar tudo o que ganha para casa, desviada pelos maus conselhos e pela necessidade e atraída pelo vício, ela sente as primeiras revoltas, abandona a casa, entrega-se à ociosidade e à vagabundagem e estreia-se paulatinamente no roubo, seguindo a sua rota fatal que a leva à cadeia” (1940, p. 297).

Neste sentido, o comentário de Alice Pestana a respeito dos males causados pela atividade laboral precoce na formação social do menor conclui o argumento acima citado. Pode-se inferir, portanto, que a exploração do trabalho infantil é

“(...) a mais convincente prova de que o trabalho precoce cria um ambiente muito propício à má conduta, sobretudo se esse trabalho deve ser feito na rua. (...) Do acima exposto pode concluir-se que colocar as crianças para o trabalho precoce não é a melhor maneira de levar a boa cidadania” (1935, p. 120-122).

Em relação às escolas de reforma que agora passavam a ser reconhecidas legalmente como estabelecimentos de ensino público, tinham a orientação de ministrar uma educação voltada, quase que exclusivamente, para a prática que era operacionalizada em função do tipo de estabelecimento, fosse ele agrícola ou industrial. Com isso, o ensino oferecido para os internos que deveria compreender o ensino primário elementar e complementar, respeitando os programas oficiais do país, acabava por ser redimensionalizado, ou seja, tanto a metodologia de ensino quanto os materiais disponibilizados, e ainda, o trabalho do mestre, eram direcionados para uma aprendizagem profissional consoante com o ofício no qual o menor estivesse envolvido²⁷, nunca deixando de lado a preparação física com vistas à entrada no serviço militar para o sexo masculino, enquanto que o ensino destinado ao sexo feminino tinha uma parte específica reservada as atividades que seriam preparatórias para a vida de mãe e de dona de casa.

Uma medida que foi institucionalizada nesse período foi a instrução de economia doméstica, com fins de instrumentalizar os menores a terem autonomia. No entanto, na prática, essas medidas ganharam proporções maiores do que os previstos simples exercícios de contabilidade. Embora fossem remunerados pelo trabalho que realizassem,

²⁷ O ensino escolar da época era considerado muito teórico, podendo, assim, agir de forma negativa sobre a aprendizagem profissional, conforme afirmava o próprio Padre António de Oliveira (Oliveira, 1923). Fica aí, mais uma vez, a evidência da intenção do Estado em formar cidadãos apenas para a classe operária, cerceando o acesso ao ensino para sujeitos que poderiam ter ali sua única chance de instrução escolar.

esse pagamento era gasto com as despesas do seu internamento (alimentação, calçados, roupas, encargos sociais e etc) e salvo em alguns casos restava algo para guardar, o que nessas ocasiões daria aos menores o direito de gastar com uma certa liberdade, mas que, por outro lado, era perigoso, pois o menor que não conseguisse administrar suas economias deveria ser considerado “perigoso”, isto é, aquele que se negasse a trabalhar ou não conseguisse suportar as despesas impostas pelo estabelecimento onde estivesse internado, não estaria sendo útil ao capital, devendo portanto, ser considerado nocivo às normas de conduta estabelecidas pelo modelo de tratamento em vigor (Oliveira, 1922, 1923c).

Ainda que a LPI repudiasse o ensino autoritário, na prática cotidiana dos estabelecimentos correccionais ficava a cargo da superintendência determinar o tipo de castigo ou recompensa que caberia a cada menor de acordo com o seu perfil, uma vez que a lei não mais regulamentava o regime disciplinar a ser seguido. Essa autonomia dava um poder de decisão para os diretores de escolas de reforma, deixando-os livres para agir conforme suas próprias convicções, determinando, assim, o rumo que deveria seguir o tratamento do menor ali internado.

Vale salientar que desde o início da criação de estabelecimentos de internato, estes foram alvos de inúmeras críticas por parte daqueles que condenavam a condição de alienação na qual ficavam submetidos os internados, que muito seria prejudicial no momento de sua reinserção social, sem mencionar todos os outros riscos que corriam no interior desse tipo de estabelecimento (Caldeira, 2004).

Ainda presente no ideal de reeducação para os “casos mais graves” estavam medidas repressivas e coercitivas que poderiam incluir castigos corporais²⁸. Embora o próprio padre António de Oliveira viesse a reconhecer que esse tipo de medida não tinha qualquer objetivo de educar, se fazia necessária para o “amestramento” do menor que se encontrasse carecido de uma educação reforçada, por questões de conduta ou periculosidade social (Oliveira, 1922, 1923c; Santos, 1926). Para se chegar à aplicação de medidas repressivas como castigos corporais, visava-se também, é claro, submeter os menores a um rígido controle que coibisse qualquer insurgência, revolta ou motim que

²⁸ Ainda assim, a Direção-Geral dos Serviços Jurisdicionais de Menores criou na Circular nº 4, de 11 de Janeiro de 1941, uma norma onde ficavam expressamente proibidos de serem aplicados castigos corporais em quaisquer instituição da Justiça (Duarte-Fonseca, 2005, p. 167).

pudesse vir a acontecer, já que o contingente de internos superava exponencialmente o de funcionários e pessoal de segurança em qualquer estabelecimento do país.

Para falarmos do pessoal encarregado das instituições correcionais para menores em Portugal, basta dizer que somente no fim da I Grande Guerra, no ano de 1919, foi autorizada pelo governo português a criação de um estabelecimento no qual funcionaria uma escola preparatória para os funcionários que trabalhassem em instituições vinculadas à Justiça. Contudo, foram anos até que se desse um passo concreto neste sentido.

Uma década após ter entrado em vigor, a LPI ainda era pouco e mal aplicada. Devido aos erros, incoerências e incongruências que já vieram imbutidos no próprio texto desse diploma, e também pela junção de outros diplomas que à lei se misturaram, deixando-a ainda mais confusa e complexa, reduzindo assim sua amplitude em termos de aplicabilidade, fez com que essa legislação de menores fosse utilizada mesmo apenas em Lisboa, onde ficavam a maior parte das instituições, e também na cidade do Porto.

O padre António de Oliveira esboçava suas críticas sobre as consequências de se manter os esforços do governo e a centralização dos serviços de assistência à infância voltados para atender somente à capital:

“(…) a verdade é que se continuava a ver por todo o país enxames de crianças descalças, vestidas de farrapos, com os cabelos eriçados e os rostos nauseabundos! Nestes enxames abundam as rapariguinhas que nunca chegaram a conhecer a virgindade e os rapazes a quem só ensinaram a roubar!” (1923c, p. 2).

As maiores críticas que se fazem acerca dos primeiros anos de funcionamento da LPI apontam na direção do despreparo de pessoal, para a ineficiência dos órgãos para menores ligados à Justiça, indefinição de conteúdo legislativo e limites para intervenção no âmbito da lei e falta de iniciativa do poder público em articular a coordenação de serviços como instrução e assistência, sobretudo na realização de parcerias com órgãos públicos e instituições privadas (Castro, 1916; Fonseca, 1920).

Com efeito, considera-se que um dos motivos de maior agravo para esse quadro que envolve o tratamento de menores tem a ver com a falta de critérios para intervenção das instâncias, nomeadamente os refúgios, as escolas de reforma e as casas de correção. O fator pobreza, frequentemente associado à criminalidade, até mesmo nos dias de hoje, levou a uma ampliação do número de internamentos que foram estendidos não somente

aos menores agentes de atos infracionais, como também aos que necessitavam apenas de assistência moral e/ou econômica.

Desse modo, as ações efetivas e as medidas aplicadas foram perdendo sua eficiência e muitos menores internados ficaram entregues à ociosidade em estabelecimentos lotados (Pestana, 1935), sem quaisquer oportunidades formativas.

No final da I Grande Guerra, com a assinatura da Declaração de Genebra em 1924, Portugal assume compromissos públicos de caráter internacional, como quando adere à Carta dos Direitos da Criança, o que gera grandes pressões no país pela reforma da legislação de menores, o que veio a acontecer em 15 de Maio de 1925 quando o Decreto de Lei nº 10.767 entrou em vigor a princípio como regulamentador dos serviços jurídicos e tutelares para menores, mas que rapidamente ganhou outras proporções, alargando a jurisdição de menores, antes restrita às cidades de Lisboa e do Porto, agora para todo o país. Essa mudança foi decisiva para que se abandonasse a aplicação de penas privativas de liberdade para menores de 16 anos e também para que não mais fossem internados menores carentes moral e economicamente nos estabelecimentos da Justiça²⁹, por iniciativa da assistência pública ou privada.

Assim, progressivamente o conceito de delinquência foi sendo alterado de modo que a intenção do novo diploma seria de ampliar o raio de atuação dos serviços tutelares para menores atingindo aqueles que se encontrassem em situação de risco de delinquir, mas ainda não estivessem enquadrados como agentes de ato infracional ou crime. Era a vez de o Estado começar a agir buscando a prevenção da delinquência.

Para isso, o regime criado foi pautado no internamento com privação de liberdade e suspensão do poder paternal, onde o menor estaria sujeito a uma intervenção jurídico-criminal e médico-psicológica³⁰ e as sanções seriam dispostas de acordo com os diagnósticos apresentados pelos encarregados por essas avaliações³¹ que deveriam, por

²⁹ Os estabelecimentos destinados ao tratamento de menores, exceto pelos refúgios, sofreram também modificações com o novo diploma. Primeiramente a nível de nomenclatura: agora as escolas de reforma e as casas de correção seriam chamados de reformatórios e colônias correcionais, respectivamente, conforme os arts. 23º e 101º, §3º, Dec. 10767 (Corrêa d' Azevêdo, 1931).

³⁰ “A sobrevalorização da vertente médico-psicológica reflectiu-se na política de gestão e orientação dos estabelecimentos de detenção, reforma e correção, para cuja direcção passaram a preferir-se diplomados com curso superior ou especial, com especialização em psicologia experimental ou em psiquiatria forense”, segundo o Dec. 10767, descrito por Duarte-Fonseca (2005, p. 188).

³¹ Segundo Lopes, “para a tutoria intervir, não era necessário o facto criminoso, bastava que se tivessem observado, através dos inquéritos e exames, as tendências criminosas” (1949, cit. por Duarte-Fonseca, 2005, p. 187).

sua vez, determinar o tipo de tratamento adequado para cada tipo de delinquência infantil.

Por detrás dessas novas intenções estava a constante e antiga vontade do Estado de retirar das ruas os considerados “elementos nocivos”, ainda que estes fossem representados por crianças famintas e sem instrução³².

Assim, num contínuo de pensamento que perdurou desde finais do século XIX até meados do século XX, onde a sociedade possuía uma representação mais autocrática sobre a instrução pública, coloca-nos Reis,

“Na luta conta a vadiagem e mendicidade, a educação e a instrução, devidamente ministradas, ocupam, segundo opiniões autorizadas, um lugar proeminente e de notável relêvo e constituem dois factores sólidos e importantes, de vasto alcance combativo e de benefícios e valiosos resultados” (1940, p. 624).

E completa o autor:

“(…) com uma educação errada ou descuidada, na progressão da criminalidade, habituando a criança a vícios e a actos delituosos, que, embora insignificantes, a levam mais tarde para o caminho do crime, pois que o ciclo criminal, que se manifesta na infância por pequenos roubos familiares ou ofensas corporais de pequena gravidade, segue a sua trajectória paralelamente ao seu desenvolvimento físico e intelectual, progredindo em gravidade conforme a intensidade da inteligência e da força física, para atingir o período máximo numa idade determinada” (Reis, 1940, p. 624).

Na mesma linha de pensamento, Oliveira vem colocar o que ocorria no quotidiano das famílias, nas quais, devido às necessidade económicas, pai e mãe passavam o dia todo fora de casa a trabalhar:

“Os filhos, para não ficarem em casa a fazer disparates, são postos na rua, quando muito entregues ao cuidado de uma vizinha que nada vê e que de nada cuida. As crianças fugidas à escola vàd iam durante o dia, sujeitas a tãda a csta de sugestões e maus exemplos, que alguma vezes partem dos próprios pais. Esfomeados, tentaram a esmola; mas, não conseguindo o suficiente, passaram a furtar. Às vezes, quando se busca pôr remédio, já é tarde. O hábito está contraído, a perversão já é um facto” (1929, p. 6).

E que o combate preventivo contra a delinquência,

³² “É preciso limpar Lisboa”. É esse o título do editorial de janeiro de 1931 do Boletim do Governo Civil, manifestando claramente uma política de “erradicação epidérmica das manchas de vadiagem e pobreza, através da supressão da sua visibilidade na via pública” (Fatela, 1989, p. 209).

“(…) consiste na educação dos indivíduos normais sociais (quando muito anormais pedagógicos) na família e na escola, disciplinando vontades, moderando impulsos, corrigindo más tendências, integrando emfim no espírito das crianças, num labor lento, o património dos princípios que se afirmam com maior poder inibitório pela fôrça da tradição e pelo seu intrínseco valor espiritual – a moral cristã”, uma vez que, “a escola, por sua vez, já pelas deficiências, já pela sua organização inadequada, está longe de se parecer com o lar, com a família” (1929, p.13).

O professor Afonso Costa, no primeiro congresso jurídico que abordou de forma ampla a questão da delinquência juvenil em Portugal³³, argumentou com base no pressuposto de que “se á sociedade cabe defender-se dos criminoso, é contra ela que importa defender o menor delinquente, levado ao crime, em regra, por causas exclusivamente sociais, como a irregular constituição da família e os defeitos da educação (...)” (cit. por Silva, 1929, p. 19).

As instâncias chamadas tutorias³⁴ agora tinham o poder de aplicar a menores delinquentes medidas complementares³⁵ que foram introduzidas na legislação para menores com o Decreto de Le nº 10767, para além das medidas de prevenção, reforma ou correção já contempladas na LPI. Essa lei, que no seu art. 69º previa em casos excepcionais o internamento de menores, quando considerados indisciplinados pelas tutorias até terem completados 21 anos, foi alargada com o Decreto de Lei nº 15.162, que entrou em vigor a partir de 5 de Março de 1928, e no qual estava previsto a prevenção da delinquência a todo custo.

³³ O congresso foi realizado na Academia das Sciencias de Lisboa, no ano de 1897, sob a organização da União Internacional do Direito Penal, e contou com a presença do Dr. Afonso Costa, Miguel Bombarda, entre outros (Silva, 1929).

³⁴ “É uma questão de preparação e educação do próprio meio social que só o tempo e a muita persistência poderão obter com o bom exemplo que, felizmente, nos vem de outros países mais afortunados e progressivos. Em Portugal esta muito espalhada a errada ideia de que as Tutorias são só para corrigir os menores, isto apesar da feliz designação adoptada entre nós para designar os tribunais como órgãos de tutela, vigilância e defesa dos direitos dos menores, sempre que a família se mostre incapaz ou não bastante para exercer a sua missão, já abandonando ou desprezando-a, já delegando-a em instituições ou elementos estranhos à família” (Oliveira, 1929, p. 78).

³⁵ O §1º do art. 20º do Dec. 10.767 incluía como medidas complementares a modalidade de semi-internato, que surgiu a partir da constatação de ociosidade forçada na qual se encontravam inúmeros menores que cumpriam medida temporária nos refúgios, mas passavam a maior parte do tempo sem frequentar as escolas de reforma por falta de vagas; a liberdade condicional, que poderia ser alcançada caso o menor demonstrasse bom comportamento, bom aproveitamento nas atividades realizadas em sucessivas avaliações; e ainda o alistamento na armada ou no exército, o que sempre garantiria a renovação das tropas militares (Duarte-Fonseca, 2005).

O menor que tivesse comprovada a sua pobreza³⁶ ou a de seus pais era indicado para medida de internamento, gratuita ou não, dependendo do parecer da Administração e Inspeção Geral dos Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores. Com o aumento do número de menores internados, houve a necessidade de se aumentar o número de estabelecimentos para recebê-los. Mas ao invés da construção, o Estado ainda optava por instalar os estabelecimentos da Justiça para menores em conventos ou em edifícios que já tivessem sido utilizados para algum tipo de ensino religioso.

O propósito dessa escolha era ainda aproveitar a estrutura celular que possuíam essas construções e assim facilitar o isolamento dos menores segundo critérios de idade, gênero e desenvolvimento sexual, para além das separações por perfil criminológico³⁷. Só assim, durante o tratamento (cumprimento da medida de internamento), seria possível empregar um movimento progressivo de regimes, além de ser uma componente facilitadora para o sistema de controle e vigia dos internados, face às deficiências de pessoal e etc.

Contudo, quase em todos os estabelecimentos durante as atividades realizadas pelos menores nas oficinas, não havia separação. Com o número de menores internados, as oficinas, cerne do modelo de regeneração operado no país foram também aumentando em número e sendo diversificadas no que diz respeito ao tipo de ofício ensinado. As oficinas presentes nos estabelecimentos da Justiça tinham uma dupla função. Por um lado, era por meio delas que se realizava a formação profissional do menor, nem sempre escolhida por ele. Por outro, os produtos ali produzidos serviriam para satisfazer alguma necessidade de subsistência do próprio estabelecimento ou seriam comercializados e a receita revertida para ajudar a custear a manutenção das instalações e das despesas com os menores internados (vestuário, alimentação, etc).

Ainda sobre a questão do modelo de regeneração, conforme afirma Reis:

³⁶ Além da questão da pobreza, eram também indicados para internamento em estabelecimentos da Justiça os menores considerados libertinos ou vadios. De acordo com o art. 58º, § 2º, da LPI, vadio seria todo “menor errante e sem paradeiro certo, fugido de casa dos pais ou tutor, que vivesse da mendicidade ou do furto”. Já no art. 58º, § 4º, da LPI, era considerado libertino “o menor que vivesse da prostituição ou outrem, que se dedicasse, em casas de toleradas ou de passe, ou que aliciasse alguém para práticas consideradas obscenas”.

³⁷ “Se se der atenção, à parte final do art. 22º do decreto nº 10:767, verificar-se há que a lei permite submeter à acção dos Refúgios, reformatórios e colónias Coreccionais não só os menores delinquentes, propriamente tais, como também os que seentreguem à vádiagem e libertinagem com tendências criminosas definidas e averiguadas, embora não seja possível fazer a prova concreta de determinado factio criminoso, equiparando assim estes aos primeiros” (Oliveira, 1929, p. 55).

“(...) o Decreto nº 10.767 de 15 de Maio de 1925 prescrevia que, enquanto não fôsse criado o estabelecimento especialmente destinado a internar os menores considerados anormais, poderiam ser subsidiados um ou mais estabelecimentos de assistência hospitalar ou outros adequados, nos quais devia ser recolhidos, (...)” (1940, p. 537).

Já segundo relata José Rombo a respeito da “Colónia Correccional de Izeda a jornada de trabalho agrícola, com a duração de oito horas, prejudicava manifestamente o ensino primário ao qual estavam destinadas apenas duas horas diárias” (1931, p. 9).

Com esse quadro, “a escolarização mantinha-se subalternizada aos interesses laborais e de produção lucrativa do estabelecimento, condicionante por seu turno das oportunidades de profissionalização dos menores” (Duarte-Fonsrca, 2005, p. 203).

Essa perspectiva seria muito lucrativa para o Governo, “no sentido de que os estabelecimentos da Justiça funcionavam, assim, como exército de reserva para as classes possidentes, através da criação de mão-de-obra barata, minimamente qualificada, e sobretudo domesticada por uma duradoura dominação” (Lopes, Carmo, Fernandes, 2001, p. 62).

Podemos perceber que o modelo correccional com a sua ênfase na atividade laboral e com a formação profissional como saída para a reeducação dos menores delinquentes estava na verdade a formar mão-de-obra subserviente à economia do país e à manutenção do próprio sistema. As orientações profissionais obtidas durante a passagem pelo refúgio, na quase totalidade dos casos, de nada interessava. O menor iria aprender a profissão cuja a necessidade do momento assim indicasse.

“O privilégio concedido ao trabalho agrícola nas instituições já não era ditado pela crença de salvar o colono pela terra, mas pela política de contenção de encargos suportados pelo Orçamento do Estado, pela convicção de que se tratava de um dispositivo disciplinar eficaz e, alegadamente, de um bom destino profissional” (Oliveira, 1929, p. 28).

As reformas que deram origem aos tribunais de menores revestem-se de um carácter liberal de proteção à propriedade privada, mas não excluem a ação protetora ao indivíduo carenciado. A ação social, quando deixa de ter cunho exclusivamente caridoso, torna-se uma filantropia legal e civil de orientação mais laica do que religiosa, levando os sujeitos a verem o trabalho como lógica de coesão social e a se sujeitarem a essa ordem pré-estabelecida pelo poder dominante.

Dessa forma, a aprendizagem profissional imposta, voltada para a atividade rural, tinha por objetivo fomentar o sentimento pelo trabalho no campo como parte de uma política nacional com propósitos de incentivar a população a voltar para zonas rurais do interior do país que haviam sido abandonadas pelo êxodo rural provocado pelo crescimento das cidades urbanas, sobretudo as litorâneas, deixando os campos desertificados e carentes das atividades agrícolas e de pecuária, situação essa que já começava a dar preocupação à economia portuguesa.

Contudo, por mais bem planejados e executados que fossem os cursos de preparação, não obtinham muito sucesso quando se tratava do internamento de menores provenientes do meio urbano em colônias agrícolas, como no caso do agora denominado Instituto de Reeducação de Vila Fernando, o que se verifica na passagem a seguir:

“Sendo os jovens colonos de origem maioritariamente urbana, verificava-se, reiteradamente, que acabavam por, de sua vontade, não seguir a profissão agrícola que aprenderam, sem esquecer que, regressando à origem, se defrontavam com enormes dificuldades de encontrar colocação compatível. Pouco jovens se fixavam na região como agricultores, depois de libertados” (Rombo, 1931, p. 10-11).

O próprio padre António de Oliveira admitia a falta de correlação entre as atividades oferecidas na formação profissional e no tratamento reeducativo, funcionando apenas como uma medida repressiva, despreendida de qualquer sentido regenerativo. “É ridículo pensar que cultivar vinha e batatas são ótimos estimulantes da moralidade e honradez” (Oliveira, 1923c, p. 373).

Que não fosse negado o problema da delinquência juvenil, esse foi usado para manobras políticas, fruto de uma intencionalidade das classes dominantes que através de uma rede de poderes institucionalizou um sistema de penalização/correção que serviria a para lidar com a questão da delinquência, e viu que por meio deste poderia suportar ao menos uma parte da teia econômica do Estado. Com isso, até a primeira metade do séc. XX, as instituições correcionais para menores acabaram por servir mais à economia de Portugal do que para tratar a delinquência juvenil em si.

“No discurso oficial, no entanto, em flagrante contraste com o próprio discurso dos textos legais, reformatórios e colônias correcionais mais não eram do que vulgares escolas práticas industriais e agrícolas, cuja aparência de severidade, rigor e

coercividade estavam longe de ter correspondência real, e onde a repressão era substituída pela pedagogia correccional” (Duarte-Fonseca, 2005, p. 205).

Oliveira definia a corrente da pedagogia correccional como assente “nos princípios da pedagogia geral, da pediatria, da eugénica, tem contudo um campo próprio de investigação e estudo nos elementos anormais que são objecto da sua acção, principalmente os anormais sociais e do carácter”. Neste sentido, o autor ainda conclui que “a criminalidade infantil tem a sua etiologia definida sobretudo por causas de ordem social, sendo felizmente em número muito restrito os casos psico-patológicos, ou seja dos anormais profundos, que procuramos hospitalizar” (1929, p. 27).

Uma questão que se coloca é que, mesmo tendo evoluído em alguns aspectos ao longo dos sucessivos diplomas que foram criados, até no final dos anos 50 do séc. XX, a responsabilidade de todas as esferas que abarcavam o tratamento de menores delinquentes estava reservada ao Estado, que não tinha conseguido, pelo que já foi exposto, lograr êxito no sistema de tratamento reeducativo empregado.

Uma das maiores diferenças entre as leis de protecção à infância portuguesa e belga, reside no fato de que a última fora beneficiada pela articulação do Estado com a iniciativa privada e através de parcerias e incentivos do governo com órgãos de diversas natureza não só ampliou o seu raio de acção, como também garantiu uma maior efetividade no que tange à aplicação de recursos e investimentos na área e nas ações voltadas para a delinquência juvenil. A perspectiva filantrópica que tomou conta da Bélgica e de outros países europeus no momento em que era criada uma jurisdição de menores voltada para a intervenção social mostrou que o Estado foi favorecido pela adesão de voluntariado advindo de iniciativas particulares além da cooperação de diversos serviços voltados para a infância no país.

O governo assim foi desafogado não somente da responsabilidade que agora começava a ser abraçada pela sociedade civil, mas também de uma enorme carga de encargo e gastos que até então eram suportados, quase que exclusivamente pelo seu orçamento³⁸. Com efeito, o Estado se viu na obrigação de reformar e adequar suas instituições, qualificar o seu pessoal e melhorar os serviços disponibilizados, pois não seria prudente

³⁸ De acordo com Duarte-Fonseca, no ano de 1928, isto é, dezesseis anos após a lei belga ter entrado em vigor, “apenas 5 de um total de 265 estabelecimentos eram instituições públicas na dependência do Estado” (2005, p. 174).

deixar a administração dos estabelecimentos particulares mostrar que seria mais competente do que o poder público.

Já não se trata aqui de propor ações caritativas, mas sim de organizar uma intervenção social por parte dos setores organizados da sociedade civil voltados para lutar contra a delinquência juvenil. “Que a luta contra a criminalidade juvenil é menos uma questão de direito penal do que um vasto problema social, e incontroverso” (Silva, 1929, p. 25).

Entretanto, a realidade em Portugal nesse período foi outra. O Estado, que nas primeiras décadas do séc. XX foi o detentor, não só das políticas públicas, como também do funcionamento de praticamente todos os serviços e estabelecimentos voltados para o atendimento e tratamento de menores, ficou soterrado de gastos e sozinho para levar adiante um modelo já defasado para os ambiciosos objetivos contidos na lei. Sendo assim não havia, ou havia muito pouca, articulação do governo português com todas as outras instâncias e entidades que compunham o sistema de assistência à criança e ao adolescente, revelando uma ausência de regulamentação suficientemente clara capaz de garantir a coordenação de serviços, já muitos deles considerados deficientes para atender a uma realidade tão grave.

A cooperação e a privatização de um serviço de intervenção em solo português ocorreram somente quando foi promulgado o Decreto de Lei nº 33.262, em 24 de Novembro de 1943, através do qual os reformatórios e colônias correcionais poderiam ser entregues a entidades particulares especializadas num regime de cooperação para que essas, muitas delas ligadas à Igreja Católica, pudessem gerir os estabelecimentos.

Algumas reformas dispersas como a realizada em 1925, quando se intencionou transformar a visão de tratamento para a delinquência que tinha sido até agora pautada no modelo da *proteção-regeneração*, passando agora a figurar como *proteção-recuperação*, mostraram logo suas falhas e limitações quando não conseguiu garantir aos juízes dos tribunais de menores, nem às instituições e famílias de acolhimento, o princípio da observação aprofundada (e a assessoria para realização da mesma), considerado fundamental para se definir o tipo de tratamento adequado a cada menor e se necessário pedir-se o prolongamento de determinada decisão judicial.

Segundo Leonor Furtado (2005), os sistemas de intervenção na administração da justiça para menores assentam suas bases em três modelos. Caracterizando-os de uma forma bastante resumida, temos o *sistema ou modelo de proteção*, que concebe o menor como vítima, necessitando de proteção contra os males da sociedade que o colocam em

perigo, preconiza a coexistência de formas comunitárias de intervenção para resolução dos problemas e, baseando-se em pressupostos tais como o da idade de imputabilidade e o de correção da “anomalia da criança” pelo estado, prevê medidas individualizadas de caráter educativo, indeterminadas, que se aplicam aos casos de risco ou perigo, e delinquência.

O *sistema ou modelo de justiça* é pautado na necessidade de defesa social pela questão da insegurança. Utilizado em larga escala nos países europeus, prevê intervenção judiciária com base na ação penal. Apresenta a utilização da medida de “castigo usado” como dispositivo dissuasor e coibidor da prática de infrações penais e penas que ignoram os traços que definem e marcam a fase em que se encontra a criança em desenvolvimento. Em caso de atos infracionais graves, são admitidas penas de prisão.

Já o *sistema ou modelo de educação e responsabilização ou de cidadania* tem por fundamento a conscientização dos direitos e deveres da criança, atuando com intervenção judiciária e não judiciária, assentadas numa concepção de sujeito com direitos, levando em conta o contexto de vida e sua realidade. Integra suas medidas com objetivo de socialização moral e cívica, com intuito de promover o respeito às regras de convivência da sociedade. Pelo princípio da legalidade para a aplicação de medidas e da instauração de processos penais com respeito às garantias e direito de defesa, visa-se garantir uma proteção efetiva da criança vítima, prevenir comportamentos desviantes futuros com medidas de natureza educativa que ajudem a desenvolver sua personalidade e valores para causar a responsabilização na criança como atuante na sociedade.

Ainda segundo Furtado:

“Relacionada com os modelos de intervenção na administração de justiça a menores está a questão da imputabilidade. É uma questão que envolve considerações de índole político-criminal e tem a ver com a capacidade de uma pessoa conhecer a ilicitude de um acto e de poder actuar em conformidade com esse conhecimento. Ou seja, ser-se capaz de reconhecer que uma certa conduta está em desconformidade com a lei, por violar uma regra de conduta imposta pela sociedade e inibir-se de praticar o acto ilícito” (2005, p. 28).

Em Portugal, o sistema adotado enquadra-se no modelo de proteção, e, neste sentido, uma das maiores preocupações do poder público esteve desde sempre ligada à necessidade geral na sociedade civil, um sentimento de pertença aos problemas e questões que envolvem a delinquência juvenil.

Ainda assim, algumas iniciativas, como a criação da Federação Nacional das Instituições de Protecção à Infância, foram de grande importância no sentido de trazer para o cenário das políticas de atendimento ao menor a componente do envolvimento social por parte da sociedade, que se organizou em grupos de voluntariado para atuar junto aos órgãos legais de assistência e também fortalecer as ações da iniciativa privada. Já no final da década de 1920, era possível ver o início de um movimento de integração social, fruto das preocupações com a questão da delinquência juvenil no país.

Neste sentido, para Oliveira,

“A protecção à infância, é preciso reconhecê-lo, saiu do ambiente restrito dos asilos e das obras de caridade, do conceito exclusivamente pedagógico da escola, e adquiriu o âmbito vasto de um problema que implica uma acção social larga, conjuntamente *jurídica, médica e pedagógica*” (1929, p. 10).

Já no entendimento de Maria de Fátima Caldeira, “para concretizar de forma cabal os seus esforços de protecção à infância, o Estado deveria apostar em três sectores fundamentais: o da assistência, o da educação e o da justiça” (2004, p. 199).

Entretanto, embora a partir da década de 1930, as intervenções e execuções de medidas institucionais, caminhassem no sentido de uma maior observação ao contexto sócio-familiar do menor, para avaliar em que condições este poderia ter iniciado sua trajetória desviante, a realidade das ações não se distanciou muito do que já vinha sendo praticado. Por outro lado, os estudos realizados sobre o comportamento do menor seriam agora muito mais utilizados no sentido de “melhor o vigiar e controlar do que para o tratar, tornando meramente aparente a previsível tensão que, caso contrário, se estabeleceria entre objectivos de individualização e de homogeneização” (Lopes, Carmo, Fernandes, 2001, p. 33).

Embora a cientificidade acerca da intervenção especializada a menores estivesse se expandindo até os anos 50, os estabelecimentos de internamento em Portugal não haviam atingido a estruturação necessária para garantir atendimento a todos os casos, excepcionalmente os patológicos.

Assim, na análise de Duarte-Fonseca:

“Sob o pretexto da protecção e defesa do menor, combatendo nele e no seu meio as causas que o tinham levado ou podiam levar ao crime, procurou realizar-se uma política de pura defesa social, através de segregação temporária, tendencialmente duradoura, e

de criminalização das crianças oriundas das classes socialmente mais carentes e vulneráveis” (2005, p. 207).

Até meados do século XX, a medida de liberdade vigiada fora pouco empregada em Portugal, relativamente a outros países europeus, como é o caso da Bélgica, que já se utilizava, desde o início da década de 1920, de medidas alternativas ao internamento em regime fechado, sendo considerado o paradigma da relação jurídica ente a criança e o Estado (Oliveira, 1929).

Enquanto isso, em Portugal o internamento continuava a servir como principal dispositivo legal, abarrotando os estabelecimentos, apesar da ampliação do leque de medidas e mecanismos que já eram apontados nessa época³⁹. Embora grande parte dos menores internados no país não estivessem, de fato, a receber um tratamento específico ou adequado à sua condição, a situação econômica de muitas famílias acabava por se “beneficiar” com essa custódia de seus filhos por parte do Estado, garantindo a manutenção dessa prática corrente.

O Decreto de Lei nº 21.800, de 26 de outubro de 1932, tentou minimizar os efeitos negativos que traziam essa disposição das instituições ao fixar a divisão dos estabelecimentos de reforma e correção conforme a capacidade de internamento de menores, e caracterizações administrativas.

Dessa forma, os menores que em sua passagem pelos refúgios tivessem sido diagnosticados através dos exames e avaliações realizados, necessitados de intervenção especial de caráter individualizado, seriam alocados em estabelecimentos de menor capacidade de lotação, acreditando-se que nestes teriam melhores condições de atendimento. Já aqueles susceptíveis de intervenção grupal seriam recolhidos aos estabelecimentos de maior lotação, devido a terem sido verificadas as condições mínimas para o seu tratamento.

Em termos de infra-estrutura dos edifícios e instalações, contudo, pouco se avançou. Considerando a realidade econômica portuguesa, os “novos” estabelecimentos, em sua maioria, foram resultado de adaptações de edifícios já existentes, de outras naturezas, sempre com a orientação de serem situados em zonas distantes dos centros urbanos.

³⁹ Conforme constatou Rufino (2004, p. 251), “uma constante, foi a sempre a lotação completa das instalações existentes e a reclamação da sua ampliação. A meio do século XX, quarenta anos depois do aparecimento das Tutorias e dos Refúgios, o número de internados não cessa de aumentar, sendo agora tantos quantos os processos judiciais instaurados no referido ano de 1938, concentrando-se mais de metade nos Refúgios”.

Na década de 1950, foi a vez de serem promulgados decretos com vistas a renomear⁴⁰ as instituições de tratamento de menores. O propósito, claro, era evitar os estigmas e rótulos dos tempos de maior repressão, antecipando um movimento de reforma no sistema da justiça para menores que viria somente nos anos 60.

Os problemas com o sistema de atendimento a menores não passava só pelas instituições e suas limitações. Outro entrave que marca essa época, tem relação com a regulamentação para a criação de um órgão que fosse capaz de capacitar funcionários de diversas naturezas para o exercício de diferentes funções dentro do sistema. Sem um centro de formação e aperfeiçoamento profissional, como o que fora previsto desde 1919, pelo Decreto de Lei nº 5.611, e 10 de maio, que nunca chegou a ser efetivado, tendo sido estabelecido no seu lugar que a capacitação de pessoal seria realizada pela Escola Central de Reforma de Lisboa.

Com isso, o perfil rígido, o caráter repressivo, e as práticas disciplinares coercivas empregadas com o intuito de manter o controle da população internada, viriam a sobrepor a “primitiva representação meramente assistencial da intervenção jurisdicional de menores” (Duarte-Fonseca, 2005, p. 217).

A linha que separava o regime dos estabelecimentos correcionais de menores dos estabelecimentos prisionais de adultos era tênue, dado o regime encrudescido que tomava forma, fruto principalmente de, na visão de Duarte-Fonsca:

“Um rigoroso condicionamento a que os menores estavam sujeitos, gerador de um ambiente artificial reforçado pela localização excêntrica dos estabelecimentos, dificultava ou impedia o contacto progressivo deses menores com o exterior e a sua preparação neste sentido, falta a que se atribuía o fracasso da ressocialização (...)” (2005, p. 218).

2.5 Sobre a Reforma e Organização dos Serviços Tutelares de Menores de 1962

A reforma dos serviços tutelares de menores realizada em 1962, ainda que não tenha rompido totalmente com o sistema jurisdicional até então vigente, veio trazer uma nova

⁴⁰ Nesta matéria, foram principalmente os Decretos de Lei nº 38.386, de 8 de agosto de 1951, que alteraram a designação das colônias correcionais e dos reformatórios para estabelecimentos de reeducação, e o Decreto de Lei nº 39.334, de 27 de agosto de 1953, que regulamentou instituições para o sexo feminino.

perspectiva jurídica, filantópica e social, influenciada, entre outras razões, pelas consequências da II Grande Guerra e de suas transformações.

Ainda que nos anos posteriores ao fim do conflito mundial não se tenha verificado em Portugal um aumento significativo dos níveis de delinquência juvenil, permanecia o fato de que a grande maioria de jovens institucionalizados ou em situação de risco e perigo social pertencia às classes carenciadas da população portuguesa.

Dessa forma, a reforma pretendia atacar a base dos problemas que poderia levar a criminalidade infantil, e “formatar” a legislação considerada confusa e contraditória que vigorava no atendimento dessa “clientela”.

A sobrecarga do Estado com todas as suas atribuições, dando a ideia de onipresença foi logo alvo de críticas, visto que as condições políticas e sócio-econômicas do país claramente mostravam as limitações que deveriam ser compreendidas, no sentido não de justificar, mas de se encontrar razões pelas quais a exclusividade da intervenção estadual nunca havia sido suficiente.

No que diz respeito ao sistema de medidas propriamente dito, as críticas iam no sentido de condenar a utilização excessiva do recurso de internamento, pois agora já se enxergava que a ausência da família era substancialmente prejudicial na recuperação do menor, e que sua custódia em estabelecimentos de “caráter duvidoso” não fornecia garantia alguma de êxito na sua regeneração⁴¹. Para além disso, o modelo de intervenção em massa, detentor de um caráter extremamente repressivo e o despreparo humano envolvido no atendimento do menor, fechava o círculo vicioso que deveria ser transformado.

Com a reformulação e reorientação dos serviços jurisdicionais para menores, visava-se ainda atender finalmente as disposições das convenções internacionais de proteção à criança, com as quais Portugal havia firmado compromisso décadas atrás, de empregar o recurso de internamento como *ultima ratio*, tendo todas as outras alternativas possíveis esgotadas, e tendo a real necessidade para tal medida.

⁴¹ Já preconizava Augusto d’Oliveira décadas antes: “tôdas as vantagens e virtudes do lar, da família, não podem ser progidizadas às crianças que as não teem, nas escola oficial, fria, formalista, com horários apertados, sem ambiente material adequado, embora a instrução colabore fundamentalmente no problema da educação” (1929, p. 14).

Fora situações como esta, o isolamento do menor de seu meio social, bem como o interrompimento do contato com a sua família, passaram a ser consideradas medidas improdutivas no que concerne a recuperação do indivíduo.

A partir daí, teve início então, segundo Duarte-Fonseca,

(...) a uma compreensão nova das dificuldades dos menores inadaptados, no sentido de que estas não podiam ser resolvidas à margem dos problemas familiares, havendo que motivar e associar as famílias ao processo reeducativo, mesmo quando este tivesse de ser realizado em instituição” (2005, p. 247).

Contudo, é interessante verificarmos, ainda que de maneira sucinta, a organização legislativa que compreendeu essa reforma em alguns aspectos. Em relação às medidas adotadas, com objetivo de internamento, a partir de agora, definiriam-se como: *recolha em centro de observação; colocação em lar de semi-internato; internamento em instituto médico-pedagógico; internamento em instituto de reeducação; internamento em prisão-escola ou estabelecimento equivalente*⁴².

Logo de início, o estabelecimento do tipo “prisão-escola”, pela nomenclatura que carregava, já provocava um paradoxo na premissa desse “novo ideal” que aflorava no cenário jurídico português, ao conjugar dois termos carregados de sentidos antagônicos, levando-nos a indagar o real sentido dessa instituição.

Enquanto o centro de observação praticamente detinha as mesmas finalidades dos refúgios existentes nas tutorias de infância, os lares de semi-internato visavam funcionar como um momento de transição entre a fase de internamento e a reinserção social, sendo aplicada como medida executiva autônoma pelos tribunais de menores. Os institutos de reeducação e médico-pedagógicos funcionavam no intuito de promover a regeneração moral do delinquente a partir da aquisição de valores, hábitos e costumes considerados indispensáveis ao convívio em sociedade.

Por meio de instrução escolar, aprendizagem profissional e programas de atividades orientadas (de cariz psicopedagógicos), pretendia-se estimular o menor a adaptar-se às normas sociais vigentes levando uma vida saudável com a prática de esportes, educação física entre outras. Os institutos médico-pedagógicos ainda se reservavam no sentido de promover uma observação aprofundada toda vez que se fizesse necessário averiguar sua índole psíquica e determinar os critérios para o atendimento diferenciado que levaria a

⁴² Conforme os arts. 21º, als. I) a m), e 22º, Organização Tutelar do Menor de 1962.

sua recuperação. Essas observações poderiam, dependendo do caso, ser feitas até mesmo em regime de semi-internato, onde se aproveitaria para analisar as condições de harmonia do menor com o meio social ao qual pertencia.

Passando agora a descrever a medida de internamento em estabelecimento do tipo prisão-escola, essa estava reservada aos menores que tendo recebido outras medidas e, após terem completado 18 anos de idade, evidenciassem ainda estarem inaptos ao convívio social sadio. O Internamento enquadrado nesse tipo de “medida”⁴³ podia variar de períodos de 3 anos até os 25 anos de idade, por força do disposto no art. 69º do Código Penal em vigor, o que de fato dava a entender que havia aí uma pena privativa de liberdade disfarçada de medida reeducativa, desejosa de punir aqueles que assim vinham sendo “tratados” mesmo antes dessa reforma.

“Neste caso, era a medida tutelar que se transformava, em concreto, numa pena de prisão aplicada sem as garantias do processo penal. Mantinha-se assim, ainda bem vivo, o princípio da *penalização* dos menores *ineducáveis* que fundamentara, desde meados do séc. XIX, a criação dos estabelecimentos correccionais para menores. O menor deixava de ser alguém a quem era preciso ajudar no desenvolvimento pleno da sua personalidade, passava a ser o *indesejável* cuja *maldade* era preciso punir” (Lutz, 1961, cit. por Duarte-Fonseca, 2005, p. 278).

Verifica-se, a partir dessa realidade, a contradição presente no princípio da reforma da organização tutelar do menor de que o objetivo maior dos serviços jurisdicionais para menores pautavam-se na prevenção criminal e não na figura do adolescente como objeto de penalização e expiação das condições as quais estaria exposto.

Como se já não bastasse, esse quadro ainda era agravado pela disposição do art. 17º da OTM62, que estabelecia as situações de enquadramento dos menores sujeitos à essas medidas de internamento. De acordo com as classificações, aqueles que se encontrassem em situação de: *agentes de crime/contravenção; vadiagem, mendicidade, prostituição ou libertinagem; dificuldade séria de adaptação à vida social normal pelo seu comportamento ou tendências; vítimas de maus tratos, abandono ou desamparo, com perigo para a saúde, segurança ou formação moral.*

Ora, isso parece ter sido um retrocesso às antigas classificações, prolixas e contraditórias, ao invés de um avanço nas definições e na clarificação das situações de

⁴³ O paradoxo encontrado nessa medida nos remete à ideia de que foi ainda no fim do século XIX que começou-se a pensar em modificar as intervenções em relação às crianças e aos adolescentes, baseando-se no pressuposto de que “não é de penas severas, que os intimidam ou eliminam, de que necessitam mas de medidas de educação, que os cultivem e que lhes transformem o carácter” (Furtado, 2005, p. 29).

risco e perigo das crianças e jovens. Não é preciso ir muito longe para perceber o quão nocivo voltava a ser colocar indivíduos que apenas necessitavam de assistência sócio-econômica e afetiva, com a possibilidade de interpretação e avaliação para determinar a execução de medidas semelhantes a de casos de adolescentes com problemas patológicos e delinquentes de todos os níveis de periculosidade.

Numa rápida passagem pela reforma que instituiu a Organização Tutelar do Menor no ano de 1962⁴⁴, pode-se apontar que apesar de ter sido representativa para um pensar mais alargado em termos da aplicação de medidas educativas, mais uma vez perpetuou-se uma mentalidade repressiva, ainda arraigada nos matizes do paradigma de correção-repressão, do qual o sistema português parecia dar indícios de não ter conseguido superar.

2.6 O modelo correcional na década da Revolução de Abril de 1974: contextos e consequências

No campo da educação, pode-se dizer, de forma resumida, que após a revolução de 1974, eclodiram em Portugal uma série de iniciativas populares que tiveram apoio de Municípios e também do Estado. Surgiram com elas documentos legais⁴⁵ que propunham integrar ao sistema de ensino oficial do país um nível pré-escolar. Desse modo, vieram a se configurar as diretrizes de um projeto que desenvolveria uma rede de ensino pré-escolar pública em todo o país, de uma forma ainda não alcançada (Fernandes & Felgueiras, 2002).

Os movimentos que envolveram a Revolução de 25 de Abril no ano de 1974 foram particularmente importantes para que fossem provocadas transformações no cenário político e social, que vieram a evidenciar ainda mais o que já vinha batendo à porta dos

⁴⁴ Realizada através dos Decretos de Lei nº 44.287, 44.288 e 44.289, promulgados em 20 de abril de 1962.

⁴⁵ A Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro de 1974, veio expor a pertinência de se avançar no campo educacional, especialmente na educação básica, um dos pilares da formação do cidadão, que ao ser ministrada de forma eficaz e abrangente, muito teria a contribuir para a minimização dos conflitos sociais na sociedade portuguesa. No texto da lei, são enunciados os preceitos fundamentais nos quais se fundamentaria uma educação de base:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (cit. por Fernandes & Felgueiras, 2002, p. 13).

legisladores do sistema tutelar de menores em Portugal, o abismo existente entre os elevados propósitos almejados pela lei e as reais condições criadas para a sua concretização.

Nesta altura, ao retratar a situação dos serviços jurisdicionais para menores, Duarte-Fonseca descreve a situação nada favorável ao cumprimento no disposto pela lei, porém mascarada pelo Estado:

“Os grandes estabelecimentos tutelares tinham-se mantido sobredimensionados em termos de lotação e mantinham efectivos consideráveis, pois embora estes fossem inferiores à lotação oficialmente fixada, eram em número muito superior ao que as instituições concretamente podiam receber, tendo em conta a real capacidade de intervenção, determinada pelos recursos de que efectivamente dispunham. (...) Os quadros de pessoal estavam hipotridados proporcionalmente à lotação dos estabelecimentos. (...) A preconizada individualização da intervenção só podia existir, nestas condições, na letra dos preceitos legais” (2005, p. 284).

Os regimes de semi-internato e de semi-liberdade, e a medida de liberdade vigiada, que poderiam servir de alternativa para desafogar os estabelecimentos de internato, principlamente os de maior porte, tiveram um papel comedido durante este período de reformas devido à crença de que não seria prudente esvaziar os institutos de reeducação, para que estes não perdessem o seu “sentido”, o que veio a contribuir para selar o destino das intervenções educativas pautadas num regime autoritário e fortemente repressivo (Pereira, 1993, cit. por Duarte-Fonseca, 2005, p. 289).

Somando a esse quadro a instabilidade política que se instalou logo após ter eclodido a Revolução de Abril, estava facilitado o isolamento do sistema de justiça para menores, que manteve a maioria de sua práticas inalteradas até a revisão legislativa que se sucedeu em 1967, quando foi posto em ação um plano de ação do Ministério da Justiça, com o intuito de estudar os diplomas vigentes e apresentar uma nova proposta de reformulação, nomeadamente no âmbito das medidas legislativas (Gersão, 2001).

Livre do antigo regime, o novo Estado democrático português tentaria agora buscar acertar as bases para a implementação de uma política que, principalmente aos olhos da sociedade civil e da opinião pública, se afastasse do estigmatizado “modelo de proteção” repressivo. Os trabalhos⁴⁶ da Comissão escolhida pelo Conselho de Ministros para apontar novos rumos diante da impossibilidade de realizar mudanças significativas a curto prazo acabou apenas por remendar certos aspectos previstos na OTM62,

⁴⁶ Através do Decreto de Lei nº 47727, de 23 de Maio de 1967.

nomeadamente na supressão dos conteúdos mais explícitos, contidos em alguns artigos, que revelavam conotação ambígua, repressiva ou pejorativa para a imagem do sistema, em normatizações como a medida de internamento em estabelecimento do tipo *prisão-escola* que dava margens à compreensão de que se poderia aplicar penas privativas de liberdade a menores (o que na prática vinha acontecendo em inúmeros casos), e a finalidade de *prevenção criminal* das medidas de internamento (Furtado & Guerra, 2000).

No ano de 1978, foi a vez de se realizar mais uma reforma da Organização Tutelar do Menor⁴⁷, buscando, mais uma vez, aplicar um carácter protetor e educativo ao sistema de administração de justiça a menores. Procurou-se associar mais os princípios da intervenção judiciária numa ótica de proteção à infância e à adolescência carenciada de condições sócio-econômicas e de frágil estruturação familiar, consideradas condicionantes para o desenvolvimento de comportamentos desviantes, além de situações de perigo para sua saúde (Furtado, 2005).

Contribuíu para tal a Lei Orgânica dos Tribunais Judiciais, revista no ano de 1977, ao dividir os Tribunais Tutelares de Menores e os Tribunais de Família, ao mesmo tempo que retrocedia fixando mais uma vez a competência para decidir sobre os menores em perigo social, normatização que a OTM62 havia extinguido. Os Centros de Observação e Ação Social – COAS⁴⁸ foram outra iniciativa dessa reforma na tentativa de promover o mesmo tipo de avaliação realizado nos institutos médico-pedagógicos e, em tempos anteriores nos refúgios das tutorias de infância, embora agora os exames e observações previstos obedecessem à cientificidade de tempos mais modernos.

O Decreto de Lei n.º 314/78 ainda alargou a idade abrangida de proteção aos menores autores de atos infracionais tipificados como crime pela legislação penal, aumentando o universo de adolescentes a ser atendido pelo sistema tutelar de menores, conforme o disposto no art. 15º deste diploma, um fator que embora seja visto como positivo, significou um alargamento das obrigações de atendimento e investimento por parte do Estado.

Em relação às medidas tutelares de internamento, a OTM78 não promoveu transformações profundas, alterando apenas a normatização da aplicação de medidas

⁴⁷ Através do Decreto de Lei n.º 314, de 27 de outubro de 1978.

⁴⁸ Junto dos quais operavam as Comissões de Proteção, a quem competia o acompanhamento das medidas de proteção executadas, relativamente a menores de 12 anos, em situação de delinquência e paradelinquência, conforme o art.13º da OTM (Furtado, 2005).

tutelares com a finalidade da prevenção criminal que foi suprimida da lei, bem como as medidas de internamento em prisão-escola ou em estabelecimento equivalente⁴⁹, de caução de boa conduta e de desconto nos rendimentos, salário ou ordenado, que dariam lugar à medida de imposição de condutas ou deveres conforme previsto no art. 18º da OTM78.

Com a Reforma da Organização Tutelar de Menores ocorrida em 1978, desencadeou-se um movimento de desjudicialização no que diz respeito à organização e ao funcionamento dos estabelecimentos tutelares. Assim, a execução das medidas podia se dar em entidades públicas ou privadas, desde que o juiz responsável pelo acompanhamento do caso do menor estivesse a par de toda a evolução do processo, para que pudesse intervir quando considerasse necessário. Essa parceria entre governo e iniciativa privada foi firmada com base no art. 130º da OTM78, e num acordo de cooperação homologado pelo Ministério da Justiça e o Ministério das Finanças, que estava incumbido da emissão de subsídios ao sistema jurisdicional de menores.

Com esse acordo, era permitido às entidades de natureza privada que empregassem métodos próprios de instrução escolar e formação profissional aos menores que nelas cumprissem medidas tutelares expedidas pela justiça, desde que não se sobrepujassem aos parâmetros legais impostos pela finalidade da medida em execução, estando a cargo da Direção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores – DGSTM fiscalizar o cumprimento das normas atribuídas às instituições e o andamento de todo o processo (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2003).

Sobre a instrução escolar e a formação profissional propriamente ditas, essas seriam ministradas aos menores internados nos estabelecimentos de reeducação, de acordo com as suas aptidões e tendências (art. 99º, nº1, OTM78).

As consequências dessas reformas nos anos 80 suscitaram críticas contundentes a estudiosos do sistema de justiça para menores, bem como para setores organizados da sociedade civil da época, sem mencionar a opinião pública do país. O papel do Estado, até a OTM78, sempre foi bastante centralizador, e embora esta última reforma tenha trazido uma ligeira abertura, no que concerne as decisões sobre as questões ligadas à delinquência juvenil e flexibilizado a jurisdição de atendimento ao menor, pouco se

⁴⁹ Medida já condenada desde a revisão de 1967, pelos trabalhos da Comissão que integrou o Plano de Ação do Ministério da Justiça.

caminhou no sentido de encontrar soluções alternativas à institucionalização, sobretudo das crianças e adolescentes pertencentes às classes mais carenciadas da população.

Enquanto em países como a Bélgica, a política criminal juvenil evoluiu levando à criação de um conceito de “menor” que orientasse o Estado a inclinar-se cada vez mais para o exercício de provedor de medidas de defesa social para esse sujeito, considerando uma noção de inadaptabilidade social, em muito gerada pela falta de condições sócio-econômicas, afetivas e culturais. Desviava-se desse modo a atenção para as possíveis causas geradoras deste quadro e procurando favorecer ideias de prevenção e tratamento, numa perspectiva mais social e educativa do que jurídica e penal (Duarte-Fonseca, 2005). Já o Estado português não conseguiu se desprender das amarras do sistema jurídico.

Sobre a decadência e o fracasso do modelo de proteção na década de 1980, comentam Rodrigues e Duarte-Fonseca:

“(...) ele caducou quanto aos seus objectivos e finalidade, por estar em oposição aos valores democráticos e por não se adequar a princípios de diferenciação moral, social e educacional. Mostrou a vulnerabilidade de certos grupos sociais, mais expostos às selecções das instâncias formais de controlo, levando à perversão da filosofia que inspira o modelo” (2003, p. 9).

Em suma, o sistema tutelar de menores como um todo tinha se revelado inadequado, opressor e ineficaz. O que se pode apontar de mais falho e mais grave eram as situações de crianças e adolescentes em situação de perigo, que, internados, tornaram-se vítimas de delinquentes, de menores de alta periculosidade, sofrendo abusos, desajustes e se corrompendo, aprendendo a virar criminosos ao invés de serem protegidos e assistidos pelo Estado.

As medidas de internamento, que durante décadas abusaram do preceito da indefinição temporal, transformaram-se em verdadeiras penas privativas de liberdade, negando todo e qualquer propósito educativo e ressocializador do indivíduo.

Em foco sempre estiveram os jovens oriundos das classes pauperizadas que, sem condições de se adaptar ao conjunto de normas vigentes que sempre os manteve presos à estrada da exclusão social, foram os alvos prediletos a serem “cuidados” pelo poder público. De modo generalizado, primou-se por internar “não os que cometem factos tipificados pela lei penal como crime, o que pouco interessa para legitimar essa

intervenção; mas os marginais, os mais carecidos de apoio familiar, os mais desfavorecidos do ponto de vista sócio-económico” (Rodrigues, 1997, p. 367).

A década de 1990 já se iniciou num contexto todo especial devido à Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 12 de Setembro de 1990⁵⁰. Apenas para perspectivar as expectativas que foram lançadas em torno do diploma, segundo Albuquerque:

“A Convenção sobre os Direitos da Criança consiste no primeiro instrumento de direito internacional a conceder força jurídica internacional aos direitos da Criança. A diferença fundamental entre este texto e a Declaração dos Direitos da Criança, adoptada 30 anos antes, consiste no facto de a Convenção tornar os Estados que nela são Partes, juridicamente responsáveis pela realização dos direitos da criança e por todas as acções que tomem em relação às crianças, enquanto que a Declaração de 1959, impunha meras obrigações de carácter moral” (2000, p. 33).

O primeiro passo dado na direção de fortalecer a assistência e proteção em um sistema tão conturbado quanto o que estava em vigor foi a promulgação do Decreto de Lei n.º 198 de 17 de maio de 1991, que procedeu com a reformulação das Comissões de Proteção de Menores.

Caracterizadas como entidades oficiais não judiciárias, a elas competia acompanhar o percurso de crianças e jovens em risco social sinalizados por denúncia e aplicar medidas de proteção com o consentimento dos pais, tutores, ou representantes legais. Sua composição de carácter multidisciplinar veio oxigenar o cenário de medidas protetoras para as crianças em perigo, trazendo esperança de melhorias no que diz respeito à problemática da proteção à infância e juventude (Tomás & Fonseca, 2004).

Com a ratificação da CDC pelo governo português, fazia-se necessário responder à Organização das Nações Unidas, através de relatórios periódicos do andamento das políticas de promoção de assistência e de proteção à infância e adolescência no país em relação ao disposto nos parâmetros da Convenção que deveriam ser seguidos. Essa situação levaria Portugal a um repensar de toda a sua política jurisdicional e a rever todo o seu sistema tutelar do menor.

⁵⁰ Através do Decreto Presidencial n.º 49, de 12 de setembro de 1990.

Com isso, outras comissões foram criadas no país, como a Comissão para Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas – CRESPEM⁵¹. Os relatórios apresentados por esta comissão apontaram as razões da crise do modelo de proteção, evidenciando sua crise e propondo uma reforma integral, desde as peças legislativas até a implementação de um novo sistema de intervenção para menores que atingisse a legitimidade jurídico-constitucional se adequasse a compreender e responder os fenômenos sociais do presente, combinando assim “coerência dogmática e eficácia funcional” (Duarte- Fonseca, 2005, p. 370).

Essas proposições vieram a culminar no ano de 1999 com a elaboração de diplomas jurídico-legais, nomeadamente a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – LPCJP e a Lei Tutelar Educativa – LTE, que abririam espaço para uma nova era, dicotomizando de maneira prática o atendimento à infância e à adolescência em perigo e a infratora, transformando significativamente tanto o sistema de atendimento aos menores em perigo social quanto o Direito de Menores e o sistema tutelar de atendimento de menores delinquentes, respectivamente.

⁵¹ Instituído pelo Despacho nº 20 do Ministério da Justiça, de 30 de janeiro de 1996.

CAPÍTULO III

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DESTINADA À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA INFRATORA

3.1 Brasil-colônia: relações de poderes, contextos de exclusão

O Brasil demorou cerca de cinco séculos para elaborar leis específicas voltadas para a infância e a adolescência, período esse que pode ser creditado entre os séculos XVI e XIX, porém na América Latina, foi o primeiro país a elaborar uma legislação que abordou no seu texto tanto as regras de proteção e de garantia dos direitos do adolescente infrator como as de proteção da criança vítima de abandono ou outra violência (Pilotti; Rizzini, 1993).

Em palestra realizada pela IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente¹, Sônia Margarida refletiu sobre essa questão:

“Sabemos que este não é um dado sem significados. Isto diz muito sobre as concepções de infância e de adolescência que têm sido historicamente dominantes em nosso país, sobre as políticas que têm sido elaboradas e sobre as que não têm sido desenvolvidas e implementadas. Refletir sobre o atendimento prestado à infância e adolescência significa pensar a própria história da infância e adolescência brasileira” (2002, cit. por Colpani, p. 6).

Enquanto o país foi colônia portuguesa, a assistência à infância obedeceu a lógica da estratificação social vigente, absolutamente imutável nessa época, e que definia com clareza os espaços sociais construídos. Assim, para os filhos de índios e escravos, a assistência foi inexistente, isto é, como essas crianças não tinham direito a serem registradas legalmente, não eram incluídas nem tinham acesso a nenhum tipo de proteção legal (Margarida, 2001, cit. por Colpani, 2003, p. 6).

¹ A IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente ocorreu na cidade de Brasília, no Distrito Federal, entre os dias 19 e 22 de novembro de 2001. Dentre a participação de diversos pesquisadores palestrantes, Sônia Margarida, Pesquisadora do Centro de Estudo Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil – Cepaj, participou no Painel "História do Atendimento à Criança e ao Adolescente". A referência completa encontra-se nos Anais da IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No período colonial, o “direito brasileiro” se resumia às proposições advindas pelas Ordenações² do Reino de Portugal, ou seja, o direito praticado e seguido no Brasil não passava da simples extensão dos direitos de seus colonizadores, cuja influência no ordenamento jurídico brasileiro não pode ser ignorada (Rodrigues, 2005).

Para Schueler, era o Brasil que representava na época “a mais importante colônia portuguesa, que abastecia a ‘mãe-pátria’ de ouro, prata e matérias-primas de várias estirpes” (2000, p. 19). Assim, a coroa portuguesa implementou um modelo de colonização que considerou adequado com os seus objetivos, que visavam a “ampliação de poderes temporais, a expansão territorial e o domínio sobre as novas regiões coloniais” (Schueler, 2000, p. 21).

Para alcançar esses objetivos, os jesuítas tiveram um papel fundamental no período colonial do Brasil, como corroboram as palavras da autora ao colocar que “Missão e conquista, longe de constituírem ações contraditórias, foram faces de um mesmo processo de colonização do Novo Mundo” (Schueler, 2000, p. 21). Através de suas missões, realizaram um trabalho de conversão dos povos indígenas encontrados, empregando a doutrina da Igreja Católica, com fortes e impiedosos dogmas morais, éticos e religiosos, imbutidos num sistema disciplinar rigoroso, severo, que intencionava a cristianização a qualquer custo.

O modelo jesuítico empregado no Brasil assentava-se no processo de catequização que se iniciava desde a primeira infância³, pois se acreditava que nessa fase os esforços seriam melhor empregados, uma vez que as crianças mais novas eram vistas como mais inocentes, o que nos leva a perceber que a infância era considerada nesse caso como um “momento oportuno para a catequese (...), uma vez que certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado”. (Del Priore, 1998, p. 15).

Contudo, a implementação do modelo jesuítico enfrentou graves problemas ao contrapor a cultura europeia com a indígena, essa enraizada em todos os nativos que

² Caracterizadas como uma compilação jurídica influenciada pelos Direitos Romano, Canônico e Germânico, todos contidos na base do Direito Português e elaboradas durante os reinados de Filipe I e Filipe II, tendo sido publicadas no ano de 1603, as Ordenações Filipinas “*foram forjadas em tom patriarcalista e patrimonialista*” (Rodrigues, 2005, p. 2). A vigência das Ordenações desde o século XVII até a proclamação da república brasileira em 1822 deixou o Brasil numa situação de submissão a essa legislação portuguesa considerada pelo Jurista Coelho da Rocha como “*atrasada, retrógrada*”, mantendo em vigor, na época moderna, regras de séculos anteriores (Amaral, 2003, p. 126).

³ Ainda que muitos jovens e adultos fossem incorporados ao modelo de catequese jesuítica, não era somente para a conversão à fé cristã, mas também para serem instrumentalizados de aspectos da cultura europeia e se enquadrarem em certos comportamentos considerados indispensáveis à convivência.

fossem “candidatos” ao processo de catequização. A resistência à aculturação e à imposição da escravidão que levava sempre a fugas por parte dos indígenas, principalmente quando jovens, pois a adolescência que marcava uma fase decisiva nos costumes desses povos, levava-os a lutar pela sobrevivência, unindo mestiços, mamelucos e os chamados “órfãos da terra”, no complexo sistema colonial vigente (Del Priore, 1996; 1998).

A Companhia de Jesus, que fundou a primeira escola jesuítica na então chamada terra de Santa Cruz, por detrás desse afã religioso de cristianizar a população indígena, tinha a dupla função de, por um lado, sedimentar a cultura portuguesa na colônia aculturando os índios e nos moldes teocráticos europeus e, por outro, conseguir obter mão-de-obra para os colonos que agora precisariam de quantos braços conseguissem para trabalhar a nova terra.

Entretanto, por se tratar de um povo com muitas especificidades, os indígenas não eram afeitos ao trabalho sistemático e nem à submissão aos padrões impostos pelos colonizadores insubordinando-se com facilidade, o que levava a frequentes confrontos com os colonizadores e dificultava a iniciativa colonizadora portuguesa. Em meio a constantes ameaças à vida e à integridade física, os costumes tradicionais indígenas considerados bizarros pelos colonizadores, como é o caso da antropofagia, estes últimos acabaram por desenvolver um sentimento de desprezo e desconsiderar a vida alheia, inimiga ou subalterna (Paiva, 2000).

Ainda que não seja nossa intenção buscar um aprofundamento na questão da intervenção dos jesuítas no Brasil, é importante ressaltar que práticas como essas contribuíram para marcar a origem de parcelas das classes pobres e marginalizadas do país, dentre as quais encontram-se os índios e os negros.

A escravidão negra também se configurou como um dos aspectos mais importantes para se compreender a influência de determinados poderes no contexto das relações econômicas e sociais iniciados no período de colonização, mas que perduram até os dias de hoje.

O destino da criança negra, desde o período colonial, foi sempre muito cruel. Muitas escravas quando grávidas perdiam os bebês por maus-tratos dos senhores, capatazes das fazendas e outros escravos que as tentavam violentar. Outras, ao saberem o tipo de vida ao qual estavam destinados seus filhos, tentavam a todo custo abortar o feto. Aos que chegavam a nascer, muitos morriam nos primeiros meses de vida em decorrência das

péssimas condições dos cativeiros e senzalas, outros eram vítimas de infanticídio praticado pelas próprias mães como forma de livrá-los do fardo de serem escravos por toda a vida.

Essas condições reduziram sempre o índice de reprodução e, conseqüentemente, de crescimento da população escrava já inserida no país, fazendo com que os senhores de escravos fossem sempre buscar mais, incrementando o tráfico negreiro por longos séculos (Faleiros, 1995).

Aqueles que conseguissem sobreviver aos primeiros anos de vida, o destino seria o mesmo de seus progenitores, o trabalho escravo. Quando ainda muito pequenos, muitos eram recolhidos para ficarem na casa dos senhores. Lá, viviam como animais de estimação dos filhos dos senhores, passando por todos os tipos de humilhação, abusos e maus-tratos que se possa imaginar. Um dado interessante dessa época é o baixo índice de crianças escravas abandonadas. Tal situação se deve ao valor comercial que possuíam esses pequenos escravos, que tinham a sua sina determinada como propriedade, sendo assim considerados patrimônio e servindo como mão-de-obra para o sistema escravista (Faleiros, 1995).

Em contrapartida, o número de crianças abandonadas pelas cidades, fosse nas portas das casas, nas igrejas, largadas pelas ruas ou até mesmo em aterros e depósitos de lixo, em meados do século XVII, já causava grande alarde na sociedade que clamava por uma solução para esse problema. As estratégias utilizadas vieram então a estabelecer uma parceria entre o Estado e a Igreja como promotores de diferentes formas de assistência institucional e filantrópica, direcionadas às crianças abandonadas, órfãs ou pobres.

A relação entre Estado e Igreja no Brasil tinha suas raízes nos moldes assistenciais adotados em Portugal e em quase toda a Europa. Faleiros ressalta o papel de destaque da Irmandade de Nossa Senhora, popularmente conhecida por Santa Casa de Misericórdia que, “embora de caráter leigo e gozando de autonomia (...), mantinha estreitas relações com a realeza e com a hierarquia da Igreja Católica, relações estas de privilégios, mas muitas vezes conflitivas” (1995, p. 227). Os atritos entre governo e Igreja muitas vezes iam na direção dos compromissos assumidos pelo Estado de garantir respostas para a sociedade quanto ao problema da infância abandonada e ao mal gerenciamento e execução das políticas públicas e das ações votadas para tratar essa questão que fizeram com que a Igreja, sedenta por mais espaço e controle, pressionasse o Estado para ganhar o direito de oferecer uma solução para o problema.

O sistema assistencialista que utilizou largamente o dispositivo da “Roda”, já referido neste trabalho, envolveu uma política de dominação encrostada na base do esquema da “Roda” e que carrega em si toda a política da escravidão, apoiada pelo Império e articulada pelas classes dominantes, compostas nesse período pela oligarquia rural proprietária dos latifúndios que movimentava a maior parte das matérias-primas do país e a crescente burguesia comercial que se instalava nos centros urbanos e prosperava com os avanços da modernidade.

Dessa forma, a política implementada para assistir à infância, de um lado, “validava e institucionalizava o enjeitamento da criança desvalorizada (negra, mestiça, ilegítima) e, por outro lado, a incorporava ao trabalho, como ‘cria’ ou como trabalhador não assalariado” (Faleiros, 1995, p. 235).

Era o retrato do descaso com a infância: “(...) expostos, recolhidos e assistidos eram conduzidos precocemente ao trabalho e explorados, para que pudessem ressarcir aos ‘seus criadores’ ou ao Estado os gastos feitos com sua criação” (Faleiros, 1995, p. 235).

Levando em consideração o modo de produção dessa época, essencialmente rural, ao se inserir crianças e jovens no trabalho de campesinato, dificultava-se dicotomizar a vida infantil da vida adulta. Enquanto o país encontrou-se sob o domínio português, as preocupações em relação à população infanto-juvenil foram sempre muito comedidas, situação que só foi modificada após o advento da Independência do Brasil, segundo Rizzini (1995; 2006).

3.2 A criação de leis penais: direitos para quem?

O fim da escravidão no Brasil alterou de forma significativa o panorama cultural, social e econômico no cenário brasileiro. O crescente processo de industrialização gerou um processo de urbanização responsável pelo desencadeamento da imigração de um enorme contingente populacional para os grandes centros urbanos.

Entretanto, a sociedade ainda mantinha uma forte mentalidade rural, e grande parte das estruturas do país ainda estava arraigada na atividade agrária, embora já se mostrasse necessário repensar o quadro nacional.

De acordo com Carvalho (1981), a nobreza portuguesa inscrevia-se num cenário diferente do que fora verificado na Inglaterra, por exemplo. Enquanto a elite inglesa ainda podia dar-se ao luxo de viver das rendas da terra, os nobres portugueses

De acordo com a autora, tanto os escravos quanto os negros libertos pertenciam a uma classe discriminada, sem direitos e ou condições de participar ativamente da vida em sociedade. A população de negros livres em sua grande maioria ocupava profissões mecânicas e de vendagem de algum produto, o que não lhes proporcionava acesso ao sistema político. Se seus descendentes possuíssem cor de pele mais clara, poderiam estar inclusos numa pequena minoria da população negra que atingiria um alto cargo. Suas futuras gerações, se, de cor ainda mais clara, poderiam então começar a galgar os degraus de uma remota ascensão social, mas apenas se pudessem se enquadrar nos termos da sociedade branca (valores, religião, etc).

Assim, descendentes de escravos tais como Machado de Assis, Irmãos Rebolsas e outros puderam ascender aos estudos e se promoverem tanto nas artes como nas dimensões técnicas e políticas. Dessa forma, para chegar a participar das tomadas de decisão na sociedade era preciso “branquear-se” em cor e cultura.

Analisando a presença do negro na sociedade brasileira, é possível perceber a ideologia do branqueamento presente em praticamente todas as esferas. A política de branqueamento característica do racismo brasileiro foi gerada por meio de ideologias de raças superiores e inferiores. A ideologia do branqueamento objetivou a propagação de que não existiriam diferenças raciais no Brasil e que todos aqui viveriam harmoniosamente, sem conflitos (mito da democracia racial).

As classes dominantes projetaram uma nação branca que, através do processo de miscigenação, iria erradicar a população negra da nação brasileira, clareando os indivíduos a cada geração. Seguindo a linha de pensamento de Gilberto Freyre, sempre houve no Brasil boas oportunidades para brancos, negros e mestiços. A difusão desse mito permitiu esconder as desigualdades raciais, que eram constatadas nas práticas discriminatórias de acesso ao emprego, nas dificuldades de mobilidade social da população negra (praticamente inexistente), na frequência às piores escolas, no recebimento de salários inferiores aos dos brancos pelo mesmo trabalho (Skidmore, 1976).

O que simbolizava o *status de* um liberto era o direito de usar sapatos. Embora à margem de uma sociedade escravista, ainda estavam ligados a ela, pois ainda mantinham laços com parentes e amigos ainda escravizados, mas não haviam sido integrados à sociedade de maneira efetiva. E, provavelmente, nunca seriam. Viviam

numa constante luta pela sobrevivência, uma vez que a maioria não possuía profissão ou protetor e mal tinha como se manter (Karasch, 2000).

Para sobreviverem, muitos libertos começavam a roubar, formavam maltas e grupos de capoeira, quilombolas e se refugiavam nos arredores da cidade. Muitas jovens libertas entregavam-se para a prostituição ou para o concubinato, de forma que ficava difícil descobrir se já se prostituíam antes da alforria.

A população liberta era paupérrima e sua maior porcentagem residia nas partes mais pobres da cidade, em áreas pantanosas e infectadas pela malária. Isso fez com que muitos ex-escravos tornassem-se clientes de seus ex-donos, a fim de garantirem alimentação, moradia e segurança, trabalhariam para eles pelo resto de suas vidas. Alguns escravos recusavam a alforria com medo da vida que teriam de enfrentar sozinhos. Isso acabou por incutir na sociedade, especialmente nas elites, um sentimento de desconsideração do branco pelo negro, agora liberto.

Para Sodré, a forma brutal pela qual se pretendeu a emancipação dos escravos deixou sequelas permanentes na vida e na identidade dessa população, vista a partir de agora como a fonte de todos os males. Ainda segundo Sodré, o negro seria sempre desprezado, considerado o elemento perturbador da sociedade e viria a se tornar o símbolo da preguiça brasileira (1998).

O movimento de assistência social deste período corrobora a visão do autor acima citado. A prática da assistência social, com suas idas e vindas às periferias, teria contribuído para o avanço na descoberta da favela⁵ durante a longa fase que precedeu o advento das ciências sociais. As assistentes sociais tinham entrada garantida na casa dos pobres. Entretanto, nem assim conseguiram se desfazer de uma imagem negativa, pejorativa, que por décadas marcou a maneira das elites olharem para os pobres: pobreza igual a vadiagem, vício, sujeira, preguiça, carregando ainda a marca da escravidão; pobre igual a negro e a malandro (Valladares, 2000).

A manutenção dessa ordem era vantajosa para o Estado que nunca teve a intenção de prover qualquer estrutura para a população negra. Tiveram início, a partir de então, os processos de favelização da cidade do Rio de Janeiro e a conseqüente marginalização da população negra.

⁵ A gênese do termo remete ao início do século XX, quando o então morro da Providência na cidade do Rio de Janeiro passa a se chamar morro da Favella. Esse morro ficou conhecido por sua associação com a Guerra de Canudos, quando abrigou ex-combatentes que pressionavam o ministério da Guerra pelo pagamento de seus soldos (Valladares, 2000).

Herdeira de uma raça castigada, a população negra traz hoje, sobre seus ombros, uma bagagem indesejada e por demais pesada para que com ela lide sozinha, vivendo na miséria e marginalizada; não é sua culpa se os seus antecessores padeceram na senzala, e curaram suas moléstias com rezas e mandingas (Valladares, 2000).

A partir da tese de Maria Hortência do Nascimento e Silva (1942), percebemos o estigma incrustado na vida social do negro favelado carioca.

(...) É de espantar, portanto, que prefira sentar-se na soleira da porta, cantando, ou cismando, em vez de ter energia para vencer a inércia que o prende, a indolência que o domina, e resolutamente pôr-se a trabalhar? (...) Para que ele o consiga, é preciso, antes de qualquer coisa, curá-lo, educá-lo, e, sobretudo, dar-lhe uma casa onde o espere um mínimo de conforto indispensável ao desenvolvimento normal da vida (Silva, 1942, p.62-63).

A herança colonial levou o Brasil a lutar pela manutenção de atitudes e estruturas tradicionais que procuravam salvaguardar costumes e outros aspectos instituídos pela colonização, o que fez com que se relutasse em abandonar o sistema escravista, não somente pelo viés econômico, mas também por laços sócio-culturais.

O direito privado brasileiro constitui seu primeiro Código Criminal em 1830. A filosofia do Código Criminal girava em torno do recolhimento de crianças órfãs que posteriormente seriam talhadas para exercerem alguma atividade laboral precoce, tendo sua mão-de-obra explorada a fim de obter algum ressarcimento pelos gastos que o Estado tivera com a sua criação.

O Código Criminal do Império de 1830 tornava inimputáveis os menores até 14 anos e a criação de um sistema biopsicológico para atender juridicamente aquelas que se enquadrassem entre os 7 e os 14 anos (Saraiva, 2003).

O firmamento da atenção à infância no Brasil ocorreu em meados do século XIX, quando começou-se a pensar a assistência à criança para além do campo médico. No âmbito jurídico, por exemplo, começam a ser apresentados discursos sobre esse novo ator social. Como aconteceu com o pensamento médico-higienista, os discursos jurídicos brasileiros buscavam inspiração nas discussões desenvolvidas na Europa, principalmente naquelas centradas nas questões sobre a delinquência juvenil e as medidas repressivas aplicadas no velho continente.

As consequências deste processo de construção de um discurso próprio para as questões legais que envolviam a infância propiciaram um reenquadramento da situação penal da

criança e do adolescente. As transformações do pensamento jurídico brasileiro geradas a partir de definições mais específicas das características infantis deram origem a critérios considerados determinantes para o estabelecimento do limite de idade para a imputabilidade penal, limite este diretamente ligado à noção de infância existente na época.

Durante o decorrer do século XIX, na maioria dos países ocidentais, a avaliação acerca do discernimento era empregada respeitando uma idade mínima. Já no Brasil, o Código Criminal de 1830 não previa qualquer limite para a verificação de discernimento, o que gerou já na metade do mesmo século imensas críticas à norma em si e à própria ideia de avaliação do discernimento como parâmetro jurídico. Um dos maiores críticos dessa prática foi o jurista Tobias Barreto⁶, cuja a postura em relação a essa questão discutiremos a seguir.

Sua obra *Menores e Loucos*, publicada pela primeira vez em 1884, referência para a compreensão das práticas jurídicas, sobretudo do que veio a ser definido como Direito do Menor, já em fins do século XIX, tem a sua importância creditada nas críticas contundentes realizadas pelo autor ao Código Criminal de 1830, nomeadamente à questão da inimputabilidade. Tobias Barreto é citado em diversas obras sobre a fase inicial do Direito do Menor no Brasil, devido à postura adotada por este autor frente aos postulados jurídicos abraçados durante o século XIX, defensores de uma concepção jurídica com ideais de inspiração divina ou do Direito enquanto inato.

Barreto (1926) acreditava numa concepção de Direito enquanto uma produção humana que acompanhasse o desenvolvimento cultural das sociedades buscando o esforço humano de superação da barbárie. Nessa perspectiva evolutiva do ser humano, o Direito então atuaria até um momento em que coagir já não fosse necessário: “(...) o direito é um instituto humano; é um dos modos de vida social, a vida pela coação, até onde não é possível a vida pelo amor (...)” (Barreto, 1926b, p. 29).

Defendendo essa visão, o autor afirma que sendo fundamental para toda sociedade o convívio harmonioso de seus cidadãos, faz-se necessário que esse instituto acompanhe as transformações do meio cultural e social, aprimorando-se para estar sempre em condições de atender a sociedade (Barreto, 1926b). Esses foram os pressupostos básicos da crítica de Tobias Barreto ao analisar o Código Criminal do Império. Em referência ao

⁶ Nascido em 1839, Tobias Barreto, fundador da Escola de Recife, foi grande estudioso da filosofia alemã. Reconhecido nas áreas da Filosofia e da Literatura, obteve prestígio como crítico renomado no campo da Filosofia do Direito e da Criminologia no século XIX, tendo falecido no ano de 1889.

art. 10^o⁷, o autor tece uma discussão ampla acerca da forma como a inimputabilidade vigorava na década de 1880 e analisa a questão da criança e do adolescente diante da lei.

Na visão de Barreto: “A teoria da imputação (...) apoia-se no fato empírico, indiscutível, de que o homem normal, chegando a uma certa idade, legalmente estabelecida, tem adquirido a madureza e capacidade precisas, para conhecer o valor jurídico de seus atos, e determinar-se livremente a praticá-los” (1926a, p. 8).

De forma sucinta, no Brasil, de acordo com o Código Criminal do Império, terminada a inimputabilidade aos 14 anos, todo adolescente estaria sujeito às sanções penais aplicáveis pela lei, salvo alguns atenuantes. Contudo, como não havia limite para se avaliar o indivíduo por discernimento, o menor de 14 anos que fosse ator de ato infracional ou crime, poderia ter a inimputabilidade reduzida a qualquer idade, o que para o jurista era um atraso da legislação brasileira em relação às demais legislações vigentes na Europa. Dizia ainda o art. 13^o: “Se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obrarão com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de dezessete anos.”

Em relação ao limite de idade Barreto coloca: “Os legisladores de quase todos os países têm sempre estabelecido uma época certa, depois da qual, e só depois dela, é que pode ter lugar a responsabilidade criminal” (1926a, p. 13).

Ao considerar o Código Criminal do Império obsoleto para o período no qual vigorou, é que o jurista faz, talvez, a crítica mais severa ao diploma. Ao comparar o Brasil com os países mais desenvolvidos nessa matéria, afirma que, se nos países mais “cultos”, o limite de idade para a inimputabilidade sem avaliação de discernimento eram mais altos, no Brasil, que nessa época oferecia à população uma educação de péssima qualidade, deixando sem acesso a maior parte das crianças e adolescentes, é que esse limite deveria ser ampliado.

No seu entendimento, era suposto que uma legislação levasse em consideração as condições do país para o qual fosse elaborada. Com base neste princípio, Barreto sentia-se à vontade para criticar as bases teóricas daqueles que defendiam a avaliação do “discernimento” de forma indiscriminada por acreditarem ser impossível, considerando

⁷ No art. 10^o do Código Criminal do Império, de 1830, eram estabelecidos critérios de elegibilidade para aplicação da inimputabilidade, categorizando, assim, os casos nos quais os atores de atos infracionais “não se julgarão criminosos”, dentre eles os “menores de quatorze anos”.

as diferenças de desenvolvimento humano que variam de pessoa para pessoa, apontar na lei, de forma categórica, uma idade mínima da capacidade de discernir sobre aquilo que se pratica.

Ao rebater esse argumento, Barreto coloca:

“Em todo caso, antes correr o risco de ver passar impune, por força da lei, quando cometa algum crime, o ginásio de treze anos, que já fez seus versinhos e sustenta o seu namorico, do que se expor ao perigo de ver juizes estúpidos e malvados condenarem uma criança de dez anos, que tenha porventura feito uma arte, segundo a frase de família, e isso tão somente para dar pasto a uma vingança” (1926a, p. 15).

Defendendo portanto, a elaboração de leis destinadas a contemplar o maior número de cidadãos possível, Barreto (1926a) afirmava que considerando-se a inimputabilidade demarcada por idade na lei brasileira, espelhada nos países europeus, deveria apresentar-se em consonância com a situação cultural da maioria da população e, ao invés de exaltar sua ação penal às crianças e adolescentes, deveria elevar o limite da idade inimputável, ou até abolir a avaliação por discernimento.

Da segunda metade do século XIX em diante, o Brasil é palco de inúmeras transformações provenientes dos processos de urbanização que se desencadavam com rapidez, se opondo a uma mentalidade essencialmente rural-agrária que demandava uma reorganização das forças políticas pautadas no regime escravista colonial.

Quanto aos filhos dos escravos, esses começam a ter referências na legislação a partir de 1850, porém foi em 1871, devido a algumas transformações que ocorriam em território brasileiro que foi promulgada a Lei nº 2.040, mais conhecida como Lei do Ventre Livre⁸. Essa lei estabelecia também um registro a nível nacional onde constariam os dados sobre todos os escravos do país, como nome, idade, estado civil, aptidão para trabalho e até ascendência, se fosse o caso. Estabelecia ainda a criação de um fundo emancipatório para os escravos. Consistia em garantir-lhe o direito de acumular economias, com o consentimento do seu senhor.

Segundo a Lei Rio Branco, o dinheiro para o fundo de emancipação sairia do recolhimento de impostos, da arrecadação com loterias, da aplicação de multas e de

⁸ Apresentada na Câmara dos Deputados, ainda em forma de projeto de lei em 12 de maio de 1871, a Lei 2.040, chamada Lei Rio Branco, e popularmente conhecida como Lei do Ventre Livre, foi promulgada em 28 de setembro desse mesmo ano, durante a administração do Visconde do Rio Branco. A lei garantia a liberdade das crianças filhas de mulheres escravas e obrigava seus senhores a mantê-las sob sua responsabilidade até completarem oito anos (Carvalho, 1981).

contribuições outras, porém essa iniciativa não obteve grande resultado. Responsável por libertar um número muito pequeno de escravos, traduziu-se numa oportunidade para os senhores poderem desfazer-se dos escravos que não mais os interessassem e conseguir bons rendimentos com os mesmos (Conrad, 1975).

Rizzini (1995) aponta uma controvérsia em torno da lei pelo estabelecimento de uma liberdade condicionada à vontade do senhor. Essa lei, ao contrário do que era de se esperar, abriu caminho para a instalação de uma política de desvalorização da infância, com vistas a minimizar a bancarrota da atividade agrária com o já perceptível início de um processo de êxodo rural.

Até então, o regime escravista conseguia manter a criança na fazenda, garantindo-lhe as mínimas condições de vida em troca de sua futura força de trabalho. Com a Lei do Ventre Livre em vigor, a aristocracia rural já não mais podia contar com essa “vantagem”, situação que deixava os filhos dos escravos em posição delicada⁹.

Em suma, essa lei impregnada de interesses econômicos escravistas desobrigou os senhores de terra do sustento e responsabilidade para com essas crianças e, na altura da abolição da escravidão¹⁰, no ano de 1888, como não houve nenhuma iniciativa concreta por parte do governo para a criação de uma política de inserção social dos recém-libertos, o contexto de exclusão veio a favorecer a exploração do trabalho infantil, uma vez que, segundo Roure (1996), sua força de trabalho seria sua única forma de sobrevivência. Ainda assim, a Lei do Ventre Livre introduziu mudanças importantes na sociedade da época, trazendo uma perspectiva nova acerca de transformações na percepção em relação à infância.

3.3 As transformações no cenário brasileiro: república, industrialização, globalização.

⁹ De acordo com Roure (1996), ao completarem 8 anos de idade, os filhos de escravos poderiam permanecer na fazenda como escravos até os 21 anos, quando então poderiam “comprar” sua liberdade junto aos seus senhores. Outro destino era o de serem trocados por títulos denominados Letras do Tesouro, o que era rentável para o senhor, mas que deixava o liberto à mercê da própria sorte. Havia ainda uma alternativa que consistia em entregar a criança logo que nascesse para a Roda dos Expostos. Essa opção era utilizada com o propósito de o senhor poder alugar a mãe da criança “doada” como ama de leite, o que gerava uma fonte de renda até mais interessante do que as outras opções.

¹⁰ O projeto de lei foi apresentado na Câmara em 7 de maio de 1888 e no dia 13 de maio do mesmo ano a Princesa Isabel, regente no trono do Segundo Império, assinou a lei nº 3.353, conhecida como Lei Áurea, que declarava extinta a escravidão no Brasil.

Em 1875, foi criado o Asilo de Meninos Desvalidos, instituição de cunho filantrópico que funcionaria em regime de internato, onde seriam recolhidos e educados meninos com idade compreendida entre os 6 e os 12 anos para receberem instrução primária e a aprendizagem de um ofício. Embora na prática, esses estabelecimentos não tenham atendido à parcela da população a que deveria ter sido destinado, e tendo em conta que a real preocupação do governo era custodiar as crianças, mais do que educá-las, o Asilo pode ser considerado um dos estabelecimentos pioneiros no modelo de atendimento que, mais tarde, seria adotado durante a República, quando fossem formuladas as políticas de atendimento ao menor pautadas no princípio do internamento como forma de reeducar e corrigir (Rizzini, 1995; Souza, 2008).

Paula Gomide (2002) aponta a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1889, como a fase inicial da assistência ao menor no Brasil, ainda com medidas de caráter profilático. Devido a essa nova necessidade, antes mesmo de ser promulgada a primeira constituição republicana em 1891¹¹, foi publicado um Código Penal da república no ano de 1890.

A premissa era, aproveitando-se das inovações e transformações em crescente na última década do século XX, moldar uma sociedade, pelo menos a elite dela, inserida num modelo urbano industrial, e decorrido o modelo liberal e o modo de vida europeu, ou seja, moderna, integrada internacionalmente, com nível cultural e material elevado. Para isso, acelerar as atividades nacionais, aumentar as iniciativas industriais e democratizar o Brasil, ampliando a participação política, seriam os caminhos para o progresso (Sevcenko, 2003).

O advento da Proclamação da República, em 1889, mostrou à sociedade que era necessário reformular a legislação nacional para atender à nova era. Se a legislação do Império não mais permaneceria em vigor, urgia a criação de novas leis que correspondessem às novas estruturas que estavam sendo montadas no campo político, social e econômico.

Neste sentido, seria necessário reavaliar as estruturas jurídicas do país e buscar novos parâmetros de conduta social e de trabalho. O Código Penal de 1890 funcionou como

¹¹ Com forte inspiração na constituição norte-americana e no modelo federalista, caracterizada pela descentralização dos poderes, veio a consagrar a existência de três poderes independentes entre si, nomeadamente o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. A constituição de 1891 proveu grande autonomia às antigas províncias e também aos municípios, que agora seriam chamados de "estados".

uma tentativa de modernização e adaptação do governo brasileiro ao novo paradigma que emergia.

Dessa forma, para se manter a população tranquila e sob controle, uma das maiores preocupações estatais, seria necessário disciplinar a sociedade através do exercício do poder. Aqueles que não se submetessem às normas adotadas de forma pacífica, deveriam ser corrigidos a fim de que o bem-estar dos “homens bons” não fosse prejudicado (Foucault, 2004).

Assumindo um caráter repressivo, o CP de 1890 delegou à força policial da época o dever de conter os níveis de criminalidade, como também do controle da desordem, vadiagem e jogo. À polícia cabia assegurar a obediência aos desejos e anseios da elite e a prisão de vadios e jogadores (Bretas, 1997). A criança mal enquadrada representava um problema social que já causava mal-estar nas elites brasileiras, sendo alvo de uma repressão indiscriminada. O número de crianças e adolescentes pelas ruas era enorme, muitos não tinham qualquer amparo da família, o que muitas das vezes as conduzia a adotar comportamentos desviantes e condutas consideradas ilícitas como a vadiagem, a prostituição, a mendicância, a delinqüência, e por último, o crime (Moura, 1999).

Visto que havia uma relação direta entre marginalidade e os menores que mantinham-se nas ruas, as elites demonstravam estar preocupadas com o tipo de indivíduo que seria formado a partir de uma infância abandonada e marginalizada, entretanto, o receio maior não era com o futuro dessas crianças e adolescentes, mas sim com a ordem social do momento.

É nesse contexto que a infância vai ganhar especial atenção dos diversos setores que compunham a sociedade, governantes, médicos, educadores, poder judiciário, jornalistas, entre outros, que começam a adotar uma postura, como já foi discutido anteriormente neste trabalho, de que a criança deveria ser enxergada como ser em formação, necessitando assim de uma educação e de uma formação condizente com o seu desenvolvimento e por isso deveria ser-lhe possibilitada a construir valores morais e éticos que lhe permitisse viver de acordo com as regras sociais apresentadas a ela, tornando-se socialmente sadia e produtiva. A exposição desse ser em formação às más influências e à perniciosidade das ruas contrariava todos os esforços para mantê-la “segura” (Moura, 1999; Rizzini, 2006; Vianna, 1999).

Surge então, por meio do Decreto nº 847, de 11 de outubro, o Código Penal de 1890, um dispositivo coercitivo e disciplinar das condutas consideradas impróprias. A

legislação penal contida neste novo diploma estabelecia a idade de 9 anos como inimputável, e dos 9 aos 14 anos completos caberia avaliação de discernimento¹². O menor de 21 anos que fosse autuado como infrator teria ainda a idade como fator atenuante, que poderia lhe garantir redução da pena (Cavallieri, 1978).

De acordo com a lei, a recolha dos menores era realizada pelo aparato policial que os encaminhava para instituições disciplinares do tipo industrial, ainda que o modelo de colônia agrícola adotado no continente europeu no Brasil também tenha sido utilizado (Motta, 1909). Os menores de 21 anos, conforme o art. 49º, quando condenados por delitos, cumpriam sua pena também em estabelecimentos dessa natureza (Motta, 1909). E como a demanda de crianças e adolescentes recolhidos era maior do que a oferta dos estabelecimentos urbanos, muitos menores acabavam por serem enviados para prisões comuns, junto com adultos, o que na época podia ser considerado por alguns setores da sociedade como uma situação cotidiana, ou, ainda, podiam ser encaminhados para entidades de assistência privada, geralmente ligadas à Igreja católica (Motta, 1909).

Segundo Fonseca (2008), em 1900 Cândido Motta apresentou o projeto de lei do “Instituto Educativo Paulista” à Câmara dos Deputados de São Paulo, que dois anos mais tarde daria origem ao Instituto Disciplinar, regulamentado pela lei nº 844, de 10 de outubro.

Nascia assim o primeiro estabelecimento criado especificamente para o menor. Para o autor, crianças e adolescentes, autores de delitos e outros atos infracionais, eram encaminhados mediante ordem expedida pelo juiz ou ainda por solicitação da força policial. O objetivo fundamental desse instituto era a regeneração dos menores infratores por meio do trabalho, considerado como a atividade redentora que transformaria a vida dessas crianças e adolescentes pobres, vadios, libertinos e delinquentes.

Para se lograr êxito com esse modelo correccional,

“(…) o menor tinha a sua experiência de vida nas ruas, ou nos outros ambientes de onde tivesse vindo, colocada como problema a ser revertido pela intervenção de práticas estruturadas dentro do Instituto. São procedimentos que cercavam a vida dos internos com o intuito de organizar os seus movimentos no espaço físico da casa; de limitar o

¹² Art. 27º. Não são criminosos: § 1º. Os menores de 9 anos completos; § 2º. Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento; Art. 30º. Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos (Código Penal da República de 1890).

seu contato com o lado externo; de controlar suas leituras e o conteúdo do que deveriam aprender, ditando como se portar e, finalmente, indicar o lugar que deveriam ocupar na sociedade” (Motta Filho, 1935, cit. por Fonseca, 2007, p. 6).

No Instituto, o modelo correccional adotado era rígido, e a cultura institucional bem semelhante à das colônias agrícolas portuguesas, como podemos perceber com a descrição de Fonseca (2008, p. 3):

“Aos internos, eram ministradas disciplinas semelhantes àquelas dos currículos escolares, com conteúdo muito parecido também. As atividades baseadas na agricultura, ou em oficinas, a disposição sempre em filas ao estilo militar, com os braços para trás, ou em posição de sentido, são componentes da atuação do Instituto sobre os internos e mostram que tais práticas deram corpo a uma educação disciplinadora, voltada para a reforma do caráter e assentada no trabalho como recurso educativo”.

A prática de exercícios militares, a disposição dos internos em colunas, caracterizou a forma como os menores eram submetidos a um tipo de controle capaz de fazê-los se enquadrarem num determinado tempo e espaço necessários à realização de atividades pré-estabelecidas para moldar-lhes o corpo e garantir que seriam obedientes.

A expressão “disciplina compensatória”, contida no Regimento Interno do Instituto, dava indícios, segundo Fonseca (2007, p. 6), de que:

“(…) a obediência e a aplicação dos menores seriam conseguidas pelo corpo funcional, seja pelo uso de mecanismos de benefício individual, seja pela aplicação de punições, também individuais. As punições e benefícios estariam sempre circunscritos aos indivíduos, justamente porque se criariam expectativas nos menores internados de obter compensações por meio de sua aplicação ao trabalho, ou como forma de ver sua obediência reconhecida evitando, com isso, o castigo. Um sistema de prêmios e castigos individuais colaboraria, também, para a manutenção da disciplina no Instituto, por não incentivar agrupamentos, o que tornaria melhor a condução dos internos, assim como a sua vigilância”

Segundo um artigo do jurista Cândido Motta¹³, a imprensa, ao retratar a condição desses menores, o fazia com um apetite voraz. Aproveitando-se do alarde das elites, manifestava-se claramente contra as ações e comportamento de crianças e adolescentes soltos pelas ruas. Andar sozinho ou em “bando”, pequenos delitos, brigas e até mesmo

¹³ Catedrático em Direito Criminal, o jurista Cândido Motta apresentou em um congresso científico realizado no Chile, publicado posteriormente, o artigo intitulado *Os menores delinquentes*, que serviu de referência sobre as discussões acerca do tratamento às crianças em risco e perigo social, abordando temas como a organização das instituições de atendimento à infância, a conduta da polícia frente às crianças, o papel do Estado e a iniciativa privada, questões relevantes até nos dias de hoje.

jogar bola na rua já eram motivos suficientes para uma detenção e recolhimento, e a imprensa exercia pressão imensa para que as autoridades agissem de forma implacável (Motta, 1909). Este autor defendia a ideia de que a repressão policial contra os menores se dava em função do pressuposto de que ao Estado conserva-se a responsabilidade de manutenção da ordem pública, e por esse motivo, pouco ainda se investia em prevenção, pois ações dessa natureza aumentariam os gastos públicos (Motta, 1909).

A utilização da criança como mão-de-obra, os diferentes campos do saber (medicina, educação, direito) criando novas definições, os exemplos de assistência europeus, o crescente movimento trabalhista, tudo isso acabou por gerar um movimento que buscasse mais pesquisas e por exigir que se voltasse a atenção para as crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas, pois já se constatava que a permanência desses sem amparo legal levava a “infância abandonada a se contaminar pelo ambiente das ruas ou pelo convívio com pessoas de índole criminosa” (Motta, 1897, cit. por Fonseca, 2008, p. 2).

Rizzini (1995; 2006) e Londoño (1998), ao tecerem uma abordagem sobre a fase inicial do período republicano descrevem o referido período histórico como sendo bastante proveitoso no que diz respeito à legislação brasileira voltada para a infância. Era uma época em que já se tentava conter, a todo custo, a vadiagem e a sua maior consequência, a delinquência, em razão do problema da mão-de-obra não absorvida.

Nesse contexto, ficava evidenciado o processo pelo qual o próprio conceito do termo “menor” foi sendo cunhado. Pode-se acompanhar, na própria evolução das políticas públicas voltadas ao atendimento da criança e do adolescente como, ao longo do tempo, foi-se moldando o termo, que ganhou uma conotação de criança ou adolescente como sujeito em situação de abandono e/ou marginalidade.

Corrêa (1982), ao mencionar o controle dessas crianças e adolescentes como uma das exigências da época, confirma a intenção repressiva e de isolamento dos “atendidos” pelos projetos elaborados na altura e pelas instituições existentes no país. Com a finalidade de reduzir a presença desses “menores” nas ruas e se firmar nos moldes de modernização, o poder público muito contribuiu para divulgar o termo “menor” de forma bem pejorativa, no sentido de que “não se trata propriamente de crianças, mas de delinquentes”(Corrêa, 1982, p. 62).

Desde o princípio do período republicano, a sociedade brasileira assistiu a um aumento progressivo das reivindicações relacionadas às crianças. Um dos setores da sociedade

que mais demonstrou preocupação e envolvimento nas pressões sobre essa questão foi o que representava os movimentos trabalhistas, em especial, os anarquistas que, por meio de seus sindicatos, exigiam leis mais claras e bem elaboradas sobre o trabalho infantil.

Já outros segmentos da sociedade brasileira lutavam em prol de uma ação mais efetiva por parte do policiamento urbano com vistas a se livrarem dos “pequenos arruaceiros”. O Estado, agora sob regime republicano, tinha de responder, entre outros, a esse problema, e com o crescente crescimento urbano, os processos de industrialização e a adoção dos discursos modernizadores por parte da elite começavam a pôr o papel do Estado em cheque.

Por possuir ainda uma legislação que não pormenorizava a questão do menor, o poder público demorou a responder à sociedade de maneira convincente. O Código Penal de 1890 pouco acrescentou acerca dessa questão, salvo algumas alterações em relação ao Código Criminal do Império, como a matéria da avaliação por discernimento e a imputabilidades, mas nada de muito relevante, especialmente sobre o papel do Estado em relação ao atendimento de menores.

Em 1916, é promulgado o primeiro Código Civil da República, diploma elaborado para organizar a vida do cidadão brasileiro neste novo século, estabelecendo os direitos e deveres num cenário de crescimento a nível nacional e que precisava ser organizado. Nessa nova fase, algumas atividades envolvendo a infância receberam a atenção dos legisladores, que buscando a reafirmação da família enquanto base organizacional da sociedade, procuraram regulamentar as relações familiares e suas extensões, reafirmando a noção da família patriarcal, com o homem sendo a figura central do núcleo familiar. O Código Civil de 1916 deixa clara a autoridade paterna, que deveria ser percebida como inquestionável, determinando ainda o *pátrio poder* como pertencente ao marido, tendo a esposa como colaboradora, conforme regia esse Código¹⁴.

O diploma ainda dispunha sobre outras questões organizacionais sobre a estrutura familiar, dentre as quais destacam-se: a tutela, os bens, a adoção. Embora não se tratasse da questão do menor abandonado ou do direito do menor, apenas algumas considerações sobre o caso dos órfãos era feita. Ainda segundo o Código Civil, os pais

¹⁴ Art. 380º. Durante o casamento compete o pátrio poder aos pais, exercendo-o o marido com a colaboração da mulher. Na falta ou impedimento de um dos progenitores, passará o outro a exercê-lo com exclusividade. Parágrafo único. Divergindo os progenitores quanto ao exercício do pátrio poder, prevalecerá a decisão do pai, ressalvado à mãe o direito de recorrer ao juiz para solução da divergência.

teriam total responsabilidade e seriam os representantes dos menores de 16 anos. Aos pais reservava-se ainda, o direito de “reclamá-los de quem ilegalmente os detenha”.

Como o Código Civil de 1916 foi outro diploma que não contemplou de forma específica a situação do abandono e do desamparo do menor, este, que não se inseria numa família estruturada e, portanto, não se submetia ao *pátrio poder*, continuaria solto pelas ruas, à mercê de instituições de caridade ou da atuação de uma polícia repressiva que agia amparada pelo código penal vigente.

Quando os problemas relacionados à criança desamparada e à delinquência juvenil atingiram níveis de perturbação da ordem pública nunca antes alcançados, era hora de buscar uma concepção do termo “menor” que seria cristalizada a partir da década de 1920, quando seria adotada tanto pelo governo quanto pela opinião pública, uma postura de encarar a criança e o adolescente em situação de risco e perigo social como um delinqüente em potencial, uma “ameaça à sociedade de bem”.

Embora cerca de 70% da população brasileira ainda vivesse no campo nesse período histórico, “aqueles que não colaborassem¹⁵” com o projeto de desenvolvimento nacional traçado pelo governo, deveriam ser “retirados” das esquinas ociosas das cidades, pois representavam um inconveniente para a sociedade.

Coloca-nos Chalhoub (1996) que a dita “classe perigosa” era transportada para áreas geográficas onde pudessem ser transformada em uma classe trabalhadora moralizada. Esse movimento acabaria por ajudar a colonizar regiões do interior, ainda remotas em relação à presença do Estado. A autoridade policial era o braço principal na manobra de condução desse movimento, tendo portanto, autonomia para classificar, através do exercício cotidiano de sua função, os grupos considerados marginalizados, fazendo das próprias ruas o seu tribunal.

Os menores que vadiavam pelos centros urbanos, para corresponder à mudança “proposta”, seriam expostos aos meios mais coercitivos e violentos para que se “ajustassem” e pudessem ser então disciplinarizados conforme o propósito do Estado em criar uma nova força de trabalho no meio rural.

Esse plano se realizaria por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio -MAIC, criado pelo Decreto de Lei nº 7.501, de 12 de agosto de 1909. Esse

¹⁵ Entre aqueles que não “colaboravam”, identificamos, essencialmente, a parcela da população negra, escrava, que vagava pelos centros urbanos sem perspectiva de integrar-se à sociedade de modo efetivo, e toda uma camada pobre composta por aqueles que não se enquadravam no modelo de progresso idealizado para a época (Mattos, 1991).

órgão institucionalizou em 1918 o ensino agrícola, ao criar os Patronatos Agrícolas que, vinculados ao Serviço de Povoamento, foram concebidos como a alternativa regeneradora da agricultura no país (Chalhoub, 1996)

Na prática, o ensino agrícola ministrado nos patronatos, inicialmente rurais e agrícola devido às necessidades de reforço da mão-de-obra camponesa, mas também por conveniência, funcionaram como uma ferramenta assistencialista às crianças e adolescentes pobres dos centros urbanos, que ao contrário do objetivo pretendido de nivelar as populações urbana e rural com a transferências de contingentes para o campo, acabava por realocar, aos poucos, essa parcela da população de pobres de volta nas cidades.

Assim, com um discurso embasado na modernização advinda das pesquisas agronômicas e na capacidade de superação das dificuldades para o crescimento da atividade agropecuária, seriam responsáveis por uma dupla e fundamental missão¹⁶: recuperar o setor produtivo afetado pela decadência das lavouras desde o fim da escravidão e fornecer aos menores destinados ao trabalho rural uma formação adequada aos princípios modernizadores propostos para o século XX brasileiro.

Se a instituição dos patronatos não lograram o êxito pretendido, um dos forte motivos que concorreram para isso, relacionam-se com as disputas ideológicas, caracterizadas por Mendonça (1997, cit. por Oliveira, 2000, p. 9):

“As alternativas de intervenção frente à situação na qual se encontravam os trabalhadores da agropecuária eram delimitadas nos limites de dois pólos que estruturavam as concepções das elites sobre as relações sociais: a vertente iluminista, que concebia a educação como instrumento de elevação social, e a autoritária, que definia os conflitos inter classes sociais como afetas às forças repressivas”.

Na visão de Oliveira, esses elementos nos fornecem alguns subsídios para compreender a posição periférica dada à essas instituições, no tocante à sua formação técnica e profissional, que, uma vez voltada para o atendimento de uma infância pauperizada urbana, acabaria por retornar às suas origens, direcionava um conhecimento insuficiente acerca da organização técnica pretendida que deveria vir acompanhada de uma formação a nível das relações sócio-econômicas no campo da agropecuária (2000).

¹⁶ O Patronato Agrícola foi incumbido de transformar e controlar o espaço rural inserido na colonização estatal, promovendo “*uma solução complementar ao esforço policial de manter a ordem, mas também como uma forma específica de entendimento do espaço rural*” (Vianna, 1999, p. 79).

3.4 O Código de Menores Mello Mattos: trajetória e contexto da primeira legislação nacional exclusiva para infância

As primeiras décadas do século XX marcaram-se por uma tomada de consciência em relação à falta de critérios para a diferenciação no tratamento destinado à criança, ao adolescente e ao adulto autor de ato infracional. Conforme comenta Rizzini (2006), foi a partir de 1920 que se sucederam as principais inovações na legislação brasileira, no que se reporta à questão do menor.

Já no início do século XX, a utilização do discernimento nas avaliações dos menores caía em descrédito paulatinamente e conforme aponta Alvarez (1989), os juristas estavam mais preocupados com a benevolência criada pela figura da criança ou do adolescente por parte do júri, cujo, legislador e juiz de menores da Capital da República José Cândido Albuquerque de Mello Mattos, sempre absolvía os menores julgados, defendendo com essa posição a necessidade de se criar uma legislação separada para esses sujeitos, que fossem mais abrangentes e servissem tanto para controlar como para amparar esses menores.

Segundo Morelli,

“Somente em 1921 apareceu uma iniciativa legal que culminaria na primeira lei brasileira voltada a regular o tratamento que deveria ser dispensado, pelos vários segmentos da sociedade, às crianças e aos adolescentes: o Código de Menores. Seguindo simplificadamente esse processo encontramos seu início no artigo 3º da Lei Federal nº 4242 de 1921, que autorizava o governo a organizar um ‘serviço de assistência e proteção à infância carente’. Sua regulamentação se deu em 1923. Três anos mais tarde, em 1926, o Código recebeu uma redação mais ampla e, em 1927, pelo Decreto Executivo nº 17943-A estaria pronto e sancionado o primeiro Código de Menores” (1996, p. 84).

Com a legislação elaborada na década de 1920, modificou-se substancialmente a visão da infância abandonada e em situação de delinquência que ainda estava encrostada na sociedade, por fazer parte dos princípios ordenadores dos diplomas legais anteriores. De acordo com Lopes & Silva (2007, p. 133), “na legalidade, com a criação do “Juizado de Menores” em 1923, a infância passou a ter um atendimento diferenciado em relação ao adulto. Antes disso, a legislação atendia à infância “nivelando-a” aos mesmos aspectos e patamares do desenvolvimento de um adulto”.

Ainda nesse raciocínio, considerando a questão da concepção de menor e das diferenciações quanto ao termo, completam as autoras:

“A doutrina de “situação irregular¹⁷”, política que influenciou a elaboração do Código de Menores de 1927, caracterizava somente a infância infratora, por ação (autor de infração) ou por omissão (ausência de família ou meios de sobrevivência), que perturbava a ordem nacional e necessitava ser recuperada e educada. O “menor” não se constituía na legalidade daquele momento histórico como sujeito de direito, apenas como sujeito que precisava ser regulado pela lei, desta forma a concepção de infância se fazia no “menor infrator” (Lopes & Silva, 2007, p. 134).

O Código de Menores de 1927 demonstrava o interesse em estabelecer uma função “reparadora” da situação caótica na qual se encontrava o segmento infantil no início do século XX, já no seu primeiro artigo, que definia: “(...) o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e de proteção contidas neste Código”. Pela definição jurídica e social, o termo “menor” como categoria de classificação e caracterização da infância pobre e marginal foi se diferenciando dos termos criança e adolescentes, os quais só seriam utilizados para referenciar indivíduos sadios, pertencentes à famílias bem estruturadas e com boas expectativas de futuro (Alvim & Valladares, 1988).

Em análise da implementação do serviço de identificação no Brasil, no período histórico que compreendeu o início do século XX, Corrêa (1982), constata a criança como uma questão de difícil apreciação, principalmente, por não estar presente em praticamente nenhum registro oficial. Segundo a autora: “(...) desde então fora do mercado de trabalho e do alcance das leis penais (...) não tinham, portanto, como serem identificadas (...)” (Corrêa, 1982, p. 60).

Os projetos e demais iniciativas de proteção à infância esbarravam ainda numa forte oposição por parte do setor industrial e de comerciantes, temerosos de que qualquer

¹⁷ Com raízes no contexto da criação de mecanismos para a proteção da infância nos E.U.A. no final do século XIX, e na Europa, já no início do século XX, a Doutrina da Situação Irregular caracteriza-se por buscar elementos fundantes de uma cultura de compaixão e repressão que foi transportada para a América Latina nas décadas iniciais do século XX. Em sua trajetória, reside o estigma de um modelo de pensamento jurídico-legal que, não conseguindo promover a assistência a que se propôs à infância, considerada como o setor mais vulnerável de uma sociedade, se viu obrigada a implementar um modelo coercivo, visto como protecionismo, segregando esse segmento da população com propósitos de resguarda de malefícios maiores.

medida relacionada às crianças pudesse gerar complicações na exploração da mão-de-obra dos menores.

O Código veio estabelecer a proibição do trabalho infantil para os menores de 14 que ainda não possuíssem a instrução primária e a proibição total para os menores de 12 anos. A estes, era somente permitido trabalhar em “*estabelecimentos em que são empregados somente os membros da família sob a autoridade do pai, mãe ou do tutor*”. Estabelecia o art. 103º do Código de Menores Mello Mattos, que, estaria vetado o trabalho de menores em lugares considerados nocivos e insalubres, que pudessem colocar em risco, sua saúde e integridade física. Entre os tipos de estabelecimentos proibidos encontravam-se: “(...) *usinas, manufacturas, estaleiros, minas ou qualquer trabalho subterraneo, pedreiras, officinas e suas dependências (...)*”. Esse artigo gerou imensa polêmica, pois entre os locais de trabalho definidos como proibidos pelo Código, estavam muitos ou quase todos a absorver mão-de-obra infantil, o que deixou descontentes os proprietários e empregadores de vários setores. Quanto ao regime de trabalho infantil, a lei fixou o teto em 6 horas por dia¹⁸, outro fator que irritou os patrões dos pequenos empregados que estavam acostumados com jornadas de 8 e em alguns casos de até 12 horas diárias. Muitos donos de fábricas foram multados pela utilização de mão-de-obra infantil e chegaram a esboçar uma tentativa de vetar o diploma, ao pedir que o mesmo passasse por uma reformulação em alguns artigos. Tal pedido foi prontamente negado pela Corte de Apelação que decidiu manter o texto da lei de forma integral (Faleiros, 1995).

Assim, analisar a situação das crianças levadas a ingressar no mundo do trabalho precocemente, exige, no mínimo, percorrer e procurar por fontes das mais diversificadas, devido a falta de respaldo que teve a infância, ao ficar de fora do campo de atuação da maior parte das leis e políticas produzidas nessa época.

O Código de Menores de 1927, considerado a primeira legislação específica para o atendimento de menores no Brasil, foi criado nesse contexto social, marcado por problemas de vadiagem, de abandono, de desamparo, de criminalidade, e pelas longas jornadas de trabalho às quais crianças e adolescentes eram submetidos por questões de sobrevivência sua e de suas famílias.

¹⁸ Art. 103º do capítulo IX: do trabalho dos menores, parte geral do Código de Menores Mello Mattos, Decreto Nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927.

As políticas sociais direcionadas para as classes mais baixas da população brasileira foram elaboradas com base no argumento de que a solução para a infância pobre seria inseri-la no mercado de trabalho, uma vez que por meio do trabalho, viria a emancipação para a condição de pobreza natural de crianças e jovens do país. A visão de menor delinquente e vadio veio associada a situação do jovem desocupado. A atividade laboral seria responsável então pela retoma da ordem na sociedade, a fonte para a resolução dos problemas da infância (Alvim, 1987; Rizzini, 1991).

Analisando essa contextualização do estigma do menor vadio com o Código coloca-nos Morelli:

“O artigo 26 destinava-se à definição de menores abandonados. São os menores de 18 anos e, pela definição anterior, maiores de sete anos, que não possuíssem condições dignas de vida: por orfandade, por seus pais ou responsáveis não possuírem condições para cuidá-los ou por induzi-los à vadiagem, à mendicância ou à libertinagem. Portanto, como é óbvio, o abandono está ligado, de uma forma ou de outra, àquela criança que não possui quem o oriente, ou como se diz comumente, quem o encaminhe a tomar gosto pelos estudos e pelo trabalho e que providencie as condições mínimas de sua subsistência” (1996, p. 89).

Podemos perceber que para o Estado as condições de abandonado e delinquente diferenciavam-se entre si por uma linha tênue, ou que, no mínimo, o abandono era o prenúncio para um estado de delinquência do menor. A lei especificava o tipo de intervenção que o poder público deveria ter, porém ainda deixava um certo tom de ambiguidade na definição de algumas medidas que ora poderiam ser protecionistas, ora poderiam ser controladoras.

Ainda era visível a intenção de recolha dos menores que “vagavam” pelas ruas e assombravam a opinião pública (Marcílio, 1998). As ações estariam sempre voltadas no interesse do menor e a responsabilidade dos cuidados com a educação e bem-estar da criança e do adolescente, repartida entre os serviços de assistência e a família.

Assim, de forma bastante resumida, as principais medidas adotadas para essa realidade são descritas por Morelli (1996, p. 90):

“Em relação aos menores abandonados, "que não tenham habitação certa, nem meios de subsistência" (art. 26) por falta de cuidados dos pais, conforme falamos acima, o Estado previa algumas medidas como tutela, internamento, encaminhamento a algum parente etc. No caso dos vadios, aqueles que "se mostram refratários a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos" (art.28), também poderiam ser atendidos conforme as medidas acima. Após a

detenção, a autoridade competente deveria verificar porque a família não tomou a providência de encaminhá-los ao trabalho e à escola, se era possível à família ou responsável tomar as medidas necessárias para sanar esse problema e, em caso contrário, aplicar as medidas cabíveis, normalmente a internação”

A própria legislação destinada aos direitos dos menores no tocante ao limite de idade estabelecido por lei nos 18 anos completos¹⁹, restringia seu campo de atuação aos casos de abandono e delinquência. Dessa forma, no âmbito do Direito do Menor, que começava a se estabelecer como ramo jurídico nesse período, buscou identificar sua área de intervenção e competência no que se reportava à situações da criança em situação irregular.

Neste sentido, fundamentou-se com influência advindas de outras áreas que se estruturavam em termos de assistência à infância, como por exemplo, a pediatria, a higiene social, o serviço social, onde o pensamento médico-higienista teve sua parcela de influência na organização comportamental da família e de diversos serviços em várias esferas da sociedade.

Desde os primórdios das organizações urbanas, as ruas sempre representaram motivo de preocupação no que concerne a definição de espaço público. Quase sempre vistas como local nocivo pela falta de saneamento, perigos de moléstias contagiosas, libertinagem, criminalidade, entre outros, as ruas deveriam, portanto, serem “evitadas” pelas pessoas de bem, e a todo custo mantidas “limpas” pelo Estado, como na discussão apresentada por Morelli:

“A preocupação em "limpar as ruas" das pessoas nocivas à sociedade -- aquelas que não se enquadrassem na nova organização capitalista que estava se realizando no Brasil--, especialmente após o fim da escravidão, seguindo as idéias higienistas, caracterizou a proteção aos menores. Conforme vimos, a implantação dos Institutos Disciplinares possuía a clara intenção da organização social brasileira, ao menos no que tange à reorganização das pessoas que já viviam à margem desta sociedade. Não podemos deixar de lado a ênfase que os senadores, quando mutilaram o projeto original, deram às colônias agrícolas e à atenção aos "menores vadios". É nítida a preocupação em criar ou estabelecer os locais certos para cada atividade, a casa, o local de trabalho, a escola, a igreja, lugares e momentos para o lazer. Este último torna-se a principal preocupação, apresentando normalmente como algazarra, vagabundagem, hábitos contrários à concepção do homem trabalhador. Para as crianças a situação ficava mais difícil, apesar dos esforços dos educadores, moralistas e higienistas. O controle das atividades infantis e juvenis necessitaria de investimentos muito volumosos para um país como o Brasil,

¹⁹ Embora o Código Mello Mattos tenha promovido um avanço considerável nas políticas públicas em relação aos menores, perante a lei a maioria penal continuou fixada nos quatorze anos de idade, tendo sido alterada apenas com o Código Penal de 1940, que tornou inimputáveis os menores de dezoito anos.

em início de industrialização, além de ser um momento em que o Estado não era bem visto enquanto financiador dessas atividades” (1996, p. 91).

Aí residia uma das grandes problemáticas do Código de Menores Mello Mattos. Se considerarmos que a responsabilidade pelas crianças e adolescentes que se encontravam em risco ou perigo social, fosse em situação de abandono, vadiagem, libertinagem, ou outra situação qualquer que representasse dano à sua vida, saúde ou moral cabia ao Estado, é correto afirmar que o poder público teria que suportar todas as exigências das condições legais e higiênicas estabelecidas para prover assistência e segurança à infância. Quando da criação dessa legislação, o Judiciário passou a representar o delicado papel de provedor da assistência infantil no país.

Entreteanto, quando se analisa esse papel nas ações por parte do Estado, vemos que, como era o aparato policial que intervinha na prática, o poder público poderia então “esconder-se” por detrás da lei, não necessitando portanto, de agir diretamente sobre um caso específico, no início do processo de intervenção.

O art. 55º do Código, que rege as medidas aplicadas aos menores considerados abandonados, não define exatamente a instância responsável pela ação direta sobre o recolhimento ou orientação de procedimento em relação à medida que deveria ser aplicada ao menor, que quase sempre ficava pelo menos num primeiro momento, a cargo das autoridades policiais.

No texto da lei, estabelece o referido artigo:

“A autoridade, a quem incumbir a assistência e protecção aos menores, ordenará a apreensão daquelles de que houver noticia, ou lhe forem presentes, como abandonados os depositará em lugar conveniente, o providenciará sobre sua guarda, educação e vigilancia, podendo, conforme, a idade, instrucção, profissão, saúde, abandono ou perversão do menor e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, adoptar uma das seguintes decisões. a) entregal-o aos paes ou tutor ou pessoa encarregada de sua guarda, sem condição alguma ou sob as condições qe julgar uteis á saúde, segurança e moralidade do menor; b) entregal-o a pessoa idonea, ou internal-o em hospital, asylo, instituto de educação, officina escola do preservação ou de reforma; c) ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por soffrerem de qualquer doença physica ou mental; d) decretar a suspensão ou a perda do patrio poder ou a destituição da tutela; e) regular de maneira differente das estabelecidas nos dispositivos deste artigo a situação do menor, si houver para isso motivo grave, e fôr do interesse do menor” (cit. por Ferrandin, 2008, p. 21).

A especificidade de procedimentos em relação às medidas diante de um caso de abandono, por exemplo, levava o Estado a ter que dispor de uma variada gama de recursos técnicos, administrativos, logísticos, financeiros, humanos, para responder aos casos da forma como regia a lei. Em termos práticos, nem o número de estabelecimentos destinados ao recebimento de menores era suficiente, nem as condições eram adequadas, ou seja, a estrutura da qual o poder público dispunha ficava muito aquém daquilo que seria necessário para se seguir à risca o que previa o Código de Menores.

Na maioria dos casos, os menores recolhidos eram encaminhados, mesmo aqueles que não tivessem “transgredido” a lei, necessitando, portanto, de amparo e não de “correção”, para escolas de reforma onde permaneceriam internados, às vezes até aguardando uma vaga em uma instituição de caridade, o que demonstra a omissão do governo frente à lei que ele próprio criara. Se as políticas de atendimento não tiveram, na execução desse diploma, os resultados almejados, em grande parte isso se deve a complexificação dos mecanismos jurídico-legais que recaíram sobre o menor, muitas das vezes, da pior forma possível.

Quanto aos menores enquadrados na lei como delinquentes, a aplicação da legislação também se fazia complexa, mesmo após ter abolido a avaliação por discernimento. Uma década antes de ter sido promulgado o Código de Menores de 1927, embora ainda se fizesse presente pelas vias legais, a avaliação por discernimento no julgamento de menores, magistrados e júris já a enxergavam como um mecanismo ineficaz diante das apreciações de responsabilidade do menor realizadas pelo juiz responsável pelo caso que analisaria as condições de vida do menor, uma vez que tivesse os elementos necessário para proceder com essa verificação. Como nem sempre era possível realizar uma investigação suficientemente detalhada, por vezes, as mesmas medidas eram aplicadas a casos muito distintos, uma vez que como estabelecido pelo art. 68º do Código:

“O menor de 14 annos, indigitado autor ou cumplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submettido a processo penal de, especie alguma; a autoridade competente tomará sómente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punivel e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e economica dos paes ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva” (cit. por Zanella, 2008, p. 101).

Dessa forma, crianças e adolescentes continuavam a receber o mesmo tipo de tratamento, indiferente fosse a sua condição. No art. 69º, que tratava dos menores autores de ato infracional com idade compreendida entre os 14 e os 18 anos, realizada a análise situacional do menor, através de processo especial, este, poderia ser encaminhado para escola de reforma por u período não inferior a 1 ano e não superior a 7 anos.

Analisando o caráter repressivo, característica do Código de Menores de 1927, à respeito da intervenção em cima dos casos de abandono, onde o menor necessitava clamente de assistência e não de punição, e do tratamento direcionado aos delinquentes, onde a clara intenção de recolha e custódia desses menores ultrapassa a “vontade” reeducativa, ainda assim, podemos afirmar que em relação às leis penais anteriores, houve um avanço na legislação brasileira, com a especificidade trazida pelo Código de Menores, onde se inicia uma busca por mudança na visão do menor, antes visto como criminoso comum, embora pudesse gozar de alguns atenuantes, que agora passava a ser considerado sujeito em desenvolvimento, merecedor de atenção e assistência por parte do Estado, no campo da saúde, educação, moradia e, posteriormete lazer.

O Código de Menores foi responsável pela efetivação de duas das mais importantes questões que já batiam à porta dos legisladores da época: a extinção do critério de discernimento como fator preponderante presente na avaliação de imputabilidade e a regulamentação das relações entre o poder público, a sociedade e o segmento populacional representado pela infância.

A partir da criação dessa legislação, a sociedade como um todo começou a vislumbrar uma nova era legislativa e de assistência à criança e ao adolescente, onde a repressão e as ações coercitivas, finalmente dariam lugar a medidas de proteção.

A extinção da Roda dos expostos foi outra inovação determinada pelo diploma. Os menores enquadrados em casos de abandono estariam a partir de agora sob a tutela do Estado, para receberem todas as medidas de assistência que lhes fossem necessárias. Face às necessidades de se alterar os modelos de intervenção que atuavam sobre as camadas mais pobres da população, veio a estabelecer-se, nesse contexto, uma aliança entre assistência e justiça, na qual, segundo comenta Rizzini (2006), aqueles que legislavam, passaram a propor medidas de proteção com base na assistência, o que fez suplantar o campo jurídico e adentrar o social. Rizzini, ao destacar a clara noção de infância pobre criminalizada, caracteriza o termo menor nessa época como “sendo

popularizado e incorporado na linguagem comum, para além do círculo jurídico” (2006, p.41).

Veronese (1999) defende a ideia de que o Código de Menores de 1927 foi responsável pela condensação de leis e decretos que intencionavam a aprovação de dispositivos legais de promoção de assistência à criança e ao adolescente, inserindo uma perspectiva educacional. O fator educativo levanta ainda outra discussão relevante para o nosso trabalho. A partir da década de 1930, nenhuma das medidas corretivas e educativas que vinham sendo aplicadas surtiu o efeito desejado e os índices de criminalidade infantil continuavam a dar sinais de crescimento. O fator “pobreza” já era encarado como principal causador de marginalidade e delinquência juvenil por magistrados juristas da época. A educação como vertente orientadora para o “tratamento do menor” passava a ter papel principal no discurso, mas ainda não estava tão presente na ação disciplinar promovida pelo Estado brasileiro. Mas mesmo assim, houve um redirecionamento da questão do enfoque jurídico para o social.

Ainda assim, de acordo com Santos e Veronese,

“O Código de Menores de 1927, que consolidou toda a legislação sobre crianças até então emanada de Portugal, pelo Império e pela República, consagrou um sistema dual no atendimento à criança, atuando especificamente sobre os chamados *efeitos da ausência*, que atribui ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e os pais presumidos como ausentes, tornando disponível seus direitos de pátrio poder. Os chamados direitos civis, entendidos como os direitos pertinentes à criança inserida em uma família padrão, em moldes socialmente aceitáveis, continuaram merecendo a proteção do Código Civil Brasileiro, sem alterações substanciais” (2007, p. 26).

Já durante o governo de Getúlio Vargas²⁰, o Brasil viveu um momento importante com o programa de reconstrução nacional que cria no ano de 1930 o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que já demonstra no próprio nome qual seria a sua missão. Já no ano seguinte, dá-se início a um movimento legislativo que ficou conhecido como a

²⁰ Em contexto global, a partir de 1920, os países ocidentais acirraram as disputas pelo controle dos mercados financeiros, levando o sistema capitalista a uma crise econômica mundial desencadeada em 1929. A recessão trazida pela crise teve impacto direto sobre as economias rurais, que enfrentam enormes prejuízos com as produções agrícolas devido aos cortes e sanções impostas pelos governos, nomeadamente na redução, ou até, em alguns casos, a extinção de subsídios e garantias. No Brasil, a crise da produção cafeeira levou o país a uma ruptura num sistema criado desde a colonização, forçando o governo a remodelar suas estruturas a fim de poder aderir, de fato, ao modo de produção capitalista. A revolução de 30, movimento político-militar que levou Getúlio Vargas ao poder, ainda em governo provisório, marcou o início de uma nova realidade, onde seria necessário investir na educação da população para se formar um contingente de mão-de-obra capaz de lidar com as inovações tecnológicas da era industrial.

Reforma Francisco Campos, através da qual foram promulgados diversos diplomas, como o Decreto nº 19.850, de 11 de abril, que tinha por objetivo criar Conselhos de Educação a nível estadual e nacional, órgãos que ficariam responsáveis pela reestruturação dos ensinos secundário e comercial no país e que entrariam em funcionamento a partir de 1934. Fora ainda, no mesmo dia 11 de abril, promulgado o Decreto nº 19851, criando o Estatuto das Universidades Brasileiras estabelecendo as normas para a organização do ensino superior no país. Na sequência, vieram ainda vários outros decretos, que dispunham sobre a normatização dos ensino, a criação de universidades e o enquadramento político e legal para o funcionamento de diferentes órgãos ligados à educação pública.

O movimento escolanovista, que já se anunciava em 1932 com o *Manifesto dos Pioneiros*²¹, veio corroborar a necessidade de se mudar os rumos da instrução escolar no Brasil, sobretudo o modelo educacional oferecido para as classes populares.

3.5 As implicações do Estado Novo nas políticas de atendimento ao menor infrator

A segunda Constituição da República surge em 1934 e já marca as transformações desse período ao dispor sobre a responsabilidade do poder público e da instituição familiar pela educação, que agora passa a ser assegurada por lei como um direito do cidadão. Porém, muitas das inovações desta constituição não chegaram a ser observadas, quando em 1937, Getúlio Vargas institui no Brasil o regime autoritário que ficou conhecido como Estado Novo²², e que esteve em vigor, até 1945. A Constituição do Estado Novo

²¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, considerados expoentes na altura e liderados por Fernando de Azevedo, ficou caracterizado por representar um movimento de renovação no âmbito educacional brasileiro em busca de reformas que comportavam ideais pedagógicos europeus e norte-americanos, com o propósito de implantar no sistema educacional brasileiro métodos e recursos que alavancariam o país rumo aos planos de desenvolvimento industrial propostos. Contrapondo-se à escola tradicional, que adotava regimes direcionados especialmente para atender as classes dominantes de forma distinta das massas, os “renovadores” propuseram, através desse movimento, uma descentralização de saberes para que os conhecimentos produzidos em todo o mundo pudessem chegar a todos de forma igualitária.

²² Este regime, de caráter centralizador, tinha como principal característica a concentração de poderes nas mãos do chefe do Executivo. A nomeação para os cargos de autoridade em instâncias estaduais ficava a cargo do presidente da República. Por sua vez, às autoridades de cada estado caberia a nomeação das autoridades municipais. Embora a nomenclatura Estado Novo tenha influência do regime fascista português implementado por António Salazar, no Brasil, essa ditadura quase não herdou os princípios totalitaristas adotados na Europa, funcionando mais como um regime autoritário de cunho paternalista que suprimia os direitos políticos, censurava os meios de comunicação e realizava uma propaganda difusora

dispensava o governo da obrigação de prover uma educação pública e gratuita para todos, estratégia adotada face à instabilidade política pela qual o país passava neste momento. O Estado, assim, vinha propor que fosse posto em prática o ensino pré-vocacional, responsável pela orientação dos cidadãos que veriam tornar-se obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, secundárias e normais, a fim de fortalecer a formação de mão-de-obra no país. Assim, orientar a educação dos cidadãos para o mundo laboral configurava-se como a tônica nas políticas governamentais do Estado Novo.

Com isso, começaram a ser criadas diversas iniciativas de carácter assistencialista como a Casa do Pequeno trabalhador, a Casa do Pequeno Jornaleiro, Casa do Pequeno Lavrador, que visavam promover uma política sócio-educativa para crianças e adolescentes pertencentes às classes populares para retirá-los da ociosidade das ruas.

Com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social - CNSS em 1938, através do Decreto de Lei nº 525 de 1º de julho, e do Departamento Nacional da Criança – DNC, pelo Decreto de Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, este subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, vieram a se estabelecer, durante o Estado Novo, as bases organizacionais de proteção à maternidade, à infância e à adolescência para o país, unificando os serviços de saúde e assistência social com as orientações educacionais perspectivadas, nessa época, pelo ideal médico-higienista (Kramer, 1990).

Ainda que não seja nossa intenção realizar uma análise exaustiva de todos os mecanismos legais criados no campo educacional e na vertente assistencialista, esse percurso nos serve para demonstrar como o poder público traçou os percursos adotados em diferentes momentos históricos para lidar com a necessidade de adequar-se ao movimento de industrialização pelo qual o país passava, sem perder de vista o foco ideológico de controle das classes populares.

Neste sentido, podemos dizer que as legislações consolidadas nesse período histórico, por detrás dos panos, continuaram a dar sequência e a fomentar a ideologia que visava associar os problemas da infância à situação de sub-desenvolvimento material e intelectual da população pobre.

da ideologia alienadora que pregava junto às classes populares um ideal de construção de uma nação forte, industrializada e orientada para o progresso.

Porém, a problemática discutida aqui passa pelo abismo entre os princípios enunciados pela legislação e a efetivação dos discursos em termos práticos. Observamos a criação de estabelecimentos muito mais condicionados ao confinamento do que a um tratamento especializado. A vigilância policial se fazia cada vez mais presente, “atuando” sobre os os “sujeitos desajustados”, sob pretextos diferenciados.

Irma Rizzini analisa o período da criação do Laboratório de Biologia Infantil em 1935 como sendo a fase em que o sistema judiciário mais buscou interagir com outras áreas do conhecimento desde o advento da República²³. O discurso científico ao final da década de 1930 buscava mais do que nunca alicerce no campo psiquiátrico para atuar como responsável pela saúde mental do menor em julgamento, que agora era enquadrado num contexto de carência de cuidados especiais, e possuidor de capacidade intelectual reduzida (1993).

As principais influências do meio científico surgiam de teses norte-americanas, francesas e alemãs que, partindo do pressuposto de que a delinquência juvenil tinha raízes nos problemas sociais vividos por esses sujeitos, introduziam a figura do assistente social e, mais tarde, do psicólogo como peças importantes para a realização de um trabalho em conjunto com o judiciário. E foi através desse discurso que o poder judiciário pode endossar uma prática moralista que viria a punir sob o rótulo de cuidar.

Como afirma Morelli,

“A internação se tornou quase que a atitude básica, enquanto saída apontada pelo Código. Em praticamente todos os casos possíveis que envolvessem adolescentes da camada pobre, eles se encaixariam e poderiam ser internados. As diferenças, portanto, estão no grau de ‘abandono’ do adolescente. Quanto mais crítica a situação de desamparo do ‘menor’ indiciado, maior seria o tempo previsto inicialmente para a internação” (1996, p. 108).

Durante o Estado Novo, o governo de Getúlio Vargas organizou práticas de controle dos trabalhadores que compreendiam a disposição de espaços para cuidados dos filhos, iniciativa essa que se traduziu na construção dos parques infantis. Dessa forma, conseguiria propagar os ideais higienistas para as famílias da classe operária, regular e normatizar a assistência direcionada a essa parcela da população, de modo a conseguir

²³ Para uma leitura mais detalhada da interação do judiciário com os discursos de outras áreas, nomeadamente aqueles de cunho médico, consultar o trabalho de Guirado, M. (1986). Instituição e relações afetivas. São Paulo: Summus.

orientar a conduta familiar e obter o controle sobre a mesma. O conceito de “recreação” introduzido no discurso educativo veio a disseminar uma prática sutilmente coerciva de desenvolvimento da disciplinarização pelo corpo (Paula, 1992), que levaria os futuros cidadãos a aceitarem e reproduzirem os papéis sociais “selecionados” para eles. Sem se reconhecerem na condição de oprimido, obedeceriam, sem pestanejar, os desejos do opressor (Foucault, 2004).

Em 1940, surge um novo Código Penal no governo estadonovista. Esse diploma, promulgado através do Decreto de Lei nº 2.848, de 7 de dezembro, estabelecia em seu art. 27 a a imputabilidade total par os menores de 18 anos de idade. Essa alteração da idade de imputabilidade no cenário jurídico brasileiro tinha origem nas iniciativas voltadas para a formação profissional de adolescentes, que até então, sendo maiores de 14 anos, já poderiam ser julgados por crimes cometidos, e, no caso de condenação, poderiam vir a interromper seus estudos ou a formação de um ofício que estivessem por aprender. Como nas instituições correcionais para menores, e mesmo nas prisões comuns não havia, nem de perto, oportunidades para todos, a intenção de estender a imputabilidade tinha o propósito de evitar o aumento de menores em situação de internamento no país.

A presença desse artigo exigiu que fossem adequadas no Código de Menores as medidas destinadas aos autores de ato infracional, numa tentativa de atualização do Código²⁴, o que redefiniria a atuação dos juízes de menores e todas as ações do sistema judiciário em relação a essa matéria. E, dessa forma, com caráter emergencial, foi criada a lei nº 6.026 de 1943, de 24 de novembro, que fixou as novas disposições acerca das medidas destinadas aos menores:

“O Decreto-lei sob comento encarregou-se desta tarefa, dispondo sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais. Além disso, distinguiu os menores entre 14 e 18 anos, conforme demonstrassem ou não periculosidade, submetendo-os a regimes distintos” (Melo, Pereira, Rodrigues & Vasconcelos, 2002, p. 62).

²⁴ A relevância dessas transformações sucessivas nas legislações reside na própria relação entre a justiça, a criança e o adolescente. Com a lei de 1943, a figura do “menor delinquente”, dá lugar a do “menor infrator”, inclusive no próprio texto da lei. Não que isso tenha representado modificações a favor do sujeito implicado, pelo contrário, a política diante do menor infrator agora colocava a polícia em seu encalço, que, sem maiores investigações, podia prendê-lo, e aí iniciar as investigações, antes mesmo que o menor fosse apresentado a um juiz. A liberdade vigiada, que tinha como propósito evitar a internação, ficou restrita a ser utilizada somente quando decretada a cessação da periculosidade do menor internado (Carvalho, 1977, cit. por Morelli, 1996, p. 117).

Acompanhando essa fase, veio a ser criado em 5 de novembro de 1941, o Serviço de Assistência ao Menor – SAM²⁵, que deveria ter um caráter assistencial, e alimentar-se dos estudos e pesquisas que eram divulgados na época, principalmente as de cunho psicopedagógico, mas no entanto, não atingiu aquilo que se propunha, vigorando, segundo Veronese (1999), de forma obstinada e inflexível. A falta de autonomia e os métodos utilizados levaram o SAM a funcionar como mais uma penitenciária, só que destinada exclusivamente para menores infratores.

De acordo com Liberati:

“O SAM tinha como missão amparar, socialmente, os menores carentes, abandonados e infratores, centralizando a execução de uma política de atendimento, de caráter corretivo-repressivo assistencial em todo o território nacional. Na verdade, o SAM foi criado, para cumprir as medidas aplicadas aos infratores pelo Juiz, tornando-se mais uma administradora de instituições do que, de fato, uma política de atendimento ao infrator” (2002, p. 60).

O governo tinha a preocupação cada vez maior de buscar a normatização da sociedade, através do controle e influência exercidos sobre a família, e das estruturas oferecidas para os cidadãos. A coesão social neste momento passava pela ameaça da marginalização de crianças e adolescentes que parecia não ter mais fim.

Assim, para disciplinar os menores, era necessário promover uma série de serviços educacionais, médicos e psicológicos, que poderia ajudar a promover a diminuição dos problemas dos menores tidos como desvalidos e delinquentes. O Serviço de Assistência ao Menor teria surgido nessa perspectiva, considerando o segundo artigo do Decreto de Lei nº 3.799:

“O S. A. M. terá por fim: a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; b) proceder à investigação social e ao exame medicopsicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes; c) abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento somato-psíquico, até o seu desligamento; e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a

²⁵ Criado através do Decreto de Lei nº. 3.799, o Serviço de Assistência ao Menor – SAM encontrava-se subordinado ao Ministério da Justiça, o que por si só já demonstrava a preocupação presente com a delinquência juvenil, e com as políticas orientadas para prevenção e combate da criminalidade infanto-juvenil, que consubstanciavam-se com a representação de infância e adolescência caracterizada pela pobreza, geradora de mendicância, vadiagem e marginalidade. Nesse contexto, consolidou-se a ideia de que os estabelecimentos de atendimento ao menor delinquente seriam então responsável por recuperar e formar cidadãos moralizados (Valladares, 1988).

orientação dos poderes públicos; f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatística”.

Embora possamos ver a diferenciação de tratamento para diferentes casos, explícita no corpo da lei, na prática, a realidade encontrada chegou a ser considerada por alguns como desumana. As condições oferecidas pelas instituições de tratamento compreendiam alimentação inadequada, falta de higiene, péssimas condições sanitárias, superlotação, maus tratos por parte de funcionários, entre muitas outras. A opinião pública e a mídia condenaram esse sistema de atendimento ao menor, criando rótulos dos mais variados, como “Escola do Crime, Fábrica de Criminosos, Sucursal do Inferno, Fábrica de Monstros Morais, SAM – Sem Amor ao Menor” (Barbetta, 1993; Faleiros; Rizzini; Vogel, 1995; Rizzo, 1995, p. 278).

De acordo com o que nos diz Veronese (1999, p. 32),

“apesar das ações do SAM terem natureza correccional repressiva, também tinha ações e objetivos de natureza assistencial quando enfatizava a importância de estudos e pesquisas, bem como o atendimento psico-pedagógico às crianças e adolescentes carentes e com problemas de conduta, os quais eram denominados desvalidos e delinquentes”.

Ainda nessa linha, é possível afirmar que a implementação do Serviço de Assistência ao Menor teve mais a ver com uma tentativa de se estabelecer o controle da ordem social, nomeadamente acerca dos menores, do que com a própria ideia de assistência (Faleiros, 1995).

Muitos entraves dificultaram as ações e iniciativas propostas pelo poder público de se articularem entre si e com as iniciativas privadas, de forma que acabaram por contribuir para agravar o sistema de assistência ao menor quanto à aplicação das medidas previstas no Código de Menores. A constatação do caráter punitivo dessas medidas nos leva a afirmar que as condições criadas pelos órgãos especializados para implementação da política adotada pelo governo vieram a tornar tais medidas muito mais agressivas às crianças e adolescentes que deveriam se encontrar sob a proteção do Estado.

A função do SAM, apesar de ser inovadora para a época, acabou por servir como mais uma política a serviço da lei penal e repressiva vigente, ignorando as necessidades da criança e do adolescente diante de um cenário de exclusão evidente, e o que mais espanta, procedendo ao internamento de crianças e adolescentes com a maior naturalidade (Rizzini, 1991).

A década de 1940 também foi responsável pela introdução de diversas iniciativas do governo no campo trabalhista. Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI²⁶ e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC²⁷, começava no Brasil uma oferta de capacitação e formação profissionalizante²⁸ voltada para os jovens, que tinha a sua atenção voltada para inserção precoce no mundo do trabalho, consequência do surto de industrialização pelo qual passava o país nessa época. Mesmo com a clara função de formar mão-de-obra de melhor qualidade para atender às novas demandas dos mercados emergentes, essas escolas também atenderiam, ainda que de forma modesta, os menores que perambulavam ociosos pelas ruas, pois segundo Romanelli, caso esses jovens tivessem a oportunidade de serem capacitados e absorvidos pelos setores da indústria e do comércio, o problema da vadiagem e marginalidade viria a ser diminuído(1998).

A Legião Brasileira de Assistência – LBA é criada em 1942 para prestar assistência às famílias dos militares brasileiros que foram enviados em missão para a segunda Guerra Mundial. Idealizada pela primeira-dama Darcy Vargas, que foi a primeira presidente da instituição, tinha como uma das principais características promover e incentivar o voluntariado feminino, principal meio através do qual foi desenvolvido o projeto assistencialista do governo (Pilotti & Rizzini, 1995).

Prevendo amparar a situação de miséria econômica e social pela qual passava grande parte da população, a LBA investiu no atendimento pautado em educação popular, tentou prover melhorias nas condições de moradia, alimentação, saúde e saneamento.

Entretanto, apesar de todas as ações executadas, e embora a lei previsse tratamento diferenciado à infância considerada delinquente e àquela chamada desvalida, o internamento de menores continuava a ser o recurso mais empregado para se “deter” a criminalidade.

O recolhimento de menores em instituições que se configuravam como prisões, mais do que qualquer outra coisa, com a alegação do poder público de que faltavam

²⁶ Decreto de Lei nº 4.048, de 22 de fevereiro de 1942.

²⁷ Através dos Decretos de Lei nº 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946.

²⁸ O Ministro Gustavo Capanema foi o principal ator das reformulações no campo da educação conhecidas como a “Reforma Capanema”, por ter inserido no legislativo as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que estabeleceram a criação de instituições de ensino profissionalizante como o SENAI e o SENAC, e ainda a obrigatoriedade para os “*estabelecimentos industriais a matriculem os filhos de seus funcionários nesta instituição e as empresas que tinham mais de 100 funcionários eram obrigadas a manter por conta própria uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes*” (Gandin Júnior, 2006, p. 24).

estabelecimentos adequados para todos, reflete a contradição existente nos discursos proferidos pelo jurídico e pelo social e ainda pelas práticas instituintes pelo poder público e entidades privadas. Esses embates e contradições nos levam a uma reflexão que expõe a figura do poder público “varrendo” para “as instituições de tratamento” crianças e adolescentes marginalizados por ele próprio, revelando-se incapaz de tratar os problemas da infância, a não ser retirando esses sujeitos do convívio em sociedade.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial vieram as necessidades de o país redefinir alguns princípios norteadores para o seu desenvolvimento, e entre as preocupações estava uma maior atenção à infância pobre. Iniciativas como a 1ª Semana de Estudos do Problema de Menores²⁹, realizada em julho de 1948, mostraram a intenção de se modificar a situação periclitante do menor no Brasil.

No período pós-guerra, constatou-se a crítica situação dos internatos brasileiros que, visivelmente, estavam longe de possuir as condições mínimas para atingirem seus objetivos. A deficiência em todos os níveis dos estabelecimentos especializados, responsável pela mistura de menores abandonados com os delinquentes considerados de alta periculosidade, somada a todas as lacunas presentes no sistema de atendimento ao menor, suscitou uma reavaliação a nível nacional dessas questões. O papel da família e o conceito de família desestruturada ganharam destaque entre todas as discussões apresentadas durante as Semanas.

Analisando os padrões sociais dessa época, vemos os discursos sobre o modelo familiar idealizado para a manutenção da sociedade ainda arraigados nos pressupostos da família patriarcal. O homem, como mantenedor do lar, fazia da mulher a responsável pela formação cívica, moral e também pelo bem-estar da família.

Fazemos aqui ressaltar que as políticas desenvolvidas ao longo do tempo para organizar as famílias, através das leis brasileiras, acabaram por esculpir os papéis do homem e da mulher na formação nuclear da instituição familiar. No Estado Novo, os processos de controle e orientação familiar obedeceram aos novos padrões regidos pelo modelo industrial e pelo ideário capitalista vigente, como podemos observar na transcrição que se segue:

²⁹ Envolvendo profissionais da área do Direito, Serviço Social, Educação e religiosos, criou-se, no estado de São Paulo, um espaço para discussões e debates voltado para a formulação de diretrizes e objetivando padronizar e criar um modelo único de atendimento no estado. Foram chamados a participar da avaliação e das discussões de propostas aprovadas durante as Semanas profissionais de todo o interior paulista (Morelli, 1996).

“A análise da legislação sobre a família nos períodos de 1930 a 1945 e de 1946 a 1964 indicam a permanência do modelo jurídico familiar que mostra-se funcional tanto no período autoritário, como no período democrático, não sofrendo alterações substanciais. Esse modelo fortalece a família nuclear, com laços extensos, patriarcal, fundada em uma assimetria sexual e geracional, incentivando a procriação, o trabalho masculino e a dedicação da mulher ao lar” (Alves & Barsted, 1987, cit. por Morelli, 1996, p. 150).

O exercício de uma atividade laboral por parte da mulher que a retirasse do lar³⁰ poderia, segundo o que defendia essa estrutura, por em risco todos os valores morais do lar, classificando o trabalho externo feminino como um desvio, ainda que este fosse reconhecido na legislação trabalhista.

Criticando a prática do internamento, principal medida utilizada pelo Estado, exigia-se a elaboração de políticas e a criação de medidas mais educativas, sociais e menos repressoras que mantivessem a criança junto da família, numa tentativa de orientar-se pelo desenvolvimento da família estruturalmente organizada, apta a participar ativamente da vida social e contribuir com o desenvolvimento da nação.

Como já demonstramos, é possível traçar um círculo vicioso em torno dessa questão. Enquanto a legislação estabelecia a aplicação de medidas reeducativas e propunha o encaminhamento do menor para uma situação de educação, estudo e formação para o trabalho, ainda que todos os discursos presentes na sociedade corroborassem, as condições cada vez mais precárias em termos de estruturas e serviços por parte do governo guiavam esse menor para estabelecimentos repressivos que nada tinham a lhe acrescentar, a não ser torná-lo desumano, rotulando-o como “infrator” até o fim de sua vida.

3.6 A década de 1960: ditadura militar e suas consequências no cenário de atendimento à criança e ao adolescente

A Declaração dos Direitos da Criança³⁰, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil, foi um dos pontos de

³⁰ O documento que enumerou os 10 princípios fundamentais de proteção e assistência à infância teve inspiração já na Declaração de Genebra, aprovada em 26 de setembro de 1924 pela Assembléia da então Liga das Nações. Muitos dos direitos enunciados pertencem à Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral em 1948. Exigia-se, contudo, que as condições especiais da criança fossem estabelecidas numa declaração específica. No preâmbulo desse diploma afirma-se que “a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais,

partida para o clima inicial da década de 1960. Agora, mais do que nunca, fazia-se responsabilidade do Estado e da sociedade garantir os direitos assegurados na Declaração, como educação, saúde, lazer, segurança, entre outros, sob pena do país ser mal visto e até sofrer alguma sanção por parte de órgãos e entidades internacionais.

Para Romanelli (1998), o fim do governo estadonovista de Getúlio Vargas, em 1946, abre caminho para a promulgação de uma nova Constituição Federal, essa de caráter mais liberal e democrática, onde caberia à União estabelecer as diretrizes nacionais para os rumos da educação no país. Depois de mais de uma década de batalhas ideológicas e políticas, em 20 de dezembro é aprovada a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

A lei, que estabeleceu as responsabilidades do poder público quanto à instituição de escolas para todos os níveis de ensino com garantia de gratuidade no ensino primário e, posteriormente, dos demais, estabeleceu também o livre arbítrio à família na escolha da educação orientada aos seus filhos (Saviani, 2004).

No entanto, verifica-se no bojo das relações de poder estabelecidas nesse período como a influência das elites atuava na implementação das políticas que atingiriam as classes populares. Ao Estado estava reservada a responsabilidade por não só construir, mas também aparelhar e manter as escolas e os sistemas de ensino público no país.

Dessa forma, ainda que fosse intenção do governo universalizar o acesso à educação, essa meta deveria ser atingida somente no ensino básico e voltado para a profissionalização, restringido, portanto, a grande maioria da população brasileira de alcançar os outros níveis.

O Conselho Federal de Educação – CEF, criado em 1962, pelo art. 9º da LDBEN, teria autonomia para definir de que forma funcionariam os estabelecimentos de ensino, participar da elaboração dos currículos, entre outras atribuições. Freitag relata a criação do Plano Nacional de Educação pelo CEF que, entre 1962 e 1970, pretendia escolarizar 100% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade (1980). Esse objetivo vem reforçar a ideologia de se restringir uma instrução escolar de nível elevado somente às elites do país.

Segundo Romanelli:

inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento” (ONU. Comitê Social Humanitário e Cultural da Assembléia Geral.

“A Lei de Diretrizes e Bases representou, a nosso ver, um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e de sua descentralização: porém... ela não pôde escapar às ingerências da luta ideológica e representou, sob aspectos assaz importantes, tais como o da autonomia do Estado para exercer a função educadora e da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade conservadora” (1998 p.187).

São aspectos como esses que nos ajudam a compreender os contextos nos quais as políticas de assistência à infância estavam sendo construídas e como o Estado e a sociedade pensavam equacionar o desenvolvimento da nação para as diferentes classes que compunham o país.

Malgrado os esforços e tentativas de fazer do Brasil um dos pioneiros na ratificação da Declaração dos Direitos da Criança, os efeitos da assinatura deste diploma no país inseriram-se num contexto repleto de contradições devido à instalação de uma ditadura militar, que teve seu início no ano de 1964, e à necessidade de o governo tomar providências por ter aderido à Carta.

Com o fracasso do SAM em promover uma efetiva assistência à infância, e em meio às inúmeras denúncias de violência, promiscuidade, corrupção, e outras situações tenebrosas, a pobreza e a marginalidade passam a ser classificadas pelo governo militar como um risco à Segurança Nacional. Com a urgência de se formular uma política nacional para assistir os problemas da infância, o governo brasileiro acaba por extinguir³¹ o SAM e, em seu lugar, cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM³², através da Lei nº 4.513/64, de 1º de dezembro, tendo definida sua finalidade no art. 2º do primeiro capítulo da lei: “*Art. 2º - A FUNABEM tem por finalidade promover, mediante o estudo do problema e o planejamento das soluções, a*

³¹ Como causas da extinção do SAM também são apontados a política perversa e repressora adotada por esta instituição, e os imensos problemas de gestão que vão desde o despreparo de técnicos e outros funcionários, passando pelas condições inabitáveis nas quais se encontravam os adolescentes, até a omissão de dirigentes em casos de maus tratos, entre outros (Gomide, 2002).

³² Segundo Cavallieri (1978), um grande esforço político foi empreendido para que se conseguisse uma rápida tramitação, no Congresso Nacional, da lei que deu origem a FUNABEM, em substituição ao SAM. Fora encaminhado ao Congresso um documento do Ministério da Justiça onde eram expostos os motivos pelos quais o SAM, que não cumpriu o que se propôs, deveria dar lugar a uma política mais forte e séria, no caso a Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM. Os pressupostos desse documento descreviam: “A necessidade de encontrar-se uma solução nacional para o grave problema de proteção ao menor desvalido e aos infratores das leis penais, mediante a mudança completa do sistema até agora adotado e que se tem mostrado inadequado e ineficiente; a não aceitação do SAM (Serviço de Assistência a Menores), pois resulta de uma organização falha e onerosa e do uso de métodos inadequados à consecução dos fins em vista; o deslocamento da política de assistência ao menor da órbita do Ministério da Justiça, conforme havia proposto a Comissão criada pelo Ministro Mangabeira, pois os problemas estão... ligados não a um, mas a vários Ministérios; a criação de uma fundação com plena autonomia técnica, financeira e administrativa” (ministério da Justiça, Documento de Exposição de Motivos – nº 906B de 20 de Outubro de 1964).

execução da política nacional do bem-estar do menor, orientando, coordenando e fiscalizando as entidades executoras dessa política”.

As entidades executoras seriam denominadas Fundação Estadual de Bem Estar do Menor – FEBEM, e ficariam responsáveis por implementar a nível estadual os ambiciosos ideais da FUNABEM, que consistiam na pesquisa de métodos científicos e no estudo de técnicas para a construção de uma abordagem reintegradora do menor à sociedade baseada em princípios de prevenção da delinquência e intervenção sócio-terapêutica.

De acordo com o disposto nas diretrizes do capítulo 3 da Lei nº 4.513/64, em seu art. 8º:

“A FUNABEM tem como objetivo o atendimento das necessidades básicas do menor atingido por processo de marginalização social, devendo para tanto:

- I - observar os compromissos constantes de documentos internacionais a que o Brasil tenha aderido ou vier a aderir e que resguardem os direitos do menor e de sua família;
- II - assegurar prioridade à integração do menor na comunidade, por meio de:
 - a) assistência na própria família;
 - b) incentivo à adoção, nos casos previstos em lei;
 - c) colocação familiar em lares substitutos;
 - d) programas tendentes a corrigir as causas da desintegração.
- III - incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aproximadas das que informam a vida familiar e a adaptação, a esse objetivo, das entidades existentes, de modo que somente se venha a admitir internamento de menor à falta de instituições desse tipo ou por determinação judicial;
- IV - respeitar, no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator de dinamização e autopromoção dessas comunidades”.

Ao mesmo tempo em que as diretrizes definidas pela lei iam ao encontro dos princípios enunciados pela Declaração dos Direitos da Criança, no sentido de agir no interesse e resguardo do menor, nas orientações das políticas executadas podemos perceber outros interesses. A chamada Política de Segurança Nacional, uma das orientadoras do governo militar, caracterizado pelo paradigma assistencialista-repressor (Vergara, 1992), com receio de ver os problemas que envolviam as questões da infância desvalida e abandonada e de a delinquência tomar proporções ainda maiores, considerou o sujeito “menor” uma ameaça à segurança nacional da nação (Veronese, 1999), alegando que a gravidade e intensificação das ações criminosas praticadas por esses sujeitos já colocavam em risco a ordem pública nas cidades.

Desse modo, por mais positivos que tivessem sido considerados os parâmetros e as diretrizes enunciados pela FUNABEM, o Estado optou por centrar seus esforços na

implementação de uma política pautada no âmbito jurídico-penal. Assim, em termos de execução, foram privilegiados os aspectos voltados, por exemplo, para a censura de qualquer material ou produto que pudesse favorecer e/ou incentivar uma conduta anti-social por parte do menor. Foram proibidas no país toda e qualquer publicação que contivesse conteúdos relacionados à violência, fosse na tv, nas artes, nas escolas, ou em qualquer meio de circulação de informação.

O Estado que vetava a participação da população nessas como em outras matérias se utilizava de mecanismos como a centralização de poderes e a censura para coibir qualquer tentativa de resistência popular.

No raciocínio de Veronese (1998, 1999), a FUNABEM é um perfeito exemplo dessa relação coerciva do Estado, na medida que a instituição era administrada pela própria Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, de caráter reformista e modernizador, mas que na prática apenas aplicava medidas imediatistas e paliativas, mascarando a real situação da delinquência no cenário brasileiro e evidenciando o modelo burocrata desse regime militar.

Os fatores mais considerados na hora de se proceder com as medidas de internamento relacionavam-se quase sempre com a classe social à qual pertencia o menor, e ainda com o contexto de pobreza e miséria e com a falta de condições sócio-afetivas, que mais tinha a ver com a falta de assistência por parte da família. E embora a intervenção do poder judiciário se manifestasse com o discurso de reeducação, ressocialização ou até mesmo recuperação, as internações ocorriam mais por falta de medidas mais eficientes que dessem conta de atender aos problemas da infância abandonada, desvalida e delinquente de maneira preventiva. Sendo assim, a solução imediata era o isolamento desse sujeito “indesejado” do seio da “sociedade sadia”

A ideia de assistência estava vinculada, nessa época, com a presença da ideologia que tomava a condição social do menor como parâmetro para as suas ações e intervenções sobre os mesmos e suas famílias. Sobre essa noção de assistência, nos remetemos a Costa (1992b, p. 19), para quem a política empregada para atender o menor compreendia que o:

“(…) assistencialismo se dirige à criança e ao jovem, perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média tomado como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, ou seja, um feixe de carências”.

Para os teóricos da PNBEM, os processos migratórios provenientes da intensificação da atividade econômica, por sua vez consequência dos processos de industrialização e urbanização, causaram um desequilíbrio na estrutura dos grandes centros urbanos, criando bolsões de pobreza nas áreas periféricas das cidades. Com isso, essa nova massa populacional começou a encontrar cada vez mais dificuldade em se integrar às novas condições de vida impostas pela nova realidade urbano-industrial. As famílias que passavam por profundas transformações, muitas delas relacionadas às dificuldades sócio-econômicas, começam a desajustar-se e o fator de desagregação entre os seus membros vai interferir diretamente na educação e formação de valores éticos, morais e até religiosos, como também vai alterar as funções de proteção dos pais pros filhos, que agora são criados muito mais “soltos” e sem atenção adequada.

Nos anos 60, ainda que a FUNABEM tivesse instituído algumas medidas de caráter social de uma forma geral, com a criação da Lei nº 5.258, de 10 de abril de 1967, que estabeleceu o Sistema de Recolhimento Provisório para os menores com idade compreendida entre 14 e 18 anos de idade que tivessem cometido ato infracional qualificado como crime pelo código penal, multiplicaram-se as internações de menores, até mesmo por motivos banais como estar perambulando pelas ruas.

Fundamentando-se na lei penal de 1943, a premissa desse diploma era aplicar as sanções penais, nesse caso, as medidas de internamento, com base no tipo de infração cometida, voltando a aproximar o tratamento dado ao menor “infrator” ao do adulto criminoso. Essa lei foi rapidamente alterada no ano seguinte pela Lei nº 5.439, de 22 de maio, através da qual entra em cena o critério de periculosidade, que seria utilizado para avaliar o menor e definir quais medidas deveriam ser aplicadas. Como na avaliação por discernimento, esse critério serviria para tentar identificar o caráter do menor infrator e avaliar em que circunstâncias a infração fora cometida. Se fosse evidenciada a periculosidade do menor, este deveria ser internado em estabelecimento de reeducação até que fosse avaliado e um Juiz de Menores declarasse cessada a sua periculosidade para o convívio em sociedade. Porém, mesmo que não fossem constatados indícios de periculosidade nas ações do menor, ainda assim, por decisão judicial, poderia haver internamento para reeducação ou estabelecimento profissional, ou, ainda, entregar o menor aos pais, responsáveis, ou qualquer pessoa idônea a quem pudesse ser confiada a

sua gurada. A qualquer momento essas decisões podiam ser revogadas ou alteradas, o que demonstrava a incerteza com a qual essas medidas eram aplicadas.

Já na década de 1970, a rigidez da ditadura militar que ocupava o governo brasileiro enrijeceu o regime autoritário cerceando cada vez mais as liberdades no país, levando à dissolução ou à ilegalidade muitos órgãos, sindicatos e associações. A Igreja Católica, até então poupada, passa a vigorar como forma alternativa de organização de parte da população, o que acaba por influenciar no campo das políticas sociais a criação da Pastoral do Menor, evidenciando que a sociedade civil também estava preocupada com as questões e problemas que envolviam a infância e a juventude pobres do país.

A UNICEF³³ (United Nations Children's Fund), ou, na Língua Portuguesa, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, que chegou ao Brasil no final da década de 1940, só nos 70 é que deixou de ter uma atuação puramente assistencialista para, então, através de suas próprias organizações, promover apoio direto à infância pobre do país. No campo das Ciências Sociais, as investigações que decorriam sobre o tema da delinquência juvenil despertaram o interesse dos segmentos de assistentes sociais, sociólogos, psicólogos, antropólogos e pedagogos que viriam a subsidiar as políticas sociais para a infância e juventude. A criança institucionalizada³⁴ ganha proporções no meio científico e torna-se objeto de estudo em todo país, mas principalmente no eixo Rio-São Paulo, onde se concentram as maiores representações de pesquisadores dessa época (Alvim & Valladares, 1988).

Já no âmbito jurídico, Rio de Janeiro e São Paulo travavam intensos debates sobre os rumos das políticas de atendimento ao menor infrator e sobre as bases do Direito do Menor, onde os juristas do Rio se posicionavam a favor de manter a figura do Juiz de Menores com plenos poderes normativos e competência para “resolver” problemas inerentes à família enquanto os de São Paulo defendiam uma corrente que enxergava o

³³ Fundado no dia 11 de dezembro de 1946 e com sede na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos, o UNICEF foi concebido como fundo emergencial para assistir crianças vítimas da Segunda Guerra Mundial no continente europeu. A partir de 1953, assume o estatuto de organização mundial e inicia um trabalho de proteção à criança que associa os projetos e iniciativas da instituição às ações e políticas implementadas por organizações não-governamentais e governos locais. Desde 1990, regido pela Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC, está presente em 191 países, atuando nos campos da educação, infra-estruturas de saneamento, saúde, nutrição e lazer.

³⁴ Alvim & Valladares (1988) se referem à criança institucionalizada como sendo aquela que se encontra em abrigo, orfanatos, ou em estabelecimento correccional sob a tutela do Estado ou de organizações específicas.

menor como “vítima da sociedade”, tendo sua condição marginal oriunda das lacunas deixadas pelo Estado no atendimento às suas necessidades básicas (Rizzini, 1995).

Enquanto os representantes do judiciário discutiam as causas e soluções do problema do menor buscando uma normatização para orientar as legislações apresentadas pelo governo, os problemas estruturais e as necessidades continuavam a assolar o país, expressando assim uma ausência de políticas públicas voltadas para a garantia dos Direitos da Criança que tivessem, na prática, uma efetividade que até agora não se tinha visto.

Em meio a esse conturbado contexto de reformas e buscas de linhas orientadoras para os modelos jurídicos e sociais, surge, no campo educacional, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁵ para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei vem para tratar as questões estruturais que envolviam as dualidades presentes nos diversos tipos de ensino no país. O governo brasileiro, que tentava expandir o acesso à instrução e fortalecer a educação profissional para melhoria da formação de mão-de-obra nacional, tinha a necessidade de melhor organizar o ensino, para assim orientar as diretrizes que serviriam de base para a estruturação dos currículos nacionais, dos financiamentos e investimentos a serem feitos em termos de infra-estrutura, contratação de funcionários, professores, técnicos, enfim tudo aquilo que se fizesse necessário para ampliar e melhorar o nível da educação.

Mas a realidade educacional não deixava margens para isso, os ensinos agrícola, comercial e secundário eram distintos, confusos e possuíam estruturas muito diversificadas, o que impedia o Estado de traçar uma diretriz única para todos.

Saviani entende a vinda dessa lei como consolidadora de uma escola única, ainda que as escolas profissionais fossem mantidas com uma componente de ensino variada (2004). Contudo, percebe-se no contexto intrínseco no qual foi “solto” esse diploma, que, mais do que orientar a instrução escolar num só sentido, o Estado pretendia controlar que tipo de ensino seria oferecido e quem seria o cidadão que o iria frequentar. O ensino primário, esse sim deveria ter o seu acesso universalizado, pois uma nação forte como a pretendida não se construiria com analfabetos e iletrados. As escolas profissionalizantes ainda seriam responsáveis pelo suporte técnico que elevaria o nível da mão-de-obra no Brasil, criando condições para a formação de um contingente especializado, pronto a

³⁵ Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, entre outras providências.

lidar com as inovações tecnológicas que chegavam ao país. Agora, o ensino secundário, este que era a porta de entrada para o ensino superior, deveria manter-se restrito às elites para formar as “pessoas de bem” que iriam ocupar os altos escalões e poder governar os mais “carentes”.

Em 1976, tamanha era a pressão de organismos externos, entidades internacionais e ainda de setores organizados da sociedade, interessados em minimizar a miséria infantil e reduzir a criminalidade infantil, que ao reconhecer que o Código de Menores Mello Mattos, um diploma de 1927, já estava defasado e obsoleto para aquela época, foi formada uma Comissão Parlamentar de Inquérito da Criança – CPI do Menor, que constatou que este não mais poderia reger o atendimento aos problemas do menor, uma vez que os seus dispositivos e mecanismos legais já não eram eficazes, não reduziam os alarmantes índices de marginalidade e criminalidade infantil, apenas aumentando o número de jovens internados em instituições insalubres; situação essa que parecia já insustentável.

No final desta mesma década, celebrado o Ano Internacional da Criança³⁶, ampliada a atuação do UNICEF em território brasileiro, as pressões e influências de diversos segmentos da sociedade confluem para que se atenda ao disposto na Declaração dos Direitos da Criança, ratificada pelo governo brasileiro. Com isso, em 10 de outubro de 1979, pelo Decreto de Lei nº 6.697, tendo sido aprovado pelo Congresso Nacional, foi promulgado um novo Código de Menores, época em que ainda vigorava a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. A nova lei surgiu da necessidade de adaptar o antigo Código de Mello Mattos às transformações sofridas pela realidade brasileira ao longo dos tempos, sendo efetuada, assim, uma revisão do Código instituído em 1927.

O foco do Código de Menores de 1979 foi a Doutrina da Situação Irregular, que fundamentou a proposta dessa legislação definindo o menor como objeto da norma quando se encontrasse em “situação irregular³⁷”.

³⁶ A Organização das Nações Unidas – ONU – proclamou em 1º de janeiro de 1979 o ato que ficou conhecido como Ano Internacional da Criança, que tinha por objetivo atrair as atenções dos governos dos países membros para os problemas relacionados à infância como a falta de acesso à educação, e a desnutrição gerada pelas condições de miséria, ente outros.

³⁷ Art 1º – Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I – até 18 anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II – entre 18 e 21 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 – Dispõe sobre a situação irregular do menor, assim definida: 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 responsáveis b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-las; II – vítima de maus-tratos ou castigos

De acordo com Saraiva (2003), ao definir as “situações irregulares” como os possíveis desvios de conduta dos menores, caracterizou-se o estado de “patologia social”, dando margens a se considerar os comportamentos desviantes como opção subjetiva, criando assim uma ideia falsa de que as condições sócio-econômicas seriam as mesmas para todos e não teriam qualquer influência no problema da delinquência.

Dessa forma, a atenção do novo Código voltava-se para o adolescente infrator, revelando que a contradição entre a teoria e a prática continuava ao dispor o diploma da possibilidade de recolhimento do menor de 18 anos acusado de cometer ato infracional, ainda que não houvesse provas contra o mesmo no momento da detenção. Os mecanismos empregados para que isso não ocorresse giravam em torno da família poder designar um advogado para defesa do menor. Ora, os custos dessa manobra negavam a todas as famílias pobres o direito de defesa de seus membros, deixando clara a filosofia de repressão ainda existente na legislação do menor.

Pilotti e Rizzini (1995) constata a relação dos movimentos migratórios e da concentração das massas pobres da população das grandes cidades em zonas periféricas como geradora de miséria e exclusão social, que, como consequência, acabaram por contribuir significativamente para desestruturar a família, fomentando um quadro de abandono e delinquência.

Assim, os menores considerados em “situação irregular” seriam sempre, ou quase sempre, os filhos das parcelas mais pobres, em sua maioria de origem negra ou mestiça, provenientes do interior e das periferias. Essa realidade levou o termo “menor” a deixar de representar exclusivamente um termo técnico e ganhar uma conotação social, agora sendo utilizada para se referir a um segmento da população infanto-juvenil, que aludisse às características acima exemplificadas.

É notória a mudança no enfoque dessa nova legislação que, diferentemente da teoria do Direito Penal do Menor e do Código de Menores de 1927, no que concerne à imputabilidade penal do menor pela faculdade de seu discernimento, agora passava a considerar as situações de “menor abandonado” e “menor delinqüente” por situações irregulares, como afirma Pilotti (1993).

imoderados impostos pelos pais ou responsáveis; 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 estado de inadaptação familiar ou comunitária; VI – autor de infração penal (Decreto de Lei nº 6.697/79, de 10 de outubro. Código de Menores).

Entretanto, os tais princípios tuteladores que formavam a base da doutrina da Situação Irregular, ao contrário do que era de se esperar, não acolheram nem educaram as crianças e os adolescentes que dependiam dessa assistência, e isso porque a metodologia empregada, longe de agir como socializadora desses menores, servia apenas para massificá-los e despersonalizá-los nas instituições ainda claramente repressivas das quais dispunha o Estado.

Desse modo, ao invés, de se criar subsídios para a (re)integração desses menores à sociedade, mais uma vez as políticas públicas intencionavam retirar aqueles que se encontrassem em “situação irregular” do convívio comunitário (Veronese, 2001; Santos & Veronese, 2007).

3.7 Antecedentes da Constituição-Cidadã e os anos 80: o prenúncio de um nova era?!

Com o fim do governo militar veio a abertura política da década de 1980, o que permitiu que a sociedade civil pudesse se mobilizar e se manifestar em prol dos direitos das crianças. A partir de fóruns, das artes e da imprensa, diversas discussões ganharam atenção no cenário brasileiro e, em sua maioria, buscavam ultrapassar o rótulo da infância miserável e abandonada causadora de caos social e, no bojo das convenções internacionais, os países em desenvolvimento ganham maior atenção em relação à infância desprotegida.

Devido a uma multiplicidade de denúncias e pressões de setores organizados da sociedade civil, diversos movimentos³⁸ eclodiram no Brasil, entre eles um que questionava a prática do internamento de crianças e adolescentes provenientes de famílias carentes, os chamados “meninos de rua”, uma vez que a institucionalização da forma como acontecia condenava praticamente a metade da população infanto-juvenil do país.

³⁸ Os relatos de Bierrenbach, Sader e Figueiredo mostram que nos anos 80 diversas iniciativas surgiram no âmbito do atendimento à infância e à adolescência, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança – FNDC e a Comissão Nacional Criança e Constituinte – CNCC, essa última criada pelos Ministérios da Educação, Saúde e Assistência Social por meio de uma portaria interministerial, todos com o objetivo de lutar pelos direitos das crianças e adolescentes em situação irregular (1987).

Com o Decreto de Lei nº 2.318, de 30 de dezembro de 1986, cria-se o “Programa do Bom Menino”, regulamentado em 18 de maio de 1987³⁹, quando dá-se início à assistência trabalhista do menor assistido enquadrado em situação irregular que poderia ser encaminhado a uma empresa para ter sua iniciação no mundo do trabalho, recebendo uma bolsa e ainda matriculado em estabelecimento de ensino.

Essa iniciativa beneficiava os empresários, que tinham ao seu dispor uma mão-de-obra barata, e incetivava a exploração do trabalhador menor, que nunca teria os mesmos direitos ou benefícios de um adulto. E, principalmente por possuir o *status* de “assistido”, dificilmente teria a oportunidade de ascensão no mercado de trabalho, não importando a profissão exercida (Costa, 1994).

No final da década de 1980, o país viu ser constituída uma nova Constituição da República Federativa do Brasil promulgada pela Assembléia Nacional Constituinte e publicada pelo Diário Oficial da União no dia 5 de outubro de 1988. Com essa Constituição visava-se à instituição de um regime democrático que garantisse aos seus cidadãos exercer seus direitos políticos, sociais e individuais, dentre os quais se apontam o desenvolvimento, a liberdade, a igualdade, o bem-estar, a segurança, a justiça, além de muitos outros considerados fundamentais para trazer coesão, promover a fraternidade e trazer harmonia à sociedade brasileira.

Para o nosso trabalho, interessa aqui verificar o que a Constituição Federal de 1988 trouxe para o campo das políticas de atendimento à infância e para o tratamento de menores infratores.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança influenciou claramente a redação do artigo 227⁴⁰ desse diploma que talvez tenha trazido a componente mais inovadora da legislação, a adoção da Doutrina da Proteção Integral. Por meio dessa doutrina, ficava instituído um atendimento de tipo diferenciado e privilegiado a todas as crianças e

³⁹Decreto de Lei nº 94.338, de 18 de maio de 1987. Regulamenta o art. 4º do Decreto-lei nº 2.318, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre a iniciação ao trabalho do menor assistido e institui o Programa do Bom Menino.

⁴⁰É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição Federal de 1988, Art. 227, Capítulo II - DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO. Título VIII - DA ORDEM SOCIAL).

adolescentes do país. Essas teriam atenção especial para a garantia da efetivação dos seus direitos com base no princípio da prioridade.

A partir do estabelecimento da Doutrina da Proteção Integral como diretriz orientadora para as políticas e ações direcionadas para a infância e a adolescência, houve uma quebra no paradigma histórico das constituições anteriores e de outros diplomas legais que, embora enunciassem pressupostos de proteção e resguardo à infância, sempre conservaram um caráter pautado no binômio assistencialismo-repressão (Vegara, 1992), mas que agora poderia vir a ser substituído por uma nova compreensão dos direitos e das necessidades desse segmento, o que ajudou a fundamentar o Direito da Criança e do Adolescente no Brasil.

A mudança de paradigma⁴¹ que resultou dos conflitos entre a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral acabou por atuar na transformação da visão da sociedade que agora veria o “menor infrator” não como “sujeito incapaz”, mas sim como sujeito que não conseguiu atingir uma adaptação às normas estabelecidas pela sociedade, sendo que as razões para essa situação seriam de responsabilidade da própria sociedade que não foi capaz de criar condições para que suas crianças e adolescentes pudessem se desenvolver de forma sadia. Era o princípio da prioridade orientando as políticas públicas e sociais a girar em torno das crianças e adolescentes (Cury, 2005; Volpi, 2002).

Diversas resoluções e documentos oficiais⁴² lançados nessa época, de órgãos como a ONU, deram apoio à mudança na mentalidade e força para que fosse sedimentada essa nova perspectiva que trazia uma nova percepção da condição da infância.

Ainda sobre a Constituição Federal de 1988, o artigo 228 fixa a imputabilidade penal a partir dos 18 anos completos. Dos 12 aos 18, o adolescente deveria responder pelos seus atos de acordo com o disposto na legislação especial e, antes dos 12, seria considerado isento de qualquer responsabilidade legal. A legislação especial em questão seria o Código de Menores de 1979 que agora seria condenado pelas corentes que defendiam

⁴¹ Para Thomas Kuhn, “a transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações” (1998, p. 116).

⁴² As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing), as Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade e as Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Diretrizes de Riad) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança foram peças importantes na consolidação do pensamento, que segundo Liberati (2002), asseguraria uma proteção e respaldo às crianças e adolescentes necessitados do Brasil.

um Direito da Criança e do Adolescente que comportasse a aplicação de medidas de proteção com caráter pedagógico e humanitário, fugindo assim das medidas repressivas de outrora, fator que, entre outros, deixou essa Constituição conhecida como a “Constituição-Cidadã”.

Foi no contexto das transformações sociais e políticas que ocorreram nos anos 80 que foi extinta a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, pois sua atuação e políticas já haviam se tornado inconcebíveis frente ao novo cenário que se desenhava no território brasileiro.

“Novamente o quadro se repetiu e a FUNABEM necessitou ser extinta pelos mesmos motivos que o SAM o fora: condições físicas insalubres e inadequadas e maus-tratos sofridos pelos menores internos nas unidades oficiais, que iam desde a violência física, estupro, uso de psicotrópicos e toda sorte de ações que visavam fazer o menor perder a sua individualidade e sua capacidade de pensar” (Altoé, 1990; Luppi, 1987, cit. por Assis & Oliveira, 1999, p. 833).

Com isso, o Brasil sentiu, como um todo, a necessidade de se criar uma legislação para atender crianças e adolescentes, um diploma que fosse abrangente o suficiente para contemplar toda a diversidade sócio-cultural e econômica dessa parcela da população brasileira. E logo que se inaugura a década de 1990, surge o documento legal que marcaria, de fato, uma nova era no atendimento do “menor”, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, do qual falaremos no capítulo seguinte.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO
CAPÍTULO I
METODOLOGIA

1.1 Enquadramento Metodológico

O presente trabalho tem forte suporte nos estudos do filósofo Michel Foucault que, como outros, delinea a história da penalização no mundo ocidental e discute as relações de poder da sociedade com o Estado e desse com o indivíduo que se encontra privado de sua liberdade por medida ou sanção legal.

Foucault em seus trabalhos não se permitiu achar que outros seguiriam sua abordagem, pois considera que somente os dados ao serem desvelados encaminham a mesma. Assim andou por dois caminhos que por momentos em suas obras se entrecruzaram – a sua arqueologia e sua genealogia fundamentada em seu mestre Nietzsche.

Foucault se debruçou em cima de uma análise de conteúdo presente nos discursos de poder e de saber, trabalhando com os discursos e suas práticas que indicam efeitos. E é sobre os efeitos que está pautado todo o seu trabalho.

A partir da utilização de pressupostos arque-genealógicos foucaultianos, procuramos descrever de que forma o campo temático deste trabalho se constituiu, entendendo-o como uma rede que se forma na relação de diferentes saberes que ali se encontram. É também nesta rede que através de características próprias buscamos compreender como determinados discursos emergiram e com eles poder entender as vias pelas quais a disciplinação e a penalização se foi desdobrando historicamente, se firmou em nossa sociedade e como a própria organização física dos prédios de algumas instituições foi conferindo espaços de coerção.

A arqueologia e a genealogia se constituem como dois tipos de abordagem que se complementam, diferenciando-se, assim, não muito pelo objeto ou domínio, mas pela perspectiva e ponto de delimitação.

No ótica foucaultiana, a arqueologia cerceia as formas de exclusão, limitação e apropriação mostrando como se formaram, se modificaram e se deslocaram para

responder a necessidades, que forças se exerceram e, ainda, em que medida foram contornadas. Já a genealogia concerne à formação efetiva dos discursos, seja no interior dos limites de controle, no exterior, ou ainda em ambos. A genealogia virá a estudar os processos de formação dos discursos, que são simultaneamente dispersos, descontínuos e regulares.

Enquanto “a arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos; a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia” (Veiga-Neto, 2005, p. 44)¹, isto é, a genealogia tem o propósito de descrever uma gênese no tempo, podendo funcionar, segundo Foucault, como uma “insurreição dos saberes”.

O primeiro procedimento adotado neste trabalho abrangeu uma pesquisa bibliográfica que contribuiu para uma compreensão sobre a problemática da delinquência juvenil, dos modelos de pensamento e assistência à infância, dos processos educacionais excludentes, e toda a discussão que permeia a temática das relações de poder na sociedade moderna ocidental, nos ajudando a formular um quadro conceitual que nos permitiria, mais tarde, uma articulação com os dados obtidos junto à “fase emprírica” do estudo.

Também com este propósito foi realizada uma pesquisa documental onde, através de documentação histórica, relatórios e afins, foi possível recolher informações pertinentes ao universo estudado, de modo a entrelaçar com as diversas leituras realizadas, encadeando cronologicamente as informações apresentadas na parte descritiva do estudo.

Essa primeira parte do trabalho foi de fundamental importância para que pudéssemos desenvolver uma tomada de consciência acerca do objeto de estudo e estabelecer uma postura reflexiva e crítica, que nos fez reorientar, sempre que julgado necessário, nossa forma de pensar e agir, aumentando nosso capital teórico com conhecimentos científicos sólidos, no intuito de procedermos com a investigação de forma mais competente.

Fazemos ainda ressaltar que durante todo o desenvolvimento desta dissertação novas fontes foram surgindo, de modo a enriquecer e completar o corpo teórico do trabalho.

Para compor o estudo empírico desta investigação, consideramos importante realizar um trabalho de campo de cunho etnográfico, que nos permitiu não apenas nos inteirar da

¹ Veiga Neto em todo texto do livro de sua autoria “Foucault e a Educação” traz ao nosso trabalho a ação didática que precisávamos para entender melhor o pensamento foucaultiano.

realidade vivenciada pelos atores envolvidos no estudo, como de recolher dados empíricos essenciais, considerando a nossa proposta investigativa.

Através de uma pesquisa que contou com um formato dinâmico, acreditamos que pudemos com mais propriedade utilizar instrumentos de recolha de dados mais adequados para o nosso objeto de estudo. Neste sentido, recorreremos a entrevistas semi-estruturadas, mas com um viés aberto, e a conversas informais com os atores sociais envolvidos nesse universo. Além de realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho de campo foi peça importante na obtenção de dados que desvelaram informações não passíveis de se obter somente através de documentos oficiais.

Para este trabalho investigativo, pela natureza que possui o objeto, pretendemos adotar uma perspectiva compreensiva para a realização de uma investigação qualitativa, por acreditar que, devido à especificidade que reside na “orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenômenos sociais, que elucidam ou transformam, no hic et nunc das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes” (Guerra, 2006, p. 9), levando-se ainda em consideração a população com a qual se trabalha, este tipo de investigação é apontado como o mais adequado.

Partindo do pressuposto de que o diálogo é um dos meios de comunicação mais importantes no processo conjunto de estudo e coleta de informação, por vezes temos a necessidade ao lidar com determinados grupos sociais, neste caso os adolescentes institucionalizados que configuram-se como sujeitos ativos em nosso processo investigativo, de nos desligar de uma linguagem acadêmica e/ou demasiado rebuscada, compreensível somente aos que a ela têm acesso. Sustentando que a ciência exerce poder e que a informação e o conhecimento são susceptíveis de manipulação com o fim de legitimar situações de dominação ou criar estados de dependência, pensamos que a pesquisa participante vem enfatizar a socialização do saber, tentando romper com o monopólio do conhecimento, através da participação dos sujeitos na análise e solução de seus problemas.

Ainda segundo Guerra,

“os defensores das metodologias compreensivas argumentam que a intenção deste tipo de pesquisa é articular as várias dimensões da vida social ao mesmo tempo que se recusa a ruptura entre o ‘sujeito da ciência’ e o seu ‘objecto’, o ‘sujeito real’, dito de outra forma, pretendem-se novas reconciliações entre teoria e prática, entre a ‘ciência do geral’ e os ‘saberes particulares’, entre os ‘indivíduo e a sociedade’”(2006, p. 19).

A investigação de temas e sobre assuntos que constituem problemas sociais e lidam com grupos pertencentes às camadas sociais mais baixas da população é sempre delicada e o investigador deve estar atento ao papel que desempenha, bem como à sua postura para saber como se comportar no ambiente onde se desenrola o estudo. Com isso, uma investigação de dimensão qualitativa é sempre “bem-vinda” se considerarmos a “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Silva & Menezes, 2001, p. 20).

Assim, na primeira etapa realizamos uma revisão histórica que, como afirma Luna (1997), permite recuperar a evolução de conceitos e a abordagem de diferentes aspectos, inserindo-os num quadro teórico que servirá de referência para explicar os fatores mais determinantes e as suas implicações nas transformações sofridas ao longo do tempo.

Nessa revisão bibliográfica e documental, foram pesquisados documentos de diversas naturezas como livros, artigos, periódicos, teses e dissertações, para além de documentos legais, pertencentes às legislações portuguesa e brasileira e relatórios de estudos, pesquisas e trabalhos desenvolvidos no âmbito do atendimento ao segmento populacional estudado.

A partir daí, foi possível elaborar um quadro teórico que nos permitiu delinear um percurso evolutivo das principais políticas de assistência à infância carente, bem como as linhas orientadoras das principais políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, mostrando-nos considerações importantes acerca do universo estudado e considerando ainda as particularidades contextuais das realidades dos dois países envolvidos na investigação.

No que concerne ao estudo empírico da dissertação, o mesmo foi dividido em duas etapas. Na primeira, buscamos realizar uma análise do discurso dos diplomas legais que servem de base para o atendimento do adolescente em conflito com a Lei Regida, no Brasil através do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA , e em Portugal pela Lei Tutelar Educativa – LTE.

Nossa intenção, ao estudar os documentos citados, não era a de esmiuçar todo o corpo das leis, mas nos ater aos artigos que abrangem a medida de internamento, pois entendemos residir nesta a maior problemática em relação às questões que envolvem o atendimento do adolescente institucionalizado e o problema da delinquência juvenil.

Face a isso, consideramos pertinente estudar essas medidas a fim de melhor compreendermos alguns dos discursos presentes nos diplomas oficiais elaborados para

orientar a política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, autor de ato infracional tipificado como crime em ambos os países.

O que nos interessou neste estudo foi levantar alguns aspectos, explícitos ou não nas leis, sobre a forma como os conteúdos apresentados podem ser interpretados de forma linear e impressiva nestes documentos configurados como dispositivos regularizadores, e como as formas discursivas que atuam sobre essas interpretações podem revelar ambiguidades e controvérsias.

Se reconhecermos que o conteúdo de um discurso pode conter sentidos que vão muito além do que o texto escrito pode expressar, devemos pensar na possibilidade de uma análise que contemple uma dimensão interativa do discurso apresentado, considerando os contextos, os propósitos e todos os sentidos subjetivos que cercam aquilo que é dito. Pensamos ser também importante buscar compreender o discurso apresentado nos diplomas analisados e a relação desses com a dialética que se estabelece na interpelação entre os diferentes atores que lidam com eles, aqueles que o produziram, aqueles que o utilizam, e toda a gama de subjectividade envolvida na apropriação desses discursos.

Um dos desafios deste trabalho talvez tenha sido o de trazer para as análises uma dimensão comparativa, onde tivemos de levar em consideração todas as diferentes proporções relativas aos contextos das realidades dos países abordados, o que nos exigiu uma atenção especial para que fosse possível discutir, ainda que forma comedida, guardadas a devida complexidade do tema, de que modo as estratégias de disciplinações presentes nas políticas que atendem o adolescente em conflito com a lei, em especial, aquele que cumpre medida de internamento em instituição correcional, se apresentam nos textos das leis brasileira e portuguesa e o desvelamento destas estratégias frente ao conteúdo explícito ou não nos discursos dos diplomas.

Assim, partimos do pressuposto de que teríamos de interpretar o que está escrito para além do sentido semântico do que os textos apresentam, com o intuito de alcançarmos a ideologia implícita na enunciação dos conteúdos, desvelando, por vezes, mensagens não tão visíveis a uma interpretação linear, lembrando que devemos proceder com uma análise do conteúdo dos documentos, com o intuito de apresentarmos novas “maneiras de ver” ou o “sentido” que está implícito e candente nos discursos dos documentos estudados, como sugere Hiernaux (2005).

Dessa forma, entrelaçando os conceitos estudados, analisamos os artigos selecionados dos diplomas em questão, percebendo as teias das relações de poder e as estratégias

disciplinares direcionadas ao sujeito adolescente, buscando desvelar sentidos ocultos e “intencionalidades latentes” existentes na enunciação desses diplomas.

Já para a segunda etapa, procedemos então com um trabalho de campo que consistiu em recolher dados por meio da realização de conversas informais e entrevistas concebidas a partir da elaboração de um roteiro de questões que criamos com base na tríade família, meio social e percurso de escolarização, por acreditarmos que esses três eixos formam os pilares orientadores no processo educativo formal e não-formal da vida dos adolescentes e poderiam vir a indicar para o nosso trabalho nuances fundamentais no tocante à formação de valores éticos e morais e à percepção da escola enquanto instrumento enquadrador de um modelo de cidadania na sociedade moderna ocidental.

Nessa perspectiva, segundo Gil (1991), resolvemos optar por uma pesquisa exploratória, onde recolhemos esses dados com adolescentes que cumprem medida de internamento em instituições vinculadas ao Ministério da Justiça, em Portugal e no Brasil, sendo esses adolescentes personagens inseridos diretamente na temática abordada, servindo-nos, portanto, de referência e estímulo à compreensão do problema estudado.

Nessa recolha de dados, foi empreendida também a metodologia da participação ativa, realizada com uma sessão de intervenção, uma espécie de oficina realizada com um grupo de adolescentes da instituição selecionada para o estudo em Portugal, através da qual foi possível estabelecer um contato com os sujeitos da pesquisa, nos ambientarmos às suas rotinas, e assim colher informações importantes acerca dos sentimentos e emoções desses adolescentes, suas representações do mundo que os cerca, o que foi enriquecedor para nossa proposta, devido ao fato de estudarmos as relações e interações que envolvem esses atores e o meio em que estão inseridos.

Na recolha de dados realizada com adolescentes institucionalizados no Brasil, escusamos de realizar uma abordagem de proximidade, uma vez que já possuíamos contato com a instituição e algumas dinâmicas realizadas com esses jovens, de modo a tornar mais fácil o processo de realização das entrevistas, que contou com a ajuda de colaboradores que pertencem ao mesmo grupo de pesquisa do autor desta dissertação.

O propósito da obtenção de dados com as entrevistas foi o de tentar perceber possíveis indícios no decurso da vida desses adolescentes que pudessem ter influência nas condições educacionais destes e como esses aspectos podem se relacionar com a situação de delinquência que os levaram a serem institucionalizados. A influência e a interferência realizadas no cotidiano desses adolescentes foi no sentido de mostrá-los o papel de agentes políticos que teriam na construção desse projeto, não sendo levadas ao

extremo e não significando, portanto, qualquer transformação na realidade existente aqui estudada (Bogdan & Biklen, 1994).

A opção por essa metodologia se deu no intuito de ir além de uma recolha de dados, mas de construir os dados numa co-autoria estabelecida entre a interação do investigador e dos sujeitos participantes da pesquisa.

1.2 Delimitação do objeto

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, faz-se necessário delimitar nosso recorte, com o intuito de poder melhor operacionalizar a consecução do projeto. Assim, consideramos pertinente elencar as questões norteadoras de nosso processo investigativo, a citar:

- a) Como compreender as concepções modernas sobre o pensamento assistencial para a infância e a adolescência?
- b) Como compreender o papel da escola enquanto instituição histórico-social, inserida numa sociedade regida pelo capital internacionalizado?
- c) De que forma evoluíram as políticas públicas para o atendimento de menores infratores em Portugal e no Brasil?
- d) De que forma os documentos internacionais influenciaram a elaboração dos mecanismos de proteção à criança e ao adolescente em Portugal e no Brasil?
- e) Quais as similaridades e incongruências dos diplomas que regem o atendimento ao adolescente infrator em Portugal e no Brasil?
- f) De que forma esses diplomas garantem uma (res)socialização e reintegração dos jovens infratores institucionalizados no convívio da sociedade?
- g) Qual a relação das condições educacionais oferecidas pelo Estado para as classes populares com a envolvimento de jovens na delinquência juvenil?
- h) Como os processos de socialização de crianças e adolescentes das classes populares influenciam o percurso de vida desses sujeitos?

Expostas nossas inquietações, formulamos nosso problema de investigação com base na relação conflituosa entre os pressupostos de (re)educação, (res)socialização de adolescentes infratores enunciados nas normas portuguesa e brasileira com as condições concretas oferecidas pelos sistemas de atendimento ao adolescente infrator em ambos os

países. Questionamos ainda se há, por detrás dos discursos humanizadores desses diplomas, uma real intenção de promover uma (re)estruturação na vida desses sujeitos.

Pretendemos, portanto, compreender não apenas o fundo ideológico desses discursos como confrontá-los com a execução dessas políticas públicas, nomeadamente as medidas tutelares educativas/sócio-educativas privativas de liberdade.

Considerando esses adolescentes, não como objeto de estudo, mas como sujeitos de uma problemática configurada como fenómeno social, e portanto, sujeitos ativos nos processos de socialização propostos a eles, decidimos interpelá-los, no sentido de dar voz aos seus percursos de vida, buscando compreender como os percalços do seu percurso de escolarização pode ter sido condicionante para o quadro de exclusão e marginalidade que se encontram quando em cumprimento das medidas referidas.

Ao abordar questões como a do adolescente em conflito com a lei atualmente é necessário: realizar um estudo a fim de delinear e contextualizar tais questões considerando a dimensão histórica que possuem. É preciso compreender como essas políticas se constituíram, se desenvolveram; como os conceitos de criança e adolescente e consequentemente o tratamento destinado a eles foram evoluindo ao longo dos tempos; identificar períodos históricos que marcaram e condicionaram o quadro encontrado hoje.

Perceber de que forma se deram os processos de escolarização desses adolescentes configura-se como outro aspecto fundamental para se alcançar uma compreensão sobre o papel e a influência da escola como institucionalizante dos modelos de cidadania e conduta adotados pela sociedade bem como instituição representativa de poder para aqueles que nela se inserem. Entender como se configurou o papel disciplinador da escola e as relações de poder que permeiam seus parâmetros pode ajudar-nos a estabelecer uma relação entre as lacunas educacionais existentes na vida desses adolescentes e sua envolvimento com a marginalidade. Faz-se ainda necessário analisar a legislação e a atuação política dos governos para com a temática pesquisada, verificando assim as transformações ocorridas na sociedade, no sentido de contribuir para a questão do atendimento oferecido pelas instituições de tratamento de menores para a prevenção ao delito, reincidência de internação dos adolescentes institucionalizados, profissionalização e inclusão no mercado de trabalho, entre outros tantos aspectos. Traçar esse percurso considerando as especificidades dos dois países estudados foi fundamental na proposta de investigação escolhida.

1.3 Descrição dos instrumentos

Nesta investigação, trabalhamos com dois tipos de instrumentos, os diplomas para o atendimento de jovens infratores em Portugal (LTE) e no Brasil (ECA) e com entrevistas realizadas com adolescentes institucionalizados em cumprimento de medida de internamento.

Por lidarmos com diplomas legais (leis), elaborados pelo poder público, esses são considerados como fontes primárias, passíveis de uma análise direta sobre o texto expresso na norma (corpo da lei).

1.3.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente

A lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 instituiu no Brasil um documento legal, fruto das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que decorreram na década de 1980 com influência de movimentos de organismos internacionais e a promulgação da Constituição Federal de 1988, como já apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, dando início, assim, a uma nova fase no cenário das políticas públicas de atendimento à infância e à adolescência, sobretudo às questões ligadas ao adolescente em conflito com a lei, sujeito sobre o qual, na sua relação com essa legislação, particularmente nos interessa para essa análise.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, considerado um novo modelo, foi elaborado com fundamentos na hermenêutica jurídica e na epistemologia, transportando garantias e responsabilidades do direito penal para o âmbito da delinquência juvenil.

Contudo, propiciando como resposta aos problemas enfrentados pela sociedade medidas de cunho pedagógico em vez da severidade das penas criminais.

A figura do Ministério Público², atuando como mediadora entre as políticas públicas e a infância e a juventude, configura uma nova dimensão no envolvimento do Estado com os direitos dos cidadãos, que tentaram ao longo de toda a História livrarem-se da imagem de “dependentes” das ações do poder público, como se este os fizesse um favor de zelar pelo seu bem-estar.

² O Ministério Público (MP) é uma instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, conforme o art.127º, da Constituição Federal de 1988.

Inserido num perfil constitucionai, ao MP compete zelar pela ordem social³ e prover as garantias necessárias para a manutenção do exercício da cidadania, característica fundante do Estado Democrático de Direito.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, prevê-se a atuação direta do MP nos artigos 200 a 205, que se faz presente na fiscalização da aplicação da lei, como parte processual interveniente, sempre numa postura defensora dos direitos da criança e do adolescente. E, na compreensão de que o ECA foi concebido para subsidiar a elaboração e a afirmação de políticas públicas e sociais, consideramos a articulação do MP com esta legislação bastante consciente do ponto de vista da obtenção de garantias para a sua promoção. Neste sentido, o MP e seus respectivos representantes deixam de ser apenas fiscalizadores da aplicabilidade de mais uma lei e defensores do Estado, para se tornarem agentes políticos e defensores da infância e da juventude.

Em termos práticos, ao MP cabe, quando da apresentação de um adolescente ao qual se atribui autoria de ato infracional, ouvi-lo na presença dos pais ou representantes legais e decidir: arquivar os autos, conceder remissão ao adolescente⁴ ou ainda representar à autoridade judiciária para que seja aplicada medida sócio-educativa.

A partir do exposto, pode-se inferir que o MP tem a prerrogativa de agir como o titular da ação de sancionar o adolescente com a aplicação de medidas sócio-educativas, cumprindo assim uma função “função fiscalizatória e protetora do MP para a prestação jurisdicional, no sentido de assegurar o efetivo respeito aos direitos garantidos aos adolescentes” (Liberati, 1991:94).

Contudo, essa fundamental função a ser desempenhada pelo MP, na prática, sofre graves problemas. Como comenta Melo (2000: 3),

“Muitas vezes, aqueles que deveriam fiscalizar e aplicar o que dispõe este diploma legal, simplesmente se esquecem da sua finalidade, qual seja a garantia de todos os direitos fundamentais e sociais, principalmente de proteção, decorrência de se encontrarem (os sujeitos daquela lei) na posição de pessoas em desenvolvimento e, ainda, qual o caráter das medidas (sócio-educativas e de proteção) ali previstas – essencialmente pedagógicas e construtivas”.

³ A esse respeito, comenta Canotilho que os direitos sociais “abrangem um conjunto de tarefas conformadoras, tendentes a assegurar uma verdadeira ‘dignidade social’ ao cidadão e uma igualdade real” (1999, p. 336).

⁴ No caso de conceder a remissão ou de arquivar os autos, compete ao MP encaminhá-los à autoridade judiciária para serem homologados.

Os entraves estão ligados também à falta de recursos humanos para fiscalização dos estabelecimentos onde se encontram crianças e adolescentes, o que descaracteriza o papel fiscalizador que deveria exercer o MP.

A adoção da chamada Doutrina de Proteção Integral⁵ regimentada pelo ECA consolidou o reconhecimento de um “novo” sujeito político e social – a criança e o adolescente – preconizando que os direitos desses sujeitos não podem ser exclusivos de apenas uma ou outra categoria (menor carente, menor abandonado, menor infrator), mas abranger todas as crianças e adolescentes sem distinção (Volpi, 2002).

1.3.1.1 Das Medidas de Proteção

É nosso interesse proceder com a análise das medidas que cercam o tratamento destinado ao adolescente em conflito com a lei, de forma que, das disposições previstas no ECA, nosso recorte realiza-se em cima do que rege à aplicação das medidas, nomeadamente aquelas que preconizam privação de liberdade.

É a partir do art. 98º da Lei nº 8.069/90 que são enunciadas as medidas de proteção à criança e ao adolescente, “*aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados*”.

O ECA estabelece três situações genéricas, nas quais crianças e adolescentes estariam sujeitos a terem violados seus direitos: “I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta”⁶.

Essas situações afixadas pela lei nos remetem à três categorias aonde podem ser enquadrados os sujeitos em questão, sendo elas: *as crianças e adolescentes carentiadas* (por qualquer razão, ainda que a carência sócio-econômica lidere a percepção das razões neste tipo de enquadramento); *as crianças e adolescentes vítimas* (de maus-tratos, abuso

⁵ Neste sentido, o educador e pesquisador da infância e da juventude Antônio Carlos Gomes da Costa assevera que “esta doutrina afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade especial de respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadora de continuidade do seu povo e da espécie e o reconhecimento da sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos.” (1992, p. 19)

⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente. Título II. Capítulo I. Das medidas de Proteção: Disposições Gerais, art. 98º da Lei nº 8.069/90.

sexual, violência doméstica, negligência, etc); ou ainda *as crianças e adolescentes autores de atos infracionais* (sobre os quais temos interesse particular de análise).

Uma das principais inovações do ECA foi ter conseguido, no texto da lei, desvincular, de forma efetiva, os aspectos tutelares e assistenciais dos aspectos que remetem à prática do ato infracional. Com isso, foi possível distinguir, ainda que na mesma lei, o sujeito carenciado (afetiva, emocionalmente, economicamente, socialmente, vítima de abuso e maus-tratos, abandonado) daquele que mesmo se enquadrando em uma ou mais dessas situações difere-se por encontrar-se em situação de conflito com a lei. Segundo Veronese e Rodrigues (2001), é o rompimento com a concepção e doutrina do menorismo.

Dessa forma, não é pertinente aqui esmiuçarmos as medidas de proteção previstas no art. 101º da lei, nos incisos I ao VIII, valendo apenas sublinhar que, como prevê os artigos anteriores, nomeadamente o art. 99º e o art. 100º, essas medidas possuem função isolada ou cumulativa, isto é, podem ser aplicadas separadamente ou em conjunto, e, considerando as necessidades pedagógicas, dar-se-á sempre preferência àquelas que objetivem fortalecer os vínculos familiares e comunitários⁷.

1.3.1.2 Das Medidas Sócio-Educativas

Para o nosso trabalho, a análise reside, de fato, em cima do que a Lei nº 8.069/90 estabelece para o atendimento do adolescente em conflito com a lei. As medidas sócio-educativas preconizadas no ECA para esta matéria fazem-se presentes no art. 112º que rege:

“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 semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

⁷ Considerando-se que as diretrizes para a tomada de decisão quanto à aplicação das medidas é realizada por uma equipe interdisciplinar, constituída pelo Conselho Tutelar, caracterizado pelo art. 31º do ECA como “um órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei”. As decisões são sempre orientadas no sentido de manter a criança inserida no seu meio familiar e social de origem, desde que se comprove não haver risco para o desenvolvimento de sua personalidade e decurso de sua educação.

§ 1.º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2.º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3.º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições”⁸.

Vale aqui salientar, como se pode verificar no inciso VII, que as medidas de proteção dispostas no art. 101º também se configuram, para a nossa compreensão, como medidas sócio-educativas, mas distinguem-se pelo tipo de enquadramento e aplicabilidade. Enquanto as medidas de proteção são aplicadas por via do Conselho Tutelar, compete aos Juízes de Menores a aplicação das medidas sócio-educativas no âmbito dos adolescentes em conflito com a lei.

Sendo assim, sobre os incisos I a III do art. 112º vigoram as medidas de tipo alternativas, que possuem finalidade prática de reparação do dano causado em tempo imediato ou a curto prazo (arts. 115º, 116º e 117º do ECA).

O motor que move a aplicação do ECA no Brasil está representado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE⁹, que descentraliza as políticas do governo federal e orienta o planejamento e a execução das medidas nas esferas estaduais e municipais.

Definidas pelo próprio SINASE, “as medidas sócio-educativas são responsabilizadoras, de natureza sancionatória e de conteúdo sócio-educativo, aplicadas somente a adolescentes sentenciados em razão de cometimento de ato infracional” (2006, p. 35).

Para Volpi (2002, p. 66),

“A medida sócio-educativa é, ao mesmo tempo, a sanção e a oportunidade de ressocialização, contendo, portanto, uma dimensão coercitiva, uma vez que o adolescente é obrigado a cumpri-la, e educativa, uma vez que seu objetivo não se reduz a punir o adolescente, mas prepará-lo para o convívio social”.

⁸ Estatuto da Criança e do Adolescente. Título III. Capítulo IV. Das medidas Sócio-Educativas: Disposições Gerais, art. 112º da Lei nº 8.069/90.

⁹ Através da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente foi constituído o Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE. Este diploma “tem como premissa básica a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, reafirmando diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida sócio-educativa” (SINASE, p. 13-14).

Liberati afirma que isso não representa a retirada do aspecto sancionatório-punitivo das medidas. Ao contrário, “tem estas, nitidamente natureza punitiva, mas executadas por meios pedagógicos” (2003, p.100).

Em nossa análise, incidiremos apenas sobre as medidas de caráter privativos de liberdade.

1.3.2 A Lei Tutelar Educativa

Como já referenciamos neste trabalho, foi inserida nas reformas legislativas da década de 1990, na qual optou-se por buscar um novo modelo de atendimento à infância e à adolescência que equilibrasse princípios do modelo de proteção, o qual já havia sendo adotado, mas sem ter conseguido atingir o que se esperava, e o modelo de justiça que poderia introduzir novos elementos para a doutrina que se pretendia seguir¹⁰. Foram ainda as influências de mecanismos como as Regras de Beijing, a CDC e a Recomendação R(87)20 que levaram Portugal no caminho de uma via de desinstitucionalização de menores (Gersão, 2001).

Foi assim que surgiram, no final dos anos 90, os diplomas que seriam responsáveis, a partir de agora, por assistir às duas realidades problemáticas de menores no país, os que se encontravam em perigo e aqueles que haviam, de alguma forma, transgredido a lei. Foram elaboradas, assim, a Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro – Lei da Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) e a Lei nº 166/99, de 14 de setembro – Lei Tutelar Educativa (LTE).

Quando em vigor, a partir de 1 de janeiro de 2001, os diplomas, embora detivessem orientações e finalidades próprias, pertenciam à mesma jurisdição¹¹ no que concerne à competência da intervenção judiciária para os dois tipos de problemática, fosse ela de proteção ou do tipo tutelar educativa, que, por vezes, poderia ser requerida pelo mesmo caso. Dessa forma, mantinha-se a oportunidade de articular os diplomas¹², uma vez que

¹⁰ Conforme Duarte-Fonseca, “a LTE visa assim, prevenir a arbitrariedade de juízos meramente centrados na personalidade e conduta de vida do menor, permitida pelo modelo de protecção, e evitar com a exigência da prova da actualidade das necessidades educativas do menor, manifestadas na prática do facto, os riscos de pura retribuição que têm estado no cerne das críticas aos modelos de justiça” (2005, p. 375).

¹¹ Tribunais de competência especializada mista de família e menores.

¹² Cabe ao Ministério Público garantir a articulação, em todas as fases do processo tutelar educativo, e a intervenção junto às entidades competentes sempre que o menor apresente a necessidade de ações (medidas) de proteção social, conforme o disposto no art. 43º da LTE).

menores enquadrados na lei como delinquentes poderiam também encontrar-se em situação de perigo (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2003).

Contudo, cabe-nos aqui tomar apenas as disposições referentes à LTE para análise do tratamento direcionado aos menores delinquentes¹³, nomeadamente no que regem as medidas tutelares educativas¹⁴.

O modelo de intervenção tutelar estadual agora seria regido pelo que se chamou de um Novo Direito das Crianças e Jovens, fruto das reformas que sofreu o Direito de Menores, e que veio substituir os antigos mecanismos de intervenção do Estado relativamente a menores delinquentes¹⁵.

1.3.2.1 As Medidas Tutelares Educativas

No âmbito da lei propriamente dita, interessa-nos incidir sobre as medidas que promovem atendimento ao menor agente de fato qualificado como crime. Assim, acerca das disposições gerais, rege o art. 2º da Lei sobre a finalidade das medidas:

“1 — As medidas tutelares educativas, adiante abreviadamente designadas por medidas tutelares, visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade.

2 — As causas que excluem ou diminuem a ilicitude ou a culpa são consideradas para a avaliação da necessidade e da espécie de medida”.

A LTE fixa os objetivos maiores a serem atingidos mediante a aplicação das medidas tutelares, caracterizando o princípio da ressocialização do menor e sua sadia integração na sociedade por meio da “educação para o direito”, diretriz orientadora da lei citada. Entretanto, percebemos o quanto esses princípios norteadores são vagamente representados no corpo da lei. Não há uma explicitação do significado ou do conceito dessa expressão, deixando a critério interpretativo a amplitude da responsabilidade social do menor.

¹³ Para efeitos legais, a LTE considera delinquente o menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos que tenha praticado “*facto qualificado pela lei como crime*” (art. 2º, § 3º).

¹⁴ Segundo Gersão (2001), o princípio da pedagogia para a responsabilidade fundamenta a utilização da intervenção por meio de medidas de caráter educativo. Rodrigues (1997, 1999) compreende a aplicação dessas medidas como essenciais na aprendizagem de valores necessários ao processo de socialização do menor para a vida em comunidade.

¹⁵ Gersão comenta que com a entrada em vigor da LTE, o Estado português rompe com as matizes da antiga organização tutelar do menor, assegurando aos menores as garantias fundamentais que evocam os diplomas internacionais ratificados por Portugal (1997).

Sobre a questão da aplicabilidade, o art. 3º da LTE define a aplicação de medidas tutelares “a menor que cometa facto qualificado pela lei como crime e passível de medida tutelar por lei anterior ao momento da sua prática”. Com este princípio regulador da questão temporal, abre-se espaço para uma grande discussão no sistema de atendimento tutelar em Portugal, que tem a ver com o estabelecimento das idades imputáveis no país.

De acordo com a LTE, passível de aplicação de medida tutelar educativa está o menor com idade compreendida entre os 12 e 16 anos. Entre os vetores das reformas legislativas que culminaram na elaboração dessa lei estava a discussão acerca da maioridade penal. Foi mantido em 16 anos o limite etário da imputabilidade e os 12 anos como idade mínima requerida para se proceder com intervenção tutelar educativa. Abaixo dessa idade, se é considerado inimputável por qualquer ato praticado e para os jovens com idade entres os 16 e 21 anos, é previsto um regime penal especial para jovens e adultos¹⁶.

Muito discute-se em cima do alcance da LTE, tendo em vista os percentuais de menores em situação de delinquência que, perto da idade limite contemplada no diploma para intervenção, ficam de fora do atendimento e são atirados ao outro regime. Ainda assim, recentemente, foram insurgindo pressões para a redução da maioridade penal para os 14 anos, o que, de acordo com as estatísticas do Ministério da Justiça¹⁷, em relação à faixa etária de menores sob intervenção tutelar, iria provocar um deslocamento significativo para o regime penal especial de jovens e adultos, inflacionando a estrutura da qual dispõe hoje o estado para atender esse segmento.

1.3.2.2 Tipos de Medida Tutelar

Segundo a Lei Tutelar Educativa, as medidas dividem-se em três tipos: institucionais, não-institucionais e ainda cautelares. Em nossa análise, iremos incidir sobre a medida tutelar educativa de internamento, de carácter institucional.

¹⁶ Conforme o Decreto de Lei nº 401/82, de 23 de Setembro, aplicado a jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, agentes de atos qualificados pela lei penal como crime.

De acordo com Moura, a definição das idades penais tem a ver com os “*marcos etários que originam reacções diversas, reacções que atendem ao diferente desenvolvimento psicossomático da criança, do jovem e do jovem-adulto. Traduz-se pois na lei o que é um dado empírico indiscutível: a evolução da capacidade adaptativa do menor*” (2000, p. 102).

¹⁷ Conforme dados apontados pelo Relatório de Actividades da DGRS de 2008.

1.3.3 As entrevistas

Como já referido na explicitação do percurso e dos procedimentos metodológicos, os adolescentes em conflito com a lei compreendidos como atores sociais ativos, são sujeitos fulcrais neste trabalho e a compreensão de seu percurso de vida é de suma importância quando buscamos desvelar suas representações do mundo que os cerca, as relações e interações que estabelecem com os meios sociais em que estão inseridos, analisando no decurso da vidas desses adolescentes, os aspectos que possam estar relacionados com a situação de delinquência que os levaram a serem institucionalizados. Por estarmos lidando com adolescentes que cumprem medida de internamento, no início de nosso trabalho de campo, verificamos a necessidade de definir a que regime de internamento seriam os adolescentes entrevistados, considerando ainda que as entrevistas ocorreriam no Brasil e em Portugal, e uma diferença de regime poderia deslocar a caracterização do trabalho.

Era fundamental para o sucesso da recolha desses dados, uma interação positiva com os sujeitos, a fim de garantir uma colaboração no processo das visitas e na realização das entrevistas. Para conferir fiabilidade a situação de intermanento dos sujeitos alvo de nossa proposta, optamos por entrevistar adolescentes que se encontrassem no regime de semi-liberdade. A justificação dessa escolha se deu pelo fato de que a com adolescentes internados em regime fechado correríamos o risco de lidar com uma forte resistência à colaboração e ao interesse em participar da pesquisa, que deveriam ser espontâneos. Por outro lado, aqueles que se encontram em regime aberto, estão mais perto do término da execução da medida, e mais inseridos, *a priori*, no convívio social, tornado então o regime de semi-liberdade o “ideal” para confrontarmos os aspectos levantados em nosso estudo dos diplomas que conferem o atendimento a esses adolescentes com os dados empíricos obtidos nas entrevistas.

1.3.3.1 Os locais da recolha de dados

Centro Educativo dos Olivais

Regulamentao pelo Decreto-Lei nº 323-D/2000, de 20 de Dezembro, o Centro Educativo dos Olivais – CEO, localizado na cidade de Coimbra, Portugal, está vinculado ao Ministério da Justiça, pelo Instituto de Reinserção Social.

A medida tutelar educativa de internamento em Centro Educativo é a medida tutelar educativa mais severa aplicável a jovens entre os 12 e os 16¹⁸ anos que tenham praticado fatos qualificados pela lei como crimes (art, 1º da LTE).

De acordo com o RGDCE, cada estebelecimento desta natureza opera com dois regimes de internamento, devido à progressão faseada, prerrogativa do modelo de intervenção tutelar adotado. São organizados em unidades residenciais, com lotações e regras de funcionamento distintas, conforme o regime de execução da medida aplicada.

Quando regulamentado, o CEO estava destinado a receber jovens do sexo masculino, para cumprimento de medida de internamento nos regimes aberto e semi-aberto, tendo sua estrutura modificada posteriormente para receber também jovens em regime fechado.

O CEO desenvolve programas consubstanciados com a intervenção tutelar, dentre eles, escolarização com base nos programas curriculares oficiais do 1º, 2º, 3º ciclos e secundário; programa de formação profissional; programas desportivos; programas de educação para a saúde; programas terapêuticos; programas de animação sociocultural, além de outras iniciativas que podem ser incluídas no decorrer da execução das medidas de internamento.

Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente

No Brasil, com as políticas que descentralizaram o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, os Estados ganharam liberdade e autonomia para legislar sobre a matéria, desde que repetisse as diretrizes da política nacional, referidas no SINASE. No Estado do Rio de Janeiro, com a criação do Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas – DEGASE, a medida de semiliberdade ficou à cargo dos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor – CRIAM's.

No ano de 2009, por meio do Decreto de lei nº.41.983/2009, houve uma alteração da nomenclatura para Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente – CRIAAD.

O nosso trabalho de campo foi realizado no CRIAAD Ilha do Governador, que recebe jovens do sexo masculino para cumprimento de medida sócio-educativa em regime de semi-liberdade, conforme decisão expedida pelo Juizado da Infância e da Juventude.

¹⁸ Segundo o art. 5º da LTE, a execução das medidas pode prolongar-se até o jovem completar os 21 anos, momento em que cessa obrigatoriamente, o que justifica o internamento de alguns jovens em CE com idade superior a 16 anos.

De forma geral, o projeto político-pedagógico do CRIAAD contempla atividades como: escolarização; formação profissional; atividades programadas de cultura e de lazer; práticas esportivas; atividades externas; apoio sócio-familiar; apoio jurídico processual; acompanhamento pós-extinção de medidas, etc.

No entanto, enfatizamos, como temos demonstrado ao longo deste trabalho, que há um flagrante descompasso entre os objetivos pedagógicos de (re)estruturação da vida desses adolescentes e as reais condições que são apresentadas não só a esses sujeitos, mas a todos os atores sociais envolvidos no processo de execução das medidas sócio-educativas.

1.3.3.2 Instrumento para coleta de dados

A coleta de dados das entrevistas foi realizada tendo por base um guião elaborado num roteiro de questões do tipo semi-estruturadas. Cada questão continha ainda um grupo de sub-questões, chamadas questões de segurança, que serviram para intervir e auxiliar o processo de entrevista sempre que necessário buscar mais informações, respostas mais profundas sobre determinado tópico ou assunto abordado(em anexo).

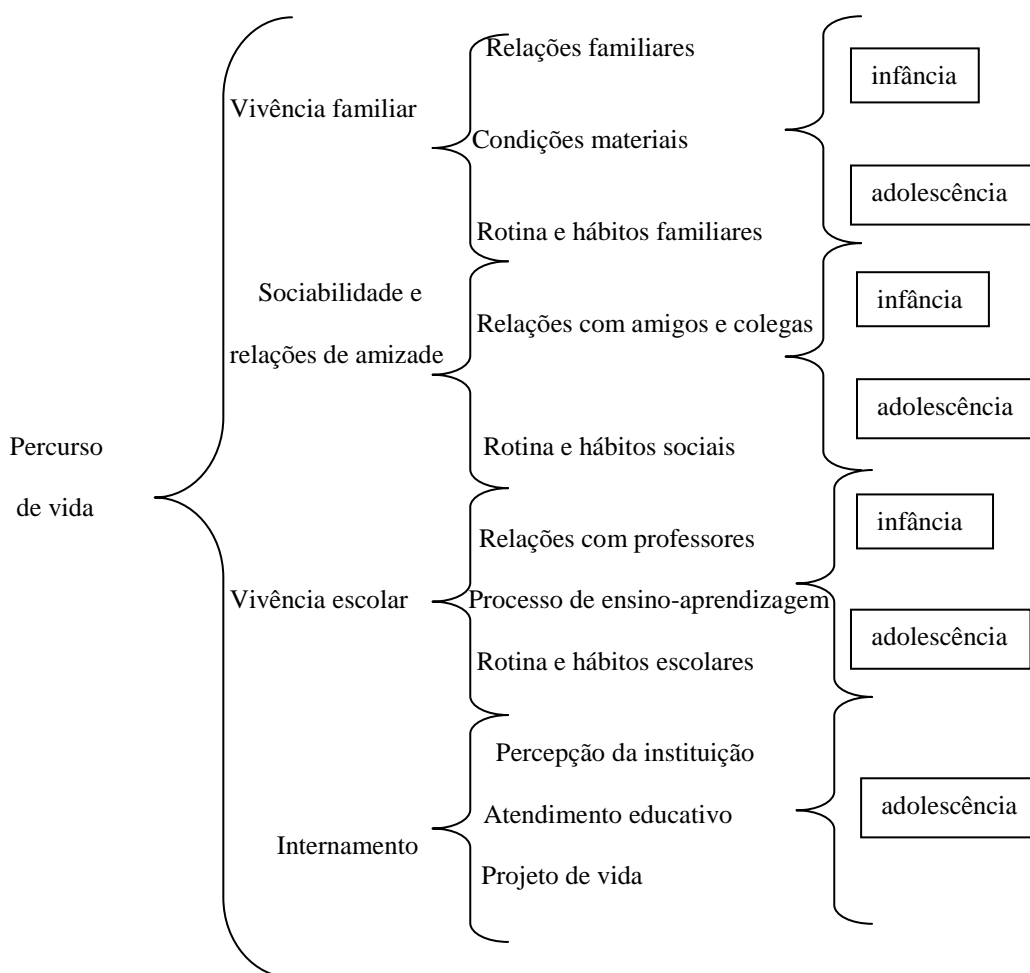
O objetivo das entrevistas foi identificar nas narrativas dos sujeitos entrevistados, os valores e as relações experienciados nos diferentes ambientes, como o da escola, o da família e o da comunidade em geral, no sentido de compreender o percurso pessoal de cada jovem e as percepções deste sobre os referidos ambientes, de modo a ver como influenciaram a situação de cada um.

A partir desses dados, pretendemos verificar uma combinação de fatores que vão desde as relações estabelecidas no seio familiar e no meio social, passando pelas condições sócio-econômicas, e as deficiências do percurso de escolarização que podem determinar uma ruptura nos processos socializadores desses adolescentes e os empurrar para uma situação de comportamento desviante que, em muitos casos, progride para a marginalidade.

O tema central de nossa análise, portanto, é o *percurso de vida* desses jovens, dividido em quatro categorias de análise que representam os eixos norteadores que entendemos ser os pilares para a formação social desses sujeitos, sendo eles a *vivência familiar*, a *sociabilidade e as relações de amizade* e a *vivência escolar*; e ainda a condição atual desses adolescentes, o *internamento*.

Dentro dessas categorias, surgem as sub-categorias, de modo a pormenorizarmos cada uma dessas dimensões considerando suas características principais, onde elencamos os principais atributos que perpassam os processos estruturantes dessas categorias.

Com as leituras flutuantes das entrevistas e a exploração do material, realizamos uma análise prévia do quadro analítico que se baseou nas categorias e sub-categorias indicadas para elencarmos uma série de indicadores para a captura dos excertos que se relacionariam com as situações e contextos abordados, considerando ainda a dimensão temporal com a qual trabalhamos nas entrevistas, que contemplam períodos da *infância* e da *adolescência*. Assim, apresentamos abaixo o esquema que ilustra a análise das entrevistas realizadas com base na noção de percurso de vida que propusemos.



1.4 Procedimentos de análise da informação

1.4.1 Nos diplomas

Para realizar a análise das medidas sócio-educativas encontradas nas leis portuguesa e brasileira destinadas ao atendimento do adolescente em conflito com a lei, optamos por uma análise do discurso de tais medidas presentes nos documentos citados para buscar compreender o pano de fundo por detrás da implementação dessas políticas públicas em relação à temática proposta.

Seguindo um referencial da escola francesa de análise do discurso, empreendemos aqui a análise dos documentos nos fundamentando nas contribuições de Michel Foucault e Michel Pêcheux.

Faz-se pertinente nesse estudo a noção de governamentalidade trabalhada por Michel Foucault (1992), uma vez que lidamos com documentos legais da esfera pública, elaborados pelo poder público para estabelecer normas de conduta na sociedade.

Sob uma ótica analítica foucaultiana, compreendemos os diplomas governamentais dirigidos ao atendimento do adolescente em conflito com a lei como tecnologias humanas que empreendem o exercício de autoridade de indivíduos sobre outros indivíduos através do estabelecimento de relações de poder hierárquicas. Em outras palavras, formas de saber-poder que atuam como técnicas de governação à medida que orientam, conduzem e determinam a conduta dos indivíduos e dos grupos aos quais são destinadas as ações desses diplomas.

Foucault preocupou-se em estudar procedimentos, técnicas e estratégias das formas de governação que permitiam exercer a conduta dos indivíduos, uma forma específica de poder utilizado com vistas ao controle social das massas.

A outra noção foucaultiana considerada importante para essa análise de discurso é a noção de formação discursiva, que detém relação direta com as noções de discurso e sujeito. Para Pêcheux, formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (1988, p.160).

As formações discursivas configuram-se como objeto da análise de discurso na medida em que o discurso é analisado e inserido no contexto das condições históricas de produção de determinada época.

Desse modo, estudar os discursos é incidir não somente naquilo que é dito em determinado momento, mas também considerar as relações que o dito estabelece com o que foi dito anteriormente e com o não-dito, fazendo assim ressaltar as posições sociais e históricas dos sujeitos e as formações discursivas circunscritas aos discursos.

Entre os objetos dos estudos discursivos encontra-se a ideia de lei, preceito pelo qual a autoridade constituída e representada pelo governo elabora e impõe normas obrigatórias de conduta e obediência à população. O corpo da lei é formulado por formações discursivas, aparentemente neutras¹⁹, geralmente com o objetivo de promover desenvolvimento e/ou manter a ordem pública.

Ao ser empregada como discurso, a lei denota incompletude, característica inerente à própria linguagem e ao sujeito, inscrevendo as posições ideológicas e históricas que demarcam aquilo que o sujeito pode/irá significar. Para a Análise de Discurso, a lei constitui um gênero discursivo marcado pelo autoritarismo, fruto da relação de imposição entre o enunciador e o enunciatário (Orlandi, 2003).

Sobre a análise em si, salientamos que após a constituição do corpus analítico constituído pelos excertos das leis selecionadas, estabeleceu-se a superfície linguística, para depois, durante a análise do objeto discursivo, no qual o discurso é remetido à formação discursiva, chegarmos aos processos discursivos, nos quais observamos as relações entre as formações discursivas e a ideológicas (Pêcheux, 1998).

Dessa forma, consideramos interessante cruzar as perspectivas dos autores supracitados em matéria de formação discursiva, utilizando-as como noções complementares, nos valendo dos pressupostos de unidade e dispersão foucaultianos e das materialidades existentes em torno das formações ideológicas referenciadas por Pêcheux.

1.4.2 Nas entrevistas

O tratamento dos dados da parte empírica que compreendeu a recolha de dados a partir de entrevistas foi realizada por meio de uma análise de conteúdo referenciada por Bardin (1977). A estratégia de análise escolhida foi a de tipo categorial, por oferecer a possibilidade de tratar os conteúdos presentes nos discursos em categorias nas quais os

¹⁹ Para Foucault, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (1996, p. 9). A ideologia e sua relação com o poder e o inconsciente e a sua relação com o desejo estão ligados materialmente e, portanto, operam de forma análoga na constituição do sujeito e do sentido dos discursos (Orlandi, 1999).

critérios de escolha e delimitação foram orientados segundo o objeto de estudo da investigação em correlação com os dados encontrados pelo trabalho de pesquisa.

Para a composição do *corpus* de análise das entrevistas, o tema e as categorias selecionados deveriam se enquadrar nas dimensões que abrangessem as rupturas mais relevantes ao percurso que orientou o desenvolvimento dos sujeitos pesquisados.

Assim, optamos por um modelo analítico misto, uma vez que, ainda que tenhamos definido categorias de análise previamente, com base nas leituras flutuantes²⁰ das entrevistas, tivemos o cuidado de deixar margem à flexibilidade de alterá-las em função dos resultados obtidos com a análise (Minayo, 2000).

Dessa forma, a postura que consideramos mais próxima ao tipo de investigação com a qual estamos a lidar é a

“postura analítica e de reconstrução do sentido”, na qual “pretende-se realizar uma análise de conteúdo que tente interpretar a relação entre o sentido subjectivo da acção, o acto objectivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas em análise” (Guerra, 2006, p. 31).

²⁰ Desteca-se ainda que as leituras flutuantes das entrevistas foram importantes no sentido de conhecer melhor determinados aspectos e destacar elementos considerados mais marcantes, alguns não observados *a priori*, mas com possibilidade de aproveitamento futuro.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS LEGAIS DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: AS MEDIDAS DE INTERNAMENTO NUMA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

2.1 Análise das medidas sócio-educativas de privação de liberdade do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

2.1.1 Do Regime de Semi-liberdade

Num dos artigos referentes às medidas sócio-educativas está presente aquele que define o regime de semi-liberdade (art. 120º ECA). No texto da Lei, a instalação desse regime pode se dar de duas formas: “o regime de semi-liberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial”.

Para a nossa análise, infere-se que as disposições do regime de semi-liberdade são escassas ao ponto de provocar dúvidas na compreensão das duas formas de execução da medida, sendo a redação deste artigo considerada lacônica. Portanto, sendo os parâmetros fornecidos insuficientes para um entendimento mais amplo, cabe-nos desvelar, nas entrelinhas dos princípios estatutários, as intenções e prerrogativas dessa modalidade de medida sócio-educativa.

No excerto destacado do art. 120º do ECA, a enunciação possui sentido ambíguo quando estabelece a possibilidade de determinar o regime de semi-liberdade de duas formas distintas. Para Pêcheux, a formação discursiva constitui o que é compreendido como sentido, sendo dissimulada, representando no discurso uma formação ideológica, visto que os sentidos são determinados ideologicamente (1998).

Assim nas formações discursivas onde lê-se “pode ser” e “ou”, nesse contexto, dá a ideia de isenção da aplicabilidade obrigatória dessa medida como medida primeira determinada pela sentença judicial. Tal constatação leva-nos a crer que a decisão sobre a aplicação da medida recairia em cima da representação judicial, na figura do juiz, ao qual caberia decidir logo de início se a internação do adolescente começaria no regime fechado para depois, possivelmente, progredir para a semi-liberdade, ou se a restrição

da liberdade desse sujeito seria “parcial” já desde o início do cumprimento da medida sócio-educativa.

Ao analisar o caráter retributivo contido nessa medida, podemos entender esta medida como uma espécie de “internamento mitigado”, considerando que na estrutura do Estatuto, encontra-se numa posição intermediária em relação à medida que confere a liberdade assistida (art.118º) e a que implica internação (art. 121º), e, para além disso, emprega o recurso da institucionalização, ainda que em tempo parcial, mas ainda assim constitui uma restrição do direito de ir e vir, garantido a todos os cidadãos pela Constituição. Uma das críticas que fazemos a esta medida localiza-se justamente no princípio que enuncia a própria medida: *semi-liberdade*. O termo, por si, já garante um paradoxo discursivo, uma vez que uma pessoa, ou se encontra em liberdade ou em privação dela, não sendo fácil de conceber a ideia, ainda mais para um adolescente que possua capacidade de reflexão limitada por sua condição sócio-cultural, de se estar “meio-livre”. Alguns críticos do Estatuto defendem a modificação do princípio para uma nomenclatura de “semi-internação”, numa tentativa de trazer coerência e seguir a proposição da medida de internação (art. 121º ECA). Porém, certamente que isso incorreria no risco de se atribuir uma imagem negativa para a medida (como se a contradição que existe já não o fizesse).

As dificuldades encontradas pelo sistema para a execução dessa medida não são poucas. Na análise de um discurso, perceber o sujeito, a forma como ele representa a si e aos outros, e ainda os papéis que são representados é fundamental para compreendermos a formação discursiva e seus sentidos, que, para além de um punhado de frases constitui uma totalidade linguística específica e ideologicamente intencional.

O caráter coercivo imposto pela restrição da liberdade¹ tende a inibir a função pedagógica de promover, durante o período em que o menor encontra-se “meio-livre”, de frequentar a escola e/ou exercer uma profissão, tirando proveito para a sua formação. O adolescente, quando liberto da instituição que o custodia, em princípio irá preferir utilizar o tempo para conviver com a família e amigos, e com atividades de lazer. Assim, as atividades obrigatórias como a frequência à escola e uma atividade laboral²

¹ O princípio da semi-liberdade abarca uma série de aspectos coercitivos, pois afasta, ainda que temporariamente, o adolescente autor de ato infracional do convívio familiar e da sua comunidade de origem (Volpi, 2002).

² O art. 68º do ECA preconiza trabalho educativo como atividade laboral na qual os aspectos educativos devem sobrepor os produtivos do serviço, indicando como finalidade o desenvolvimento pessoal, social e intelectual da pessoa que o executa.

vêm significar uma imposição do Estado e ganhar um sentido negativo na percepção menor assistido, fazendo com que esse não consiga construir uma consciência acerca da importância da escolarização e da formação profissional, as quais geralmente já não lhe fazem muito sentido, gerando um impacto negativo na aplicação desta medida.

Ao contrário do que possa parecer pelo expresso na lei, a realização de atividades escolares e laborais fora das instituições de internamento não eram tão simples ou fáceis de serem realizadas. Na formação discursiva “independentemente de autorização judicial”, o sentido é estrito, não se faz necessário que o juiz autorize pessoalmente a saída do adolescente em cumprimento de medida para atividades extra-muros. No entanto, isso não significa que seja dada ao adolescente qualquer autonomia. Pelo contrário, a liberação para realização de atividades fora da instituição depende da avaliação de um corpo técnico e da autorização do diretor, o que na prática representa um processo burocrático e moroso, impedindo, muitas vezes, que essas atividades, garantidas na lei, sejam concretizadas.

Na tentativa de superação desses entraves, encontramos a disposição presente no parágrafo primeiro do artigo referido que estabelece: “§ 1.º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade” (art. 120º).

Contudo, a carência de investimentos no sistema de atendimento como um todo vai também incidir sobre os programas de semi-liberdade, reduzindo o seu raio de ação e minimizando seus efeitos progressivos, que culminam na transição do menor para o meio aberto, através da liberdade assistida, e, conseqüentemente, sua reinserção na comunidade de forma efetiva. Com efeito, para que isso se concretize, faz-se necessária a existência de estabelecimentos de acolhimento para esses adolescentes que comportem esse processo, que contem com a presença de equipes multidisciplinares atuantes, que sejam capazes de garantir a articulação dos serviços, da interação com a família (como previsto pela Lei, no art. 129º, ECA), e driblar as insuficiências³ encontradas pelo caminho. Um desafio que exige, antes de qualquer coisa, um comprometimento dos profissionais que lidam com o sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, mas que nem sempre tem sido encontrado.

³ Ainda neste artigo, segundo o parágrafo segundo: “§ 2.º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação”. Essa indeterminação por vezes estende a aplicação da medida e adia as avaliações de progressão dela, amarrando o menor a um sistema massivo, o que certamente não contribui para sua ressocialização.

Há de se considerar também, nesse contexto, as condições de produção segundo as quais esse discurso foi produzido, levando em consideração não somente a informação que carrega esse discurso, mas de que forma perpassam entre os locutores, os efeitos dos seus sentidos, objeto analítico da análise de discurso (Pêcheux, 1998).

A orientação existente no parágrafo primeiro para que sejam utilizados recursos da comunidade cria instabilidade na gerência do Estado, sobretudo na responsabilidade de prover toda essa estrutura necessária ao andamento da medida que visa à inclusão do adolescente no seio da comunidade, uma vez que a inserção do adolescente de ser feita na rede pública de educação, que se divide nas esferas estadual e municipal. O mesmo ocorre com as escolas técnicas e profissionalizantes, que podem pertencer a diferentes esferas, complexificando a agregação de logística e a garantia de suportes para uma efetiva execução da medida em causa.

Vemos aí como o Estado atua (governa) em consonância com a noção de economia política na elaboração de uma lei de alcance nacional (macro-política) que impele na sua execução local (micro-política) a participação e envolvimento da população ao mesmo tempo que impõe uma intervenção jurídica e político-administrativa.

O parágrafo segundo do art. 120º, que enuncia: “§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação”, demonstra, ainda que implicitamente, a ausência de interesse em diferenciar o tempo de execução deste regime, com o regime fechado, característico da medida de internação.

O efeito de sentidos gerado entre interlocutores descrito por Pêcheux constitui-se no contexto no qual o discurso está inserido. Dessa forma, afirma Orlandi que “em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso perder a relação com os outros (implícitos)” (1996: 20-21).

A formação discursiva “no que couber” remete à ideia de “no interesse de”, evidenciando aí uma falta de comprometimento em diferenciar os ditames dessas medidas, que, na prática, podem funcionar de modo “semelhante”.

Em suma, a situação precária para uma execução dessa medida de maneira satisfatória está retratada em análises que evidenciam a confusão dos critérios adotados para aplicação da medida, as avaliações precárias das equipes técnicas no caso de concessão de progressão de regime de internamento, a inexistência de programas de assistência que funcionem em articulação com o sistema de atendimento ao adolescente que cumpre medida sócio-educativa, sem mencionar a falta de estabelecimentos específicos

que possam garantir o recebimento desses adolescentes durante apenas o período noturno, para acompanhamento de seu programa educativo (Volpi, 2002; Vieira, 1999; Nogueira, 1996).

2.1.2 Da Internação

Na seção VII do capítulo que dispõe sobre as medidas sócio-educativas, o art. 121º vem apresentar a medida de *internação*, que prevê a privação de liberdade do adolescente. Segundo os termos da Lei:

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

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

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

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

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

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

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

A medida de internação caracteriza-se fundamentalmente por ser executada em estabelecimento judicial e aplicar-se em regime “fechado”, isto é, ainda que o interno possa deixar a instituição para realizar alguma atividade, de um modo geral, permanece durante todo o dia no local que detém a sua custódia. O tempo de execução dessa medida é decidido pelo Juiz de Menores consoante a gravidade do ato praticado e as condições agravantes que possam ser acrescidas no processo, respeitando o tempo limite fixado na lei.

Os princípios orientadores enunciados neste artigo? servem, ou deveriam servir, de parâmetro para a aplicação da medida referida. Como comentado por Antônio Carlos Gomes da Costa,

“(…) três são os princípios que condicionam a aplicação da medida privativa de liberdade: o princípio da brevidade, enquanto limite cronológico; o princípio da excepcionalidade, enquanto limite lógico no processo decisório acerca de sua aplicação; e o princípio do respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento, enquanto limite ontológico, a ser considerado na decisão e na implementação da medida” (1992a, p. 375).

Logo de início, pode-se perceber a diferença entre o enunciado marcado pela ausência de definição dos princípios e o comentário do autor supracitado, um dos redatores do Estatuto.

Nossa análise começa em cima do parágrafo primeiro, que expressa a responsabilidade da equipe técnica sobre a realização de atividades externas, tão importantes nesta medida. Importantes porque, como já caracterizado, a medida de internação configura-se como a mais coercitiva. Na visão de Olympio Sotto Maior,

“Nesta ótica, não temos dúvidas em afirmar que, do elenco de medidas sócio-educativas, (...) vislumbra-se que a internação é a medida sócio-educativa com piores condições para produzir resultados positivos. Com efeito, a partir da segregação da inexistência de projeto de vida, os adolescentes internados acabam ainda mais distantes da possibilidade de um desenvolvimento sadio. Privados de liberdade, convivendo em ambientes, de regra, promíscuos e aprendendo as normas próprias dos grupos marginais (especialmente no que tange a responder com violência aos conflitos do cotidiano), a probabilidade (quase absoluta) é de que os adolescentes acabem absorvendo a chamada identidade do infrator, passando a se reconhecerem, sim, de má índole, natureza perversa, alta periculosidade, enfim, como pessoas cuja história de vida, passada e futura, resta indestrutivelmente ligada à delinquência (os irrecuperáveis, como dizem deles)” (1996, p. 341).

Reside aí uma das maiores problemáticas dessa medida, a retirada do adolescente do convívio social. A contradição mais evidente parece ser como sócio-educar jovens num ambiente isolado, sem liberdade, autonomia, ou escolha.

Para uma análise das sequências discursivas, tomemos os parágrafos 2º ao 6º. Essa sucessão de enunciados montam um percurso que delinea a forma como opera o sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Em resumo, o sancionado é internado por tempo indeterminado, por um período que pode se estender até 3 anos. Após esse período, pode ainda ser posto em semi-liberdade, o que ainda o manteria internado, pelo menos pelo período de recolha noturna. A redação destes parágrafos faz-se extremamente contraditória com o princípio da brevidade enunciado no artigo da

referida medida, que deveria marcar o intuito do internamento pelo menor período possível.

Numa das noções em que opera a análise de discurso está o procedimento de identificação de operações discursivas (Orlandi, 2003). No encadeamento das sequências discursivas dessa medida, identificamos a *repetição*. A repetição opera na antinomia retorno/renovação. O parágrafo segundo do art. 121º apresenta um trecho idêntico ao parágrafo segundo do art. 120º: “A medida não comporta prazo determinado”. A organização dessa repetição no nível do interdiscurso ao mesmo tempo em que retoma a ideia de amplitude do tempo de internamento, representa o já-dito, mas também renova o seu sentido por reaparecer em outro lugar, dando a entender ser uma novidade, devido ao complemento dessa formação que é complementada com uma informação temporal no trecho “ (...) a cada seis meses” (art.121º, § 2.º).

As situações de enquadramento para que seja expedida uma medida deste tipo são definidas no art. 122º do Estatuto, que vem a estabelecer:

“A medida de internação só poderá ser aplicada quando

- I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;
- II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
- III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1.º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a três meses.

§ 2.º Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada”.

Com este enquadramento, considera-se uma tipificação dos atos infracionais, de acordo com a lei penal, que incide sobre crimes:

- Contra o patrimônio: roubos (e assaltos), furtos, etc;
- Contra a pessoa: lesões corporais, homicídios, etc;
- Relacionados a entopercetes: uso, posse, tráfico, etc;
- Outros.

Devido ao perfil dos adolescentes agentes de atos infracionais, em larga escala estão as medidas expedidas pelo enquadramento nos crimes contra o patrimônio e aqueles que têm relação com o uso e o tráfico de drogas. São esses crimes, seguidos das ofensas

gaves contra a pessoa, incluindo ofensas com arma de fogo e homicídio, aqueles que mais estão relacionados com a medida de internação do adolescente (SINASE, 2006).

Nessa discussão, correntes de juristas e opinião pública travam batalhas intensas pelos conceitos que permeiam esse universo, nomeadamente sobre questões como a “maioridade penal”⁴ e a “Lei dos Crimes Hediondos”⁵, que direta ou indiretamente geram impactos nas decisões mais subjetivas da matéria, pois, por mais que se estabeleça critérios técnicos e rigorosos na apuração dos fatos, a avaliação e decisão judicial sobre a aplicação da medida para o adolescente agente de ato infracional sempre será pessoal e dotada de uma forte componente subjetiva, disso nenhum sistema de justiça pode escapar.

O art. 108º do ECA versa sobre a internação provisória⁶, que poderá ser aplicada ao adolescente antes de ser expedida a sentença do processo, por um período de até quarenta e cinco dias. Segundo este artigo, a “decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida”.

O parágrafo segundo do art. 122º se faz fundamental nessa situação, pois inverte o ônus da prova, obrigando o juiz a demonstrar na decisão a inexistência de outra medida que seja mais adequada ao caso. No entanto, o sistema de atendimento ao adolescente

⁴ Também interpretada como “idade da responsabilidade criminal”, configura-se a idade mínima para se considerar um indivíduo plenamente responsável pelos seus atos, de acordo com a jurisdição do país ou estado no qual se encontra. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece no art. 104º, a maioridade penal em 18 anos de idade completos, idade que é corroborada pelo art. 27º do Código Penal Brasileiro e pelo art. 228º da Constituição Federal de 1988.

⁵ Devido a um salto anormal nos índices dos crimes considerados de alto poder ofensivo, como sequestro, tráfico e estupro, foi promulgada no Brasil a Lei nº 8.072/90, Lei dos Crimes Hediondos, que encontra fundamentos no art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal de 1988. Essa lei previa o cumprimento da pena privativa de liberdade expedida na sentença do julgamento com obrigatoriedade de cumprimento de 2/3 em regime fechado, negando ao condenado o benefício da progressão de regime e o direito à fiança durante o processo. Em 1994, através de uma emenda popular, fora incluído nos crimes considerados hediondos o homicídio qualificado, e em 2006, revogada a obrigatoriedade de cumprimento de 2/3 da condenação sem direito à progressão, por ter sido considerada inconstitucional. Já a lei nº 11.464/07 alterou o disposto da matéria, estabelecendo o cumprimento de 2/3 para réus primários terem direito a progredir de regime e 3/5 para os reincidentes.

Todas esas alterações servem para nos ilustrar o quão complexa é a discussão em torno do conceito de gravidade penal dos crimes praticados na sociedade, e o adolescente em conflito com a lei, ainda que responda por legislação exclusiva, não fica imune às pressões exercidas nas relações de poder que permeiam os discursos proferidos e ocultos, seja na esfera macro, compreendida no campo das proposições políticas e elaboração das legislações e decisões judiciais, seja na micro, identificada nas relações cotidianas que o cercam.

⁶ “No que se refere à lei, a detenção pode ser privação de liberdade. O encarceramento que a realiza sempre comportou um projeto técnico” (Foucault, 2004, p. 215).

em conflito com a lei tem nos dado inúmeros exemplos de prazos excessivos, que geram o inchaço do sistema, que não dispõe de estabelecimentos de custódia provisória para o número de processos que enfrenta. O que nos leva a pensar no princípio da excepcionalidade, esquecido, visto o número de internações provisórias dos últimos relatórios divulgados (SINASE, 2006).

Para análise das formações discursivas deste artigo, é pertinente observar o disposto nos itens II e III, que apresentam a aplicação da medida. Os termos “reiteração” e “reiterado” surgem nesse artigo com deslizamento de sentido produzindo através da *polissemia*, que realiza uma alternância de significados nas unidades discursivas destacadas, que no inciso II assume o significado de repetição e no inciso III, dá-nos a ideia de insistência, renitência.

A internação por descumprimento reiterado e injustificado de medida anteriormente aplicada caracteriza-se como uma regressão de medida, e visa ao cumprimento da medida anteriormente aplicada. Vale lembrar que a lei não determina limite de vezes possíveis para esse tipo de internação, salvaguardando o tempo de internação por duração máxima de três meses. Nesse contexto, é fundamental que sejam levadas em consideração as especificidades das outras medidas, para que se possa respeitar o princípio da excepcionalidade.

Quanto ao princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, serve este para que possam ser evitadas todas as atrocidades cometidas contra os adolescentes ao longo da História, com internações em prisões de adultos, etc.

Contudo, na prática, há graves problemas no tocante à individualização de execução da medida de internação pela precariedade das condições oferecidas pelo sistema de atendimento.

Para analisar essas condições oferecidas para a execução da medida de internação, de acordo com o disposto na lei, passamos a citar os arts. 123º, 124º e 125º são os que definem as disposições sobre a medida de internação, segundo os quais:

“Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.
Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

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

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

§ 1.º Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.

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

Art. 125. É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança”.

Exposto o que regem os artigos acima citados, podemos considerar que bem estruturada a medida de internação, embora constitua a medida mais severa do Estatuto, confere à norma um conjunto de princípios e mecanismos capazes de minimizar os efeitos negativos, se não todos, os mais graves que possam decorrer da execução da medida em comento.

Para a nossa análise, o art. 123º ilustra de forma clara o princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Porém, tradicionalmente, os sistemas da Justiça dos menores, no qual se incluem a repressão e o confinamento, produzem uma alta cota de sofrimentos reais encobertos por uma falsa terminologia tutelar (Barroso Filho, 2001).

Nossas críticas, dessa forma, vão de encontro às condições oferecidas pelo sistema de atendimento ao adolescente submetido a essa medida, como um todo. A começar pelo Juiz de Menores, representante da Vara de Infância e Juventude, personagem dos principais, a quem compete não só definir as condições da execução da medida como

ser o supervisor da própria execução, procedendo com a avaliação necessária ao final dos períodos afixados pela lei. Ao juiz, cabe não só decretar a internação do adolescente infrator de acordo com a gravidade do ato praticado⁷, mas levar em consideração todo o contexto no qual se deu a ocorrência, usando a experiência, o conhecimento e o arbítrio que possui para executar e cumprir a lei, não do ponto de vista sancionatório, mas buscando o objetivo maior do ECA, que é garantir e defender os direitos do adolescente. A primeira variável a ser considerada diz respeito ao relacionamento com o corpo técnico que lida diretamente com o adolescente internado. Com raízes históricas, o despreparo de pessoal, já em número insuficiente, a baixa remuneração e consideração dos funcionários, e a mentalidade repressiva adquirida com uma cultura de punição, mesclam-se numa perigosa mistura para o clima organizacional dos estabelecimentos tutelares de menores (Cury, 2005; Volpi, 2002).

O pesquisador Antônio Carlos Gomes da Costa, referindo-se aos recursos humanos neste enquadramento, nos diz:

“A medida sócio-educativa é uma medida imposta, uma medida coercitiva, que decorre de uma decisão judicial. Portanto, é fundamental que o educador, além do conhecimento específico relativo à sua área de atuação, tenha também uma consistente e sólida formação legalista básica. Quando falamos em formação legalista básica, estamos falando de algo que vai além do conhecimento dos dispositivos legais e da sua aplicação. Na verdade, estamos falando de uma formação, ou seja, de uma atitude legalista. O técnico deve conhecer o conceito de controle social do delito e sua evolução. Deve deter também o domínio claro da noção de sistema de administração da justiça juvenil, compreendendo ainda os distintos modos de reação não formal da sociedade ao delito” (2006, p. 8).

Do extraído, pode-se inferir que não importa o quão clara e completa seja a lei, sua efetividade depende das condições que se apresentam no cotidiano de sua execução, onde poderá de fato, ser aplicada ou tornar-se letra morta.

Mencionamos também a variável da infra-estrutura que relaciona-se com o disposto no art. 123º, que apesar de bem representar o princípio da eficiência em termos de atendimento, é sabido que a realidade não comporta tal presteza nos serviços que oferece. Os estabelecimentos para atendimento de adolescentes em conflito com a lei,

⁷ O cometimento de um ato infracional não decorre simplesmente da índole má ou de um desvio moral. A maioria absoluta é reflexo da luta pela sobrevivência, abandono social, das carências e violências a que meninos e meninas pobres são submetidos (Volpi, cit. por Cury, 2005, p. 338).

ou como foram tratados ao longo da História, os “menores”, nunca foram suficientes ou adequados para o fim a que foram destinados.

Com isto, surge ainda uma terceira variável comprometedora do sucesso de qualquer iniciativa prevista pelo Estatuto. Essa consiste na combinação das duas outras acima mencionadas, que abrem espaço para as ameaças internas às quais estão sujeitos os internos. Com as deficiências de recursos humanos somadas às físicas e estruturais, vemos ir embora os princípios da individualização do atendimento, com a mistura de adolescentes com níveis de desenvolvimento físico e cognitivo distintos, personalidades diversas, periculosidade e degradação nos estabelecimentos. Abusos, agressões, espancamentos e ameaças são apenas algumas das atrocidades presentes no cotidiano desses jovens, divididos em grupos e facções, rivais uns aos outros, que disputam as lacunas da liderança e os nichos de poder, exercitando diariamente a coerção entre si, com monitores, pessoal da segurança e outros funcionários, situações já naturalizadas no senso comum e pelos meios de comunicação.

A Comissão responsável pela publicação dos relatórios decorrentes da IV Caravana dos Direitos Humanos no ano de 2001, após vistoriar dezoito instituições espalhadas pelo país, relatou o horror encontrado em estabelecimentos que pregam exatamente o contrário do disposto no ECA. Para se ter uma ideia da gravidade daquilo que foi encontrado durante as visitas nas instituições, a Comissão intitulou o conjunto de relatórios produzidos de “O Sistema Febem e a Produção do Mal”.

Não sendo possível ignorarmos essa caótica realidade, questionamos agora como se asseguram então todos aqueles direitos do interno que são enunciados no art. 124º, nos numerosos incisos que vão do I ao XVI, com os reduzidos recursos dos quais se dispõe e ainda mal se empregam? Esses são apenas alguns exemplos dos problemas enfrentados pelo sistema de atendimento que ainda não encontrou, para a maioria deles, uma alternativa que possa apontar a melhoria do atendimento ao adolescente em conflito com a lei e a aplicação efetiva do Estatuto.

Ao nível da análise de discurso, contemplamos uma contradição no enunciado do art. 124º com os incisos do mesmo. A *nomeação*, operação discursiva de efeito classificatório surge para determinar a condição em que se encontra o sujeito citado no discurso: “adolescente privado de liberdade”.

O gesto de nomear, para Pêcheux (1998), garante a visibilidade ao sentido proposto, inscrevendo-se numa formação discursiva com conjuntura política e ideologia legitimadas pela condição moral e social do sujeito para o qual o discurso é proferido.

Assim, na formação discursiva, enquanto o sentido ganha unidade, o sujeito, por sua vez, ganha identidade. A formação discursiva será responsável por determinar o que pode e/ou deve ser dito (ou feito) pelo sujeito numa dada relação social, representando o lugar que articula língua e discurso (Pêcheux, 1998).

Posto isso, fica difícil imaginar como um adolescente internado em regime fechado e “privado de liberdade” possa, como expresso na lei, ter autonomia ou liberdade para exercer todos os direitos elencados. Fazemos ressaltar que na maioria dos incisos, os enunciados iniciam-se por verbos no infinitivo, representando ações a serem desempenhadas por parte do adolescente.

Outra forte contradição pode ser encontrada nos parágrafos desse mesmo artigo. Enquanto o parágrafo primeiro enuncia que “em nenhum caso haverá incomunicabilidade”, o segundo estabelece que “a autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.”, o que caracteriza que em algum momento a comunicabilidade do adolescente poderá sim ser privada, ainda que parcialmente, ou seja, a nível presencial.

Relativamente ao que concerne à medida de internação, o último artigo que gostaríamos de aludir é o art. 125º do Estatuto. Nesse, encontramos implícita a intenção por detrás de grande parte dos mecanismos e estratégias presentes no diploma em questão.

Quando se fala de medidas que envolvem contenção e segurança para a execução de uma medida, e todos os dispositivos coercitivos que isto possa envolver, a política de atendimento passa a ser uma preocupação constante, uma vez que passam pelas estruturas para o atendimento físico e psico-social dos adolescentes as maiores fragilidades de um sistema com heranças em antigas políticas marcadas pela prática do confinamento de menores “indesejáveis”, sem interesse em atingir na verdade, maiores objetivos.

O paradoxo dessa situação reflete aquilo que nos coloca Foucault (2004) ao relacionar a produção da delinquência na medida em que se objetiva ressocializar o sujeito. Para o autor, é aí que se encontra a contradição nutriz de todos os sistemas de privação de liberdade. Na análise foucaultiana, a estruturação de todo sistema prisional não poderia

ser diferente, uma vez que o objetivo último que relaciona suas componentes estruturantes (delinquência e ressocialização) intenciona a manutenção das relações de poder.

Buscamos, assim, compreender e articular as lógicas de funcionamento discursivo das formações que circundam o já-dito dever do Estado de zelar pelo adolescente internado e as repercussões que essas possuem nas intenções ocultas, ainda arraigadas numa ideologia repressora e punitiva quando esse adota “medidas adequadas de contenção e segurança”.

Trata-se aqui de desvelar o discurso que, embora aparentemente enuncie o objetivo de tornar o adolescente cidadão, (re)inseri-lo na sociedade de forma digna, esconde uma subjetividade inerente ao próprio sistema de privação de liberdade, responsável pelo assujeitamento desse adolescente e sua normalização⁸.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a medida de internação, muito além das prerrogativas de configurar um projeto de ressignificação de valores e de reestruturação de vida para esses sujeitos, encontra sentido numa estratégia institucional de controle social⁹ (Foucault, 2004).

Inserir-se aí a noção de governamentalidade, uma instrumentação voltada para a gestão dos indivíduos, questionada aqui pela forma com a qual o Estado, no papel de mantenedor dos direitos inalienáveis do adolescente, conduz esse sujeito a uma dita salvação, exercida por meio de mecanismos e ações de poder (representados na lei), com vistas à governação deliberada da conduta de si e do outro, caracterizada por aquilo que Foucault chamou de um conjunto de técnicas “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (1995, p. 244).

⁸ Segundo Frassetto (2006, p. 318), “o trabalho de doutrinação, escondido sob o rótulo de educação, tem de ser bem sucedido, uma vez que condição precípua para libertação é a efetiva incorporação (introjeção) de valores morais condizente com a vida aceitável em sociedade”.

⁹ Foucault concebe, nesse contexto, a formação discursiva como uma prática institucional, empreendedora de discursos normalizantes, pelo quais a anunciação das condições de produção se faz por meio de dispositivos discursivos (unidades de dispersão). A análise de discurso empregada nessas condições objetiva desvelar/desmascarar as reais intenções do discurso, revelando seus procedimentos de controle e suscitando, assim, transformar as relações de poder que se articulam no emprego desse discurso (2005).

2.1.3 Diretrizes pedagógicas do atendimento sócio-educativo

Como buscamos mostrar neste capítulo, as lacunas existentes no ECA, no tocante ao atendimento sócio-educativo propriamente dito, comprometem o desenvolvimento das ações embasadas nas medidas sócio-educativas propostas pelo Estatuto. A falta de uma política consolidada para a execução das medidas, que possa guiar o processo educativo que as medidas enunciam, evidencia as ausências do tão importante caráter pedagógico preconizado por todo o diploma.

Assim sendo, é válido inferir a omissão do ECA na exposição do projeto educativo pensado para o adolescente autor de ato infracional, paradoxalmente um dos aspectos mais importantes do sistema de atendimento.

Com a Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA um ano após a promulgação do ECA, ao qual compete zelar pela aplicação da política nacional de atendimento, apesar de ter-se dado início a formulação de um pensamento descentralizador desse atendimento, que deveria ser fiscalizado, suportado e apoiado pelo órgão federal, ainda não se havia pensado, ou melhor, definido, as diretrizes pedagógicas de como se efetuariam as ações práticas e cotidianas nos estabelecimentos estaduais e mais tarde municipais.

Foi com a consolidação do Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – que foram fixadas as orientações para o atendimento do adolescente em execução de medida sócio-educativa.

Segundo o que rege o documento no capítulo seis, são doze as diretrizes pedagógicas que envolvem o atendimento sócio-educativo, a saber:

- “1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios
2. Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo
3. Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas
4. Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa.
5. Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo
6. Diretividade no processo socioeducativo
7. Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa

8. Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional
9. Organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente
10. Diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica
11. Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa
12. Formação continuada dos atores sociais” (SINASE, 2006, p. 47-49).

Essas diretrizes estão representadas por um pequeno parágrafo que não é capaz de explicitar a forma como se irá alcançar a execução das mesmas. Dessa forma, não é nossa intenção discorrer sobre cada diretriz, e sim fazer ressaltar a contradição presente em algumas delas.

Na primeira diretriz elencada nesse documento, reconhece-se a natureza sancionatória das medidas sócio-educativas pelas restrições impostas por essas ao adolescente e defende-se uma natureza sócio-pedagógica com base na “garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania” (SINASE, 2006, p. 47).

Como pudemos observar na análise das medidas privativas de liberdade, a representação sancionatória faz-se mais do que por meras imposições, sendo restritiva ao ponto de não se deixar cumprir muitos dos incisos da numerosa lista dos próprios direitos elencados pelo ECA no art. 124º, pelas condições concretas de execução que se constatam. A chamada “operacionalização ético-pedagógica” descrita nessa diretriz do SINASE, na verdade é refutada pelo caráter retributivo conferido pelo internamento do adolescente.

A segunda e terceira diretrizes defendem o projeto pedagógico como orientador do processo sócio-educativo e o adolescente como sujeito autônomo em todas as etapas do processo. No entanto, na quinta diretriz, a concepção de exigência do adolescente remete-nos à noção da condição imposta, do pedido imperioso, criando um paradoxo em relação às anteriormente citadas.

Por fim, encontramos a maior contradição na sétima diretriz, que preconiza a disciplina como o “meio” para se efetivar a ação sócio-educativa.

O enunciado da diretriz coloca a concepção de disciplina para a importância do atendimento:

“A disciplina deve ser considerada como instrumento norteador do sucesso pedagógico, tornando o ambiente socioeducativo um pólo irradiador de cultura e

conhecimento e não ser vista apenas como um instrumento de manutenção da ordem institucional. A questão disciplinar requer acordos definidos na relação entre todos no ambiente socioeducativo (normas, regras claras e definidas) e deve ser meio para a viabilização de um projeto coletivo e individual, percebida como condição para que objetivos compartilhados sejam alcançados e, sempre que possível, participar na construção das normas disciplinares” (SINASE, 2006, p. 48).

Para a análise de discurso, surge aqui a noção de *interdiscurso*, trabalhada por Pêcheux (1990), que considera que uma formação discursiva, sempre que atravessada por elementos exteriores (provenientes de outras formações discursivas), gera um discurso transversal. Para Foucault (2005), esses elementos que compõem os discursos encontram-se dispersos, espalhados no espaço/tempo, representando *unidades de dispersão*, e as formações discursivas dão-nos a capacidade de analisá-los e estabelecer sentido entre eles, o que o autor nomeia de *sistemas de dispersão*.

Os elementos discursivos de destaque presentes no excerto acima nos permitem trazer à tona uma intencionalidade coercitiva latente, suavizada de maneira sutil no discurso apresentado. A “disciplina”, elemento discursivo principal nesse contexto, ainda que seja exercitada em sua polissemia, só é capaz de nos revelar significados negativos à ação sócio-educativa. Em análise polissêmica do termo, encontramos em sua etimologia os vocábulos discípulo ou pupilo, que significam “aquele que segue”, “aquele que obedece”. Em outros significados encontram-se as ações de instruir, educar, treinar, no sentido de moldar o caráter. Para Foucault, “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (2004, p.119).

Nesse excerto do documento referido, vemos o quanto é contraditório o ideário de sócio-educação. Considerar a “disciplina” como “instrumento norteador do sucesso pedagógico” é contrariar todos os princípios emancipatórios preconizados pelo ECA. Assim vemos desvelar-se, na sua essência, o caráter do atendimento ao adolescente que cumpre medida sócio-educativa.

Para Foucault (2005), as formações discursivas são regidas por um sistema de relações entre conceitos, objetos, estratégias e enunciados, que possibilita que estes passem da dispersão para a regularidade, dando origem aos discursos formais.

As unidades discursivas “não” e “apenas” provocam um deslize no sentido da *disciplina*, na tentativa de eufemizar o sentido esperado de um termo com a carga denotativa pesada que possui, citado a seguir pela formação “instrumento de

manutenção da ordem institucional”. Porém, esse eufemismo é logo desmascarado pelas próprias características que se afirma estarem presentes no ambiente sócio-educativo, “normas” e “regras claras e definidas”, refutando a ideia de autonomia proposta nas diretrizes anteriores. No fim do excerto, a formação “sempre que possível”, encerra a intenção de não se comprometer caso o sujeito que deveria ser participante ativo em todo esse processo não puder ser realmente considerado.

2.1.4 O Plano Individual de Atendimento – PIA

O documento de orientação do SINASE evoca o paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), segundo o qual “toda pessoa nasce com um potencial e tem direito de desenvolvê-lo” (SINASE, 2006, p. 52). A partir daí, apresenta-se a caracterização do PIA, que na prática deverá guiar o processo sócio-educativo.

O Plano tem início no momento em que o adolescente dá entrada no sistema de atendimento, onde passa pela realização de um diagnóstico, seu e de sua família, nas áreas:

- “a) Jurídica: situação processual e providências necessárias;
- b) Saúde: física e mental proposta;
- c) Psicológica: (afetivo-sexual) dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos;
- d) Social: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; necessidades, avanços e retrocessos.
- e) Pedagógica: estabelecem-se metas relativas à: escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado. Enfoca os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Registra as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão na pactuação de novas metas” (SINASE, 2006, p.52).

São referenciadas no documento três fases do atendimento sócio-educativo, a saber:

- a) fase inicial de atendimento: período de acolhimento, de reconhecimento e de elaboração por parte do adolescente do processo de convivência individual e grupal, tendo como base as metas estabelecidas no PIA; b) fase intermediária: período de compartilhamento em que o adolescente apresenta avanços relacionados nas metas consensuadas no PIA; e c) fase conclusiva: período em

que o adolescente apresenta clareza e conscientização das metas conquistadas em seu processo socioeducativo (SINASE, 2006, p.51).

O documento orientador do SINASE não vai além do exposto acima no tocante às orientações para o atendimento do adolescente. A descentralização das políticas públicas de atendimento ao adolescente em conflito com lei, já referidas anteriormente, garante aos governos estaduais e órgãos ligados ao sistema de atendimento autonomia para elaborar o Plano Individual de Atendimento.

Contudo, o documento que deveria servir de suporte e orientação para todo o processo apresenta-se pouco específico. A malha de políticas públicas mostra-se pouco articulada, deixando espaço para constatação de que ainda não há uma rede de atendimentos básicos, consolidada nos princípios norteadores do ECA, que possa caminhar ao lado das transformações político-administrativas, viabilizadora de uma plataforma sócio-educativa sólida, condição *sine qua non* para a execução efetiva e genuína do Estatuto da Criança e do Adolescente.

2.2 Análise das medidas tutelares educativas da Lei Tutelar Educativa – LTE

No âmbito da lei propriamente dita, interessa-nos incidir sobre as medidas que promovem atendimento ao menor agente de fato qualificado como crime. Assim, acerca das disposições gerais, rege o art. 2º da Lei sobre a finalidade das medidas:

“1 — As medidas tutelares educativas, adiante abreviadamente designadas por medidas tutelares, visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade.

2 — As causas que excluem ou diminuem a ilicitude ou a culpa são consideradas para a avaliação da necessidade e da espécie de medida”.

A LTE fixa os objetivos maiores a serem atingidos mediante a aplicação das medidas tutelares, caracterizando o princípio da ressocialização do menor e sua sadia integração na sociedade por meio da “educação para o direito”, diretriz orientadora da lei citada.

Entretanto, percebemos o quanto esses princípios norteadores são vagamente representados no corpo da lei. Não há uma explicitação do significado ou do conceito dessa expressão, deixando a critério interpretativo a amplitude da responsabilidade social do menor.

Sobre a questão da aplicabilidade, o art. 3º da LTE define a aplicação de medidas tutelares “a menor que cometa facto qualificado pela lei como crime e passível de medida tutelar por lei anterior ao momento da sua prática”. Com este princípio regulador da questão temporal, abre-se espaço para uma grande discussão no sistema de atendimento tutelar em Portugal, que tem a ver com o estabelecimento das idades imputáveis no país.

De acordo com a LTE, passível de aplicação de medida tutelar educativa está o menor com idade compreendida entre os 12 e 16 anos. Entre os vetores das reformas legislativas que culminaram na elaboração dessa lei estava a discussão acerca da maioridade penal. Foi mantido em 16 anos o limite etário da imputabilidade e os 12 anos como idade mínima requerida para se proceder com intervenção tutelar educativa. Abaixo dessa idade, se é considerado inimputável por qualquer ato praticado e para os jovens com idade entre os 16 e 21 anos, é previsto um regime penal especial para jovens e adultos¹⁰.

Muito discute-se em cima do alcance da LTE, tendo em vista os percentuais de menores em situação de delinquência que, perto da idade limite contemplada no diploma para intervenção, ficam de fora do atendimento e são atirados ao outro regime. Ainda assim, recentemente, foram insurgindo pressões para a redução da maioridade penal para os 14 anos, o que, de acordo com as estatísticas do Ministério da Justiça¹¹, em relação à faixa etária de menores sob intervenção tutelar, iria provocar um deslocamento significativo para o regime penal especial de jovens e adultos, inflacionando a estrutura da qual dispõe hoje o estado para atender esse segmento.

¹⁰ Conforme o Decreto de Lei nº 401/82, de 23 de Setembro, aplicado a jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, agentes de atos qualificados pela lei penal como crime.

De acordo com Moura, a definição das idades penais tem a ver com os “marcos etários que originam reacções diversas, reacções que atendem ao diferente desenvolvimento psicossomático da criança, do jovem e do jovem-adulto. Traduz-se pois na lei o que é um dado empírico indiscutível: a evolução da capacidade adaptativa do menor” (2000, p. 102).

¹¹ Conforme dados apontados pelo Relatório de Actividades da DGRS de 2008.

2.2.1 Tipos de Medida

Segundo a Lei Tutelar Educativa, as medidas dividem-se em três tipos: institucionais, não-institucionais e ainda cautelares. Para efeito de compreensão e, de acordo com o disposto no art. 56º da LTE, as medidas cautelares são aplicadas em casos preventivos e verificada a sua exigência. A tipicidade das medidas cautelares, estabelecida no art. 57º da lei, prevê a:

- “a) A entrega do menor aos pais, representante legal, pessoa que tenha a sua guarda de facto ou outra pessoa idónea, com imposição de obrigações ao menor;
- b) A guarda do menor em instituição pública ou privada;
- c) A guarda do menor em centro educativo”.

Para que seja expedida uma das medidas citadas acima, faz-se necessária a verificação dos pressupostos contidos no art. 58º da LTE, a dizer: “a existência de indícios do facto; a previsibilidade de aplicação de medida tutelar; e a existência fundada de perigo de fuga ou de cometimento de outros factos qualificados pela lei como crime”. O mesmo artigo ainda estabelece um pressuposto extra, para a aplicação da medida prevista na alínea c), que consiste no disposto pelo artigo da lei que rege as condições de internamento (art. 17, nº 4 da LTE). Caso se verifiquem cumulativamente todos os pressupostos para a medida cautelar de internamento, esse, não poderá ultrapassar três meses, prorrogados por mais três, com verificação da complexidade do caso (art. 60º, nº1 da LTE). Normalmente, esse tipo de medida é aplicado em casos onde há risco de fuga do menor agente de crime considerado grave (como ofensas graves contra a pessoa humana) ou a real possibilidade de nova prática de atos qualificados como crime (art. 58º, nº 1 da LTE).

Todos esses elementos servem para justificar, antes de devidamente analisado o caso, um internamento de carácter emergencial, em que pese cessar uma eminente ameaça ao próprio menor agente infrator, ou a outrem. Como explicitado no art. 58º, há de se ter, previamente à aplicação da medida cautelar de internamento, a previsibilidade de intervenção tutelar sobre o menor, durante a fase de inquérito, e até posteriormente, como preconiza o art. 59º, sob o risco de o internamento servir apenas como

recolhimento do menor de seu meio familiar e social, o que pode vir a causar ou agravar o estado psicológico e moral do delinquente, dificultando a ação futura das autoridades competentes.

Curiosamente, ainda que sejam rigorosamente seguidos todos os indicadores elencados na lei, a permanência do adolescente que cumpre medida cautelar de internamento em Centro Educativo, na prática, configura-se como uma medida privativa de liberdade, sendo coercitiva e danosa ao mesmo. Paradoxalmente, esse tipo de intervenção contraria o que delimita a própria norma quando enuncia o princípio da mínima intervenção, que fixa ser dever do Tribunal optar pela “ medida que represente menor intervenção na autonomia de decisão e de condução de vida do menor e que seja susceptível de obter a sua maior adesão e a adesão de seus pais, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto” (art. 6.º, n.º1 da LTE).

2.2.2 Medidas Tutelares Educativas

O art. 4º da LTE vem, por meio do princípio da legalidade, elencar as medidas adotadas pelo sistema de atendimento tutelar. Conforme o seu enunciado, considera a LTE:

“1 — São medidas tutelares:

- a) A admoestação;
- b) A privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores;
- c) A reparação ao ofendido;
- d) A realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade;
- e) A imposição de regras de conduta;
- f) A imposição de obrigações;
- g) A frequência de programas formativos;
- h) O acompanhamento educativo;
- i) O internamento em centro educativo”.

A LTE considera que as medidas que compõe as alíneas *a) à h)* não são institucionais, uma vez que são incentivadas a serem realizadas de forma integrada na comunidade, com o intuito de inserir o menor de forma digna e responsável na vida social (art. 2º, nº1 da LTE).

Podemos reparar que essas medidas, ainda que não sejam privativas de liberdade, não deixam de representar sanções para o adolescente que tem, dependendo da(s) medida(s) expedida(s), à sua frente restrições e imposições coercitivas como forma “retribuição” pelo delito praticado.

Nesse âmbito, interessa-nos comentar apenas as medidas dispostas nas alíneas *g*) e *h*), por incidirem com mais força na vertente da educação (para o direito).

2.2.3 Frequência de programas formativos

Pelo art. 15º da LTE:

“1 — A medida de frequência de programas formativos consiste na participação em:

- a) Programas de ocupação de tempos livres;
- b) Programas de educação sexual;
- c) Programas de educação rodoviária;
- d) Programas de orientação psico-pedagógica;
- e) Programas de despiste e orientação profissional;
- f) Programas de aquisição de competências pessoais e sociais;
- g) Programas desportivos.

2 — A medida de frequência de programas formativos tem a duração máxima de seis meses, salvo nos casos em que o programa tenha duração superior, não podendo exceder um ano.

3 — A título excepcional, e para possibilitar a execução da medida, o tribunal pode decidir que o menor resida junto de pessoa idónea ou em instituição de regime aberto não dependente do Ministério da Justiça que faculte o alojamento necessário para a frequência do programa”.

Neste artigo, que compreende a “orientação” para a frequência de programas formativos, comentamos a consideração de que ofertas formativas dessa natureza teriam um alcance maior se inseridas no cotidiano escolar do menor do que funcionando como iniciativas estanques e pontuais. Para além de serem, na verdade, imposições articuladas como parte integrante do currículo, oficial ou não, de várias escolas, já estão presentes planeamentos de cursos e formações nos âmbitos de praticamente todos os temas orientados na medida comentada. Como parte integrante do processo educativo do menor, muito mais se tem a ganhar levando ações como essas a um espaço de reflexão,

como assim o deve ser a instituição escola, de forma a se alcançar o objetivo proposto pela medida.

Nossa crítica ao disposto no texto dessa medida vai ainda de encontro à limitação de tempo para a participação dos programas. O prazo determinado para a frequência de uma atividade formativa pode levar ao desinteresse pelo sucesso na realização da mesma ou, ainda, ao interrompimento de uma percurso proveitoso na aquisição de competência por parte do menor em questão.

2.2.4 Acompanhamento educativo

O art. 16º da LTE versa sobre a última medida de caráter não-institucional proferida pelo diploma, na qual se estabelece que:

“1 — A medida de acompanhamento educativo consiste na execução de um projecto educativo pessoal que abranja as áreas de intervenção fixadas pelo tribunal.

2 — O tribunal pode impor ao menor sujeito a acompanhamento educativo regras de conduta ou obrigações, bem como a frequência de programas formativos.

3 — O projecto é elaborado pelos serviços de reinserção social e sujeito a homologação judicial.

4 — Compete aos serviços de reinserção social supervisionar, orientar, acompanhar e apoiar o menor durante a execução do projecto educativo pessoal.

5 — A medida de acompanhamento educativo tem a duração mínima de três meses e a máxima de dois anos.

6 — No caso de o tribunal impor ao menor a frequência de programas formativos é correspondentemente aplicável o disposto no n.º 3 do artigo 15º.

7 — No caso de o tribunal impor ao menor a obrigação prevista na alínea e) do n.º 2 do artigo 14º vale correspondentemente o disposto no n.º 4 do mesmo artigo”.

O Acompanhamento Educativo é a medida não institucional que mais conjura, a princípio, o ideário da *educação para o direito*, preconizado com afã pela LTE. A partir da elaboração do Projecto Educativo Pessoal (PEP), os envolvidos técnicos devem realizar uma abordagem ampla da bagagem cultural do menor, considerando aspectos de suas vivências, seu contexto de vida, seu desenvolvimento cognitivo, respeitando as

suas aspirações em termos pessoais e profissionais, ainda que seja tarefa difícil estabelecê-las em determinados casos.

A partir daí, o Estado realizaria o papel de educar, primeiramente, no interesse do menor, mas também evidencia-se a preocupação com a comunidade e com a segurança da sociedade. A chamada pedagogia da responsabilização é caracterizada por provocar a confrontação do autor do delito com as consequências legais dos seus atos, por meio de realização de medidas de cariz probatório e pedagógico, mas também de caráter retributivo.

A componente inovadora da LTE estaria na noção de adesão do menor à medida aplicada, visto que esta o consideraria autônomo para decidir e auxiliar no processo de intervenção pelo o qual atravessa.

Novamente reforçamos nossa crítica à imposição da frequência de atividades tão expressa ao longo das medidas tidas como não-institucionais, e, no caso da referida medida, há a necessidade de considerarmos a limitação que, durante a execução do PEP, será imposta à autonomia do menor. Com um caráter de intervenção intensiva, se não estiverem bem identificadas as necessidades do menor e bem definidas as estratégias para supri-las, pouco benefício resultará um período de até dois anos da execução da medida.

Apontamos também os recursos humanos como peça fundamental para a orientação e suporte durante o processo educativo para a construção de competências úteis à vida do menor, mas também a educação crítica que o fará refletir sobre sua conduta desviante. Do contrário, findo o prazo da medida, não haverá substrato para uma avaliação consistente das dificuldades e êxitos durante o desenvolvimento do PEP.

2.2.5 Medida de Internamento

Passamos agora a tratar da medida do tipo institucional, referida no art. 17º da LTE, que é o cerne da análise pretendida do diploma envolvido, por ser aquela definida para o atendimento exclusivo do menor delinvente agente de infrações qualificadas como crime com grau mínimo de gravidade pelo código penal.

Conforme o disposto na norma:

“1 — A medida de internamento visa proporcionar ao menor, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável.

2 — A medida de internamento em regime aberto, em regime semiaberto e em regime fechado é executada em centro educativo classificado com o correspondente regime de funcionamento e grau de abertura ao exterior.

3 — A medida de internamento em regime semiaberto é aplicável quando o menor tiver cometido facto qualificado como crime contra as pessoas a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a três anos ou tiver cometido dois ou mais factos qualificados como crimes a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, superior a três anos.

4 — A medida de internamento em regime fechado é aplicável quando se verifiquem cumulativamente os seguintes pressupostos:

a) Ter o menor cometido facto qualificado como crime a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a cinco anos ou ter cometido dois ou mais factos contra as pessoas qualificados como crimes a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a três anos; e

b) Ter o menor idade superior a 14 anos à data da aplicação da medida”.

Embora em outras medidas sejam impostas determinadas restrições à liberdade e à autonomia do menor, é a medida tutelar de internamento que confere a privação da liberdade para que seja realizada a intervenção preconizada pela legislação. Um dos parâmetros norteadores da medida é o *princípio da proporcionalidade*, que atua como regulador da especificidade do internamento de acordo com a infração cometida pelo menor, em equivalência com as penas de prisão previstas pelo Código Penal.

Começemos por analisar a relação da lei penal com a LTE. O *princípio da proporcionalidade* estabelece a determinação de duração das medidas tutelares, consoante “à gravidade do facto e à necessidade de educação do menor para o direito manifestada na prática do facto e subsistente no momento da decisão” (art. 7º, nº1, LTE). Desse modo, “a duração da medida de internamento em centro educativo não pode, em caso algum, exceder o limite máximo da pena de prisão prevista para o crime correspondente ao facto” (art. 7º, nº 2, LTE).

A relação de proximidade entre a esfera penal e a tutelar de menores é algo que nos choca, uma vez que a Lei Tutelar Educativa fora criada num contexto onde se procurava, a todo custo, estabelecer, como já caracterizado anteriormente, um novo modelo de proteção e justiça, influenciado pelos diplomas internacionais de proteção aos direitos da criança e do adolescente, visando ao afastamento das antigas e defasadas

políticas e almejando um contínuo e crescente processo de desinstitucionalização de menores, alvo de penalização por tanto tempo ao longo da História.

Parece-nos aqui haver uma espécie de adequação da medida (sanção/punição) à pena privativa de liberdade, o que desvela um mecanismo punitivo e penalizador¹² incutido no ideário ressocializador e educativo que comporta o disposto na LTE, suscitando o caráter sancionatório da medida de internamento.

As sanções normalizadoras sempre se fizeram presentes nos projetos de governo da sociedade moderna. O Estado, em sua arte de governar, combinou, no exercício político, a economia familiar e a vigilância dos indivíduos, de suas riquezas e de seus comportamentos, individuais e coletivos (Foucault, 1992).

Para a análise de discurso, incidimos sobre o que dispõe o n° 1 do art. 17° da LTE, que enuncia ser o objetivo maior da medida “a interiorização de valores conformes ao direito e à aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável”.

A unidade discursiva “interiorização” está muito presente em documentos oficiais produzidos pelo governo, como em expressões “interiorização das ações governamentais” ou “interiorização da justiça”.

Aqui, a “interiorização de valores” representa uma formação discursiva que carrega um sentido transformador de uma realidade. Ao interiorizar valores, o sujeito passa a opinar sobre as regras de conduta que lhe pareciam até então estranhas, a ponto de já não mais distingui-las como adquiridas.

Como o cerne da ação tutelar educativa pauta-se na diretriz orientadora da “educação para o direito”, é de se esperar que os valores colocados em causa, nesse contexto, também sejam voltados para o direito. Com efeito, fica evidenciada que a preocupação do diploma está muito mais centrada na questão do enquadramento do sujeito nas normas de conduta da sociedade do que na sua (res)socialização e na elaboração de um projeto de vida que o auxilie a suportar as condições que lhe serão oferecidas findada sua medida. Assim, importa de fato ao Estado que o adolescente torne-se capaz de

¹² “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma ‘infra-penalidade’; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença” (Foucault, 2004, p. 149).

respeitar a lei, ainda que socialmente não tenha condições de conduzir a sua vida de modo satisfatório.

O disposto nos nº 2, nº 3 e nº 4 do art. 17º da LTE fixam as definições para os regimes diferenciados que abrangem a medida de internamento. Com efeito, o art. 18º define os *regime aberto* e *semiaberto* para o cumprimento de medidas com duração compreendida entre três meses e dois anos; o regime fechado destina-se às medidas com duração entre seis meses e dois anos, que podem chegar a três anos nos casos de prática de crime cuja pena de prisão correspondente seja superior a oito anos, ou de cumulação de dois ou mais crimes contra a pessoa, com pena correspondente superior a cinco anos (art.18º, nº 3 da LTE). Independente do tempo de internamento, o art. 5º da LTE prevê o limite de 21 anos de idade para que toda e qualquer medida cesse compulsoriamente.

Novamente vemos a proximidade da norma à noção de pena privativa de liberdade. O princípio da proporcionalidade sofre aqui um deslizamento de sentido¹³, sendo aplicado com carácter comparativo (Pêcheux, 1990).

Na descrição do funcionamento dos regimes de internamento, a LTE é abrangente, caracterizando as principais restrições e o alcance de cada regime.

No regime aberto, os menores tutelados “residem e são educados no estabelecimento, mas frequentam no exterior, preferencialmente, as actividades escolares, educativas ou de formação, laborais, desportivas e de tempos livres previstas no seu projecto educativo pessoal” (art. 167º, nº 1 da LTE). O menores que cumprem medida nesse regime podem ainda “ser autorizados a sair sem acompanhamento e a passar períodos de férias ou de fim-de-semana com os pais, representante legal, pessoa que tenha a sua guarda de facto ou outras pessoas idóneas” (art. 167º, nº 2 da LTE).

Já no nº 3 do mesmo artigo, o “desenvolvimento da actividade educativa, os centros educativos de regime aberto devem incentivar a colaboração do meio social envolvente, abrindo ao mesmo, tanto quanto possível, as suas próprias estruturas”.

Nos estabelecimentos onde cumpre-se medidas de internamento em regime semi-aberto, os menores, além de residirem, estudam e frequentam as demais actividades educativas no próprio estabelecimento, realizando actividades escolares, formativas, desportivas e laborais no exterior, mediante autorização prévia, com acompanhamento de técnicos de intervenção educativa, sempre que considerado necessário para a execução do seu

¹³ De acordo com Orlandi, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (1999, p.22).

processo de intervenção tutelar. Podem ser ainda admitidas saídas para períodos de férias com a família, representante legal ou pessoa idônea, se for assim considerado benéfico para o andamento do projeto educativo em desenvolvimento (art. 168º da LTE).

Ainda que diferenciados por um aumento das restrições e do tempo de permanência principalmente nos espaços exteriores aos estabelecimentos, os regimes aberto e semiaberto não rompem totalmente com o convívio social do adolescente, permitindo-o manter um vínculo mínimo com o mundo exterior.

Já para aqueles que se encontram em regime fechado, o art. 169º da LTE prevê:

“1 — Durante o internamento em centro educativo de regime fechado os menores residem, são educados e frequentam actividades formativas e de tempos livres exclusivamente dentro do estabelecimento, estando as saídas, sob acompanhamento, estritamente limitadas ao cumprimento de obrigações judiciais, à satisfação de necessidades de saúde ou a outros motivos igualmente ponderosos e excepcionais.
2 — Para efeitos do disposto no nº1 do artigo 139º, pode o tribunal autorizar, mediante proposta dos serviços de reinserção social, saídas sem acompanhamento por períodos limitados”.

No regime mais rigoroso da medida de internamento, a norma profere em seu discurso uma contradição contrastante com a rigorosidade da medida e com toda a natureza de estabelecimentos como os Centros Educativos. Como pode haver atividade de tempos livres dentro de uma rotina tão fechada e sistemática?

A literatura sobre os regimes de institucionalização de menores mostra o quanto a medida de internamento pode ser nociva para aqueles que a cumprem. Segundo Figueiredo (1983), essa é uma medida estigmatizante, já que está consubstanciada na aceitação tácita de determinada ordem social, ainda que do lado de fora tenha sido esta mesma ordem a responsável pelas injustiças e carências que sofreram esses jovens.

O modelo disciplinar presente em estabelecimentos do tipo Centro Educativo reflete, desde a sua estruturação até os regulamentos e todas as sanções inerentes à medida de internamento, uma intenção de moldar os cidadãos a fim de torná-los obedientes aos padrões de pensamento e conduta condizentes com o seu papel na sociedade, através de um atendimento altamente específico e estrategicamente determinado, com rotinas rigorosas, horários e atividades pré-estabelecidos, codificando todas as práticas cotidianas realizadas.

Em contraste com essa realidade, fica difícil não considerar um sentido metafórico na formação discursiva que contém as unidades “tempos livres”, uma vez que a fragmentação meticulosamente imposta pelas “actividades formativas” obrigatórias ao atendimento desse menor o leva à construção de uma percepção do tempo cronológico que assenta numa linearidade regressiva, na qual o menor conta os dias que faltam para ganhar a liberdade.

2.2.6 A intervenção tutelar educativa

Em Portugal, o diploma destinado ao atendimento do adolescente em situação de delinquência, nomeadamente a Lei Tutelar Educativa, também não contempla a intervenção tutelar em si.

Entretanto, diferentemente do que ocorre no cenário brasileiro, a legislação portuguesa para o atendimento de adolescentes autores de atos infracionais encontra-se melhor consolidada. A LTE estabelece uma série de artigos que reaparecem, ainda que não integralmente, no decreto de lei nº 323-D/2000, de 20 de Dezembro, aprova o Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos – RGDCE, estabelecimentos responsáveis por receber os adolescentes que cumprem medida de internamento.

De uma forma geral, as disposições sobre o atendimento ao adolescente aparecem principalmente em dois documentos, que asseguram a intervenção tutelar educativa assente no Projecto de Intervenção Educativa – PIE e no Projecto Educativo Pessoal – PEP.

O Sumário do RGDCE apresenta a justificativa para a existência dos Centros Educativos e o objetivo destes estabelecimentos na intervenção tutelar educativa.

Como disposto no Regulamento Geral, os “centros educativos são objecto de regulamentação extensa e minuciosa de forma a acautelar o exercício dos direitos, liberdades e garantias dos internados e a assegurar a sua vocação eminentemente educativa e ressocializadora” (RGDCE, *Sumário*, p.1).

Para efeitos de análise do discurso, esse excerto sugere uma formação discursiva dotada de sentido político-ideológico que objetiva legitimar o carácter repressivo destes estabelecimentos. O que é dito em um discurso fica registado na formação discursiva inscrita numa ordem de significados particulares, uma vez que as palavras de um

discurso possuem para além de seus significados próprios, pertença a um contexto, ao qual estão implicadas determinadas condições de produção (Orlandi, 1999). As unidades discursivas dispersas nessa formação conjugam-se, de forma a orientar a forma como o Estado, que discursa aqui pelo diploma, entende o que deve ser a intervenção tutelar desses jovens.

Assim, no entendimento desse diploma, a forma pela qual se deve “assegurar” a vocação ressocializadora aos “internados”, é “acautelando” os seus direitos, as suas liberdades e garantias através de uma “regulamentação extensa e minuciosa”.

A nomeação/classificação do sujeito¹⁴ determina a posição de privação na qual esse se encontra e a sua situação de incapacidade. A partir daí, inserem-se os jogos polissêmicos, próprios da formação discursiva, onde esse sujeito assume sentido de objeto. Ele é desprovido de seus direitos e liberdades ao serem esses acautelados (precavidos, tomados em cautela, prevenidos, evitados), sentido contrário ao que possa parecer uma defesa dos interesses desse sujeito. Esse acautelamento faz-se pelo próprio regulamento do estabelecimento, referido como um documento extenso e minucioso, revelando não só a complexidade com a qual opera a legislação, como também a importância que é dada ao diploma orientador da intervenção tutelar, neste âmbito, fonte de poder da ação governamental.

Ainda sobre a utilização do RGDCE como instrumento da ação governamental, o diploma revela-se ainda centralizador, ao condensar em si as disposições organizacionais, administrativas e todas as regulamentações e competências funcionais sobre as ações executadas nos Centros Educativos, deixando clara a vertente repressiva deste tipo de estabelecimento, como podemos observar no excerto abaixo:

“Optou-se por juntar num só regulamento as matérias relativas à organização, competência e funcionamento dos centros educativos e as relativas à regulamentação do regime disciplinar. Desta forma acentua-se a vertente educativa da intervenção, caracterizada como um processo faseado e progressivo, no qual o regime disciplinar deve funcionar como um instrumento de último recurso para corrigir os comportamentos relativamente aos quais as actuações pedagógicas não se revelam suficientes” (RGDCE, *Sumário*, p.1).

¹⁴ A materialização do discurso na linguagem abre possibilidade para produzir/reproduzir sentidos entre os sujeitos. A produção de sentidos entre os sujeitos, produz e classifica também os próprios sujeitos (Pêcheux, 1990).

A repetição da noção de disciplina demarca que, ainda que o objetivo da intervenção tutelar seja educativo, não se descarta uma intervenção corretiva dos comportamentos por meio de um regime disciplinar. Ainda que não seja aqui nossa intenção empreender uma análise do próprio regime disciplinar, reafirma-se a importância deste regime no diploma, que tem destinado para suas disposições um capítulo inteiro (o capítulo três do RGDCE).

Assim, interessa-nos apenas referir que, sendo pautado no jogo sanção-recompensa¹⁵, o regime disciplinar, ainda que mencionado como “último recurso”, integra o cotidiano do atendimento ao adolescente que cumpre medida tutelar de internamento, ao servir de parâmetro de julgamento de sucesso ou fracasso na execução de todas as tarefas impostas inerentes ao cumprimento da medida, além da manutenção da ordem social vigente no estabelecimento.

2.2.7 Projecto educativo pessoal

Este projeto configura-se como um instrumento obrigatório no planejamento da execução da medida de internamento. É através dele que se realiza um diagnóstico dos contextos que cercam o adolescente que cumprirá a medida, e descreve-se um plano de desenvolvimento a ser alcançado durante o tempo que durar a medida. Será através do PEP que se acompanhará o andamento da intervenção tutelar.

A LTE, dispõe no art. 164º, referente ao PEP:

“Projecto educativo pessoal

1 — Para cada menor em execução de medida tutelar de internamento é elaborado um projecto educativo pessoal, no prazo de 30 dias após a sua admissão, tendo em conta o regime e duração da medida, bem como as suas particulares motivações, necessidades educativas e de reinserção social.

2 — O projecto educativo pessoal deve especificar os objectivos a alcançar durante o tratamento, sua duração, fases, prazos e meios de realização, nomeadamente os necessários ao acompanhamento psicológico, por forma a que o menor possa facilmente aperceber-se da sua evolução e que o centro possa avaliá-lo.

3 — O projecto educativo pessoal é obrigatoriamente enviado ao tribunal para homologação, no prazo máximo de 45 dias a contar da admissão do menor no centro”.

¹⁵ Para Foucault, não se pune portanto para apagar um crime, mas para transformar um culpado (atual ou virtual); o castigo deve levar em si uma técnica corretiva” (2004, p. 105).

O RGDCCE, no art. 21º, ainda estabelece:

“1 - A execução da medida tutelar de internamento é estruturada e desenvolvida com base no projecto educativo pessoal do educando, nos termos do artigo 164.º da Lei Tutelar Educativa e do presente Regulamento.

2 - A participação do educando na preparação e avaliação do seu projecto educativo pessoal deve ser incentivada de forma a favorecer o seu empenhamento na execução do mesmo.

3 - Os pais, o representante legal ou a pessoa que detenha a guarda de facto do educando devem ser ouvidos relativamente à preparação, modificação e execução do projecto educativo pessoal, nomeadamente quanto às actividades formativas que o educando deve frequentar e às condições de saída e de concessão de licenças de fim-de-semana e de férias, sendo-lhes dada cópia do projecto educativo pessoal e das suas alterações.”

Esses talvez sejam os artigos mais interessantes em relação à intervenção tutelar, uma vez que fazem ressaltar a posição do adolescente enquanto sujeito não apenas de deveres, mas também de direitos, defendendo-o como capaz de ser ativo no processo de elaboração e avaliação dos instrumentos que guiarão a execução de sua medida.

Para além de convocar a participação da família como subsidiadora na construção do projeto como instrumento de natureza dinâmica, o projeto educacional pessoal pressupõe

“um trabalho de efectivo e constante diálogo com a equipa de reinserção social do meio social de origem do menor, no sentido de melhor conhecer o seu contexto sócio-familiar e de procurar implicá-lo, o mais cedo possível, na execução da medida, prevendo, antecipadamente, a preparação das condições de regresso à vida em liberdade” (Santos *et al*, 2004, p. 505).

Contudo, a norma deixa margem a dúvidas quanto a determinadas situações decorrentes deste processo. Por se tratar de um instrumento obrigatório e de natureza classificatória, não se poder esperar um envolvimento espontâneo do adolescente na elaboração do PEP, como também não se pode garantir a participação da família nesse processo. Dessa forma, apenas a equipe técnica encarregada de construir o documento teria reduzidas as chances de contemplar as “particulares motivações”, ainda que elas existissem.

Sendo assim, a execução do PEP torna-se problemática, pois visto como mais uma imposição (que o é), o adolescente tende a resistir na colaboração com o andamento das atividades programadas para as fases do projeto, o que obriga ao estabelecimento a lançar mão das disposições necessárias, quase sempre coercitivas, para que o

adolescente se enquadre na ordem social estabelecida para ele, comprometendo todo o esforço com vistas a uma (res)socialização desse sujeito.

2.2.8 Projecto de intervenção educativa – PIE

O art. 162º da LTE e o art. 17º do RGDCE são aqueles que regem as disposições referentes ao PIE. De uma forma geral, vale salientar que a norma é muito redutora e limitada na especificação do que preconiza como um dos principais instrumentos da intervenção tutelar educativa.

Contudo, é bastante revelador do ponto de vista que reforça a metodologia já identificada no modelo interventivo, por sua vez assente num sistema de sanções e recompensas.

Assim, citando o art. 17º do RGDCE, vejamos:

“Projecto de intervenção educativa

1 - A actividade de cada centro, em função da sua classificação, das unidades residenciais de que dispõe e dos programas e métodos pedagógicos que adopta, concretiza-se no projecto de intervenção educativa do centro.

2 - O projecto de intervenção educativa específica, sempre que possível, a programação faseada da intervenção, diferenciando os objectivos a realizar em cada fase e o respectivo sistema de reforços positivos e negativos, dentro dos limites fixados pela lei e pelo presente Regulamento e de harmonia com o regulamento interno”.

Se analisarmos o disposto no nº 2 do artigo, novamente encontramos uma formação discursiva caracteristicamente contraditória, dessa vez marcada pelo jogo de ausências/repetições. Um dos princípios norteadores preconizados pelo diploma diz respeito ao incentivo e garantismo da autonomia, liberdade e envolvimento do adolescente no processo de elaboração, execução e avaliação de seu projeto de intervenção.

Aqui, ao repetir a expressão “sempre que possível”, o Regulamento se isenta mais uma vez de assegurar efetivamente as condições para uma participação ativa do adolescente no processo de intervenção, já que por vezes seu PIE não apresentará a programação específica de cada fase a se cumprir, suscitando nebulosidade e uma certa confusão na composição deste instrumento.

Já a presença do sistema de reforços, já identificado como indissociável do caráter que possui o regime disciplinar, pode ser compreendida como uma representação das

relações de poder que compelem ao sujeito subordinar-se à execução das atividades, independentemente de tê-las compreendido ou de concordar com elas, mas para que possa cumpri-las e assim fazer avançar as fases do projeto.

2.3 A primeira impressão

Das medidas que compõem o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Tutelar Educativa, encontramos nos textos das normas conceitos que dão margem a interpretações ambíguas, outros pouco clarificados e muitos até contraditórios. Mas de todo o exposto, refletimos em cima de todas as discussões levantadas durante a elaboração deste trabalho, que perturbaram a ordem das legislações ao longo da História, especialmente no século XX, onde tanto pesou a necessidade de se mudar a concepção de atendimento ao jovem delincente e passar a tratá-lo juridicamente como um sujeito de direitos, questionamos, com base nas disposições dos diplomas analisados, se realmente isso ocorreu, se realmente se chegou aonde se queria, e, para além, se realmente, alguma vez, já se quis transformar os conceitos repressivos e a ideia de menor como sujeito indesejável, que deve ser retirado do convívio da sociedade.

Num primeiro plano, reconhece-se que, em relação ao cumprimento do que se propõe essas leis, nem tudo chega a ser concretizado; ainda há muito o que se fazer, e não só a nível das condições técnicas e dos recursos humanos, mas na esfera legislativa mesmo, no preenchimento das lacunas que aí estão e que impedem-nas de serem aplicadas com mais eficácia, o que nos remete às antigas batalhas travadas pelas reformas e aquilo que resultou delas: diplomas extensos, complexos, com altas expectativas cujos governos, com as estruturas das quais dispõem, não têm condições de gerir. Assim, acaba-se por escamotear o cumprimento dessas leis em detrimento de quem deveria ser a prioridade.

Talvez haja explicação para esses fatos pela existência de políticas ainda assombradas pelos fantasmas da repressão e por fundamentos corecitivos nunca deixados de lado, alguns típicos do direito penal, legitimados por conteúdos sociológicos que, em tese, seriam os condicionantes para a futura reinserção social do indivíduo infrator. Nesse bojo, pelo interesse da prevenção geral, parece-nos que têm-se sempre optado por

sobrepôr as preocupações com os chamados protocolos de segurança, responsáveis pela manutenção da ordem social ao interesse na (res)socialização do menor.

2.4 Percepções sobre as análises e a dimensão comparada

Tendo exposto ao longo deste capítulo as considerações acerca das normas orientadoras para o atendimento legal dispensado pelos governos de Brasil e Portugal para a população infanto-juvenil dos dois países, em especial, aquela em situação de delinquência, apontamos agora, algumas considerações que consideramos pertinentes no propósito de nosso trabalho.

De início, acreditávamos que devido às diferentes realidades dos países envolvidos, às proporções de todas as suas estruturas, físicas, políticas, econômicas, culturais e ainda outras, pouco seria aquilo que poderíamos contrapor à luz desses documentos, ainda que não seja nossa intenção uma comparação direta, ou mesmo uma análise com fundo competitivo, pois não é objeto deste estudo nem se possui os instrumentos para tal fim, mas desvelar alguma interpretação sobre as influências dos discursos por detrás das normas que representam as políticas públicas, também essas carregadas de ideologia, e verificar as relações sociológicas dos percursos das medidas instituintes pelo poder público dos países referidos no atendimento aos problemas provocados pelo fenômeno da delinquência juvenil, e, ainda, perspectivar uma correlação das condições oferecidas à adolescência com a representação que se tem por atendimento sócio-educativo ou tutelar educativo.

Com base nos diplomas analisados, levantamos algumas inferências, começando pela origem e enquadramento das leis. Em Portugal, ao longo do século XX, os movimentos reformistas pensaram com a situação jurídica do menor, devido à elaboração de leis que não possuíam os elementos técnicos suficientes pra diferenciar o atendimento destinado à infância abandonada e desvalida e à infratora. Foi com a LTE que surgiu, enfim, um diploma exclusivo para o enquadramento das questões que envolvem a delinquência.

Já no Brasil, apesar de se ter passado por situação semelhante ao longo da História, o documento legal em vigor, que regula as disposições sobre o adolescente autor de atos infracionais que conflitam com a lei, é também o mesmo que contempla todas as medidas de proteção para crianças e jovens em situação de risco social.

É interessante perceber que, embora Portugal tenha sido um país pioneiro na criação de dispositivos legais para a defesa e assistência da infância e da adolescência em situação de risco e perigo social, a Lei Tutelar Educativa é aproximadamente uma década mais recente do que o Estatuto da Criança e do Adolescente, que vigora no Brasil.

Sobre o enquadramento das medidas analisadas nos diplomas, fazemos menção à maior abrangência do ECA, que prevê a responsabilização do adolescente em conflito com a lei entre 12 e 18 anos de idade. Em Portugal, as especificidades da LTE são maiores. A idade mínima para entrada no sistema tutelar é a mesma, porém para internamento em regime fechado, passa a ser de 14 anos. No entanto, a imputabilidade penal é de 16 anos, o que restringe consideravelmente o raio de ação dos contemplados para intervenção tutelar através da LTE e evidencia o quão restrito é o grau de tolerância da ordem jurídica portuguesa.

Sobre os princípios orientadores das medidas, para além do que já foi analisado neste capítulo, salienta-se o caráter nebuloso daquilo que dispõe as normas. No ECA, documento diretamente influenciado pela Constituição Federal de 1988, não se tem cumprido de fato a *prioridade absoluta*¹⁶ como prioridade no direcionamento das políticas públicas, especialmente na área infracional.

Reconhece-se uma fragilidade da rede de políticas públicas e de sua articulação com o sistema de atendimento ao adolescente como preconiza o Estatuto. Segundo Silva, a “rede das políticas públicas raramente aparece nos processos como um recurso a ser buscado no decorrer do cumprimento das medidas sócio-educativas ou mesmo antes de receber a medida” (2005, p. 218).

Já na LTE, o eixo central da intervenção reeducativa, a *educação para o direito*, como componente educativa no atendimento ao menor infrator tem conteúdo e significados vagos. Mencionam-se apenas um mínimo ético, que garantiria inculcar no jovem a responsabilização pelos atos praticados.

¹⁶ Neste sentido, “por absoluta prioridade, entende-se que, na área administrativa, enquanto não existirem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes, dignas moradias e trabalho não deverão asfaltar ruas, construir praças ou sambódromos, monumentos artísticos etc, porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças, são mais importantes que as obras de concreto, que ficam para demonstrar o poder do governante” (Liberati, 2003, p. 48).

Questiona-se, então, com que meios seria levado a cabo esse processo de responsabilizar o menor, visto que a norma apresenta-se omissa no que tange às estratégias pedagógicas para lograr êxito nessa questão¹⁷.

Quando analisamos o que os diplomas ECA e LTE dispõem sobre a intervenção educativa, ou seja, o atendimento propriamente dito, constatamos uma grande ausência de estruturação nos dois documentos, que se apoiam em outras legislações, direcionadas para essa matéria.

Nessas outras legislações, nomeadamente o SINASE para a realidade brasileira e o RGDCCE para Portugal, encontramos um sensível avanço no caso português, que apresenta uma estruturação muito mais sólida no que concerne à idealização dos instrumentos aplicados diretamente na intervenção como também nas condições de execução das medidas, o que parece-nos fundamental, não apenas para a credibilidade do sistema de atendimento como um todo, mas para o âmbito técnico-administrativo, operacionalização de dispositivos jurídicos e compreensão ética desses documentos.

No que concerne ao objeto de nossa discussão, as medidas privativas de liberdade, encontramos nos discursos analisados uma linha razoavelmente próxima de raciocínio, bem como dados que demonstram realidades semelhantes. Os princípios retributivos das medidas estão presentes na finalidade dos dois diplomas.

Posto isso, assinalamos nossa surpresa ao identificar similaridade relevantes encontradas na organização jurídica de Brasil e Portugal e não obstante a natureza das diferenças apresentadas e que, a nosso ver, são influenciadas pelos discursos internacionalizados sobre a organização das sociedades de Terceiro Mundo, fato que se pode relevar na medida em que os referidos países são considerados atualmente como sociedades de desenvolvimento intermédio ou em vias de desenvolvimento, ou ainda semi-periféricos no cenário mundial, conforme aponta Santos (2001).

Vemos desvelar-se uma intenção dos governos brasileiro e português em satisfazer os pressupostos referenciados pelos discursos internacionais e globalizantes, que determinam quais devem ser as diretrizes das políticas de atendimento ao adolescente em situação de delinquência, mas que internamente operam com vistas a formar

¹⁷ Eliana Gersão (1997, p. 4) nos lembra que a “natureza educativa e interesses das crianças devem ser encarados com seriedade – lembrando que, sob a capa da «educação do menor», se tem dado guarida, ao longo dos tempos e um pouco por toda a parte, tanto a medidas vagas de simples controlo, desprovidas de real conteúdo, como a práticas de internamento opressivas e violadoras dos mais elementares direitos das crianças – e reelaborados à luz do nosso tempo”.

cidadãos conscientes de seus deveres, obrigações e responsabilidades, revelando uma preocupação estatal muito maior em “adequar” a conduta às normas institucionais e aos procedimentos processuais do que em (re)educar, (res)socializar, subsidiar a construção de um projeto de vida para esses jovens.

Sendo o internamento, considerado como recurso último a ser adotado segundo os dois diplomas analisados, é pertinente aqui inferir que a aplicação dessa medida tem crescido nos últimos anos, no Brasil e em Portugal, como mostram os censos dos relatórios divulgados (DSEP, 2010; DEGASE, 2008; SINASE, 2006; Santos *et al*, 2004), que evidenciam um aumento no número de institucionalizações, apontando para um agravamento da superlotação no caso brasileiro.

Os mesmos relatórios apontam o perfil dos crimes praticados, nos quais se incluem a maioria acentuada dos sentenciados ao internamento, que gira em torno dos crimes contra à propriedade, danos ao patrimônio público, e, no caso brasileiro, podemos perceber uma sensível inclinação dos crimes relacionados às drogas ilícitas, sendo o tráfico de drogas e a associação para o tráfico os dois mais praticados.

Um contraponto interessante diz respeito às diferenciações processuais para a aplicação das medidas privativas de liberdade nos dois países. A LTE aproxima-se mais da lei penal portuguesa, tomando por base as penas privativas de liberdade previstas no Código Penal para cálculo proporcional do tempo de duração da medida de internamento em regime fechado (considerando princípios que determinam duração mínima e máxima, de acordo com as condições envolvidas no processo), o que revela o caráter retributivo indissociável do atendimento à questão da delinquência juvenil em Portugal.

Já o ECA apresenta-se como omissivo nessa problemática, nomeadamente em duas circunstâncias observadas na aplicação da medida de internação. Na primeira, vemos a possibilidade da aplicação deste tipo de medida em situações nas quais o sujeito imputável, ou seja, aquele maior de 18 anos de idade, não estaria sujeito a uma pena de reculsão, de acordo com os crimes dispostos no Código Penal brasileiro. Na segunda, há a possibilidade de que o prazo de duração da medida de internação (que pode chegar até 3 anos) seja excedente à duração da pena de prisão imputável, pelo mesmo tipo de crime praticado, ao maior de 18 anos de idade.

Essa confusão pode ser atribuída à falta de uma política (lei) de execução das medidas sócio-educativas¹⁸ bem estruturada, que possa garantir, efetivamente, os direitos processuais do adolescente em conflito com a lei.

No cenário português, também pudemos constatar problemas na estrutura de execução e processual da medida de internamento traduzidos na dificuldade em uniformizar certos procedimentos, a falta de jurisprudência para se lidar com os casos, a livre interpretação, um Ministério Público extremamente hierarquizado, etc. (Santos *et al*, 2004).

O nosso estudo evidenciou o quanto é importante garantir as condições para a efetivação do que está representado nos diplomas, para que se possa intervir almejando algum sucesso. São essas condições as responsáveis por estruturar todo o processo de atendimento.

Nos dois países, o judiciário sofre com a falta de formação da classe jurista envolvida no atendimento da criança e do adolescente em situação de delinquência. Segundo Ana Paula Alão (2004), no sistema judiciário português, o juiz de menores é um juiz que não possui formação específica, que normalmente, depois de um período no tribunal de menores, intenciona uma outra posição na magistratura, algo que lhe dê maior status na carreira profissional. Desse modo, para muitos juízes, o trabalho desempenhado nessa etapa acaba por ser interiorizado como sendo de menor relevância.

Já no Brasil, caracterizando essa situação, a subsecretária de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, Carmem Oliveira, em entrevista para o jornal Gazeta do Povo¹⁹, afirmou que em “via de regra temos a inexistência de um sistema de Justiça especializado, não é um juiz da Infância e da Juventude é um juiz de vara criminal ou de Família e, por distorções na aplicação do ECA, ele acaba privilegiando a medida de internação que deveria ser excepcional e transitória”.

Nas realidades observadas, os dados dos documentos reguladores do atendimento ao adolescente em conflito com a lei demonstram que um dos maiores problemas dos sistemas está na base do atendimento. Em Portugal, segundo dados da Direcção-Geral

¹⁸ Para João Batista Costa Saraiva: “do ponto de vista normativo, há necessidade que imediatamente seja regulamentado por lei o processo de execução das medidas socioeducativas, face o que se fez lacônico o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Desta lacuna legislativa tem resultado o avanço da discricionariedade e do arbítrio na execução das medidas sócio-educativas” (2003, p. 87).

¹⁹Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1005935&tit=Mais-de-50-dos-adolescentes-infratores-nao-deveriam-estar-presos> . Acesso em 22 de maio de 2010.

de Reinserção Social, dos jovens que se encontram sob intervenção direta do Ministério da Justiça, aproximadamente 90% já estiveram sob alguma orientação protecionista da Segurança Social. O que se põe aqui em causa é se houve de fato acompanhamento das possíveis intervenções realizadas junto às famílias e às crianças e jovens, quando em situação de risco social.

Situação semelhante pôde ser constatada no sistema de atendimento brasileiro, sobre o qual comenta João Batista Costa Saraiva:

“Os adolescentes privados de liberdade não perfazem 5% daqueles que respondem a processos nas Varas da Infância. Ninguém, salvo raras exceções, inicia sua “carreira” delinqüencial pelo fim. Antes do homicídio, antes do roubo, antes do latrocínio, via de regra, em 90% dos casos, houve outra infração. Mais leve. Por que não temos conseguido com eficiência evitar que muitos de nossos jovens avancem nesta carreira? Porque nos preocupamos muito – e por certo é causa de preocupação –, mas nos preocupamos demasiadamente com as medidas socioeducativas privativas de liberdade e esquecemos das medidas socioeducativas em meio aberto. Há falha grave no sistema de atendimento em meio aberto e a consequência imediata disso é o inchamento do sistema de privação de liberdade. Este, por seu turno, por ausência de investimentos, de decisão política, tem sido causa de violência e atentados aos direitos humanos” (2002, p. 24).

Nossa análise de discurso serviu para trazer à tona a forma sutil da qual os diplomas se utilizam para deixar implícitas algumas noções, deixando margens para interpretações diversas que relevam lacunas, rupturas e contradições nos discursos oficialmente produzidos no campo teórico com vistas à utilização nas ações cotidianas da sociedade. Na ótica foucaultiana, o conceito de governamentalidade se propôs a analisar de que modo se articulam as disciplinas, a gestão governamental e as relações de poder exercidas no universo do atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

De acordo com Foucault (2004), essa articulação tem como pano de fundo todo um discurso humanitário que ganha razão de ser enquanto delimitadora das diretrizes que orientam o exercício de poder sobre esses sujeitos com condutas desviantes. Com esse discurso, legitimam-se os dogmas de “convivência pacífica” de que a sociedade necessita, assegurando os bens da ordem capitalista.

Assim, develamos uma intencionalidade latente, por vezes disfarçada, nos objetivos das medidas de interamento. Tanto na LTE quanto no ECA, a inibição da reincidência marca a orientação para o princípio jurídico da prevenção especial, sobre a qual intervém as referidas medidas, peças fundamentais no controle sócio-penal desses

sujeitos, assegurando a continuidade das relações sociais de produção da sociedade. O controle penal é englobado pelo controle social, que assume-se como missão política salvadora da ordem pública, conservadora dos interesses hegemônicos.

Nessa perspectiva, os efeitos dos processos globalizantes identificados por Santos (2001; 2004a), bem como o poder manifesto nos discursos e presentes na docilização dos corpos nas instituições de sequestro caracterizadas por Foucault (1984; 1992; 2002; 2004), para além de dimensões políticas, são condicionantes de modelos de conduta impostos ao enquadramento da vida.

Em que pese essas considerações, a noção de sócio-educação ou ação tutelar educativa torna-se uma falácia, onde, subjetivamente, as medidas ditas pedagógicas operam a partir de uma lógica de controle sócio-penal, que pune o adolescente para alcançar defesa social de uma sociedade de controle (Passetti, 2003). Para o autor, a sociedade disciplinar descrita por Foucault hoje se configura como uma sociedade de controle, regida por uma descontinuidade de processos sociais autoritários e fundada em princípios do capital globalizado (Passetti, 2003).

A sutileza envolvida nessa transformação torna o “tratamento” para com a questão da delinquência juvenil mais democrático, uma vez que, como já discutimos neste trabalho, os diplomas analisados inscrevem-se num discurso globalizado, influenciado por documentos internacionais, que defendem uma concepção de criança e de adolescente como sujeito de deveres, mas também de direitos.

A inclusão dessa noção de cidadania nesta problemática e da suposta condição de equidade nas condições jurídicas oferecidas e no usufruto dos direitos legitimaram o poder público a formular um modelo de intervenção (sócio-penal) e responsabilização do adolescente que comete atos infracionais. “O discurso sócio-educativo é usado para dar uma face flexível e humanitária à inflexibilidade do controle penal do adolescente” (Silva, 2005, p.180).

Embora haja uma camada defensora da ideia de que o internamento, ainda que signifique privação de liberdade, não caracteriza uma sanção penal especial sobre o adolescente autor de ato infracional, devido à atribuição de diplomas como a LTE e o ECA a esse tipo de medida, como detentora de natureza pedagógica e a previsão de seu cumprimento em estabelecimento do tipo educacional, o que difere a maioria dessas instituições de prisões comuns?

As instituições de internamento de adolescentes são caricaturas das penitenciárias. Muros altos, cercas eletrificadas, arames farpados, portões trancados com correntes e cadeados, guardas vigiando as saídas, câmeras monitorando o que fazem os adolescentes, regras rígidas, horários pré-determinados para realização de tarefas obrigatórias. O que é isso senão uma prisão para adolescentes?

Constata-se, portanto, os inúmeros entraves à realização de uma efetiva (res)socialização desses sujeitos e resultados positivos ínfimos, devido à ineficiência desses sistemas, o que fomenta o círculo vicioso que gira em torno do insucesso das medidas de internamento e da questão da reincidência²⁰ de práticas delinquentes por adolescentes egressos desse sistema.

Os programas de acompanhamento pós-internamento só existem enquanto há uma progressão de regime até o meio aberto. Porém, após cessada a medida, de forma geral, termina a responsabilidade do estabelecimento que custodiou o adolescente e do próprio sistema, culminando numa transição abrupta de um universo para o meio exterior, quase sempre sem a estruturação necessária.

Estudos como o de Tejedas (2005, p. 279) mostram como “o não-pertencimento dos adolescentes a estruturas e relações que lhes possibilitem encontrar sentido e projetar um futuro” pode ser danoso e contribuir para o fenômeno da reincidência.

A reincidência de adolescentes em práticas delinquentes denota o quão fraco têm sido as propostas de (res)socialização das políticas públicas em viabilizar um projeto de vida minimizador das carências enfrentadas por esses jovens.

Em Portugal, mencionamos o estudo de Carvalho (2002) no qual a autora constata a insuficiente capacidade de resposta do sistema de justiça português em virtude do número de jovens institucionalizados, assim como das redes de políticas públicas de prevenção à delinquência juvenil, o que faz saltar aos olhos a necessidade de se realizar uma reflexão crítica pesada sobre o sistema de atendimento e a área sócio-jurídica.

Tendo em vista todas as questões aqui discutidas nas duas conjunturas analisadas, propomos a realização de um esforço analítico de organização teórica dos temas que circunscrevem as medidas de internamento, ponderando a relação entre o objetivo destas e as condições para sua aplicação. Acreditamos que o grande desafio não reside

²⁰ A detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão, se têm mais chance que antes de voltar para ela (Foucault, 2004, p. 221).

no afastamento do adolescente de seu meio social, mas na criação de estruturas que possam subsidiar a sua integração à comunidade, uma vez que a eficácia desses sistemas também depende da melhoria das condições sociais propostas para os seus integrantes.

Apontamos aqui a componente da realização dos trabalhos comunitários como estratégia a ser enfatizada nas intervenções realizadas sobre os adolescentes em conflito com a lei, visto que os resultados positivos de experiências dessa natureza, que priorizam a intervenção primária, devem estar no cerne das iniciativas, das ações, dos projetos e das políticas de atendimento.

Com este exercício de análise procuramos abordar nos documentos oficiais portugueses e brasileiros, como a questão da delinquência juvenil, tema presente na agenda dos Ministérios da Justiça dos referidos governos, trazem em seus conteúdos contradições no que diz respeito ao que anunciam e o que realmente intencionam quanto à promoção de uma política de atendimento a esse sujeito que garanta assistência e tratamento adequados e sua inclusão na sociedade de forma efetiva, digna e sadia.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DO PERCURSO DE VIDA DE ADOLESCENTES INFRATORES INSTITUCIONALIZADOS

3.1 Análise das entrevistas realizadas com adolescentes em cumprimento de medida de internamento em Portugal e no Brasil

<i>Quadro 1</i>			
Tema : percurso de vida			
categoria	subcategoria	indicador	unidade de contexto (dimensão temporal : infância)
Vivência familiar	Relações familiares	Memórias e fatos marcantes	<p>Quando estava com a minha mãe e com o meu pai...lá na vivenda...que que eu posso dizer mais...quando estava a viver com ela e com a minha irmã</p> <p>O que eu recordo? Ah, eu lembro assim, de viver coma minha família, com o meu irmão, passear com a minha família</p> <p>Foi quando eu tive com o meu irmão, depois quando os meus pais morreram eu fui pra Angola, depois o meu avô, a minha avó e o meu tio e o meu irmão mais pequeno morreram lá...e eu tive que vir para Portugal</p> <p>Onde eu moro. Jogando futebol, pô, sou fanático por futebol, fiz o gol mais bonito da minha vida, o gol que jamais vou esquecer da minha infância.</p> <p>A partir da minha infância, momento que eu vivi, desde passar assim... por tristeza, foi simples, foi simples. Não foi muito bom pra mim, entendeu?Pô, foi foda!!! Pô, meu irmão aí... Pô, maior saudade, Pô não está mais aí... Não está mais aí, mas pô, tô com ele aí, estou conhecendo meu coração, ta lá no céu lá ó.</p> <p>Quando meu irmão e minha mãe foram presos. Foi o momento mais marcante da minha vida.</p> <p>xxx</p> <p>Com a minha mãe, com o meu pai e com a minha irmã...e com a minha avó.</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Criação familiar	<p>Com os meus pais e o meu irmão</p> <p>Com os meus pais até os 5 ou 6 anos. Com os avós ate os 8 ou 9 anos. E com as tias até os 10 anos de idade</p> <p>É. A minha mãe</p> <p>Com a minha mãe, que se chama Julia, com meu pai que chama Evaristo e com a minha falecida vó que se chamava Valdina.</p> <p>Com a minha mãe e meus irmãos</p> <p>xxx</p>

Vivência familiar	Relações familiares	Percepção das relações parentais	<p>Com a minha mãe...eu me dava muito bem com eles, mas isso também já foi quando era puto porque eu praí depois de 3 anos...ou 4, 5, depois me separei deles</p> <p>Era normal, era bom também.</p> <p>Sentia-me mal, porque depois que os meus pais e avós morreram eu e meu irmão não tínhamos família. As minhas tias era bom, mas não era a minha família, era melhor se fosse com os meus pais.</p> <p>Larguei a minha família, pra mim eu tô sozinho, entendeu? Eu estou sozinho aí, pô. Tantas coisas aí que eu fiz com a minha família, não foi gentil da minha parte. Mas eu estou tentando me ajudar, como? Jogando tudo fora e como? Estou aí para lutar de frente, encarar de frente.</p> <p>Assim, muito bom. Legal assim, conversava todo dia, brincava, mas agora vamos ter essa oportunidade ainda, porque nós estamos vivo ainda e o mundo não acabou ainda. De vez em quando eu não respeitava a minha mãe.</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Percepção das relações parentais	<p>Era bom, mais as vezes tinha confusão também. Os irmãos sempre brigam, a gente sempre brigava, discutia, mais aí a gente se falava de novo, voltava a se falar. Brigava mais voltava a se falar. Tinha momentos bons e momentos ruins, eu não gostava de ir para a escola, nunca gostei de estudar eu não queria.</p> <p>xxx</p> <p>Com a minha irmã e com a minha mãe. Às vezes saía com o meu pai mas...estava sempre fora a trabalhar</p> <p>Com o meu irmão</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Laços familiares mais significativos	<p>Com o meu irmão. Com a minha avó. E depois em Lisboa com a minha tia Cláudia.</p> <p>Com minha irmã.</p> <p>Sempre gostei da minha vó, minha vó me dava tudo o que eu quero. Entrei nessa vida, depois que a minha vó se foi, eu gostava muito dela.</p> <p>Com meu irmão mais velho</p> <p>xxx</p>
Vivência familiar	Condição sócio-econômica familiar	Nível de escolaridade familiar	<p>Meu pai tinha o 4º ano. E a minha mãe tinha o 9º ano incompleto</p> <p>Não sei</p> <p>Não lembro de muito. Não consigo</p> <p>Minha mãe na 5ª, meu pai parou na 6ª série</p> <p>Meu pai parou no 1º ano, meu irmão terminou e minha vó parou na 5ª série, na mesma série que eu.</p> <p>Meu irmão está no 8º ano, minha mãe foi até a 6ª e meu outro irmão também foi até a 6ª só.</p> <p>xxx</p>

<p>Vivência familiar</p>	<p>Condição sócio-econômica familiar</p>	<p>Profissão dos pais ou responsáveis</p>	<p>Meu pai era gerente de uma firma de auto-peças ...vendia peças. E minha mãe...acho que tinha um café só dela...uma coisa assim..</p> <p>meu pai trabalhava, mas num sei em que que era, acho que era vendedor.</p> <p>Meu pai trabalhava na usina.</p> <p>Minha mãe trabalhava em casa de família, lá em Jacarepaguá, minha vó também, trabalhava em Copacabana</p> <p>Minha mãe trabalhava de manicure</p> <p>xxx</p>
<p>Vivência familiar</p>	<p>rotina e hábitos familiares</p>	<p>Rotina de convivência diária</p>	<p>Dia a dia? Então, fazíamos as refeições todos juntos...às vezes o meu pai e a minha mãe convidavam os amigos e o filhos...e às vezes os vizinhos para irem lá almoçar no quintal ...fazer uma sardinhada e essas cenas assim...</p> <p>Ah! Fazia refeição juntos.</p> <p>Fazíamos. Almoçava juntos na mesa e tomava café na mesa, minha mãe chegava a tempo, tudo mundo reunido na mesa</p> <p>Sim, sim. Jantar, almoço, café da manhã, todo mundo junto fazendo refeição.</p> <p>xxx</p>
<p>Vivência familiar</p>	<p>Rotina e hábitos familiares</p>	<p>Cuidados com a casa</p>	<p>Eu acho que era a minha irmã porque os outros estavam a trabalhar...</p> <p>A minha mãe.</p> <p>Era a minha tia e o meu tio.</p> <p>Minha mãe</p> <p>Cuidava, cuidava assim, quando a minha mãe não estava em casa quem cuidava era o meu irmão, quando o meu irmão não estava em casa quem cuidava era minha vó, quando a minha vó não estava em casa quem cuidava era o meu pai, e era assim, um correndo, a correria para colocar... para sustentar eu ainda era criança. Não sabia como era as coisas.</p> <p>Minha mãe, meus irmãos e eu também ajudava a minha mãe a fazer as coisas.</p> <p>xxx</p>
<p>Vivência familiar</p>	<p>Rotina e hábitos familiares</p>	<p>Cuidados com as crianças</p>	<p>A minha irmã era mais velha, a minha mãe confiava nela e ela cuidava de mim, era ela que me levava na escola e tal. Era tipo irmã-mãe.</p> <p>A minha mãe, mas só que aí, às vezes ela tava na rua, aí era eu que cuidava do meu irmão.</p> <p>Era assim, nós costumávamos ir pra escola, depois vinha pra casa, depois fazíamos os trabalhos de casa...depois jantávamos e íamos</p>

Vivência familiar	Rotina e hábitos familiares	Regras em casa	<p>dormir.</p> <p>Quem cuidava de mim? Quem cuidava de mim quando eu era pequeno era a minha madrinha, morava com meus irmãos e com minha mãe mesmo.</p> <p>Minha mãe</p> <p>xxx</p> <p>Era mais a minha mãe. Mas pra mim eu num lembro que eu era puto nessa época, mas devia valer mais era pra minha irmã.</p> <p>Não, num lembro disso não.</p> <p>Tinha que ir deitar até uma certa hora, que era umas dez horas...depois tinha que ir dormir.</p> <p>Tinha. Não chegar tarde em casa</p> <p>Nós tinha regra de almoçar, tinha hora certa para almoçar, tinha hora certa para tomar café, pra lanchar, pra jantar, pra dormir. Até que pra dormir não tinha tanto horário não. Só para comida assim que tinha.</p> <p>Não podia pisar no tapete de chinelo, tinha que lavar a louça quando terminasse de comer, escovar os dentes.</p>
-------------------	-----------------------------	----------------	---

3.1.1 Categoria : Vivência familiar

Ainda que alvo de muita controvérsia, as teses de Ariès sobre a falta de de consciência e de sentimento da família sobre a criança serviram de base para muitos estudos que perspectivaram as transformações acerca do *pensar sobre a infância* ao longo da História. Com mais propriedade, pode-se dizer que a infância ganhou maior visibilidade enquanto etapa de vida no século XIX, altura em que o ocidente preocupado com a preservação das crianças, bem como em relação à reserva de mão-de-obra, começou a intervir publicamente e buscou a integração dos cenários político e social (Silva Santos, 2004).

Essa perspectiva nos ajuda a compreender a infância enquanto construção sócio-histórica, em outras palavras, “uma categoria de tempo inventada a partir de múltiplas experiências vivenciadas pelos diferentes grupos sociais” (Veiga, 2004, p. 40).

Na sociedade moderna, com a criança ganhando cada vez mais destaque no núcleo da instituição familiar, a influência do pensamento iluminista e das ideologias democráticas contribuíram para uma modificação significativa nos papéis sociais dos membros da família e da situação da criança.

Sendo a família, a primeira instituição de contato da criança, as relações inseridas nesse meio não serão somente as primeiras, mas também fundamentais nos processos educativos e de socialização dessa ao longo do seu desenvolvimento¹.

Assim, a noção de *vivência familiar* foi pensada por nós como uma categoria fundamental para a análise das entrevistas para tentarmos perceber, nas narrativas dos percursos de vida dos participantes, as relações parentais e familiares estabelecidas desde os primeiros anos de vida, a forma como essas se modificaram ao longo do tempo, considerando todo o contexto familiar desses adolescentes.

Como categoria ampla que é, a *vivência familiar* foi pensada a partir de duas dimensões temporais, nomeadamente, infância e adolescência, a fim de que pudéssemos identificar as percepções dos participantes sobre prováveis transformações nos seus ambientes familiares.

3.1.1.1 Sub-categoria: Relações familiares (dimensão temporal: infância)

Nessa sub-categoria, incidimos sobre indicadores que inscrevem-se nas dinâmicas relacionais parentais e familiares a fim de identificar as percepções dos adolescentes em relação às relações e sentimentos que foram estabelecidos com seus familiares dos primeiros anos de vida até os doze anos de idade.

O primeiro indicador trabalhado foi *memórias e fatos marcantes*, no qual os adolescentes buscaram em suas lembranças mais vívidas os acontecimentos que mais marcaram suas infâncias.

As respostas foram incidentes sobre épocas em que viveram com o núcleo familiar de cada um, nomeadamente os pais e os irmãos, tendo um dos adolescentes se referido aos avós. Essas respostas vieram carregadas de um sentimento de distanciamento, o que nos leva a crer que em todos esses casos, houve desagregação familiar. As respostas seguintes, ainda sobre os fatos marcantes confirmaram essa hipótese, quando foram feitas referências sobre mortes na família por dois adolescentes. Outro mencionou a prisão da mãe e do irmão.

¹ Os trabalhos de Schenker e Minayo (2003, p. 300) consideraram a família como fundamental no desenvolvimento da criança. Enquanto instituição, detém a prerrogativa de ser a primeira socializante, “cuja proposição principal é o asseguramento de comportamentos normalizados pelo afeto e pela cultura”.

Um dos adolescentes, respondeu ter sido um “gol”, marcado numa partida de futebol. Essa resposta veio não em tom de displicência, pois foi pensada durante alguns minutos antes de ser proferida. Assim, por ter sido tão desconexa da realidade perguntada e das respostas obtidas pelos outros adolescentes, nos questionamos da dificuldade desse adolescente, na verdade, de todos, de lidarem com essas memórias familiares, muitas vezes dolorosas e marcadas por traumas em suas vidas.

Estudos sobre delinquência como o de Werner (1990) e (Schoemaker, 1996) apontam dois aspectos fulcrais na base familiar que influenciariam os demais: o relacionamento, responsável pelas dinâmicas estabelecidas nas interações que realizam os membros da família, e a estrutura, que está relacionada diretamente com as condições e causas de desafeto, desagregação, morte, abandono, maus-tratos, negligência, e outros aspectos que geram consequências nefastas no desenvolvimento psico-social do indivíduo.

Dessa forma, inferimos já com o primeiro indicador do quadro 1, que acontecimentos de gravidade como alguns dos que foram relatados servem para mostrar que os infortúnios marcaram a vida desses adolescentes desde os primeiros anos de suas vidas.

O segundo indicador da sub-categoria relações familiares, foi a *criação familiar*, que serviu para identificarmos a base familiar que envolveu os adolescentes na sua infância. Numa primeira resposta, identificamos o núcleo familiar estabelecido entre pais, mães, irmãos e avós. Embora quatro dos adolescentes tenham citado o pai na sua criação, complementos às respostas de dois deles inferiram a separação precoce entre o pai e a mãe, e um relatou a morte dos pais e de um irmão por volta dos cinco anos de idade e depois a morte dos avós por volta dos oito anos, quando passou a ser criado pelas tias, o que reduz a presença paterna na infância de apenas dois deles. Um fez referência apenas a sua mãe e o outro à mãe e uma irmã. Metade dos adolescentes mencionou a avó como personagem presente na sua criação.

Em resumo, é válido dizer que há nessas famílias há ausência da figura paterna, que mesmo nos casos onde se fez presente, essa permanência não durou muito tempo, sendo substituída desde o início, ou em dado momento pela mãe, avó, ou ainda algum terceiro parente.

Esse dado é de extrema relevância, pois a ausência da figura paterna na vida desses adolescentes, revela, ao longo das entrevistas, como essa lacuna na criação interferiu nas construções sociais, marcando os seus percursos de vida.

Diversas correntes da Psicologia que se debruçam sobre a questão da função paterna, relacionam a ausência da figura paterna com a falta daquilo que a Psicanálise trata de Lei do Pai² (Goldenberg, 1991). Esse autor estabelece uma relação entre o ato infracional do adolescente e a ausência da função paterna ou a sua disfunção no desenvolvimento de valores morais e éticos do indivíduo. A recorrência à conduta desviante surgiria aí em busca de uma representação/imposição da lei (do pai).

O terceiro indicador desta sub-categoria foi a *percepção das relações parentais*, onde os adolescentes relataram a forma como viam as relações da família na infância e como se sentiam em relação aos familiares com quem conviviam.

Enquanto um dos adolescentes é lacônico ao responder que as relações eram “normais”, as respostas dos outros vêm num misto de sensações positivas e negativas expressas entre as rupturas de convivência. Outro, que é órfão, depois de viver alguns anos com os avós, também os perdeu, e relatou um sensível desconforto em relação a conviver com as tias, chegando a mencionar que ele e o irmão (após a morte dos pais e avós) não tinham mais família. Esse dado revela o desenquadramento sofrido com a sucessiva mudança de responsável, ao ponto de fazê-lo perder as referências parentais não reconhecendo as tias como sua “verdadeira família”.

Ainda dois outros adolescentes relatam a separação ou o afastamento daqueles com quem conviveram, e dois fazem menção a tensões nos seus comportamentos e de seus familiares e relacionam esse contexto familiar com uma resistência e/ou falta de adaptabilidade à escola, dado interessante, que marca o início das narrativas e que denota que a escola está representada no contexto familiar desses adolescentes como algo problemático.

De modo a identificarmos nas relações familiares, inserimos o indicador *laços familiares mais significativos*, com o intuito de perceber, dentre os membros da família que estiveram com esses adolescentes na infância, qual ou quais detiveram uma relação de maior proximidade e identificação. Dos seis adolescentes entrevistados, cinco afirmaram ter laços fortes com irmãos ou irmãs. Posteriormente quando os adolescentes responderam com quem passavam mais tempo em casa, a incidência de resposta citando

² A dimensão da intervenção paterna como aquela capaz de corrigir a fantasia da criança que enxerga seu pai, inicialmente, como um rival pelo desejo à mãe, e depois como um superego que rompe com noção de extensão da mãe, promovendo a separação entre essa e o seu bebê é feita por Lacan (1999[1958]), ao colocar a figura paterna como aquele que rompe com a relação edípica, impondo a sua ordem como doador, objeto de desejo e de identificação.

os irmãos esteve presente, curiosamente, nos três participantes portugueses, enquanto que os brasileiros disseram passar mais tempo na infância com a mãe. Apenas um menciona a presença do pai, mas não o identifica como laço significativo durante a infância, desvelando mais uma vez a ausência da figura paterna na vida desses jovens.

A avó aparece em metade das respostas quanto aos laços de família. Ela surge nesse contexto, como alguém que supre a ausência da mãe, que geralmente está fora de casa durante o dia para trabalhar, atuando como suporte e elo afetivo com os netos.

No estudo de Feijó (2001), que analisou as contribuições da convivência familiar para o envolvimento do adolescente com atos infracionais, a autora descreve a realidade familiar dos irmãos (infratores e não infratores) e aponta que o relacionamento entre irmãos é marcado por uma boa relação afetiva, onde 65% dos adolescentes infratores entrevistados e 81% dos irmãos e primos desses primeiros revelaram ter laços afetivos bem estabelecidos. Esse estudo mostrou ainda que o relacionamento com os avós era mais próximo entre os irmãos não infratores do que com os que praticaram algum ato infracional, embora muitos tenham citado os avós como figura importantes na educação e convívio. Para nossa investigação, que não abrangeu a relação dos irmãos não infratores com os avós, vale salientar que a relação de todos os entrevistados que admitiram ter sido criados com a presença da avó, essa se fez muito querida, tendo sido mencionada sempre com ar de emoção (e até lágrimas) pelos adolescentes.

A mãe, figura presente em todos os núcleos familiares dos adolescentes entrevistados, exceto um, órfão aos cinco anos de idade, aparece pouco representativa nos laços mais significativos. Esse dado, para além de muito pertinente para a análise da formação familiar desses jovens, é validado quando os adolescentes respondem com quem passavam mais tempo na sua infância. Dos seis, apenas dois mencionaram a mãe, tendo três citado os irmãos e um a madrinha.

O pensamento médico-higienista, caracterizado no primeiro capítulo teórico desta dissertação, que no século XIX introduziu transformações no papel da mulher, com vistas à convencê-la da importância do cuidado com os filhos utilizando-se do discurso médico (científico) para convencê-la também de sua responsabilidade pela saúde e felicidade do lar, destinava a mulher o papel de controladora do lar, já no final deste mesmo século e inícios do seguinte.

Analisando os padrões sociais dessa época, vemos os discursos sobre o modelo familiar idealizado para a manutenção da sociedade ainda arraigada nos pressupostos da família

patriarcal. O homem como mantenedor do lar, fazia da mulher a responsável pela formação cívica, moral e também pelo bem-estar da família.

Entretanto, o modelo tradicional de núcleo familiar, de orientação patriarcal, que tinha o homem como chefe de família, responsável por prover o sustento do lar e proteger a mulher e a prole, desmembrou-se na atualidade, como consequência de sucessivos processos globalizantes que alteraram o panorama sócio-econômico da sociedade civil, transformando significativamente a estrutura familiar.

Dessa forma, encontramos hoje, um número cada vez maior de famílias onde a mãe, para além de ter que cumprir o tradicional papel de educar, cuidar, orientar e zelar pelos filhos, tem também de garantir o seu sustento, realizando o que o senso comum chama de “dupla jornada”, mas que muitas vezes traduz-se em “tripla” quando a mãe possui dois empregos, ou ainda estuda.

Na tese de Ângela Maria Patrício Lisboa, que procurou investigar a pobreza como mecanismo social potencializador de condutas desviantes, foi realizado um estudo sobre o panorama das condições sócio-econômicas de jovens infratores.

Acerca da relação conflituosa estabelecida entre o trabalho que a mãe exerce e a educação dos filhos, a autora relata:

“Uma vez que muitos destes rapazes vivem só com a mãe, seria de esperar que fosse com ela que passassem a maior parte do tempo. Sabemos, porém, que a figura materna é muitas vezes, o único adulto na família, cabendo-lhe a ela, o papel de prover o sustento do lar. Também não podemos esquecer, que muitas destas mulheres desempenham funções indiferenciadas, enquanto empregadas domésticas, o que as obriga a despende muito tempo fora de casa. Estas mulheres que saem de casa muito cedo e regressam noite dentro, têm pouco tempo para se ocupar da educação e do bem-estar dos filhos” (2008, p. 197).

Essa conjuntura permite-nos inferir que os adolescentes que pertencem à famílias inscritas nesse tipo de estrutura, estarão sempre mais sujeitos às lacunas de controle parental, e conseqüente mente, à falta de orientação sobre valores morais e éticos, regras de conduta, noções de respeitabilidade, reconhecimento de limites, que nem sempre serão supridos pela escola ou por terceiros.

3.1.1.2 Sub-categoria: Condição sócio-econômica familiar (dimensão temporal: infância)

Essa sub-categoria serviu-nos para estabelecer um diagnóstico do enquadramento sócio-econômico das famílias dos adolescentes entrevistados.

De forma geral, os estudos que aproximam as condições sócio-econômicas dos fatores geradores de violência e criminalidade, referem-se a presença de famílias das classes mais baixas como “favoritas” a terem seus membros envolvidos com algum tipo de prática ilícita³.

O primeiro indicador trabalhado nessa sub-categoria foi o *nível de escolaridade familiar*. Dos entrevistados, dois adolescentes não souberam responder. As outras respostas, além dos pais, incluíram o nível de escolaridade de irmãos e avós. Em todos os casos, verificou-se um nível de escolarização familiar consideravelmente baixo, não havendo nenhum parente citado como tendo o ensino secundário completo, a maioria nem o ensino básico completou.

No indicador seguinte, trabalhamos em cima da perspectiva dos níveis de escolarização familiar para inferir as profissões que integrariam o quadro familiar desses jovens. As respostas à essa pergunta comprovaram as baixas expectativas de famílias com baixa instrução escolar obterem um emprego que difira de profissões manuais e cargos subalternos.

Apenas um dos adolescentes, relatou um cenário diferenciado na infância, ao mencionar um cargo de “gerência de loja” para o pai e um estabelecimento comercial como sendo de propriedade da mãe. Todos os outros mencionaram empregos no operariado, manicures, empregada doméstica, e comércio.

Para Ferreira (1997), os fatores sócio-econômicos são responsáveis, entre outros, por estabelecer os parâmetros que orientam as relações familiares. A noção de inibição e imposição de limites nos comportamentos dos filhos, tem relação com o estatuto econômico dos pais.

³ Werner (1990) e Schoemaker (1996) estabelecem uma relação de causalidade entre as classes sociais mais baixas da população como sendo aquelas que habitam os nichos comunitários mais desorganizados. Essa realidade levaria à uma fragilização dos laços com a sociedade em geral, abrindo espaço para um crescente número de relações com grupos anti-sociais, que por sua vez, estreitaria essa condições precárias de vida com práticas delinquentes.

O autor explica que pais que têm empregos subalternos, tendem a nutrir na educação dos seus filhos valores como obediência rígida e autoritária, sendo esses valores comuns ao seu meio laboral. Recorrem dessa forma, quase sempre, a estratégias de disciplinação coercitivas (castigos físicos, suspensão de direitos e liberdades, ameaças), contribuindo para um aumento da probabilidade de eclosão de comportamentos desviantes.

As inferências sobre o quadro sócio-econômico dessas famílias nos suportará, mais à frente, à compreensão de uma falta de entendimento gerada, no seio familiar, sobre a importância da escolarização, fator que contribui para uma resistência à escola por parte dos jovens, que por vezes, é legitimada pela própria família que se sente prejudicada pelos processos de alargamento da escolaridade obrigatória, já que essa, impede seus filhos de entrarem mais cedo no mundo do trabalho (independentemente das condições oferecidas) para contribuir com os rendimentos domésticos.

No entanto, essa ótica analítica não pretende ser taxativa ao ponto de afirmar que as baixas condições econômicas e baixos níveis de escolaridade sejam sinônimos de violência e marginalidade. Apenas inferimos que, ao considerarmos os processos de socialização dos jovens que cresceram nesse tipo de ambiente, aumentam-se as vulnerabilidades, e propicia-se o surgimento de fatores de risco para a formação de suas personalidades.

3.1.1.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos familiares (dimensão temporal: infância)

A última sub-categoria da categoria que aborda as vivências familiares, foi pensada a extrair dados acerca dos processos de socialização cotidianos ocorridos no lar desses adolescentes. Com isso, começamos por incidir sobre o indicador *rotina de convivência diária*, para identificarmos os hábitos principais dessas famílias.

Os relatos sobre os hábitos de convívio foram surpreendentes, tendo em vista algumas respostas anteriores, que constataram uma fragmentação familiar já desde os primeiros anos de vida desses adolescentes. Ainda assim, quatro dos seis afirmaram que suas famílias faziam as refeições diárias com todos os familiares juntos, relatando um momento de união e proximidade entre eles.

Em relação a outros hábitos, constatamos no indicador *cuidados com a casa*, que, apesar da mãe estar ausente em certas condições da criação e dos cuidados com os

filhos por conta da função de provedora do lar, ela ainda se faz presente enquanto a figura tradicional da dona de casa, reafirmando a noção de que essas mães exercem a “dupla jornada”, anteriormente caracterizada. Mesmo no indicador *cuidados com as ciranças*, onde os adolescentes relatam que por conta da ausência da mãe, que passava o dia fora no trabalho, eram cuidados pelos irmãos⁴, ou cuidavam dos irmãos menores, tendo um adolescente ainda mencionado a ajuda da madrinha na criação, todos fazem referência à figura da mãe enquanto zeladora do lar e dos filhos.

De acordo com a precepção de Feijó e Assis sobre o contexto familiar desses adolescentes,

“A mãe, que geralmente provê sozinha, ou ajuda no sustento da família, é valorizada pelo jovem como aquela que deu tudo para ele, que se sacrificou e criou os filhos sozinha. Mesmo as mães que não trabalham, ou que tiveram ajuda do pai ou do padrasto, são vistas como a provedora em um sentido mais amplo, como a figura que dá afeto, que dá estrutura à família e que zela pelos filhos” (2004, p.161).

Outro indicador que consideramos pertinente para categorizarmos as relações estabelecidas nas rotinas diárias das famílias desses adolescentes foi o das *regras em casa*, no qual constatamos um diluído condicionamento dos pais e responsáveis desses jovens no estabelecimentos de regras de comportamento e limites no seu cotidiano. De forma geral, dois dos entrevistados disseram não se lembrar por serem muito novos nessa época. Outros três referiram à dois tipos de regra em casa, horários determinados para se fazer as refeições, claramente corroborando as respostas de que todos costumavam fazer as refeições em conjunto, e horário para dormir ou chegar em casa, ainda que um dos adolescentes tenha mencionado: “até que pra dormir não tinha tanto horário não. Só para comida assim que tinha”.

Apenas um dos jovens relatou com mais especificidade, as regras de comportamento dentro de casa, como não pisar de chinelo no tapete, o que demonstra nesse caso uma tentativa de proximidade no controle parental sobre a criança. Os relatos incluem a mãe como principal elaboradora das regras sociais do lar, podendo ainda haver a

⁴ Um dos adolescentes referiu-se à irmã mais velha como a pessoa que mais cuidava dele, enquanto a mãe estava trabalhando. Ele menciona a confiança que a mãe depositava na filha e cita-a como “irmã-mãe”. Feijó (2001, p.145), relata a impressão que esses jovens têm das irmãs com quem convivem/conviveram: “Em geral, as irmãs mais velhas, que cuidaram dos caçulas, recebem o afeto deles, mantendo uma relação amistosa e até servindo de conselheira”.

participação de outros parentes como a avó, ou ainda outros parentes, no caso desses serem os responsáveis.

Em linhas gerais, a caracterização das vivências familiares e do contexto que as cercam, evidenciou como a infância desses jovens foi marcada por fatores de desagregação familiar, fator que potencializa a fragilidade das relações, como as condições sócio-econômicas das família podem influenciar uma percepção deslocada nos processos educativos da criança e ainda como os hábitos e rotinas cotidianos podem sistematizar normas comportamentais e orientar as condutas dos adolescentes

<i>Quadro 2</i>			
<i>percurso de vida</i>			
categoria	subcategoria	indicador	unidade de contexto (dimensão temporal : adolescência)
Vivência familiar	Relações familiares	Memórias e fatos marcantes	<p>Até aí? A minha mãe separou-se do meu pai. Eu fui viver para a casa da minha avó...</p> <p>Meu pai se separou da minha mãe, assim quando eu era pequeno ainda. Nunca tive nada com o meu pai.</p> <p>Foi quando fui para um Lar. E afastaram-me das minhas tias. Minhas tias não tinham possibilidade de ficar comigo.</p> <p>O que foi mais marcante na minha adolescência? Na família, essas coisas assim? Foi a perda do meu irmão.</p> <p>Era muito levado. No momento que me levaram pra cá, estou percebendo que mudou de mais ao que eu era antes e vai mudar muito mais.</p> <p>Quando a minha mãe ficou internada e nós ficamos na rua.</p> <p>xxx</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Criação familiar	<p>Minha avó e depois a minha mãe</p> <p>Com a minha mãe e o meu irmão.</p> <p>Com o meu irmão no Lar.</p> <p>Eu não vivi muito com a minha família não, entendeu? Como? Eu vivi com aquelas pessoas de abrigo, vivi mais com aquelas pessoas. Pô, tentaram me ajudar também e eu joguei tudo fora também, eu como? Não pensei entendeu? Pô agora estou começando a pensar direito , como? E pô varias oportunidades que as “pessoa” me deu eu joguei fora.</p> <p>Com minha mãe, com meu pai e minha tia.</p> <p>Com minha mãe e com meus irmãos mesmo. Porque pai eu não tenho. Porque meu pai morreu e eu nem era vivo. Só tenho mãe mesmo.</p> <p>xxx</p>

Vivência familiar	Relações familiares	Percepção das relações parentais	<p>Era mal por causa que às vezes nos batiam, davam-nos porrada e diziam-nos para fazer coisas que não queríamos. Tarefas e coisas, às vezes nós não queríamos ir pra escola e batiam-nos. <i>(Refere-se ao Lar de acolhimento)</i></p> <p>Experiência? Agora experiência que eu tô querendo viver agora não é mais o passado é o presente e como? Tô querendo como? Tudo que eu perdi ir buscar tudo de novo. Ganhar o amor da minha família de novo, eu perdi. Eu sei que como? Eles estão tentando me ajudar, mas como? Eu nessa vida ainda, como? Ganhar como a confiança da minha família de novo.</p> <p>Foi legal, depois de um tempo meu pai parou de beber, foi para igreja e depois ele voltou de novo aí começou a fazer a mesma coisa que ele fazia em casa e nisso a família foi se destruído aí depois quando foi ver a família já estava toda destruída.</p> <p>Não, não, porque a minha avó num me deixava sair a rua, mal acabava a escola estava lá, e tinha de ir sempre pra casa. Pô eu num gostava de viver com a minha avó, num me deixava fazer nada do que queria. Ela num me deixava ver televisão, ela ia à missa, e eu num gosto disso. Ia à missa...e meteu-me na catequese, meteu-me nos escoteiros...tinha que me deitar sempre cedo...num gostei.</p> <p>Xxx</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Reação da família ao abandono escolar	<p>Ah, pois aí...a minha avó num sabia, pra num ficar toda magoada...a minha mãe já num ligava muito a isso. Ela num ligava porque eu só queria fazer porcaria...mal parava em casa.</p> <p>Minha mãe falou que eu tinha que voltar né, mas aí eu não voltei não.</p> <p>Sei lá... Teve um momento que minha mãe começou a me esculachar.. a me bater...Teve um momento que eu também fui morar na rua... comecei a roubar (...) Minha mãe tai, conversa comigo, converso com ela gosto dela e tudo mas, sou mais caladão mesmo... ela fez tanta coisa comigo tambémfala mais sério tudo que ela fala só fico escutando...pensando...</p> <p>xxx</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Acompanhamento familiar na adolescência	<p>A minha avó, na altura tinha que ser. Só vivia com a minha avó, num tinha mais ninguém.</p> <p>Minha mãe e minha avó. Mas a minha vó eu só via às vezes.</p> <p>Quando eu tava no Lar eu ia a casa nos finais de semana. Às vezes.</p> <p>Pô, minha irmã.</p> <p>Eu fiquei mais com a minha mãe e com a minha tia</p> <p>Minha mãe, minha tia e meu padrinho.</p> <p>Xxx</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Apoio familiar durante o internamento	<p>Aqui no Centro? Eles telefonam todos os dias. Às vezes não podem, porque minha mãe agora stá a estudar. A minha irmã telefona de vez em quando porque ela agora tem dois filhos, a minha namorada telefona...duas, três vezes por mês, porque agora a situação dela tá complicada por causa de trabalho. A minha avó tem que telefonar pra ela, porque ela num tem o número daqui.</p> <p>Tenho. Da minha mãe e do meu irmão. Eles telefonam, minha mãe vem às vezes aqui.</p>

Vivência familiar	Relações familiares	Valor do apoio durante o internamento	<p>Continua a ser boa. Sim. Da minha tia e do meu tio. Às vezes vêm cá me visitar, mandam-me coisas.</p> <p>Não está muito boa não. Entendeu? Porque, como? Está mais como? Eu mudei, entendeu? Que, eles estão tipo naquela, tipo desconfiado. Meio que desconfiado, será que vamos mais dar uma chance pra ele, será que ele vai mostrar que ele mudou mesmo. Então, está naquela, eu também estou naquela, será que a minha madrinha vai me aceitar, será que a minha mãe também.</p> <p>Agora não fica preocupada como ficava antes, fica com a cabeça fria agora, eu perdi 6 final de semana, não vou sair seis final de semana. Vou ficar na casa. De vez em quando eles vai me visitar lá, quando eu não saio. Minha mãe. Ela vai lá fala comigo, conversa comigo, me dá dinheiro, uns biscoitos, é só lá me ver.</p> <p>É boa, mas não é como era. Mais ainda é boa. Tenho. Da minha mãe e do meu padrinho. Eles estão “como”, tentando me arrumar um emprego, não querem mais me ver nessa vida.</p> <p>Xxx</p>
Vivência familiar	Relações familiares	Valor do apoio durante o internamento	<p>Ah, claro, significa sempre, é família, venho para aqui, tenho saudade da família. Já entrei aqui há seis meses, e só, praticamente daqui a um ano é que vou começar a ir à casa.</p> <p>Sim, eles num queriam que eu tivesse aqui né, eu sei disso.</p> <p>Sim. Que elas ainda continuam a gostar de mim.</p> <p>Muito. Que eu posso ver que a minha irmã é guerreira, está trabalhando. Pra poder me ajudar aí.</p> <p>Significa muita coisa. É melhor quando a nossa mãe vai lá ver nós lá. Quando nós tá preso, dá carinho, conversa. Tem um certo horário que ela vai embora.</p> <p>Muito. É uma coisa muito boa. Eles me dão valor, eu tenho que dá muito valor para eles.</p>
Vivência familiar	Condição sócio-econômica familiar	Condições de habitação	<p>xxx</p> <p>Na minha avó? Era normal, era tipo em lisboa, era num prédio...ao pé do Largo do Camões. Era um prédio normal.</p> <p>Era tranquilo, em Lisboa. Vivia num prédio.</p> <p>O Lar era um edifício.</p> <p>Na minha adolescência eu morava em barraquinho de madeira. Um barraquinho. Era um barraquinho com uma cama só pra todo mundo, só que como? Choveu, o barraco, como? Desabou e pô, eu moro num barraquinho, estava construindo uma casa e choveu o barraco caiu nós corremos não tinha onde ficar até acabar de construir (a casa). Nos fomos pra casa de uns parentes. Se dividimos. Cada um foi pra um canto, aí como? Ajudamos a construir a casa, como?</p> <p>É uma casa grandona, uma casa de dois andares. Uma está boa, sendo que a minha mãe botou as caixas de garrafas lá e a outra casa eu estou morando com a minha mãe. Mora eu minha mãe, meu irmão, meu padrasto e minha tia.</p> <p>O lugar onde eu moro é perto do hospital do câncer, do Campo de Santana</p> <p>xxx</p>

Vivência familiar	Rotina e hábitos familiares	Situações de castigo na adolescência	<p>Num via televisão, nem um, nem dois, nem três, nem quatro dias. Ah, quando professor mandava um recado pra casa. Na caderneta do aluno.</p> <p>Ficava sem ver televisão. Quando fazia alguma coisa que ela não gostava. Mas aí eu ia pra rua e ficava com os meus amigos pela rua.</p> <p>Quando ainda vivia com a minha tia, quando escondia os testes da escola, aí depois minha tinha vinha e aí dava-me porrada. Metia-me de castigo no quarto.</p> <p>Minha mãe, pô o castigo que ela dava. Ajoelhar em cima do feijão, assim como? Em cima do arroz, deixava aquilo lá no canto, e começava a fugir de casa. Como? Meu irmão, meus irmãos começava a mexer comigo, eu era um cara daquele, tipo tranqüilão, eles começava a fazer tudo para me tirar do sério, e eu não gostava. Ficava nervoso e agredia, já cai pra agredir</p> <p>Eu ficava no banheiro de castigo de joelho. Tirava dinheiro do pai escondido ia pro fliper, xingava os outros, batia nos outros na rua.</p> <p>Ficar de joelho no milho, ficar sem ver televisão. Quando eu fugia de casa, quando eu não ia para o colégio, ficava acordado até tarde, minha mãe me botava de castigo.</p>
-------------------	-----------------------------	--------------------------------------	--

3.1.2 Categoria : Vivência familiar

3.1.2.1 Sub-categoria: Relações familiares (dimensão temporal: adolescência)

Trabalhar a dimensão temporal da adolescência nas relações familiares foi fundamental para percebermos as transformações sofridas nas relações estabelecidas pelos adolescentes com seus familiares e os impactos causados nos processos de socialização dos mesmo.

Assim, no quadro 2, retomamos alguns indicadores da dimensão da infância e ainda acrescentamos novos, referentes às particularidades da etapa de vida em questão

O primeiro indicador, retomado da dimensão anterior citada, as *memórias e fatos marcantes*, revelaram na adolescência o dismantelamento dos núcleos familiares constituídos na infância.

Em uma das resposta, embora o adolescente tenha dito que a passagem da infância pra adolescência não teve grande impacto, sendo considerada “normal”, houve o rompimento de seu núcleo familiar com a separação dos pais, fato ao quale ele irá ser referir com um sentimento de revolta quando diz: “nunca tive nada com o meu pai”.

A separação dos pais aparece como marco divisor em outra resposta, dessa vez, com o agravante de que, após a separação, ele teve de ir morar com a avó.

Nosso entrevistado que foi marcado por sucessivas perdas dos familiares, na adolescência sofre outra perda severa, quando é afastado das tias e colocado em um Lar de acolhimento com o irmão. Um dos adolescentes relata a perda de um irmão, com quem tinha uma relação muito próxima, enquanto outro relata ter ido morar na rua quando a mãe foi internada. Apenas um dos entrevistados não nos conta uma verdadeira tragédia, comentando apenas que o que mais mudou na transição da sua infância para a adolescência foi o fato de que era muito levado quando criança, mas que agora essa realidade estava mudando. Novamente, esse tipo de resposta desconexa do assunto conversado nos leva a inferir uma dificuldade desse adolescente em lidar com possíveis traumas que tenham carga negativa e que sejam penosos para que ele sintasse confiante para se abrir.

Com essas exposições, vemos que o afastamento desses jovens do que antes representava o núcleo familiar, provocou uma ruptura nos laços⁵ estabelecidos durante a infância, identificados nas referências do quadro 1, evidenciando de alguma forma, a perda de referências desses jovens, que para alguns foi determinante, como veremos a seguir.

O indicador *criação familiar* nos mostrou como esses eventos ocorridos na transição da infância para a adolescência ressignificou a estrutura familiar desses jovens.

Apenas dois dos seis jovens que entrevistamos mantiveram o núcleo familiar formado desde a infância. Um deles, por pai, mãe e irmão, nomeadamente o único que asseverou uma presença paterna desde a infância. O dado interessante surgiu no relato do segundo adolescente que quando perguntado pela primeira vez sobre sua criação familiar, havia limitado-se a dizer que tinha sido criado com a mãe e os irmãos. Já quando perguntado novamente, dessa vez no período da adolescência, ele completa a resposta com: “porque pai eu não tenho. Porque meu pai morreu e eu nem era vivo. Só tenho mãe mesmo”.

Esse relato, vem mais uma vez carregado de sentimentos ruins, marcados pela ausência da figura paterna, expressando a vontade desse jovem de ter tido “aquilo” que ele nunca teve.

Nas outras respostas, encontramos duas rupturas condicionantes para o desfecho negativo que veio a ter o destino desses adolescentes. Um deles relata a dolorosa experiência de ter sido separado das tias, com quem vivia desde os oito ou nove anos de

⁵ De acordo com Ferreira (1997, p. 918), “a causa fundamental da delinquência reside na ausência relativa de laços fortes entre o indivíduo e a ordem social.”

idade, por não terem essas condições de criá-lo nem ao seu irmão. Assim, os dois são colocados em um Lar de acolhimento, sobre o qual mais tarde irá relatar as nefastas experiências que passou lá dentro até o momento em que foi internado.

Outro, com a perda do irmão, sai de casa e vai morar na rua, tendo passado por um período em um abrigo para meninos de rua, onde buscava segurança, quando se sentia por demais ameaçado.

Com efeito, pela mudança de lar e meio familiar, e em alguns casos, a ausência de lar e de amparo parental, dificilmente esses adolescentes poderiam ter tido um percurso de vida condizente com uma formação moral, afetiva e ética, para não citar inúmeras outras condições, que lhes permitissem ser socializados de maneira digna e sadia.

Dessa forma, nossa impressão é corroborada quando perguntamos a eles se pensavam que alguma coisa poderia ter sido diferente na adolescência deles.

Um dos entrevistados afirmou que nada poderia ter sido diferente, em que pese o sentido que tenha dado a essa afirmação. O adolescente “acolhido” em um Lar manifestou a vontade de não ter ido para aquela instituição. Todos os outros fizeram referência à sua situação de delinquência, ou aos atos infracionais praticados ou ainda, à sua condição de internamento.

Em síntese, as respostas de quatro dos seis entrevistados foram: “Num ter andado a fazer as porcarias que fiz e num tinha vindo parar aqui”. “Podia não ter vindo parar aqui”. “Muitas coisas que era pra mim ter feito diferente (...) eu queria fazer uma coisa diferente, uma coisa boa e fazia tudo errado”. “Não se misturar com pessoas, sempre andar sozinho”.

Essa percepção dos adolescentes em relação ao desenvolvimento de comportamentos desviantes é reveladora enquanto elemento de conscientização de sua condição infratora. Ainda que não tenhamos realizado questionamentos no intuito de saber se esses jovens consideram-se vítimas da sociedade ou atribuem a culpa pelos atos que cometeram à quaisquer fatores, foi perceptível em todas as narrativas o reconhecimento de um percurso de vida desviante por parte dos entrevistados.

A partir daí, podemos concluir que há, por parte desses adolescentes, uma noção de responsabilização sobre as transgressões cometidas, seja na vida familiar, ou ainda como vemos adiante, no meio social ou no percurso escolar.

Volpi (2002) comenta a dicotomização existente na sociedade quando se classifica a situação do adolescente que comete atos infracionais. Numa primeira visão, o

adolescente é visto como oprimido, uma vítima do sistema ou ainda um produto do meio social em que se desenvolveu. Sob essa ótica, a prática delituosa seria uma estratégia de sobrevivência adotada pelo adolescente para adaptar-se às condições que lhe são impostas, uma espécie de resistência à usurpação de seus direitos. Já na segunda visão, o meio social é isentado da atribuição de responsabilidade sobre a conduta do adolescente, que deve ser responsabilizado exclusivamente pelos atos que comete.

Beck (1992) enfatiza os processos de individualização nas sociedades contemporâneas, nas quais aos indivíduos, seria cada vez mais atribuído o que o autor chama de *potencial* e a responsabilidade de gerência sobre os riscos assumidos com base nas escolhas e decisões pessoais.

Ora, partindo de uma perspectiva sócio-histórica, não é preciso ir muito longe para inferir que uma das maiores causas reprodutoras e mantenedoras das desigualdades sociais sempre esteve associada a atribuir riscos, neste caso, de delinquir, a partir de mecanismos de categorização social, o que Foucault (1984) chamou de esquadrinhamento da população pobre.

Para Faleiros (2004), o delito, longe de ter origens patológicas, está associado à uma série de condições multicausais enraizadas na sociedade. Ele destaca a crise das condições sociais, culturais e estruturais como as principais responsáveis para a deteriorização dos ambientes sociais (família, escola, etc) favorecendo à prática de delito e à reincidência.

Em suma,

“Não se trata de adotar uma postura determinista diante do ingresso do adolescente no mundo da criminalidade, como se as condições de existência justificassem o crime, mas de indagar a respeito da fragilidade e escassez de políticas públicas que ofereçam outras possibilidades a esta população, sobretudo condições que favoreçam a superação da situação de pobreza e vulnerabilidade pela via da cidadania e do acesso aos direitos (...)” (Segalin e Trzcinki, 2006, p.12).

O indicador seguinte utilizado, *percepção das relações parentais* vai ao encontro que nos coloca Faleiros, quando trata da deteriorização dos ambientes sociais. Nas narrativas colhidas, os adolescentes relataram episódios de violência física, maus-tratos, relações marcadas pela desestruturação afetiva, para além de conflitos com o modelo de conduta imposto pelos responsáveis.

O adolescente que passou a adolescência em um Lar de acolhimento relatou as relações que viveu na adolescência na forma das agressões recebidas por outros jovens que

habitavam a instituição por orientação dos monitores, configurando uma inversão total do pressuposto de uma instituição que deveria proteger e educar os adolescentes que lá residem.

Para um dos entrevistados, a percepção da deteriorização das relações familiares está ilustrada no excerto: “Tô querendo como? Tudo que eu perdi ir buscar tudo de novo. Ganhar o amor da minha família de novo, eu perdi”.

Outro, ainda nos conta sobre a relação do pai com o alcoolismo. Sem entrar em detalhes mais profundos, disse que por causa da conduta do pai, “a família já estava toda destruída”.

À propósito da envolvimento da figura paterna de jovens infratores com o alcoolismo, constatou Adorno (1997), ser esta uma grande dificuldade de manutenção de relações saudáveis, relatando ainda a ocorrência de violência física.

Porém, um outro ponto que mereceu nossa atenção no trabalho com o indicador sobre a percepção dos jovens sobre as relações no lar, surgiu na narrativa do adolescente que após a separação dos pais, ainda quando criança, foi viver com a avó até aproximadamente os treze anos de idade. Apesar de ter mencionado em perguntas anteriores o laço afetivo que estabelecia com a avó, quando nos conta como era viver com ela, categoricamente afirma não ter gostado, pois classifica-a como controladora, relatando que não tinha liberdade para fazer nada do que gostava. Curiosamente, as situações que ilustra caracterizam uma avó atenciosa, preocupada com a educação e formação de valores, bastante presente e interessada na vida do neto.

A análise dessa realidade nos levou a inferir que por ter passado a sua infância num ambiente desagregador, onde era cuidado pela imã mais velha, enquanto a mãe passava o dia todo fora para trabalhar, e o pai fora caracterizado como uma figura pouco representativa na sua educação, esse adolescente considera a educação orientada pela avó com estranhamento. Uma vez que o controle parental era pouco ativo durante o tempo em que viveu com os pais, agora, na fase da adolescência, marcada por novas descobertas, pela busca de identidades individuais e sociais, pela vontade de autonomia, recaiu sobre ele uma forma de conduta que lhe causa dificuldades de adaptação, fazendo-o agir com resistência e construindo uma percepção autoritária sobre a avó.

Alguns dos jovens entrevistados, quando perguntados sobre o percurso de escolarização, manifestaram ter abandonado a escola na adolescência. Assim, na

percepção das relações familiares, pensamos o indicador *reação da família ao abandono escolar* como forma de identificar a forma como seus responsáveis lidaram com essa situação.

No primeiro caso de abandono citado, o adolescente relata a ausência da mãe quanto à situação na fala: “Ela num ligava porque eu só queria fazer porcaria...mal parava em casa”. Esse excerto evidencia a falta de controle parental e acompanhamento do percurso escolar do jovem, facilitando sua permanência na rua, em ociosidade e em grupos pouco estruturados tornando-os assim presa fácil das redes organizadas da delinquência juvenil.

Porém, há de se considerar aqui a perspectiva de rejeição à escola também por parte da família, que também já duvida da importância da escola e do mérito do diploma e conjugam o efeito da exclusão associado à entrada do adolescente na vida ativa, ignorando as consequências desse processo a longo prazo, ou buscando justificção para essa opção na falta de expectativas de mobilidade social ascendente, verificada a desvalorização dos diplomas dos filhos, massificados pelo sistema educacional, com reduzidas chances de competir no mercado de trabalho, visto que a mobilidade social não depende apenas de escolarização, mas também da construção de um capital social de relações (Lisboa, 2008).

Outro depoimento que nos chamou a atenção, mostra a reação da mãe que agride o filho como condicionante à saída do adolescente de casa e a sua ida para a rua, onde começa a delinquir, cometer crimes, sem qualquer amparo da família. Em situação de internamento, o adolescente comenta a relação com a mãe e demonstra o laço afetivo que possui com a figura materna, mas deixa transparecer o ressentimento que marca o seu percurso relacional: “Minha mãe tá aí, conversa comigo, converso com ela gosto dela e tudo mas, sou mais caladão mesmo... ela fez tanta coisa comigo também ...fala mais sério tudo que ela fala só fico escutando...pensando.”

No indicador *acompanhamento familiar na adolescência*, perguntamos aos entrevistados, quem mais os acompanhava na adolescência, independente do ambiente que estivessem. Nas respostas, não obtivemos uma frequência padrão, como foi verificado na infância com maior incidência na figura materna. Na adolescência, muitos personagens foram agregados como participantes no processo de socialização desses jovens que mencionaram a presença de avós, irmãos, mãe, tios e padrinho. Esse dado revela que o controle parental, ainda que incida sobre os membros da família que

residem com o adolescente é de certa forma repartido, pois sofre influências de outros familiares que interagem com o núcleo familiar.

Ainda incidindo sobre o acompanhamento da família, fechamos a perspectiva das relações familiares com os indicadores *apoio familiar durante o internamento* e o *valor do apoio durante o internamento*, a fim de verificar como ficaram as relações dos adolescentes com seus familiares durante o cumprimento das medidas privativas de liberdade, que os retiraram do convívio familiar.

Logo no primeiro indicador, temos talvez um dos dados mais interessantes de nossa análise. Dos seis adolescentes, cinco afirmaram com veemência a relação de proximidade com os familiares, citando manifestações de afeto e preocupação por parte dos responsáveis, que telefonam e fazem visitas à instituição para ver os jovens.

Como discutimos no capítulo anterior, uma das maiores problemáticas das medidas de internamento recai em cima da noção de ruptura que esta causa na relação do adolescente com a sua família. Quando se discute as condições precárias das famílias para suportar uma educação de qualidade e garantir condições sócio-afetivas e sócio-econômicas dos filhos, quase sempre a família é culpabilizada por não ser capaz de suprir as necessidades dos jovens, sendo responsabilizada indiretamente (e porque não diretamente em muitas situações) pela conduta desviante que culminou no internamento.

Assim como o adolescente, a família deve ser “tratada”, como expressa Frasseto na análise abaixo:

“À família, com igual ordem de relevância, são impostas exigências de “reestruturação”, de recomposição de sua dinâmica de relações. Sempre como condição para liberar o jovem, de seus parentes é cobrada presença constante no processo sócio-educativo, compromisso de estreitar a vigilância e acirrar o controle sobre ele, capacidade de rever os próprios erros. O pai alcoolista deve tratar-se, a mãe superprotetora, assim reconhecer-se. Vê-se, pois, a liberação do jovem condicionada a fatores sobre os quais não tem ele qualquer controle o que leva, no limite, ao sacrifício de seu direito de ir e vir em decorrência da ação ou omissão de terceiros” (2006, p. 321).

Em tese, a aproximação e participação da família no processo de intervenção sobre o adolescente infrator preconizada nos diplomas que atendem à delinquência juvenil geram um paradoxo, pois causam um mal-estar nos familiares desses adolescentes,

beirando a prerrogativa de que seriam algo como coniventes com a prática de atos infracionais dos jovens.

Não seria de se espantar, portanto, que nenhuma, ou quase nenhuma família quisesse aderir ao acompanhamento da execução da medida do filho, para além de tantos outros entraves como a distância dos estabelecimentos de atendimento do local de residência, a burocracia para permissão de visitas, etc.

Ainda assim, nas famílias dos entrevistados, vimos todos esses obstáculos serem superados, o que pode, na opinião de Gersão (2000, p. 36) demonstrar que

“as famílias, mesmo as problemáticas, têm um papel insubstituível na vida das crianças e dos jovens, pouco se fazendo sem a sua colaboração. A família deixa de ser considerada como a responsável pelo comportamento do menor e deve ser chamada a participar na adesão da medida aplicada ao menor”.

3.1.2.2 Sub-categoria: Condição sócio-econômica familiar (dimensão temporal: adolescência)

A sub-categoria condição sócio-econômica familiar, na adolescência incidiu sobre a questão da mudança de lar ocorrida para quase todos os adolescentes que entrevistamos. Dessa forma, através de um indicador de descrição das *condições de habitação*, tentamos inferir alterações em relação às condições caracterizadas no cenário da dimensão da infância.

De maneira geral, não houve muito detalhamento na descrição das habitações em si, porém, quando analisarmos as relações sociais de vizinhança, poderemos perceber um pouco melhor a dimensão habitacional desses jovens.

Para a análise dessa condição, é válido dizer que a falta de aprofundamento da maioria dos jovens denota um certo conformismo com a situação na qual a maioria sempre viveu.

Um dado interessante, surge num dos depoimentos, onde o adolescente descreve a casa num tom, descrito pelos investigadores como fantasioso, algo que de acordo com o restante de sua narrativa, certamente encontra-se deslocado.

Contudo, houve um depoimento que nos chamou a atenção, especialmente pelo fato de representar a maior ruptura sócio-econômica dentre todos os contextos observados.

Nesse depoimento, o adolescente comenta que durante a sua adolescência morou com a família em um barraco de madeira onde só havia uma cama para ele, os irmãos e a mãe. Mais tarde, esse barraco desmoronou com as chuvas e eles tiveram que se separar, abrigando-se em casas de parentes ou em abrigos, como foi o caso dele, até a família poder construir uma casa. Essa revelação vai ser de suma importância quando formos analisar o discurso desse jovem no que diz respeito aos hábitos cotidianos que aparecem como contraditórios à sua condição de vida. A relação conflituosa entre os desejos e as condições reais para a realização destes, estabelece uma relação conflituosa na orientação da conduta desse jovem, fator potencializador para a emergência dos comportamentos desviantes.

Ainda que nosso debate não se centre em problematizar o conceito de pobreza, fazemos ressaltar que as condições sócio-econômicas têm influências sobre os processos de socialização e educação dos indivíduos, no caso desses adolescentes, significando, muitas vezes impedimentos no desenvolvimento de suas potencialidades, cerceando suas escolhas e limitando os parâmetros para a realização de seus projetos de vida.

A dimensão dada a problemática da pobreza por Amartya Sen (2000), entendendo-a como privação de capacidades, coaduna com a nossa reflexão. Indo além da definição de pobreza como indicador de renda monetária abaixo de índices pré-estabelecidos, isto é, para além do discurso econômico, Sen considera a pobreza como privação de suas potencialidades/capacidades. Essas privações considerariam diferentes variáveis como os papéis sociais, as condições epidemiológicas do indivíduo, a idade, a localidade da habitação, entre outras. Para nós, essas capacidades, ou potencialidades, resultam das possíveis combinações (alternativas) de caminhos para o desenvolvimento pessoal, social, profissional, cultural do indivíduo.

3.1.2.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos familiares (dimensão temporal: adolescência)

Com o intuito de levantar informações sobre os hábitos familiares, dessa vez, na fase da adolescência, guiamos nosso processo em cima da verificação da supervisão sobre o comportamento dos jovens. O indicador *situações de castigo na adolescência*, foi

pensado de modo a nos fornecer dados que identificassem se o modelo de controle parental vivido por esses jovens na adolescência seria passível de analisar enquanto influência no processo de construção de valores e limites para a conduta desses adolescentes.

As situações descritas nas narrativas dos sujeitos aproximam-se bastante, de forma que os adolescentes relatam os mesmos castigos sofridos. Em relação às situações nas quais os castigos eram aplicados, as razões também se assemelham, revelando dados importantes para nossa análise.

Em relação aos castigos, três dos seis entrevistados relataram a “privação de liberdade” como castigo, não podendo sair de casa ou do quarto e uma proibição dos pais com relação a assistir televisão, podendo variar de um até vários dias seguidos. Um dos jovens que citou esses tipos de castigo, disse que quando era privado, ia para a rua e ficava com os amigos, o que demonstra a ineficácia da “medida”, uma vez que parecemos não ter qualquer efeito sobre o adolescente.

No entanto, pensar na perspectiva de privação do direito de sair de casa, ou até do próprio quarto como castigo, é pensar que de alguma forma, guardadas as devidas proporções, esses jovens que cumprem medida de internamento já passaram pela experiência de privação de liberdade. E ainda que possa parecer incoerente a comparação, o objetivo de isolamento para reflexão é o mesmo em ambas as situações.

Os relatos de outros três revelaram castigos físicos e nos chamaram a atenção por algumas particularidades. Três adolescentes revelaram castigos corporais do tipo “ficar ajoelhado”, um deles no banheiro, outro no milho, e ainda outro no feijão.

Esse tipo de castigo, historicamente utilizado nas esolas pelos professores e mestres e em casa pelos pais e tutores, ainda hoje, configura-se como uma prática em algumas famílias e em escolas, por mais bárbaro que isso possa parecer, como constatou o estudo de Biscegli *et al* (2008) sobre o nível de conhecimento dos pais de crianças em escolas públicas e privadas acerca da violência doméstica.

Schoemaker (1996) considera o padrão disciplinar e de supervisão, um dos elementos fundamentais na questão da qualidade das relações familiares, podendo ser condicionante no encaminhamento do jovem para o meio delincente.

Vale sublinhar que nessa perspectiva, não é só a falta de supervisão que pode contribuir para a emergência de comportamentos desviantes, mas também a disciplinação rigorosa, inadequada, autoritária.

Os castigos citados, coercivamente característicos, aplicados de forma pública ou privada, podem ser interpretados como tortura, não só física como psicológica, causando danos ao infrigido no momento de sua aplicação, mas também sequelas posteriores.

Do ponto de vista da punição, Foucault coloca que à altura do século XVIII, “os suplícios⁶ não sancionavam os mesmos crimes nem puniam o mesmo tipo de infrator, mas ainda sim definiam um estilo penal (2004, p.11).

Aplicamos essa ótica em nossa análise para tentar perceber como adolescentes diferentes, que cometeram “indisciplinas” distintas foram punidos de forma tão parecida.

Nas situações nas quais relataram os adolescentes os castigos recebidos, encontramos desde problemas de agressão aos irmãos e à terceiros, furto de dinheiro da carteira dos pais, fugas de casa e “problemas na escola”.

Se analisadas em pormenor, muitas dessas “indisciplinas” já são consideradas crimes, e foi por práticas deste tipo que esses adolescentes foram institucionalizados pelo poder público.

Esses dados nos revelaram o conhecimento das famílias sobre os comportamentos já desviantes e delinquentes desses jovens. Essa constatação de nossa pesquisa nos permite discordar do estudo de Adorno (1997) que inferiu uma dificuldade das mães em conhecer a fundo a personalidade dos filhos, devido ao pouco contato por causa do seu trabalho, a fim de identificar as razões que os levaram a delinquir. Em linhas gerais, concluiu Adorno que, para essas mães, os filhos são sempre vistos como boas pessoas, carinhosos, respeitadores, o que levou muitas delas a reagir com surpresa quando reconhece um comportamento infrator.

Com o indicador *situações de castigo na adolescência*, conseguimos desvelar a relação de proximidade dos familiares com as práticas infracionais dos adolescentes, e não podemos deixar de considerar que como os depoimentos mostram, a maioria vivia com a mãe e na maior parte das vezes era ela quem aplicava os castigos.

Em síntese, no quadro 2 buscamos caracterizar as rupturas existentes na transição da infância para a adolescência desses jovens, no que diz respeito à dimensão das vivências familiares, abordando aspectos que vão desde as relações pessoais entre os parentes,

⁶ Para Foucault os castigos públicos assentes em suplícios corporais sempre representaram uma forma afirmação de poder do Estado (punidor) utilizando a violência exacerbada como técnica da arte de punir, o que o autor chamou de “arte quantitativa de sofrimento” (2004, p. 31).

passando pelo contexto sócio-econômico e conjuntura relacional provocada por este, e pelas situações cotidianas pelas que mais marcaram o percurso de vida desses sujeitos. Com efeito, concluímos aqui a pertinência em considerar a delinquência, não como uma consequência direta das condições geradas pelos conflitos e problemas aqui analisados, mas como uma estratégia adotada por esses jovens para responder às necessidades que lhes surgem ao longo de suas vidas, por vias deturpadoras, no sentido de realizarem, ainda que momentaneamente, seus desejos e vontades.

Quadro 3			
Tema : percurso de vida			
categoria	subcategoria	indicador	unidade de contexto (dimensão temporal : infância)
Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Interação com amigos e colegas	<p>Brincávamos uns com os outros assim.com bisnagas e balões d ´água, coisas de putos.</p> <p>Brincava na rua, jogava bola, bicicleta, tinha muitos jogos.</p> <p>Jogávamos a bola, vários jogos, brincava com todos, a bola só com rapazes.</p> <p>Pipa, pique pega, jogava uma bola.</p> <p>Quando eu era criança, nem lembro se tinha amigo ou não. Não. Porque eu... não lembro mesmo.</p> <p>Ficava brincando de futebol, boneco, escrevendo, desenhando, mais nada, não me lembro de mais nada.</p> <p>xxx</p>
Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Exemplos ou referências na infância	<p>Nem teve...não. na altura só se fosse o Son Goku...que na altura eu via ele...dos desenhos animados.</p> <p>Não.</p> <p>Pô queria ser que nem aquela pessoa, como? É que nem um amigo, queria ser que nem ele. Ele me chamou, como? No patins, ele andava de skate e nisso, pô começava a pensar em hip hop, essas coisas assim. Pô não tinha nem um pingo de vontade dessas coisas e como? Eu fui acompanhando, vendo os caras, acompanhando também pela televisão, achei maneiro. Por causa de que, eu vi que ele, ele buscou né? Andar de scaite, pô, fazer vários amigos, e eu era como? Aquele moleque que ficava mais no canto. Ele me chamou e como? Fazer vários amigos, conhecer gente melhor, sair, assim várias coisas.</p> <p>Minha mãe, criou nós 3 sozinha.</p> <p>xxx</p>

Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Relação de amizade na escola	<p>Ah, isso era ótimo!</p> <p>Ah, era na boa.</p> <p>Em Angola era mais ou menos...porque às vezes eles metiam-se com o meu irmão.</p> <p>Tranquilo. Geral maneiro. Sentava com os menor que gosta de zoar, sabe? Ai já começava, tacava giz no professor, papel. Conversava, levava dinheiro, lanche essas paradas.</p> <p>Brincalhão dentro da sala de aula, quando saia tinha guerrinha, jogava mochilas, caderno, borracha, apontador, lápis e era guerrinha dentro da sala, jogava apagador no quadro. Era a maior bagunça, pixava a escola toda, o banheiro, a cozinha.</p> <p>Era muito ruim, eles só queriam saber de brigar, eu não esquentava a minha cabeça não, eu brigava. Briga, eles brigavam, voltavam para casa, depois estava se falando de novo.</p> <p>xxx</p>
Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Atividades no dia-a-dia	<p>Saltava de um quintal para o outro pra brincar com os vizinhos. Mandava coisas para casa deles e eles mandavam de volta pra minha, bisnagas e pedras e coisas assim...cenas assim...putos. Era mais com os filhos dos vizinhos, que era uma miúda e um miúdo.</p> <p>Brincava na rua, jogava bola, bicicleta, tinha muitos jogos.</p> <p>Com meu irmão, primos. Brincava na rua</p> <p>Com que eu brincava? Com meus primos. Pipa, pique pega, jogava uma bola.</p> <p>Brincava muito com o gato. Eu era alérgico, mas brincava com o gato.</p> <p>Ficava andando de velotrol na pracinha. Desenhando, brincando de boneco.</p> <p>xxx</p>
Sociabilidade e relações de amizade	Rotina e hábitos sociais	Locais de brincar	<p>Brincava no quintal e na escola, mas quintal sempre.</p> <p>Nos campos de futebol, nas praças, no quintal.</p> <p>Na rua</p> <p>Na Rua brincava com areia, brincava de ônibus, colocava um pedaço de madeira assim, em cima da área, pegava um negocio fingia que era o volante, pega outro negocio fingia que era acelerador, marcha e fazia assim, brincando meu carro. Pegava o velotrol descia lá de cima do morro, caia se machucava.</p> <p>xxx</p>

Sociabilidade e relações de amizade	Rotina e hábitos sociais	Brincadeiras Proibidas	Eu só lembro uma vez que eu saltei pro quintal do meu vizinho todo nú e o meu pai bateu-me. Bateu-me , mas num ficou lá a me espancar, deu-me palmadas no rabo.Saltei pro quintal todo nu, depois andava atrás do meu cão com a cena do spray a burrificar-lhe no cu todo...cenas de putos...
Sociabilidade e relações de amizade	Rotina e hábitos sociais		<p>Pulava no quintal dos outros, roubava fruta da árvore, ou pegava a roupa que ficava pendurada assim...pra secar, então pegava e depois corria.</p> <p>Atirávamos ovos aos carros da polícia e essas coisas.</p> <p>Tacar bombinha nos outros. Subia no murinho da igreja tacava e saia correndo.</p> <p>Ficava do fliper, lá do lado de casa, que era uma barraca que tinha fliper e depois pegava dinheiro da minha mãe escondido, minha mãe não sabia. Aí, minha mãe depois desconfiou e me bateu, aí sabe né, depois ela me bateu de cinto, aí ela vai dormir e eu fui dormir. Eu só vivia no fliper assim.</p> <p>Nenhuma, nenhuma.</p>
Sociabilidade e relações de amizade	Rotina e hábitos sociais		

3.1.3 Categoria : Sociabilidade e relações de amizade

O meio social pode ser considerado como um dos elementos-chave do processo de desenvolvimento do indivíduo. Nas teorias vygotskianas sobre os processos de interação da criança com o mundo que a cerca, essa interação é concebida num processo que combina as influências internas, próprias do desenvolvimento da criança, com aquelas advindas do meio externo, que chegam ao indivíduo a todo momento (Vygotsky, 1987).

Consideramos a abordagem dos processos de socialização no meio exterior, isto é, fora do lar, como parte essencial na perspectiva de compreendermos o estabelecimento de relações sociais e as interações estabelecidas com o mundo exterior, a fim de percebermos como esses jovens se situam em distintos espaços da sociedade.

3.1.3.1 Sub-categoria: Relações com amigos e colegas (dimensão temporal: infância)

Nessa sub-categoria, procuramos identificar as relações estabelecidas pelos adolescentes com outras crianças nos seus ambientes de interação, quer seja dentro da escola, ou em outros espaços frequentados por eles.

Começamos pelo indicador *interação com amigos e colegas*, com o qual procuramos delimitar as interações realizadas fora do espaço escolar, sobre as quais trabalharíamos em outro momento. Esse indicador nos trouxe, nas narrativas dos entrevistados, dados interessantes para analisar.

Quatro dos adolescentes entrevistados falam sobre as brincadeiras que faziam com os colegas citando jogos e atividades comuns entre crianças, todos de natureza coletiva. Porém, dois desses jovens nos responderam de forma diferente. Um deles afirmou frequentar espaços públicos para brincar, mas relatou passar a maior parte do tempo sozinho, realizando atividades individuais. O outro foi enfático, proferindo um discurso que causou certo estranhamento ao afirmar que quando criança nem se lembrava de ter tido amigos. Ainda que não nos valha aqui entrar num debate minucioso sobre socialização na infância, salientamos as práticas de interação no meio social como importantes no processo de formação pessoal da criança, pois não se pode pensar a socialização⁷ sem convívio social.

Outro indicador que também se relaciona com esse processo de socialização chamamos de *exemplos e referências na infância*. Neste, buscamos saber se durante a infância, esses jovens viam alguém como modelo, se gostariam de se espelhar em alguém, fosse essa pessoa do meio social que estivessem inseridos ou não.

Quatro dos seis adolescentes afirmaram não ter ninguém como referência, nem desejo em se espelhar em nenhuma personagem, exceto um que chegou a citar uma personagem fictícia, de um desenho animado, porém, depois de ter respondido inicialmente na negativa como fizeram os outros.

Houve um depoimento que nos ilustrou uma clara componente socializadora. O adolescente contou-nos ter um amigo como exemplo. Caracterizando a si próprio como

⁷ “A socialização constitui este processo de ação e interação das crianças com o mundo exterior, durante o qual se formam as estruturas de consciência e no qual o grupo de pares é fundamental” (Belloni, 2007, p.61).

“aquele moleque que ficava mais no canto”, disse ter um amigo que o ensinou a andar de skate, que o convidava pra sair, incentivava-o a fazer novas amizades, num claro processo de socialização a partir do sentido analítico dessa sub-categoria com a qual trabalhamos.

Outro depoimento que nos chama a atenção, referencia a mãe como exemplo para o jovem, que afirma ter a progenitora criado a ele e aos dois irmãos sozinha.

Na pesquisa realizada por Feijó com adolescentes infratores, a autora comenta à respeito da representação que esses têm da figura materna:

Ela é a figura predileta destes jovens, que a têm como uma presença boa e constante em suas vidas, indicadora do certo e do errado. Alguns deles defendem a mãe no relacionamento com o pai ou padrasto. A imagem que muitos destes jovens têm das mães parece um tanto idealizada, descrevendo-as como uma figura sem defeitos, encontrando explicações para todos os seus, incluindo os mais inadequados. Se a mãe usa de violência, a culpa é do jovem que fez “coisa errada” (2001, p. 143).

Realizadas essas inferências iniciais, passamos a pensar na problematização dos processos de socialização que decorrem das relações desses jovens com as amizades estabelecidas na escola.

O primeiro indicador trabalhado foi *relação de amizade na escola*, a partir do qual tentamos perceber como eram as relações deles com os amigos dentro da escola, espaço fundamental de estabelecimento de relações e vínculos responsáveis pela formação social do indivíduo.

Enquanto alguns limitaram-se a dizer que as relações eram boas ou ótimas, outros nos deram, em suas narrativas, dados interessantes para analisarmos. Dois dos adolescentes entrevistados referem-se à brigas com os colegas na escola, colocando-nos isso de forma negativa. Um deles conta que os colegas brigavam o tempo todo, e ele também, e logo depois voltavam a se falar, tendo afirmado logo no início de sua resposta que a relação, por conta dessa dinâmica, “era muito ruim”.

Contudo, os dados que nos interessaram mais estão presentes nos depoimentos de dois adolescentes que afirmaram terem tido boas relações e nos explicitaram a conduta que tinham juntamente com seus colegas na escola.

Num dos depoimentos, nos foi contado pelo adolescente: “sentava com os menor que gosta de zoar, sabe? Ai já começava, tacava giz no professor, papel”. Quando o jovem faz a escolha dos amigos com os quais gostava de sentar, revela a preferência do grupo

social com o qual interagia, pelo tipo de comportamento o grupo detém em função dos comportamentos. O termo “zoar”, gíria que pertence ao vocabulário da juventude brasileira na atualidade, geralmente é utilizada com o significado de caçoar, sendo utilizada em uma relação pessoal. Mas, neste caso, “zoar” assume outro significado, o de atrapalhar, perturbar, irritar, e neste contexto, se referia a aula do professor.

Essa afirmação nos mostra que as atitudes dos colegas despertavam o interesse e geravam a aproximação destes pares.

Os espaços de socialização como a família, os clubes, as igrejas e aqui a escola, através das ações dos seus atores, tendem a influenciar os comportamentos através da exposição de padrões de conduta, que vão sendo assimilados por aqueles que frequentam estes espaços.

Na análise sobre o delinquente socializado, assevera Ferreira,

“A delinquência, neste caso, explica-se através da aprendizagem de comportamentos socialmente desviantes através da exposição às ações dos outros. Em consequência da dinâmica de aprendizagem, essas ações são tomadas pelo adolescente como modelos para as suas próprias ações. O comportamento de imitação tende a tornar-se mais frequente quando gera consequências positivas do que quando não tem consequências ou quando elas são negativas. Devido ao reforço diferencial, as crianças aprendem a valorizar determinados comportamentos em relação a outros. As definições sociais são assimiladas em virtude das consequências proporcionadas pelo reforço dos comportamentos que são consistentes com os valores, normas e atitudes das pessoas — família, amigos, professores, etc. — com quem se relacionam. Deste modo, as crianças podem definir favoravelmente comportamentos delinquentes em virtude da exposição às ações de outros cujas definições desses comportamentos são positivas” (1997, p. 918-919).

Outro adolescente, nos relatou nas condutas adotadas por ele e seus colegas que “pixava a escola toda, o banheiro, a cozinha”, numa clara demonstração da adoção de comportamentos delinquentes, fruto das dinâmicas experienciadas com grupos de pares no espaço escolar.

Em linhas gerais, os entrevistados caracterizaram os colegas da escola de forma positiva, afirmando alguma identificação, embora tenham evidenciado em alguns momentos uma percepção conflituosa em relação ao vínculo estabelecido com esses grupos de pares.

3.1.3.2 Sub-categoria: Rotina e hábitos sociais (dimensão temporal: infância)

Em se tratando de sociabilidade e das relações de amizade, essa sub-categoria, serviu-nos para identificar o que faziam, onde o faziam e como se comportavam os adolescentes nas atividades cotidianas que presumiam a interação com outras pessoas.

Dessa forma, começamos pelo indicador *atividades no dia-a dia*. Nesse, validamos as inferências realizadas na sub-categoria anterior, quando descrevemos o nível de interação dos entrevistados fora do ambiente escolar. A discussão sobre o convívio social como fundamento da socialização encontra respaldo nas respostas obtidas nesse item.

De uma maneira geral, os entrevistados relataram as brincadeiras e jogos dos quais participavam, citando como pares, nesse período, vizinhos, irmãos e primos. Porém, justamente os dois jovens que haviam manifestado passarem grande parte do dia sem interagirem com outras crianças reafirmaram essa postura.

Em um dos casos, o adolescente relata como memória mais marcante passar o dia brincando com o gato, “brincava muito com o gato. Eu era alérgico, mas brincava com o gato”. No outro, o adolescente conta-nos que entre as atividades mais realizadas no seu dia-a-dia estavam andar de velocípede, desenhar e brincar com bonecos.

Em ambos os casos, verificamos uma tendência ao isolamento desses jovens nos espaços sociais que frequentavam e nas atividades que realizavam.

Inseridos numa sociedade regida por uma lógica cada vez mais individualista e competitiva, esses jovens vão sendo socializados em ambientes que tendem a naturalizar um contexto cultural onde o individual tende a prevalecer sobre o coletivo (Teixeira, 2004).

Nessa perspectiva, o isolamento torna-se um bloqueio no processo de socialização do indivíduo. “Estas famílias não estão socialmente isoladas em sentido estrito, mas elas estão isoladas do amparo social construtivo e do mundo que está além da sua comunidade de baixos recursos” (Feijó, 2001, p. 161).

Um dos aspectos apontados para o isolamento nesse contexto está relacionado com a noção de *etiquetagem social* (Lisboa, 2008), segundo a qual os indivíduos das classes desfavorecidas, quando discriminados pela sua condição sócio-econômica, rotulados

com atributos negativos e pejorativos⁸, tendem a sentir-se deslocados nas práticas sociais que desenvolvem em locais públicos, procurando isolar-se nas suas atividades e até evitar esses espaços.

Com efeito, utilizamos o indicador *locais de brincar*, a fim de identificar os espaços frequentados por esses jovens na infância.

Entre os espaços citados, encontram-se praças, quintais, rua, parques, escola, etc. Percebemos que um dos adolescentes, não tinha o hábito de brincar em espaços “públicos” quando criança, tendo mencionado que ficava no quintal ou na escola.

Na sequência do nosso raciocínio acerca da tendência ao isolamento nas brincadeiras dos adolescentes, novamente aqui, quando relatam os locais onde costumavam brincar, eles avançam e explicitam outras brincadeiras que realizavam nos espaços públicos, dando a entender, mais uma vez, a falta de convívio deles com outras crianças nesses espaços.

Tendo a presente sub-categoria evidenciado que a rotina desses jovens durante as suas infâncias giraram em torno das práticas lúdicas, sendo essas as que mais marcaram suas memórias e seus discursos, elencamos as brincadeiras como item final de apreciação nessa dimensão temporal. Após terem relatado uma série de brincadeiras das quais participavam, introduzimos o indicador *brincadeiras proibidas*, no intuito de desvelar possíveis indícios comportamentais influenciados pelas relações sociais estabelecidas por eles nas comunidades que se inseriam.

Nas narrativas, surgiram algumas brincadeiras sem gravidade, ainda que consideradas pelas famílias como indisciplina e motivo para castigo.

Porém, para três dos seis adolescentes, as brincadeiras/partidas que sabiam que não deviam fazer, mas ainda assim faziam, traduziram-se como práticas infratoras, como por exemplo o furto de roupas do varal do vizinho, ou de dinheiro dos pais e a prática de atirar ovos nas viaturas da polícia.

Identificamos aqui nessas práticas, características de influências coletivas, possivelmente geradas a partir das dinâmicas grupais estabelecidas entre os pares. Para Ferreira (1997, p. 921) “a existência de grupos de amigos com práticas delinquentes aumenta a possibilidade de aquisição de definições favoráveis à delinquência.”

⁸ De acordo com Castro (2006, p. 99), o próprio discurso jurídico historicamente tem operado com vistas à “rotulação do comportamento criminoso a partir dos atributos de pobreza e marginalidade social, criminalizando especificamente os filhos das ‘classes perigosas’”.

Contudo, o caso do adolescente que tinha por conduta recorrente furtar dinheiro da mãe para ir jogar fliper não recebe, pelo menos de forma direta, influência externa de relações estabelecidas por ele, principalmente, se considerarmos, que ele demonstrou durante suas narrativas uma forte tendência à adoção de um comportamento individualista, fechado, o que possivelmente ilustra uma lacuna em seu processo de socialização, representada no isolamento característico identificado ainda no início da análise dessa categoria, em que afirma: “Quando eu era criança, nem lembro se tinha amigo ou não. Não. Porque eu... não lembro mesmo”.

Em suma, buscamos com essa análise demonstrar a importância de um processo de socialização bem guiado, como fator agregador de valores e referências capazes de subsidiar a construção de uma linha de comportamento saudável, e inibidora de tendências desviantes.

Quadro 4			
Tema : percurso de vida			
categoria	subcategoria	indicador	unidade de contexto (dimensão temporal : adolescência)
Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Interação com amigos e colegas	<p>Na escola tinha amigos, mas num era assim nada de especial...dava-me com eles...</p> <p>Tinha amigos, a maior parte deles era tudo maior que eu, era tudo mais velho do que eu</p> <p>Não, só falava com alguns, uns 2 ou 3.</p> <p>Pô amigos, pra falar mesmo. Só meu irmão, que está na cadeira de rodas e está precisando de mim. Ele é um moleque divertido, maneiro, gosta de escutar funk, hip hop também. E como? Vou fazer como? Vou tentar tirar ele lá de casa , varias lembranças para atormentar a mente dele, só fica dentro do quarto. Pô eu moro na subida do morro e não tem como sair com ele. Ele é pesado, pra subir o morro na cadeira. Conversar com a minha madrinha, pra pô, deixar, como? Ficar lá, cuidar dele direitinho. Porque quero sair com ele, andar com ele na rua, ficar mais perto dele , entendeu? Ele é um moleque bom, um moleque maneiro.</p> <p>Não.</p> <p>xxx</p> <p>Ninguém.</p> <p>Ninguém.</p> <p>Ninguém. Não tinha ninguém.</p> <p>Pô, minha madrinha. Ela foi ... minha madrinha e minha irmã mais velha. Como? Me deu apoio aí.</p> <p>Meu pai. Por que ele era um cara assim, ainda é. Uma pessoa legal assim, eu peço as coisas ele me dá, mas a minha mãe assim, é um pouco diferente das coisas, acho que ela não entende não. Diferente do meu pai, meu pai já é ...</p> <p>Ninguém. Ninguém Porque ninguém me deu um bom exemplo, "tá ligado". Nunca tive uma pessoa de bem, para me dá um bom exemplo de vida, eu fui aprendendo, fui crescendo e fui aprendendo. Fui preso, mas quero trabalhar, estudar e mudar de vida.</p> <p>xxx</p> <p>Não, porque o prédio em que ela morava, o segundo o terceiro e o quarto andar, era onde as pessoas trabalhavam, essas cenas assim. A minha avó vivia no quinto, que era o único andar onse se podia viver. Era o único andar habitável. Os outros...o primeiro, segundo o terceiro e o quarto, e o rés de chão, era onde eles trabalhavam. Era escritórios.</p> <p>Era boa.</p> <p>Com os vizinhos, como? ... tipo, eles não gosta de mim, eu não gosto deles. Que quando rolou uma discussão dentro de casa eles querem "escutar", entendeu? não respeitam. As vezes querem fazer de tudo para te atrapalhar também. Chamar a policia pra você. Assim como? As vezes você não está fazendo nada, e quando a vizinhança está pressionado um negócio pra você, ta ali para te</p>
Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Exemplos ou referências na adolescência	
Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Relação com terceiros	

Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas		<p>atrapalhar. Que nem o meu vizinho lá, escutando como? Minha mãe brigou comigo e pô a minha irmã subiu, pegou a mulher assim na janela escutando tudinho. Não gostava que eles me olhavam de cara feia. Quando eles me olhava eu falava tá me olhando!!! Nunca me viu não, como? Já querendo agredir também, como? Uma mulher lá, me acusou de roubar uma bicicleta lá. Pô, depois ela veio me pedir desculpas, antes queria chamar a polícia pra mim e tudo e eu falava que não tinha sido eu . Como? Eu nervoso, os outros vizinhos fazendo de tudo pra me prejudicar. Como? A mulher veio falar eu não aceitei, como. Aquela acusação assim como? Revoltado. Peguei duas pedras assim, ia rachar a cabeça dela, como? Foi Deus que como? Iluminou o caminho, uma lágrima começou a descer, foi Deus, foi Deus, o filho dela veio tirar satisfação comigo e eu falei: pô, a sua mãe veio me acusar de um bagulho que eu não fiz. Ele veio querendo me humilhar ali, meu irmão me ajudou também, nós caímos na porrada e foi aquilo também, por isso que como? Quero ser um cara tranquilão, quero ficar só observando, falar só quando for verdade.</p> <p>Como sempre. Fofoqueiro. Dando palpite na vida dos outros. Fora isso... São muito fofoqueiros, fica se metendo na vida dos outros. Não gosto de fofoqueiro não.</p> <p>Boa. Boa. (...) A gente tinha um relacionamento muito bom.</p> <p>xxx</p> <p>Era boa.</p> <p>Brigava muito. Eles queriam sempre perturbar...era sempre alguma cena assim... eu andava a porrada com eles. Eram fixe, mas assim , eu não tinha muito amigo ali, meus amigos eram da rua.</p> <p>Tinha mais colegas do que em Angola. Bem. Em Angola metiam-se comigo e com o meu irmão, aqui não.</p>
Sociabilidade e relações de amizade	Relações com Amigos e colegas	Relação com terceiros	<p>Ruim. Eu não gostava deles e eles não gostavam de mim</p> <p>xxx</p>
Sociabilidade e relações de amizade	Rotina e hábitos sociais	Relação de amizade na escola	<p>Depois quando eu fui viver com a minha mãe? Jogava mais tipo playstation, tinha um gameboy, depois a minha mãe me deixou andar de bicicleta, pronto no parque lá perto de casa., quando ela tinha um café em Coruche. Depois quando a minha mãe arranjou um café na Mora, eu tava numa escola da zona da Mora, numa escola secundária, tava no quinto ano...e aí a minha mãe tava lá sempre a trabalhar até às onze, e daí eu ficava na rua até às onze. Depois quando ela chegava à casa eu devia estar em casa.</p> <p>Eu ia pra escola de manhã, depois vinha em casa almoçar. Daí ficava na rua até a hora de ir pra casa.</p> <p>Tomava o pequeno-almoço, depois diziam pra ir para escola, eu não queria ir, depois os monitores chamavam os mais velhos pra me bater pra eu poder ir pra escola. Eu não ia...ia pra rua. Depois chegava, ia jogar playstation, jogar a bola. Tinha lá as tarefas que obrigavam-nos a fazer, a por a mesa e</p>

<p>Sociabilidade e relações de amizade</p>	<p>Rotina e hábitos sociais</p>	<p>Atividades no dia-a-dia</p>	<p>isso.</p> <p>Dia a dia que eu estava vivendo. Como? Vivendo mesmo, de bobeira. Gostava mais de zoar, sair, ir pra baile funk, sair com as gatinhas, curtir um filme também no shopping, comer uma pipoca, refrigerante. Era o dia a dia né?</p> <p>Comia, almoçava, jantava e dormia, era assim. Soltava pipa, jogava bola. Brincava.</p> <p>Era bom, era bom. Não tinha nenhum problema. Estudava, ficava no internato lá na Ilha de Paquetá, só e ia para casa no final de semana</p> <p>xxx</p> <p>É, tinha dezesseis anos, e tipo tinha arranjado uma amiga, só que a amiga duvidava de mim, e hoje ela é minha namorada e pronto. Duvidava de mim e isso tudo, e eu de estúpido fui a internet e procurei uma coisa, de trabalhar nas obras. Telefonei pra lá, e o homem disse que sim, que podia trabalhar. E eu expliquei a minha situação, idade isso tudo e o homem disse que sim. Agora fui trabalhar um dia, depois no outro dia num apareci mais.</p>
<p>Sociabilidade e relações de amizade</p>	<p>Rotina e hábitos sociais</p>	<p>Atividade laboral</p>	<p>Não, nunca trabalhei.</p> <p>Não</p> <p>Já, no zoológico. A pessoa arrumou aquele emprego ali pra mim, pra mim pensar melhor um pouco na minha vida, pensar também antes de gastar o dinheiro pra comprar qualquer coisa errada, comprar roupa e eu como? No zoológico, era maneiro o serviço que eu fazia, ficava como, colocar colete nas pessoas, no pedalinho, no lago que tinha dentro do zoológico, colocar colete, mostrar animal para as crianças., por era um trabalho maneiro. Trabalhei também no hospital, de pegar luva, injeção lá, pô um monte de coisa lá, para levar em cada setor de trabalho, foi maneiro, entendeu? Trabalhei também, no esqueci..... no mercado popular de vender coisas, trabalhei também de engraxate na rua. Eu tinha 14 anos. Pô quando trabalhei de engraxate ... Trabalhei olhando carro também. Trabalhei como? Depois como? sair dessa vida aí, querendo buscar coisa melhor, com os 18 anos comecei a pensar melhor, tenho a minha família para poder me ajudar. E pô, passar também para as crianças que está vindo também, entendeu?</p> <p>Já. Na parte de bicicleta. Eu trabalhei algum tempo na casa de bicicleta, não aprendi e depois fui lá e parei de fazer o negocio de bicicleta. 14. Por 2 meses.</p> <p>Já. De camelô, lá na Rio Branco. 12. Fiquei uns 4 meses, depois eu parei.</p>

3.1.4 Categoria : Sociabilidade e relações de amizade

3.1.4.1 Sub-categoria: Relações com amigos e colegas (dimensão temporal: adolescência)

Nesta sub-categoria, analisamos as continuidades e discontinuidades dos processos socializadores nos quais estiveram envolvidos esses jovens na transição da infância para a adolescência.

Foi possível identificar, nesta dimensão temporal, algumas marcas comportamentais da infância que acentuaram-se durante a adolescência, desvelando a partir de nossa análise, falhas e lacunas na orientação da conduta dos adolescentes entrevistados.

No indicador *interação com amigos e colegas* foi nosso interesse perceber possíveis alterações nas relações e interações dos entrevistados com as amigas que estabeleceram na adolescência, passíveis de trazer novos significados à sociabilidade desses jovens.

De uma forma geral, percebemos um fraco nível de sociabilidade nas relações que foram referenciadas. Dois adolescentes afirmam não ter tido amigas durante a adolescência. Outro, disse que tinha amigas na escola, mas referiu-se à essas como “num era assim nada de especial”. Um dos adolescentes revela uma informação importante ao dizer que a maioria dos amigos era mais velho do que ele.

Na adolescência, fase da vida onde o indivíduo busca definir sua identidade com mais intensidade, devido aos conflitos internos/externos inerentes ao seu desenvolvimento bio-psico-social, duas variáveis incidem na escolha dos pares: a necessidade de identificação e o sentimento de pertença.

Na Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erikson (1998), o autor aponta a adolescência como a fase mais conturbada no processo de desenvolvimento do ser humano, no que concerne à construção da identidade. O autor identifica essa fase como sendo a que o indivíduo reconhece-se como sujeito social, e as influências externas, mais do que em qualquer outra fase, irão influenciar a forma como ele se posiciona em relação ao mundo mediante as relações que estabelece.

Dessa forma, na busca por identificações que o auxiliem a construir uma identidade, a relação com os pares vai ocupar um papel de destaque, pois é com esses que se buscará

afinidades (modos de falar, vestir, andar, pensar) que serão inclusas no desenvolvimento das competências sociais do adolescente. A busca pela aceitação social também incluirá a partilha de referências, traduzidas nos sentimentos de pertença que suportarão o processo de afastamento da família e ganho de liberdade e autonomia, condições naturais da fase da adolescência. (Erikson, 1998).

O fato do entrevistado ter manifestado que os amigos que tinha eram mais velhos do que ele, tem uma forte relevância, uma vez que para ser aceito nesse grupo, fatalmente teria de adotar uma conduta compatível com a dos amigos de mais idade, alterando o andamento do processo de socialização condizente com o seu desenvolvimento e tornando precoce algumas condutas, possivelmente induzidas pelo grupo.

Nesse sentido, quando envolvidos num contexto sócio-econômico, familiar e escolar mal-estruturado, esses adolescentes correm maiores riscos de associar-se a pares desviantes, condição das mais presentes na emergência das práticas delinquentes (Baptista, 2000).

A narrativa mais completa nesse indicador veio do adolescente que nos confessou que de amigo só tinha mesmo o irmão, que estava na cadeira de rodas. Em sua fala, ficou nítido o vínculo afetivo que possui com o irmão e a preocupação de poder sair do internamento e ajudá-lo nas suas dificuldades. A referência ao irmão, no âmbito do que lhe foi perguntado, também demonstra que à nível de amizade, esse adolescente praticamente só consolidou os vínculos com o irmão, não tendo desenvolvido, como outros entrevistados, um círculo social de relações positivas.

No quadro 4, o indicador *exemplos e referências na adolescência* manteve a mesma tendência de quando analisado na dimensão da infância. Dos seis adolescentes, quatro nos responderam não haver ninguém que pudessem tomar como exemplo, evidenciando a continuidade de ausências na formação social desses jovens que, sem um processo de socialização sadio, agravado pela ausência da figura paterna, pouco têm em quem se espelham.

Apenas um adolescente manifestou-se aparentemente fora desse quadro, quando menciona o pai como referência na adolescência. Contudo, quando analisamos sua fala, identificamos com clareza o motivo dessa escolha. Para esse jovem, o pai é considerado uma pessoa “legal” (bacana) porque daria a ele as coisas que ele pedisse, diferentemente da mãe, que na opinião do entrevistado não entenderia muito as “coisas”.

A ausência da figura paterna (ou materna), independentemente da classe social da família, pode vir a ser suprida por “presentes”, como forma de compensação aos filhos

pela falta de acompanhamento no seu cotidiano. Essa prática tende a incutir no adolescente uma imagem positiva dos pais, vistos como aqueles que são capazes de satisfazer os seus desejos.

Os pais ausentes tendem a afrouxar o controle sobre os comportamentos dos filhos, não os repreendendo ou impondo limites quando adotam certas posturas, como forma de não terem a imagem abalada junto ao filho, que passa a ter legitimidade quando comete pequenos atos infracionais. Esse “consentimento disfarçado” nos remete à noção de permissividade, característica potencializadora de condutas desviantes.

Uma das vias para a aquisição de definições favoráveis à delinquência pode ser encontrada no binômio comportamentos aprovados/desaprovados, como nos coloca Ferreira:

“Quando os pais desaprovam fortemente a prática de comportamentos delinquentes, diminuem a probabilidade de os filhos integrarem definições favoráveis à aceitação desses comportamentos. Do mesmo modo, a existência de grupos de amigos com práticas delinquentes aumenta a possibilidade de aquisição de definições favoráveis à delinquência. A família constitui, assim, um contexto cultural de primeiro plano no qual o adolescente pode adquirir e interiorizar as orientações e as definições no sentido da conformidade. A força dessas orientações e definições é profundamente influenciada pelo modo como os factores sócio-económicos moldam o tecido relacional que estrutura o conteúdo e a natureza das práticas educativas através das quais se incutem e se exercem os controlos sociais” (1997, p. 921).

Com as inferências realizadas acima, podemos perceber como é intrínseco o processo de socialização do adolescente, onde os aspectos educativos familiares perpassam por todos os contextos no qual o jovem pode vir a se inserir.

Sendo a adolescência a dimensão onde, supostamente, o espectro relacional do indivíduo se expande, optamos por alargar a percepção das condições de sociabilidades dos entrevistados por meio do indicador *relação com terceiros*, na tentativa de identificar traços das relações estabelecidas com os membros da comunidade que habitaram. Por pertencerem a contextos diversos, decidimos nos ater às relações com a vizinhança dos locais onde moravam.

Dois adolescentes afirmaram terem boas relações, dois se abstiveram de responder sobre as relações com vizinhos. Porém dois outros responderam de forma negativa. Desses, um depoimento nos chama a atenção pelo teor da fala desse jovem. Demonstrando episódios vivos em sua memória, ele descreve os conflitos e angústias de uma relação conturbada e problemática com seus vizinhos.

Em um dos trechos destacados, esse jovem relata ter sido acusado de furtar uma bicicleta por uma vizinha e da possibilidade da polícia ser chamada. A entoação presente na sua fala revela a condição de marginalidade social em que vivia, o medo de ser confrontado com situações desse tipo, e a indignação de saber que mesmo não tendo cometido o ato citado, corria o risco de ser culpabilizado por sua condição sócio-econômica, alvo de discriminação por parte da sociedade em geral.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato desse jovem exprimir uma posição de revolta e uma reação violenta a esse tipo de situação, quando por exemplo comenta que não aceitou o pedido de desculpas pela acusação do furto : “a mulher veio falar eu não aceitei, como. Aquela acusação assim como? Revoltado. Peguei duas pedras assim, ia rachar a cabeça dela (...)”.

A naturalização da violência em contextos socialmente desorganizados, onde há uma forte pobreza comunitária, acaba por emergir como um dos fatores que contribuem para reforçar os comportamentos agressivos e potencialmente delinquentes.

No indicador sobre a *relação de amizade na escola*, colhemos o reforço da falta de vínculo desses adolescentes com a escola. Ainda que dois entrevistados tenham se manifestado positivamente, ficou latente nas respostas a falta de identificação com estes, como no trecho: “eram fixe, mas assim , eu não tinha muito amigo ali, meus amigos eram da rua”. Essa componente ganhará representatividade quando analisarmos a experiência escolar desses jovens, fase na qual eles demonstram um crescente desinteresse pela frequência desse espaço.

3.1.4.2 Sub-categoria: Rotina e hábitos sociais (dimensão temporal: adolescência)

Na dimensão temporal da infância, as práticas cotidianas dos entrevistados ficaram circunscritas às brincadeiras, atividades lúdicas e aquilo que classificamos de brincadeiras proibidas.

Na adolescência, incidimos sobre o cotidiano esperando encontrar outras práticas realizadas por esses jovens, a partir do indicador *atividades no dia-a-dia*.

Todos os entrevistados mencionaram a permanência na rua durante o seu cotidiano, o que de certa forma, já caracteriza menos tempo de permanência com a família, tempo esse, já identificado como escasso em alguns casos.

Num dos depoimentos, vemos a mudança de local de moradia do adolescente por conta do trabalho da mãe. A fala desse jovem evidencia o quanto ficava sem supervisão durante esse período: “e aí a minha mãe tava lá sempre a trabalhar até às onze, e daí eu ficava na rua até às onze. Depois quando ela chegava à casa eu devia estar em casa”.

Esse distanciamento permite a criação de brechas no sistema de controle parental que reduzem as regras e limites estabelecidos pela falta de convivência. Assim, cria-se espaço para o desenvolvimento de uma autonomia que pode ser precoce, desestruturada e prejudicial ao adolescente. Na maioria dos casos, o sistema de controle parental será alternado ente dois polos: ora se é permissivo em demasia, ora se age com extremo autoritarismo, causando confusão no adolescente que tende a não se enquadrar nos moldes de conduta exigidos por dificuldade de se adaptar à ambivalência das situações.

Em outro depoimento, um dos adolescente relata o seu cotidiano no Lar de acolhimento no qual passou a maior parte de sua adolescência até receber uma medida de internamento. Ele relata os maus-tratos sofridos por parte dos adolescentes mais velhos que habitavam a instituição com orientação de monitores e funcionários.

Nesse relato surge um dado pertinente para a compreensão que tentamos alcançar acerca das rupturas sociais que levaram esses jovens a ter uma má experiência com a escola. Em sua fala, o adolescente conta: “os monitores chamavam os mais velhos pra me bater pra eu poder ir pra escola. Eu não ia...ia pra rua”.

A forma como os responsáveis por esse adolescente respondiam à sua resistência em ir para a escola, não só se configurava numa coerção física brutal contra esse sujeito, como incentivava o comportamento agressivo dos mais velhos e ainda gerava um efeito mais negativo do que a escola já pudesse ter na vida deles, configurando essa realidade num trauma para esse menor.

Outro depoimento que merece atenção é o de um adolescente que relata um dia-a dia repleto de diversão, saídas, divertimento e programas sociais. As atividades relatadas por esse jovem não nos espantariam se ele fosse proveniente de outro contexto. Mas como não questionar as informações apresentadas depois de ouvir esse jovem dizer que durante a adolescência vivia com a família num barraquinho de madeira que desabou com a chuva?

Na percepção que tivemos durante a entrevista, na forma como o entrevistado se portou enquanto nos deu essa resposta, pareceu-nos uma idealização do cotidiano que ele gostaria de ter, nesse caso, configurando-se como um discurso fantasioso, mas de

pertinência para revelar como esse adolescente imagina e expressa seus desejos concretos e objetivos no tocante às relações sociais e à condição sócio-econômica de sua vida.

Outro dado que não nos passou despercebido está presente na narrativa do adolescente que relata seu cotidiano como sendo bom, porque passava a semana num internato longe de casa e só ia pra casa aos finais de semana.

Mais do que o conteúdo de sua fala, a falta de sentimento quando nos conta como era a sua rotina, desvela uma conformidade com a situação de “clausura” e distanciamento da família, por “coincidência”, também vivida durante o cumprimento do internamento pela prática de ato infracional.

Para última parte da análise dos processos de sociabilidade em relação às rotinas, decidimos perspectivar com o indicador *atividade laboral*, uma vez que havia a possibilidade de desvelarmos, com essa importante componente social, as percepções dos adolescentes em relação ao mundo do trabalho.

Metade dos adolescentes relatou já ter tido uma atividade laboral por pelo menos alguns meses. Nos relatos, percebemos um discurso que se relaciona com as tensões existentes nos processos de socialização desses jovens. Afirma um dos entrevistados ter trabalhado apenas por um dia, como ajudante de obra, para convencer a sua namorada de que era capaz de conseguir um trabalho, o que evidencia a influência das relações sociais na conduta do adolescente.

O mais velho dos adolescentes entrevistados conta diversas experiências de trabalho em locais diferentes. E faz uma espécie de reflexão sobre uma de suas atividades, afirmando: “a pessoa arrumou aquele emprego ali pra mim, pra mim pensar melhor um pouco na minha vida, pensar também antes de gastar o dinheiro pra comprar qualquer coisa errada, comprar roupa e eu como?”

Independentemente da classe social, o consumo faz-se muito presente na vida dos jovens nos dias de hoje. Na esteira de uma análise que não pode deixar de fora a aquisição de bens de consumo, vemos os jovens pertencentes às classes menos favorecidas quase sempre em situação de privação do acesso a determinados nichos mercadológicos, estabelecendo uma relação conflituosa entre o desejo (o querer) e as condições para a sua concretização (o ter).

Nesse contexto⁹, “o crescimento da miséria agrava ainda mais a situação de vulnerabilidade social dos jovens que se vêem invadidos pelo desejo de uma roupa, de um calçado de marca, ou mesmo de um boné. Este é o cenário real” (Segalin & Trzcinki, 2006, p.11).

A pesquisa de Ângela Maria Patrício Lisboa com adolescentes institucionalizados em Portugal evidencia a influência de uma sociedade regida pelos modos de produção capitalista, onde o consumo interfere na formação da identidade desses jovens:

“(…) a aquisição deste tipo de produtos é uma forma de se auto valorizarem. Ao ostentarem uns ténis ou uns jeans de marca, estes jovens sentem-se mais próximos dos colegas, esquecendo assim, a vergonha de pertencerem a um grupo social desfavorecido. Se não bastasse a humilhação do seu insucesso na escola, ao menos, que exibissem as roupas que usavam. Este comportamento mostra que os rapazes internados nestes dois Centros Educativos, à semelhança do que acontece com os jovens da sua idade, são muito sensíveis às modas e aos consumos juvenis. Sabemos, porém, que estes indivíduos provêm dos extractos mais baixos da população, com um reduzido poder de compra. Portanto, para se igualarem aos outros jovens, têm de recorrer a meios ilegítimos, única estratégia capaz de satisfazer as suas necessidades de consumo” (2008, p. 227).

No final da narrativa, esse adolescente coloca-nos outra reflexão: “com os dezoito anos comecei a pensar melhor, tenho a minha família para poder me ajudar. E pô, passar também para as crianças que está vindo também, entendeu?”

Ainda que tenhamos nos questionado quanto a esse discurso final ter sido intencionalmente feito para mostrar ao entrevistador a noção que o adolescente teria sobre essa realidade, numa tentativa de mostrar que está pronto para lidar com as condições que o mundo lhe oferece, serve-nos o mesmo para contextualizar a dinâmica identificada na rotina cotidiana desses jovens, que começam a trabalhar com quatorze e até doze anos de idade. Em estratos mais elevados da sociedade, trabalhar com essa idade seria algo impensável. Os jovens das classes mais favorecidas que iniciam sua vida laboral geralmente com o mínimo de escolaridade rondando o ensino secundário completo distanciam-se desses jovens, que entram precocemente na vida ativa, muitas

⁹ “Ressalta-se que o problema da violência atinge de maneira mais preocupante o jovem, ou como autor da infração ou como vítima, sobretudo, pressionado duplamente pela falta de oportunidades no mercado de trabalho e pelos fascínios de uma sociedade monetizada e consumista” (Segalin & Trzcinki, 2006, p.15).

vezes no mercado informal, sujeitando-se à qualquer condição de trabalho, e quase sempre, em detrimento da vida escolar.

Tal constatação nos leva a inferir que não há apenas um desinteresse desses adolescentes pela escolarização. Em dado contexto, há também uma incompatibilidade que retira da escola os filhos das classes desinteressantes ao modelo sócio-econômico vigente na sociedade.

Em linhas gerais, levantamos os aspectos mais significativos para a compreensão da influência do meio e dos processos de socialização pelos quais passaram esses adolescentes como forma a correlacionar as rupturas e marcas que esses deixaram na formação pessoal e social de cada um. A combinação de fatores na área social discutidos nas duas dimensões temporais analisadas demonstram o caráter problemático que orientou o desenvolvimento social desses jovens.

Dentre fatores como a pertença a grupos de pares desviantes, precariedade sócio-cultural, falta de capacidade vinculativa, isolamento interpessoal, perda, falta de estímulos e apoios, etc, é possível traçar um percurso fatalmente potencializador e condicionante para a envolvimento desses jovens com a delinquência.

Quadro 5			
Tema : percurso de vida			
categoria	subcategoria	indicador	unidade de contexto (dimensão temporal : infância)
Vivência escolar	Relações com professores	Relação com funcionários e professores	<p>Ah, os funcionários num gostava de mim , porque eu era um puto bem traquinas e andava aí...pronto, andava sempre à porrada e esses negócios assim. Era aquela cena de correr pelos canteiros e saltarmos e isso dava problemas.</p> <p>Num gostava muito porque eles ficavam mandando-me fazer as cenas e as tarefas...e às vezes eu queria brincar e tinha que fazer trabalhos e cenas assim.</p> <p>Era boa.</p> <p>Pô tipo assim, não gostava não, gostava só de esculachar também, falar mal...por mim não tinha relação com eles não... só consideração com aquilo que eles falavam e..Pô é isso a diretora que esculachava mesmo, começava a gritar” Blábláblá vou chamar a guarda” “e vai ser expulso do colégio, vai virar bandido.</p> <p>Eu não gostava da professora não. Ela gritava comigo e eu fingia que não escutava ela. Ficava de cabeça abaixada, vinha diretora conversar comigo e eu também não escutava, aí falava que ia me levar para o conselho tutelar. Sempre falava que ia me levar para o conselho tutelar. Aí eu nem ligava para esse negócio de conselho tutelar, aí eu nem esquentava.</p> <p>Nenhum funcionário gostava de mim não, porque eu não gostava de nenhuma aula.</p> <p>Xxx</p> <p>Não, com os professores era tudo tranquilo.</p> <p>Mandavam-me estudar.</p> <p>Sei lá , meu, o que não gostava.... do modo como eles agiam.</p> <p>Ah, porque eles cochichavam de mim em outras salas, eles passavam o dever e ao invés de explicar iam para sala dos outros bater papo e deixava a gente lá e daqui a pouco começava a guerra tudo de novo.</p> <p>Eles não gostavam de mim, eu não gostava deles. Eles não falavam comigo, eu não falavam com eles.</p> <p>xxx</p> <p>Não teve nada assim não.</p>
Vivência escolar	Relações com professores	Conflitos com professores e funcionários	<p>Foi quando tava em Angola. Lá não tinha muitas condições. Não lembro de nada. Na outra escola, lembro-me de quando fui para o Lar, as pessoas todas começaram a chorar porque eu tinha de me ir embora.</p> <p>Na escola... na escola eu não vivi nada, quando eu era pequeno. Só bagunça. Queria saber mais de bagunçar.</p> <p>Eu estava brincando muito, namorava no colégio,</p>
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Experiência com a escola	

Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Experiência com a escola	<p>não subia para a sala de aula, ficava na sala dos outros, jogava bolinha lá na sala para outra sala, começa a guerra, saía no corredor, começava a brincar de guerrinha, na hora do recreio jogava comida no outro e era essas brincadeiras de criança.</p> <p>Eu não sei nada, eu não gosto nem de estudar, nunca gostei de estudar. Nada, nada. Não marcou nada.</p> <p>Xxx</p> <p>Não, não.</p> <p>Não, era tudo bem.</p> <p>Sim. Era de escrever. E ler.</p> <p>Tinha. Bastante. Muitas. Muitas mesmo. Na leitura. Era a minha dificuldade no colégio, e como? Eu zoava tudo. E aí não tinha nem como.</p> <p>Tinha um ponto que eu não sabia de mais, vezes, dividir, igual. Agora eu já sei já tudinho.</p> <p>Tinha. Matemática, eu não sabia fazer conta, não sabia nada. Não sei fazer nenhuma conta, só de cabeça mesmo, porque armar conta eu não sei.</p>
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Dificuldades nas aulas	xxx
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Atividades escolares positivas	<p>Estar lá no recreio, brincar e cenas assim</p> <p>Jogar a bola no pátio...no recreio...</p> <p>Ciências.</p> <p>Jogar bola.</p> <p>Aula de artes. Só ficava desenhando</p> <p>xxx</p> <p>Não, nada de especial.</p> <p>Fazer as tarefas que os professores passavam.</p> <p>Matemática.</p> <p>Jogar vôlei, soltar pipa era coisa que eu gostava menos.</p> <p>Educação física, eu não ia, ficava dormindo na sala e matemática, matemática eu não gostava não.</p> <p>xxx</p> <p>Não gostava muito não.</p> <p>Com um caderno, escrevia no caderno, a professora anotava no quadro e passava as coisas pra anotar.</p> <p>Como assim? Não era difícil não mais era um pouquinho chata, porque eu não sabia nada, não sabia o que era conta de dividir, de vezes. Aí as professoras não explicavam direito, explicava uma vez para não explicar mais. Eu me embolava, eu não sabia e preferia não fazer mais o dever, deixar o dever em branco.</p> <p>Ficava desenhando, aí me dava sono deixava o</p>
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Atividades escolares negativas	
Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Descrição das aulas	

Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Cotidiano escolar	<p>papel de lado, dormia e só acordava na hora de ir embora.</p> <p>xxx</p> <p>Não me lembro de muito, isso foi há muitos anos. Ah, aqueles jogos tipo puzzle e cenas assim.</p> <p>Era fixe.</p> <p>A escola em Portugal já tinha mais condições.</p> <p>Dia a dia? Pô, posso falar como? Que estudei pouco, não freqüente muito o colégio, fiquei mais na rua. No colégio, o supletivo foi pouco. Meu dia a dia, era expulso do colégio todo o dia.</p> <p>Eu ficava das 8 da manhã até as 4 da tarde e ai eu pegava duas professoras. Tinha vez que a professora não vinha, tinha vez que vinha, tinha vez que eu rezava para ela não vir, para eu ir embora meio-dia. E era assim.</p> <p>Não faço nada, já chego não fazendo nada. Dormindo. Chegava, dormia e só acordava na hora de ir embora.</p>
Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Problemas na escola	<p>xxx</p> <p>Não tive assim grandes problemas, a primária num era assim nada de especial.</p> <p>Nada de especial.</p> <p>Não tive nada.</p> <p>Tive vários problemas... zoava.. brigava com outras salas... arrumava um bonde “ai vamos quebrar aquele menor lá” quebrava eles todinhos... queria saber mais de zoeira mesmo. Uma professora gostava de esculachar as pessoas. Eu só gostava de zoeira. Quando ela vinha me esculachar eu zoava o plantão dela... zoava mesmo não deixava ela dá aula não...</p> <p>Eu toda hora saia da sala de aula, falava que ia beber água, ir no banheiro, aí ficava lá em baixo brincando. Porque eu não gostava de ficar na sala fazendo dever não.</p> <p>Fugir da escola, rasgar livros dos outros, rasgar cadernos dos outros, dá tapa na cara dos outros.</p>

3.1.5 Categoria : Vivência escolar

Como instituição histórica e social, a escola vem nos suscitando atenção para que possamos compreender de que forma os seus processos de inter-relação tornaram-se tão importantes para o entendimento das relações sociais (e de poder) que emanam, dentro e fora de seu universo, e atingem de forma inegável toda sociedade ocidental.

Se concebermos a educação como um processo de construção pessoal e social que ocorre no campo das relações concretas cotidianas, nos aproximamos do que nos coloca Saviani (2001) quando afirma ser a educação uma atividade de mediação, no seio da prática social global, com objetivo de subsidiar a construção de uma consciência crítica para o sujeito.

No entanto, sob a ótica que legitima a escola enquanto instrumento das classes dominantes, Pires (2003), Romanelli (2002), Manacorda (2002), dentre outros, concebem a educação pautada num ideário burguês como orientada para a manutenção de privilégios da classe dominante, utilizando-se de mecanismos seletivos para oferecer educação diferenciada e de conteúdo inferior às classes populares, propiciando assim a manter a estratificação e a ordem social.

Considerando esse contexto,

“Vários estudos mostraram, com efeito, que as normas, os valores, os modos de organização e a linguagem predominantes no mundo escolar transportam consigo uma determinada marca de classe, que os tornam mais próximos dos padrões culturais das classes médias e superiores do que das classes populares. Por isso, enquanto para as crianças oriundas das classes favorecidas a escola é um mundo onde estão relativamente à vontade, que é familiar, na medida em que representa uma experiência de continuidade com o meio cultural de que são provenientes, para as crianças oriundas das classes populares ela é, muitas vezes, um universo estranho que não se domina e com o qual se entre em ruptura” (Almeida, 1994, cit. por Santos *et al*, 2004, p. 20).

Em nossa análise, buscamos compreender como as relações e condições estabelecidas para os adolescentes entrevistados, no âmbito escolar, podem ter influenciado e condicionado o rompimento desses com a escola, de modo a resistirem, negarem, refutarem, de alguma forma, o modelo de escola proposto para eles, e correlacionar essa ruptura com a emergência de comportamentos desviantes.

3.1.5.1 Sub-categoria: Relações com professores (dimensão temporal: infância)

Nesta sub-categoria foi nossa intenção identificar as relações estabelecidas com os sujeitos que possam ser considerados como “representantes” da escola para esses adolescentes e como é concebida a representação de papéis entre eles.

Assim, o primeiro indicador proposto foi *relação com professores e funcionários*, com o qual levantamos as impressões sobre as relações que esses jovens tiveram com esses atores no âmbito escolar.

Apenas um dos seis adolescentes respondeu positivamente quanto às relações que tinha com professores e funcionários na escola. Em geral, esses jovens manifestaram uma aversão à dinâmica estabelecida na escola.

Entre os depoimentos, um dos adolescentes disse que a má relação se devia ao fato de os professores mandarem-no fazer trabalhos e tarefas e isso o incomodava, pois ele queria brincar.

Porém, foram dois os depoimentos que mais nos chamaram a atenção. Em um deles, conta o adolescente que “(...) não gostava não, gostava só de esculachar também, falar mal...por mim não tinha relação com eles não... só consideração com aquilo que eles falavam (...)”.

Através desse excerto verificamos os conflitos existentes na relação desse adolescente com outros atores da escola. É interessante perceber que ainda que o adolescente expresse tensão em sua fala quando se refere aos professores e funcionários, reconhece uma certa importância naquilo que lhe é dito, ainda que não se possa estabelecer uma noção clara de hierarquia, reconhece-se a autoridade.

Em outro excerto esse adolescente comenta a posição da diretora da escola: “(...) a diretora que esculachava mesmo, começava a gritar ... Blábláblá vou chamar a guarda” “e vai ser expulso do colégio, vai virar bandido”.

Essa narrativa desvela o quanto foi marcado o percurso escolar desse adolescente, que já na infância, sofria a estigmatização de uma classe marginalizada, que não tem condições de se enquadrar na escola, para a qual a solução é a polícia e o destino é o crime.

Em outro depoimento, também verifica-se a condição marginal que esses jovens possuíam na escola. Um adolescente aqui relata a ação dos funcionários e professores: “ela gritava comigo e eu fingia que não escutava ela (...) vinha diretora conversar comigo e eu também não escutava, aí falava que ia me levar para o conselho tutelar. Sempre falava que ia me levar para o conselho tutelar”.¹⁰

¹⁰ A edenização do modelo de escola proposto para as classes populares encontra respaldo nos saberes orientados pela classe dominante. Assim, a escola, considerada redentora e responsável pela equidade dos cidadãos impõe os padrões universais que julga serem importantes para todos os segmentos. E aqueles que não aceitam as condições criadas por essa educação hegemônica serão vistos como desviantes, inaptos. “Pode-se, então, concluir à semelhança de Cohen (1971) que de todas as instituições, a escola é a que mais entaves coloca aos jovens das classes desfavorecidas. Isto significa que a escola embora seja o

A criança aqui era tratada como um “problema” para a escola, que ao se sentir impotente para lidar com a situação, ou não ter o interesse, clamava uma intervenção externa, no caso, o órgão municipal fiscalizatório que deve acompanhar o atendimento dos direitos da criança e que intervém junto aos estabelecimentos educacionais, quando solicitado.

Houve ainda outro depoimento no qual o adolescente sintetiza a relação em geral estabelecida na escola entre esses jovens e os outros atores citados: “nenhum funcionário gostava de mim não, porque eu não gostava de nenhuma aula”.

Dessa forma, com o objetivo de especificar os conflitos existentes nessas relações, trabalhamos com o indicador *conflitos com professores e funcionários*, para saber, em específico no trato com os professores, o que incomodava aos adolescentes.

Como no indicador anterior, apenas um jovem manifestou ter boas relações com os professores na escola, durante a infância. Todos os outros manifestaram insatisfações quanto às atitudes dos professores em relação a eles próprios. As respostas para as situações vieram na forma de desconfianças, como na fala de um jovem que diz: “Sei lá, meu, o que não gostava... do modo como eles agiam.”

Em outro depoimento, um adolescente relata a dinâmica na qual se sentia desprestigiado e desrespeitado pelos professores onde, segundo ele: “(...) eles cochichavam de mim em outras salas, eles passavam o dever e ao invés de explicar iam para sala dos outros bater papo e deixava a gente lá e daqui a pouco começava a guerra tudo de novo.”

Na fala desse jovem, podemos notar que a sua percepção da atitude dos professores, serve de legitimação para o seu desinteresse e conseqüente resistência à escola.

Num outro depoimento marcado pelo desajustamento, um dos entrevistados sintetiza, novamente, o sentimento em torno da relação desses jovens com aqueles que representam pra eles a escola: “Eles não gostavam de mim, eu não gostava deles. Eles não falavam comigo, eu não falavam com eles”.

lugar onde mais se privilegiam os valores igualitários e meritocráticos da sociedade global, paradoxalmente, é também a instituição que mais contribui para marginalizar esses jovens. Os jovens das classes favorecidas vivem a escola como um prolongamento da educação familiar, enquanto que os jovens das classes baixas a sentem como um poderoso instrumento de aculturação” (Lisboa, 2008, p. 127).

3.1.5.2 Sub-categoria: Processo de ensino-aprendizagem (dimensão temporal: infância)

Na dimensão temporal da infância, essa sub-categoria nos ajuda a compreender, através das experiências dos entrevistados, como esses se enquadravam (ou não) no modelo de escolarização proposto para eles.

Começamos então pelo indicador *experiência com a escola*, para tentar perceber a forma que eles vêem a passagem pelo primeiro ciclo de escolarização.

Nenhum dos adolescentes entrevistados mostrou ter boas lembranças de forma geral, ou admitido uma boa passagem pela escola quando criança.

Identificamos nos depoimentos, que a escola não marcou positivamente esses jovens, não representando, “em nada”, uma mais valia em suas vidas. Essa constatação se ilustra em passagens como: “Na escola... na escola eu não vivi nada, quando eu era pequeno” e “Eu não sei nada, eu não gosto nem de estudar, nunca gostei de estudar. Nada, nada. Não marcou nada”.

Outra característica marcante dos depoimentos sobre a experiência com a escola na infância, estão associadas a noção de conceber o espaço escolar, não como um local de aprendizagem, mas como um local de lazer, de brincadeiras, o que na nossa percepção das narrativas, desvela um caráter de minimização do aspecto educativo da escola por parte desses jovens.

Um depoimento que ilustra essa impressão é o do adolescente que relata para nós a sua passagem pela escola da seguinte forma: “Eu estava brincando muito, namorava no colégio, não subia para a sala de aula, ficava na sala dos outros, jogava bolinha lá na sala para outra sala, começa a guerra, saía no corredor, começava a brincar de guerrinha, na hora do recreio jogava comida no outro e era essas brincadeiras de criança”.

A consequência desse tipo de conduta veio representada nos depoimentos referentes ao indicador *dificuldades nas aulas*, nos quais os entrevistados revelaram o insucesso no processo de ensino-aprendizagem. Dos seis adolescentes, quatro admitiram dificuldades nas aulas.

Em uma das narrativas, o adolescente nos revela um dado que valida as inferências que fazemos acerca da percepção desses sobre se enquadrarem no modelo escolar vigente. Sobre suas dificuldades relata o jovem: “Tinha. Bastante. Muitas. Muitas mesmo. Na leitura. Era a minha dificuldade no colégio, e como? Eu zoava tudo. E aí não tinha nem

como”. É precisamente no trecho final de sua fala que percebemos uma reflexão sobre sua própria postura e como isso determinava o impedimento para a superação de suas dificuldades.

Com efeito, a partir do que nos relataram os entrevistados, no indicador *atividades escolares positivas*, apenas um referiu-se a uma disciplina (ciências). Um dos adolescentes mencionou ainda a aula de educação artística, mas deixando claro o interesse em passar a aula apenas desenhando.

Quatro dos seis adolescentes escolheram responder como atividades das que mais agradavam, atividades lúdicas e de lazer, como estar no recreio e jogar bola.

Para analisar o outro lado, trabalhamos da mesma forma com o indicador *atividades escolares negativas*, de onde depreendemos dados reveladores.

Ao perguntarmos sobre as atividades escolares que esse adolescentes menos gostavam de realizar na infância, esperávamos como respostas as aulas das disciplinas convencionais, devido às dificuldades que relataram e também pela opção desses pelos momentos de lazer e prática de esportes. Porém, seus relatos surpreenderam no sentido de que elegeram, para além das “tarefas que os professores passavam”, e das aulas de matemática citada por dois adolescentes, atividades de lazer e desportivas como a aula de educação física e até atividades lúdicas como soltar pipa, o que nos leva a questionar se o desinteresse por essas últimas seriam mesmo atribuídos à inclinação desses jovens, ou se causado pelo fato dessas práticas ocorrerem num espaço no qual eles manifestaram sentir-se pouco à vontade.

Para Ferreira,

“A importância do lazer na vida dos jovens — como espaço compensador ou mesmo alternativo à constituição e desenvolvimento da própria identidade — pode constituir em si mesma uma desautorização das orientações escolares mais convencionais e, por conseguinte, diminuir a influência e o controle que a própria escola pode exercer” (1997, p. 922).

O autor prossegue analisando a dimensão do controle exercido sobre esses jovens na escola a partir da sua identificação com o papel educacional da instituição, neste sentido educar, e como essa dinâmica condiciona seu processo de socialização neste espaço.

“A perspectiva do controle sublinha sobretudo os factores que promovem a conformidade. Nesta linha, assinala, em primeiro lugar, a força das ligações aos professores e à escola, bem como o grau de empenho em relação aos objectivos

educacionais, como dois elementos fundamentais para se garantir a conformidade. Este ponto de vista pode ser ilustrado a partir de vários indicadores. Atitudes positivas em relação à escola e aos professores, bem como a participação em actividades escolares, correlacionam-se negativamente com as práticas delinquentes. Igualmente verifica-se uma relação inversa entre o empenhamento na prossecução de objectivos educacionais e o envolvimento em comportamentos delinquentes” (Ferreira, 1997, p. 922).

3.1.5.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos escolares (dimensão temporal: infância)

Para que conseguíssemos detalhes pormenorizados sobre a vivência desses jovens no espaço escolar entendemos que uma descrição de sua rotina cotidiana seria válida na identificação de possíveis rupturas e contradições em seus discursos, para além de desvelar inconsistências nos dados obtidos ao longo das entrevistas de modo a validar a nossa análise.

Dessa forma, decidimos por começar esse percurso pelo indicador *descrição das aulas*, pelos quais os adolescentes nos deram a sua percepção de como se desenrolava esse processo no dia-a-dia da escola.

Dois depoimentos nos chamaram a atenção por evidenciarem aspectos cotidianos que influenciam o descontentamento que esses jovens têm pela escola, fator preponderante para sua rejeição.

Um dos entrevistados relata a dinâmica das aulas que frequentava: “(...) eu não sabia nada, não sabia o que era conta de dividir, de vezes. Aí as professoras não explicavam direito, explicava uma vez para não explicar mais. Eu me embolava, eu não sabia e preferia não fazer mais o dever, deixar o dever em branco.”

Em outro relato, um adolescente nos disse que desenhava até pegar no sono durante as aulas e só acordava quando era “hora de ir embora”, o que nos mostra que para esses jovens, assistir às aulas configurava-se em algo tão penoso, que tornavam-se ociosos dentro da própria escola, esperando apenas pelo momento de “deixá-la”.

Essa inferência é validada pelos dados desvelados com o indicador *cotidiano escolar*. Por meio da descrição do que faziam na escola, desde o momento de entrada até hora de irem embora, identificamos os sentimentos negativos desses por tudo o que se passava naquele ambiente. Somente um dos adolescentes manifestou, ainda que de forma monossilábica que seu cotidiano na escola era bom.

Contudo, encontramos três depoimentos que relatam os conflitos desses adolescentes com as dinâmicas organizacionais da escola e a falta de interesse e de identificação com as práticas desenvolvidas nesse espaço.

Esses jovens, descrentes de que a escola possa lhes oferecer, tendem a “fugir” do modelo de escolarização, bem como o de cidadania proposto a eles, recorrendo a estratégias de resistência à ordem social que lhes é imposta.

Nas narrativas colhidas, são latentes as manifestações desses jovens contra os mecanismos instituídos pelo modelo educacional e de repulsa à autoridade que representa a escola.

Na fala de um dos adolescentes, esse resume o seu cotidiano: “(...) estudei pouco, não freqüente muito o colégio, fiquei mais na rua (...) Meu dia-a-dia, era expulso do colégio todo o dia.”

Já em outro relato, um dos entrevistados explica a forma como passava o dia até a hora da saída: “Eu ficava das 8 da manhã até as 4 da tarde e aí eu pegava duas professoras. Tinha vez que a professora não vinha, tinha vez que vinha, tinha vez que eu rezava para ela não vir, para eu ir embora meio-dia. E era assim.”

Destacamos ainda um terceiro relato, onde outro adolescente explica a estratégia que usava para não assistir as aulas na escola: “Não faço nada, já chego não fazendo nada. Dormindo. Chegava, dormia e só acordava na hora de ir embora.”

Com a explanação dos comportamentos adotados por esses jovens, não fica difícil aludir aos níveis de insucesso e abandono escolar encontrados em jovens pertencentes a esses grupos. Para além disso, ficam esses mais vulneráveis à adoção de condutas desviantes, fruto da naturalização dos enfrentamentos cotidianos, uma vez que frequentemente esses jovens estão desafiando e testando à autoridade¹¹, seja em casa, na escola, ou em qualquer outra instância.

Tendo esses jovens explicitado suas dificuldades, descontentamentos e insatisfações quanto à permanência na escola ainda na infância, buscamos identificar possíveis indícios de comportamentos delinquentes já dentro da escola. Assim, com o *indicador problemas na escola*, foram manifestadas diversas práticas contra o padrão de ordem e

¹¹ Para Ferreira (1997, p. 922), “a perspectiva do controlo social, os níveis baixos de desempenho escolar e de competência académica criam um afastamento em relação à escola, que precipita a rejeição da autoridade escolar e faz aumentar as possibilidades do comportamento delinquente.”

disciplina da escola, algumas já podendo ser consideradas como delinquentes/infratoras como as manifestações de agressão física aos colegas, às vezes realizadas em grupo¹².

Em síntese, abordamos nessa dimensão temporal da vivência escolar, as nuances mais perceptíveis identificadas nas entrevistas, que envolvem as dificuldades precoces no rendimento escolar, no envolvimento com a escola, problemas de assiduidade, aversão e resistência à autoridade, problemas de indisciplina e desvio de conduta, entre tantos outros aspectos considerados condicionantes para a desestruturação do processo de socialização escolar desses jovens, e que, quando associados, potencializam o surgimento de comportamentos delinquentes.

Quadro 6			
Tema : percurso de vida			
categoria	subcategoria	indicador	unidade de contexto (dimensão temporal: adolescência)
Vivência escolar	Relações com professores	Relação com funcionários e professores	Nunca gostavam. Eu era puto, andava sempre a fazer porcarias, andávamos a atirar pedras uns nos outros, brincadeiras de putos. Não era muito bom. Sempre tinha uma reclamação que anotavam pra casa. Eu não mostrava a minha mãe...só às vezes, porque senão não deixavam eu entrar...também foi por isso que eu faltava...
Vivência escolar	Relações com professores	Conflitos com professores e funcionários	Mais ou menos. Dou-me mal com eles. Ruim. Já fugi da escola. xxx Eles cobravam muito. Assim às vezes eu saía da sala e não voltava. Aí quando era assim hora da saída vinha alguém dizer que eu ia levar uma advertência. E ia falar com o diretor.
Vivência escolar			Mandam-me estudar. Não gosto de estudar. Os professores ia fazer queixa, depois eu começava a bater neles. Quando eles me levavam para a diretora. Me levavam toda hora, e “como” eu respondia a diretora, fui expulso do colégio e o caramba. xxx

¹² “É o afastamento cultural entre as classes populares e a escola, que gera o distanciamento face à instituição. Por seu lado, o desenvolvimento de atitudes de ‘oposição’ à autoridade escolar, nascido da consciência de diferença e de marginalização a que são votados, a que se alia a associação com outros jovens que experimentam o mesmo tipo de problemas, leva ao desenvolvimento de práticas delinquentes” (Lisboa, 2008, p. 133).

Vivência escolar	Relações com professores	Confiança no professor	Não
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	Não
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	Não
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	xxx
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	Oh, é assim...é bom né, porque as pessoas precisam do...dos anos de escolaridade pra poder trabalhar.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	Eu acho que é assim que as coisas funcionam. Porque a gente também tem que andar na escola pra aprender e...pronto, também é preciso pra trabalhar. Isso ajuda a trabalhar.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	Assim, a pessoa tem que saber ler e escrever pra poder arranjar um trabalho...
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	Sem a escola, não poderia trabalhar, nem podia ser alguma coisa na vida.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	O papel da escola pra mim, pô como? É esse papel que vai me ajudar, pô tando no colégio, passar mais pra frente, para arrumar um serviço.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	O papel da escola é vc estudar direitinho, não responder a professora, nem diretor. A hora do lanche é hora do lanche, hora da aula hora da aula, hora de jogar bola é hora de jogar bola. Tudo certinho no horário do colégio, hora de subir pra aula é subir pra aula, vc tem que respeitar essas regras.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Papel da escola	Ler, escrever, fazer conta, português, matemática e transformar você em um cidadão de bem que saiba fazer as coisas.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Atividades escolares positivas	xxx
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Atividades escolares positivas	Não, gostava de tudo.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Atividades escolares positivas	Não gostava de nenhuma.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Atividades escolares positivas	Só futebol.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Atividades escolares positivas	Aula de artes. Ficava desenhando, quando não estava desenhando, tava dormindo e a professora não falava nada.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Disciplinas detestadas	xxx
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Disciplinas detestadas	Não gostava muito de História. Tinha que ler muito.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Disciplinas detestadas	Só gostava de Português. Porque era fixe.
Vivência escolar	Processo de ensino-aprendizagem	Disciplinas detestadas	Inglês, geografia e ciências. Era os professores mais chatos da sala. Ah, não gostava deles não.

Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Rejeição à escola	<p>Passavam dever, eu não tinha borracha, ficava com implicância, não deixava eu ir no banheiro, aí eu tomei raiva dos professores.</p> <p>Todas. Porque eu não gostava de fazer.</p> <p>xxx</p> <p>É que eu tava sempre a faltar as aulas. Também a minha mãe me controlava muito e eu só queria andar aí à vontade. Isso me fez faltar as aulas, outras vezes também queria ir pra praia, cenas assim...pronto...saí da escola.</p> <p>Porque os meus colegas diziam pra faltar a escola e eu faltava. Pra ir tá com eles. E às vezes eu não gostava de ir a escola também. Não gosto de escrever.</p> <p>É também!eu pedia explicação mais ela (professora) só repetia uma vez... depois sentava na mesa dela. Um dia joguei o caderno em cima dela mesmo... catei minha mochila e meti o pé da sala... fui embora. Não conseguia aproveitar nada não. As drogas também me atrapalhou bastante</p> <p>Pra mim era porque era chato. Não. Eu tinha disciplina, mas tinha hora que não dá para entender o professor não. Eles são chatos de mais. (...) eu brincava muito.</p> <p>É. Porque eu tinha dificuldade, não falava não sei, não vou aprender, aí não fazia nada. Ficava só olhando, aí dormia e acordava só na hora de ir embora. Não gostava. Não gostava de escrever, já chegava com sono na escola, estudava de manhã, tomava remédio e “como”, já chegava com sono. Não lembro qual era a professora.</p>
Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Cotidiano escolar	<p>Xxx</p> <p>Tive sempre boas notas, do primeiro ao quinto anos. Quando no quinto , mudei da casa da minha vó pra casa da minha mãe, comecei a descair, assim por tipode cenas que queria ficar a jogar o playstation e fazer outras cenas e por isso tudo, comecei a descer. Depois quando cheguei ao quinto ano chumbei. Depois chumbei outra vez no quinto ano. Depois passei do quinto para o sexto. Depois chumbei no sexto, acho que ia chumbar no sexto e depois passei, já não me lembro. Sei que chumbei três vezes.</p> <p>No início eu gostava, mas depois comecei a faltar a escola e num ia mais. Aí num gostava mais, sabes?</p> <p>Depois disso eu não estudei mais não. Um tempão sem ir pro colégio...</p> <p>Nem lembro mais, nem lembro mais. Na aula? Dependia do dia, um dia era educação física, das 8 as 11 meio-dia era almoço no colégio, tava nessas horas, nessas aulas.</p>
Vivência	Rotina e hábitos escolares		<p>Ruim “pô”. Chegava e não fazia nada, só ficava perturbando os outros</p>

escolar		Problemas na escola	<p>xxx</p> <p>Tive em várias escolas, em Lisboa, na Mora, várias escolas. Teve uma cena em Lisboa, que uma professora pegou uma cena, e meteu-me um livro aqui assim no nariz, e começou a deitar sangue pelo nariz.</p> <p>Não lembro.</p> <p>Foi as expulsões da escola. Batia nos professores, nos alunos, partia os vidros da escola.</p> <p>Fugir da escola, xingar professor e xingar a diretora.</p> <p>xxx</p>
Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Abandono escolar	<p>quando passei do sexto para o sétimo...deixei a escola. Depois tentei entrar em vários cursos de novo, sétimo, oitavo e nono, mas depois faltava e num dava muito certo.. e foi assim até vir pra cá. Mas isso foi mais no sexto ano. Comecei a faltar as aulas...depois apareceu uma tutora. Por acaso nunca perguntei como ela apareceu lá. Eu tava dentro de uma sala de aula e chamaram-me...olha essa senhora vai ser tua tutora, vai te ajudar a estudar...tipo essas cenas dos alunos...de reforço...pronto e eu ficar com ela lá na escola pra estudar. Pronto, na altura eu quis ficar, tinha uma tutora na escola...eu tenho uma foto dela lá em cima, ela me ajudou a passar o ano, ela me orientou, me ajudou a levantar as notas e isso tudo, ajudava-me a estudar...passei para o sétimo.</p>
Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Momento do abandono escolar	<p>Eu faltava as aulas pra ficar na rua...com os meus amigos. Eu chumbei o sexto ano, daí depois eu não fui mais...assim eu comecei a faltar aí faltava meses e depois ia, mas depois num fui mais.</p> <p>Nunca larguei a escola. Reprovei o quarto ano e o quinto.</p> <p>Eu me arrependo ter deixado a escola porque só hoje agora eu posso ver isso... precisando mesmo de ta num colégio e também quando eu era mais pequeno... você via os outros zoar e você acaba zoando também. Agora eu voltando pro colégio só gente do meu tamanho ...mais tranquilo.... agora da pra se concentra melhor.</p>
Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Percepção sobre o abandono escolar	<p>xxx</p> <p>Tinha praí quinze...quinze pra dezesseis...num sei...entre os quinze e dezesseis...tava no sexto ano...depois ia pro sétimo. Já tinha passado do sexto pro sétimo.</p> <p>Tinha 13, tava no sexto.</p> <p>Quinze. Pô como eu falei não gosto de comentar não dá vergonha...</p> <p>xxx</p> <p>Eu fazia porcaria às vezes, sempre andava por aí a</p>

Vivência escolar	Rotina e hábitos escolares	Relação escola e internamento	<p>fazer porcarias... Roubava carros...às vezes tipo...roubava as pessoas na rua. Olha, num tinha roupa, daí queria as roupas...depois, olha, queria conduzir, num tive quem ensinasse, aí descolei alguém que tava nessa e pronto, também comecei a ir nisso. Depois eu acho que essa cena de ter saído da escola foi mal..foi mal. Porque agora se tivesse na escola e num tivesse feito porcarias..Minha mãe essa altura num tinha mais o café e trabalhava na Santa Casa, ganhava quatrocentos e tal euros, num dava pra nada, ela num podia comprar roupa, nem aquilo que eu queria...</p> <p>Foi mau. Eu ficava na rua...fiz muitas porcarias, aí...roubava, aí foi assim que vim pra cá.</p> <p>Eu não tenho de dizer nada sobre a minha saída do colégio, só quero voltar a estudar...pele menos aprender alguma coisa e mostrar para a minha família que consegui só isso.</p> <p>xxx</p> <p>Foi uma grande porcarias...eu num devia ter feito porcarias...num devia ter chumbado, num devia ter parado de estudar...num devia ter feito nada. Agora eu dou razão à minha mãe.</p> <p>Se eu tivesse ouvido a minha mãe e o meu irmão eu num tava aqui né. Eu tinha que ter continuado na escola...talvez eu não tivesse aqui agora.</p> <p>Sim, porque fiz muitas agressões....à pessoas...e tive no Lar.</p> <p>Estou prestando atenção mesmo, não deixar passar nada ... não ter vergonha de perguntar.. cê ta ali pra aprender mesmo. Você tendo vergonha vai te atrapalhar mais..</p> <p>Por enquanto está sendo tranqüilo, se a professora começar a coisar, ai eu vou colocar o pé na...</p> <p>Hoje é bem, mais antes eu não fazia nada. Hoje eu estou aprendendo, fazendo as coisas no colégio, mais antes, antes eu não fazia nada.</p>
------------------	----------------------------	-------------------------------	---

3.1.6 Categoria : Vivência escolar

3.1.6.1 Sub-categoria: Relações com professores (dimensão temporal: adolescência)

A dimensão temporal da adolescência suscitou, nos outros espaços de vivência desses adolescentes, transformações decorrentes da transição da infância e rupturas consequentes de um processo de socialização desajustado, fragmentado, repleto de ausências familiares e escolares. Neste sentido, tentamos levantar aqui os aspectos mais

importantes revelados nas narrativas acerca do percurso de escolarização dos entrevistados.

Começamos por revelar o tipo de relação construída na adolescência dentro da escola com os atores sociais que representam a autoridade escolar para esses jovens. A partir do indicador *relação com professores e funcionários*, constatamos essa ser mais conflituosa do que a identificada na dimensão temporal da infância. Nossa impressão é que nessa fase, o ganho de autonomia, a liberdade conquistada e um tempo maior de permanência na rua, talvez legitimem um questionamento maior da autoridade escolar por parte desses jovens.

Nenhum dos entrevistados relatou uma relação positiva com professores ou funcionários da escola. Nos depoimentos, identificamos as dinâmicas que provocam o afastamento progressivo desses adolescentes da escola.

Um dos entrevistados nos conta um dos motivos pelo qual faltava à escola: “Sempre tinha uma reclamação que anotavam pra casa. Eu não mostrava a minha mãe...só às vezes, porque senão não deixavam eu entrar...também foi por isso que eu faltava.”

Outro adolescente, manifesta em poucas palavras o descontentamento com o que essa instituição lhe oferece: “Ruim. Já fugi da escola.”

A fuga da escola, ou a ausência deliberada, são formas de resistir a um modelo de educação ao qual esses jovens não se enquadram, rejeitando-o como orientador do seu processo de formação pessoal e social¹³.

Walgrave (1991, cit. por Santos *et al*, 2004, p. 19) acredita que “uma razão para esse fracasso assenta na homogeneidade opressiva do modelo de adaptação apresentado, por um lado, e na heterogeneidade da preparação, dos interesses e das necessidades dos alunos, por outro.” Nessa linha de raciocínio podemos inferir que aquilo que a escola não oferece a esses jovens, eles irão buscar em outros espaços, e conseqüentemente, deixarão de frequentar a escola.

Os conflitos vividos por esses adolescentes são explicitados no indicador *conflitos com professores e funcionários*, de onde extraímos a falta de enquadramento no modelo disciplinar oferecido pela escola.

¹³ Na visão de Santos (*et al*, 2004, p. 19), “(...) a escola, por ter um modelo muitas vezes demasiado rígido, não consegue atrair o interesse de certos jovens, levando a que estes se mostrem desinteressados e obtenham maus resultados escolares.”

As cobranças dos professores, das quais reclama um dos adolescentes em sua fala, que ele diz não suportar, o faz abandonar a sala de aula. A consequência vem na forma de advertência e da intervenção do diretor. A sanção determina a “punição” do “criminoso” que transgrediu a “lei” escolar.

O controle do tempo, a codificação das atividades, a repartição espacial, técnicas que Foucault (2004) descreve como organizadoras de táticas disciplinares de docilização dos corpos (e das mentes), são representativas do poder disciplinar em exercício na escola, e só podem ser confrontadas com os contra-poderes representados pela indisciplina do aluno.

Essa indisciplina reage à autoridade escolar quase sempre de forma sistemática, com a negação e recusa da obediência e o não cumprimento das obrigações. Essa reação, no contexto assinalado, pode dar origem à conduta desviante, como no exemplo do adolescente que agride os professores que se queixam dele.

A sanção normalizadora integra ou repele o sujeito transgressor, tornando-o compatível com o modelo vigente (neste caso, o modelo educacional hegemônico) ou excluindo-o do sistema, como no episódio relatado por um dos adolescentes: “Quando eles me levavam para a diretora. Me levavam toda hora, e “como” eu respondia a diretora, fui expulso do colégio e o caramba.”

Essa relação conflituosa é responsável pela repulsa à imagem do professor, comprometendo qualquer possibilidade de se estabelecer com esse, vínculo ou relação positiva. O afastamento do professor é manifestado no indicador *confiança no professor*, no qual os adolescentes responderam negativamente à ideia de confiarem à esse ator rejeitado as suas dificuldades na escola.

3.1.6.2 Sub-categoria: Processo de ensino-aprendizagem (dimensão temporal: infância)

Considerando o percurso falho desses jovens na escola, torna-se pertinente compreender a imagem que construíram da escola enquanto instituição formadora de papéis sociais.

No indicador *papel da escola*, esses adolescentes reconhecem-na como elemento fundamental para as suas vidas, tendo quatro dos seis considerado-a condição primordial para o mundo do trabalho. Apenas um adolescente menciona a palavra “cidadão” em sua fala, dando a entender que a escola detém uma responsabilidade

cívica. Contudo, um dos adolescentes nos cede em sua narrativa, o dado mais revelador da condição em que se encontram esses jovens.

Nas respostas dos adolescentes que defendem a escola como uma coisa boa, necessária para se conseguir viver como um cidadão de bem na sociedade e conseguir um emprego, identificamos uma intencionalidade em formular um discurso que agradasse aos investigadores. Em outros momentos das entrevistas, esses jovens mostram-se claramente em dúvida se a escola realmente representa algo em suas vidas ou se lhes trará algum benefício no futuro.

Assim, um dos adolescentes nos responde como papel da escola, o que na verdade representaria o papel do aluno (dócil) inserido no modelo educacional que eles não obtiveram êxito, isto é, o papel do aluno na escola: “é vc estudar direitinho, não responder a professora, nem diretor. A hora do lanche é hora do lanche, hora da aula hora da aula, hora de jogar bola é hora de jogar bola. Tudo certinho no horário do colégio, hora de subir pra aula é subir pra aula, vc tem que respeitar essas regras.”

A obediência à autoridade, o respeito às regras, os horários, o cumprimento das tarefas, e todo o quadriculamento descrito pelo adolescente é também referido por Foucault (2004) para organização do espaço escolar como instituição de sequestro, docilizadora, normalizadora.

Na perspectiva de analisarmos o processo de ensino-aprendizagem desses jovens, tentamos identificar experiências positivas na escola através do indicador *atividades escolares positivas*. Apenas um dos adolescentes manifestou-se de forma positiva. Contudo, sua resposta revelou-se deslocada de nossa análise, uma vez que eles nos conta gostar de todas as disciplinas e atividades que realizava na escola, tendo posteriormente revelado que abandona a escola após sucessivas reprovações. Os outros reagiram negativamente a identificação de atividades positivas, excetuando-se a prática de futebol. Ainda assim, um relato nos salta aos olhos quando um dos entrevistados nos repete a informação que nos tinha facultado na dimensão temporal da infância sobre gostar da aula de artes, justificando seu interesse na oportunidade de passar o tempo desenhando ou na permissividade da professora que o permitia dormir na aula.

Na linha inversa, utilizamos o indicador *disciplinas detestadas*, para identificar as maiores dificuldades desses jovens no processo de ensino-aprendizagem. Foram relatadas disciplinas diversas, variando desde uma que não gostassem até quem disse que detestava todas. Dos adolescentes que manifestaram-se, um relata elementos da

incompatibilidade com a dinâmica educacional e a consequência negativa dessa dificuldade de ajustamento: “(...) Passavam dever, eu não tinha borracha, ficava com implicância, não deixava eu ir no banheiro, aí eu tomei raiva dos professores”.

Esse tipo de sentimento, cultivado de forma comum entre esses jovens, resulta naquilo que foi explanado nas narrativas no que concerne ao indicador *rejeição à escola*. Aqui, na percepção dos entrevistados, há uma mistura de sentimentos, onde eles tentam justificar o percurso escolar conturbado pelo que passaram.

Um dos jovens relaciona o controle da mãe como justificativa para faltar às aulas e assim poder buscar a realização de seus interesses e desejos, como quando manifesta que faltava às aulas para “andar à vontade” ou “ir pra praia”.

Outro jovem atribui seu afastamento da escola à influência das amigas e à vontade de estar com os amigos, para além de não “gostar de escrever”. Curiosamente, o depoimento desse jovem nos remete à uma fala sua anterior que define o grupo de amigos como sendo todos mais velhos. Em nossa análise, levantamos a inferência dos processos de construção identitária na vida desses jovens, que buscam nos grupos, a partilha de sentimentos e afinidades, objetivando a aceitação social que lhes trará vínculo, pertença e reconhecimento de si e dos outros com os quais convive. Nessa dinâmica, o jovem tende a sobrevalorizar a opinião dos outros sobre si, especialmente daqueles com quem almeja ganhar respeito e consideração¹⁴.

Outros dois jovens responsabilizam os professores pelo insucesso e rejeição às aulas, que são “chatos” e é difícil entender o que dizem, ou explicam apenas uma vez.

A postura de querer apenas brincar, o consumo de drogas, os remédios que davam sono, todos esses elementos são utilizados na tentativa de justificar o desajuste pelo modelo educacional, pelas normas e regras, pelo tratamento dos professores, pela dinâmica da escola.

3.1.6.3 Sub-categoria: Rotina e hábitos escolares (dimensão temporal: adolescência)

Com tantos entraves mencionados, nos sentimos impelidos a questionar como se desenrolava o dia-a-dia desses jovens na escola. As narrativas configuraram-se

¹⁴ No estudo realizado por Feijó (2001), a autora identifica a relação de causalidade e motivação atribuída por jovens infratores para o cometimento de atos infracionais. Constatou-se ser a influência dos amigos a causa mais aferida em 15 de 31 jovens entrevistados.

paradoxais ao indicador *cotidiano escolar*. Nesse, constatamos uma sobreposição das ausências, físicas ou não, sobre as presenças e o desenvolvimento de quaisquer atividades escolares. Todos os adolescentes vêm de forma negativa o seu cotidiano e a sua permanência na escola durante o período da adolescência.

Em síntese, os adolescentes relatam que começaram a frequentar as aulas durante algum tempo, mas progressivamente foram deixando de comparecer por desinteresse, o que provocou insucesso escolar, seguido de sucessivas reprovações e conseqüentemente o abandono definitivo por parte de metade dos jovens entrevistados. Quando estavam presentes, geralmente escolhiam a aula que queriam estar, ou como relata um adolescente: “Chegava e não fazia nada, só ficava perturbando os outros.”

Nos motivos que muitas vezes levam ao afastamento desses jovens da escola, não estão somente os subjetivos, os sentimentos, os descontentamentos, o desinteresse, a angústia, a raiva, o tédio. De igual gravidade, há também ocorrências práticas, que se sucedem no cotidiano, como pudemos observar no indicador *problemas na escola*. Os adolescentes relatam episódios de agressão, não apenas cometidas por eles, mas também recebidas, como no caso do adolescente que foi agredido por uma professora com um livro, tendo sangramento no nariz. As agressões também aconteceram por parte de um jovem que confessou agredir fisicamente os professores, e em outras situações quebrar os vidros da escola. Condutas como fugir da escola, xingamentos aos professores, aos diretores, também marcaram a infeliz passagem desses adolescentes pela escola.

Esse percurso caracterizado como falho, conduz ao insucesso escolar, neste caso, configurado por reprovações sucessivas e para alguns desses jovens ao abandono temporário ou definitivo da escola. O indicador *abandono escolar* mostra com excertos das narrativas o percurso de escolarização fragmentado e problemático que resultou em defasagem escolar para todos os jovens e em abandono para a metade deles.

Utilizamos o indicador *momento do abandono escolar* para identificação da situação em que se encontravam esses jovens quando largaram a escola. Os adolescentes relatam idades entre os treze e os quinze anos de idade, e o nível de escolaridade entre o sexto e o sétimo ano. A defasagem escolar encontra legitimidade no incômodo do adolescente que admite não comentar o ano em que parou de estudar por sentir vergonha.

Nos valem ainda de outro indicador acerca do abandono, nomeado de *percepção do abandono escolar*, no qual um dos jovens que relatou ter deixado a escola promove uma

reflexão, onde desvela em tom de questionamento de sua própria conduta, algumas das motivações que o levaram a delinquir.

O jovem refere-se à diversas práticas de crimes, atribuindo-as ao preenchimento de necessidades e desejos. O envolvimento com roubo de carros, pela influência de quem o ensinasse a conduzir, o roubo à pessoas para adquirir roupas que não tinha, pelo fato das dificuldades financeiras que passava com a mãe nessa época. A saída da escola é colocada no discurso do adolescente como o prenúncio para a adoção de todas essas práticas delinquentes, que na opinião dele, não teriam acontecido caso ele estivesse na escola. O depoimento desse jovem, assim como o de outros, revela uma combinação de fatores que atribuídos, como referenciou o entrevistado, ao abandono escolar, abrem margem para a infração.

Nesse contexto, “as motivações que levam estes jovens à delinquência são, geralmente o desejo de obter bens materiais, o estatuto aos olhos dos colegas, a premência para a excitação e libertação de adrenalina” (Cordeiro, 2003).

Por fim, corroboramos a apreciação que estes adolescentes têm hoje da relação entre o seu percurso de escolarização e a envolvimento com comportamentos desviantes. No indicador relação entre *escola e internamento*, todos afirmam claramente reconhecer os problemas e as rupturas pelos quais passaram, em especial no percurso educativo formal como lacuna propiciadora para a emergência de práticas delinquentes.

Em síntese, foram verificadas nesta análise sobre a vivência escolar, as marcas no processo de escolarização, considerado como fundamental na formação pessoal e social desses jovens que percurso escolar pautado por repetidos insucessos, revelando uma total falta de integração com o espaço escolar. O progressivo afastamento da comunidade escolar contribuiu, como foi demonstrado a partir das narrativas, para uma maior vivência nas ruas, facilitando sua associação aos grupos de pares de risco, notadamente influenciadores de comportamentos desviantes e práticas delinquentes.

Quadro 7			
Tema : percurso de vida			
categoria	subcategoria	indicador	unidade de contexto (dimensão temporal: adolescência)
Internamento	Percepção da instituição	Experiência na instituição	<p>É muito mau aqui. Você é controlado o tempo todo.</p> <p>É má. Tenho mau relacionamento com os colegas, com os monitores. Os outros querem trocar de mim, e eu num deixo, tenho que andar a porrada, e os monitores dão notas e essas coisas e querem meter-me no quarto do castigo. Só passado algum tempo é que comecei a me portar bem.</p> <p>Está aqui com vocês aprendendo mais, escutando vários conselhos. É até explicar... as pessoa te dando atenção querendo te ajudar...no CRIAM eu não vivi nada.</p> <p>Ta sendo chato, não vejo a hora de ir embora. Aí eu vou ficar sempre o final de semana lá dentro fumando maconha. No dia que eu vou pro colégio eu vou pra casa, vou ver o que vou fazer.</p> <p>Está sendo boa. Meu dia a dia no CRIAM, é “tranquilão”. Todo mundo fala comigo, gosta de mim. Os funcionários também gostam de mim, falam comigo, sou tranquilão. Tô fazendo o negócio direito, tô fazendo meu relatório tranquilão.</p> <p>xxx</p> <p>O problema é que eu num gosto de nenhuma. Não, gosto de umas aulas...de informática. O computador, uma coisa fora do normal, posso estar à vontade, pronto, é uma coisa que eu gosto, de computadores, eu gosto de jogar a bola, mas isso é só para passar o tempo.</p> <p>Gosto do desporto. Só.</p> <p>A marcenaria.Porque trabalha com madeira.</p> <p>Atividades como.... eu cheguei no diretor trabalhei para ele ...distrai minha mente... não tinha policia e nada não... lá se cortava as gramas e as vezes eu fazia coisa pra me distrai mesmo. É bom porque faz você pensar um pouco na sua vida, refletir um pouco na sua vida. Isso que eu gostava de fazer, pô. Pensar, pensar... Pensando. É o que eu vivi também, eu estava na fazenda Esperança em São Paulo.</p> <p>Só jogar bola mesmo no pátio, não tem mais nada para fazer.</p> <p>O vôlei e o futebol, que nós joga direto. porque eu gosto, porque a gente gosta e fica um zuando o outro.</p> <p>xxx</p>
Internamento	Atendimento educativo	Atividades educativas positivas	<p>Tem que acordar muito cedo, todo dia acorda-se às sete. Depois das sete tem que limpar o quarto... Num gosto é de tudo. Pronto , vou te explicar Antes dessa diretora entrar, a gente fazia as cenas de uma forma mais elástica e assim, fazíamos as tarefas , mas tínhamos um tempo pra nós. Para a gente ficar no quarto a ouvir música, escrever uma carta, cenas assim. Agora nem quase cinco minutos nós temos para escrever cartas, nem ouvir música nem nada disso. Eu num gosto, num gosto, porque eu preciso falar com a minha família, preciso pensar na minha vida.</p>
Internamento	Atendimento educativo	Atividades educativas negativas	<p>Tem que acordar muito cedo, todo dia acorda-se às sete. Depois das sete tem que limpar o quarto... Num gosto é de tudo. Pronto , vou te explicar Antes dessa diretora entrar, a gente fazia as cenas de uma forma mais elástica e assim, fazíamos as tarefas , mas tínhamos um tempo pra nós. Para a gente ficar no quarto a ouvir música, escrever uma carta, cenas assim. Agora nem quase cinco minutos nós temos para escrever cartas, nem ouvir música nem nada disso. Eu num gosto, num gosto, porque eu preciso falar com a minha família, preciso pensar na minha vida.</p>

Internamento	Atendimento educativo	Atividades educativas negativas	<p>É estudar. Não gosto de escrever , nem ler. É seca. Que eu menos eu gostava? Pô não tem como, eu gostava de fazer tudo. Pra agradar a Deus, pô.</p> <p>Jogar vôlei. Eu gosto é de jogar bola.</p> <p>Handebol, salão. Porque não tive uma experiência boa. Futsal não é comigo não.</p> <p>xxx</p>
Internamento	Atendimento educativo		<p>Matemática, Português e Química. Um coisa que mais gosto é estar nos computadores, mas isso é fora, agora...é Matemática e Português. Pra já gosto de Matemática e Português e depois é essencial. São as duas disciplinas mais importantes.</p> <p>Acho que...não sei...acho que Português. Porque tem que saber ler e escrever pra ter alguma coisa na vida.</p> <p>Cidadania. Por causa que fala sobre algumas coisas interessantes. E podem vir a nos ajudar, ajudar a procurar emprego...</p> <p>Sei lá, aprender também, como? Ajudando, assim como? Sei lá, quando você está fazendo mesmo, raciocinar direito...</p> <p>Os cursos que estou fazendo. Marcenaria, vai ser melhor para meu futuro. Porque aprende a fazer móveis, pode vender alguma coisa na rua, como abajur. Cada um dá um dinheiro.</p> <p>Português. Porque eu estudo mais ou menos. Matemática, por que se botar uma conta eu não sei fazer não.</p> <p>xxx</p>
Internamento	Atendimento educativo	Utilidade do aprendizado	<p>Não tenho, já sei isto tudo. Se está na aula, a professora explica, tás ali...</p> <p>Num gosto de estudar...</p> <p>Sim, é em Matemática. Não sei muito, por causa que sou ruim nas contas...</p> <p>Dificuldade que eu encontro pra mim aprender... pô, calma aí... dificuldade... Tipo assim, a única dificuldade que eu tenho, eu falei com você, como? É de leitura, é só leitura mesmo, que eu tô precisando nesse momento, de mais nada, é só leitura mesmo. É a dificuldade mesmo que eu tenho.</p> <p>É só eu não ficar prestando atenção em outras coisas.</p> <p>Dificuldade eu tenho. Mas agora eu chego e pergunto, não fico mais calado.</p> <p>xxx</p>
Internamento	Atendimento educativo	Dificuldades de aprendizagem	<p>As aulas são fixe, têm mais...mais ritmo. Também tem que ter. Num pode fazer um exercício e ficar a olhar para a cara da professora</p> <p>Não gosto muito, só informática.</p>

Internamento	Atendimento educativo		<p>Corre bem. Ajuda-nos mais.</p> <p>As aulas. Pô posso falar como? Eu não aprendi muito não. Não aprendi nada, o que eu estava aprendendo mesmo era na aula de marcenaria, negócio, vi como? Tranquilão. Que nem o cara estava explicando. Vc tem que medir isso aqui, como ele estava multiplicando, como? Multiplicando é como?... Só de olhar você já multiplicou.</p> <p>Boas. As aulas são boas.</p> <p>xxx</p> <p>Olha eu num sei, mas eu espero que seja livre. Eu quero sair daqui e tira o 12º ano e ir para a Força Aérea ou qualquer coisa dessas assim.</p> <p>Eu quero sair daqui, aqui é muito fechado.</p> <p>Não sei...</p> <p>Bem, com saúde, perto da minha família, como? E ... perto daquelas pessoas que como? Que batalhou junto comigo, mais feliz ainda, porque consegui, entendeu? E é isso aí.</p> <p>Um jogador de futebol. Até lá serei um jogador de futebol.</p> <p>Boa. Vejo a minha vida boa, trabalhando, ganhando meu dinheiro, tendo a minha casa, a minha família.</p> <p>xxx</p> <p>Eu num quero tirar nenhum curso não, só quero tirar só até o 12º ano e concorrer a Força Aérea. Se for tirar algum curso vou perder 3 anos numa licenciatura ou bacharelato como se chama algo assim, dá depois quando quiser me inscrever eles já num me aceitam.</p> <p>Não, num sei, num sei se vou tirar algum curso não.</p> <p>Vou tirar algum curso e depois trabalhar.</p> <p>Esse que eu te falei de marcenaria , que nem aula de dança, aprender mais. Porque é curso também, porque quando você está aprendendo você pode ser chamado junto com os outros alunos que está ali comigo compartilhando, aprendendo. Mostrar para as pessoas como? Feliz sabendo. Vou ficar feliz de ver eles aplaudindo ali também... Fazer as pessoas feliz, alegre. Teatro também, fazer as crianças rirem e é isso aí, levar a vida.</p> <p>Quando terminar quero fazer uma faculdade. Porque é obrigado a se alistar, eu fazer a faculdade também porque é melhor para depois terminar os estudos.</p> <p>Pretendo. Pra ter várias coisas, varias profissões.</p> <p>Xxx</p> <p>Ê...minha namorada. Pô se é! Ela também me prejudicou um bocado, por causa que às vezes eu também fazia porcaria por causa dela. Ela queria sair, queria ir pra discoteca, e ela tem a vida dela, trabaa, ela tem 21 anos, tem a vida financeira toda, mas eu não, eu era puto, precisava de estudar e</p>
Internamento	Projeto de vida	Descrição das aulas	
Internamento	Projeto de vida	Expectativas pro futuro	
Internamento	Projeto de vida	Escolarização	

Internamento	Projeto de vida	Desafios	<p>tinha isto, tinha aquilo, olha...essas cenas assim, só pensava em curtir a vida. E às vezes também fazia porcaria pra chamar atenção dela.</p> <p>Conseguir um trabalho...pra poder ajudar a minha mãe.</p> <p>Não sei...acho que é ter que viver sem os meus pais.</p> <p>Pra mim como?... Só acreditando mesmo, no Senhor, como? Que ele vai tirar suas dificuldades e acreditando mesmo e crer nele irmão que como? Vai tirar sua dificuldade, e isso aí.</p> <p>Nenhuma. Não vejo dificuldade no meu futuro não. Eu tenho tudo na mão, só eu querer. Tem que ter vontade.</p> <p>Esquecer a minha mãe.</p>
--------------	-----------------	----------	---

3.1.7 Categoria : Internamento

Ao longo das análises dos processos de socialização desses jovens, constatamos um percurso de vida marcado por desajustes e rupturas em todas as esferas percorridas, considerando ainda as dimensões temporais da infância à adolescência.

As narrativas dos adolescentes entrevistados revelaram indícios da emergência de um quadro de exclusão social, que para esses jovens acabou por restringir suas escolhas e limitar suas opções.

Os conflitos nas relações familiares, as defasagens sociais e os insucessos escolares, acabaram por se associar, suplantando condições propícias à adoção de condutas infratoras por parte desses jovens.

A culminância desses processos foi a envolvimento desses adolescentes com a marginalidade, práticas delituosas, rendendo-lhes uma intervenção judicial, e consequentemente uma medida de internamento.

É sobre essa condição que realizamos a última parte de nossa análise d percurso de vida dos jovens aqui entrevistados.

3.1.7.1 Sub-categoria: Percepção da instituição (dimensão temporal: adolescência)

Com o intuito de perceber como esses adolescentes vêem o cumprimento da medida de internamento e a intervenção que sofrem no sistema de atendimento em que estão inseridos, consideramos pertinente trabalhar com o indicador *experiência na instituição*,

a partir do qual os adolescentes relataram suas impressões acerca do universo que vivem intra-muros.

A principal característica da medida de internamento e por isso, da realidade desses jovens é a privação da liberdade, o que sem dúvida afeta bastante a esses adolescentes que marcaram seu percurso de vida como sendo resistentes à autoridade e às formas de controle que a sociedade, por meio de espaços, atores e dinâmicas diversas tentou, sem sucesso, lhes impor.

Nos depoimentos colhidos, encontramos duas realidades opostas. Jovens que falam mal da experiência na instituição e jovens que falam bem. Num dos que responderam negativamente, ficou evidenciada a natureza deste tipo de instituição: “É muito mau aqui. Você é controlado o tempo todo.”

Não há como negar que o controle exercido sobre esses jovens nas instituições de atendimento ao adolescente infrator estão inscritos numa lógica disciplinar.

As práticas pedagógicas delineadoras da proposta de (res)socialização destes adolescentes atuam na introjeção de valores que buscam a conscientização do sujeito sobre as suas práticas, como já discutido no capítulo anterior, mas também produzem subjetividades no comportamento desses jovens, regulados por estratégias disciplinares que tomam a “vigia” como algo muito para além do que o exercício de “tomar conta” do indivíduo, servindo para examinar, classificar e exercer poder sobre ele. (Foucault, 2004).

Outro adolescente, fala negativamente sobre as suas relações dentro da instituição. A má convivência com os colegas e as consequentes brigas e agressões levam-no a ser punido pelos monitores. As punições em forma de isolamento no “quarto do castigo” desvelam a componente sancionatória inserida na dinâmica que responde à indisciplina com uma maior restrição de liberdade, como forma de penalizar o adolescente pela transgressão do código disciplinar da instituição.

Para Foucault, “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (2004, p. 150).

No caso desse adolescente, a realidade descrita no interior da instituição se assemelha muito à descrita por ele e pelos outros entrevistados durante boa parte do percurso escolar. As brigas com colegas, as agressões, as penalizações inflingidas por parte dos funcionários da instituição, fatores que contribuíram para o desajustamento desses

indivíduos pela ordem social a qual não foram capazes de se submeter, parecem novamente estar presentes no processo de (res)socialização desses adolescentes.

Na base da intervenção proposta pelos diplomas analisados, a retirada do adolescente do convívio social, está consubstanciada no pressuposto de que as condições desse meio social foram nocivas à formação do adolescente, legitimando a privação de liberdade do indivíduo para que possa ser, além de (res)socializado, protegido, o que vai de encontro à realidade descrita na narrativa do adolescente e nos faz questionar o sentido da medida referida.

Nos questionamentos por nós levantados acerca da percepção desses jovens sobre a instituição de internamento, dois depoimentos foram particularmente interessantes para a nossa análise. Os depoimentos de dois jovens relatam a experiência positiva¹⁵ que têm junto à instituição na qual estão internados, o que revela um elemento positivo no processo de socialização destes jovens que afirmam ter boas relações com colegas e funcionários da instituição. Nossas desconfianças vêm no tocante à forma preocupada que os entrevistados deixaram transparecer quando deram suas respostas. Do que foi possível perceber, houve uma tentativa de responder positivamente sobre a instituição, numa estratégia de mostrar a instituição como uma benesse nas suas vidas, o que não exclui as experiências positivas descritas pelos entrevistados.

3.1.7.2 Sub-categoria: Atendimento educativo (dimensão temporal: adolescência)

Nesta sub-categoria, buscamos incidir sobre as atividades educativas realizadas no âmbito do atendimento que recebem esses adolescentes. O primeiro indicador com o qual trabalhamos foi *atividades educativas positivas*. Este indicador foi anteriormente utilizado na categoria vivência escolar, pelo que nossa intenção é identificar as alterações percebidas pelos adolescentes em relação à essa componente na sua situação atual. Dos seis adolescentes entrevistados, quatro revelam as atividades esportivas como sendo as únicas pelas quais se interessam em realizar, tendo um desses ainda mencionado as aulas de informática como positivas, porque nessas ele pode “estar à

¹⁵ Em análise da fragilidade da rede de políticas públicas que carcam as instituições de atendimento ao adolescente infrator no Estado de São Paulo, a pesquisa de Silva (2005, p. 218) concluiu que “em muitos processos, o que se evidencia são práticas de crueldades, em que os adolescentes têm apenas o que é essencial à atividade punitiva: processos, monitores, seguranças, celas, solitárias, arbitrariedades, discricionariedade e julgamentos.”

vontade”. No depoimento desse adolescente, tentamos interpretar o sentido que ele quis dar a expressão destacada considerando a rígida natureza disciplinar dessas instituições. O sentido dessa aula ser “mais livre” talvez resida no fato de não ser necessário atingir-se um objetivo pedagógico específico para além da interação com os computadores, o que reduziria a pressão e o controle em cima da execução de qualquer tarefa, servindo também como refere o jovem na sua fala para “passar o tempo”.

No geral, essas respostas representam uma continuidade nos interesses desses jovens que elegeram as mesmas práticas em tempo anterior ao internamento.

No depoimento de outros dois adolescentes, as atividades profissionalizantes são consideradas preferenciais. Em um dos depoimentos, o adolescente revela a função que essas têm no seu cotidiano dentro da instituição. Na visão desse jovem o trabalho funciona como uma distração, e também como forma de refletir e pensar na vida, o que nos fez perceber que a ocupação do tempo é fundamental para esses jovens, como já inferido pelas nossas análises, que parecem gerir o tempo cronológico de forma regressiva, aguardando o dia de saída da instituição.

Incidimos também nesta sub-categoria sobre o desinteresse desses adolescentes com o indicador *atividades educativas negativas*. Toda a discussão realizada em cima do regime disciplinar ao qual são submetidos esses adolescentes aflora em um dos depoimentos em que o adolescente relata a tática de temporização e minúcia das atividades rigorosamente controladas desde que acordam até a hora em que vão se recolher. A falta de tempo para si, da qual reclama o adolescente, sob a ótica disciplinar foucaultiana é intencional. Um regulamento minucioso objetiva dissociar o poder do corpo, aumentando sua utilidade e tornando-o dócil (Foucault, 2004).

No entanto, outros jovens também revelaram dados importantes em suas narrativas. Ainda que se tenha estabelecido aqui uma correlação entre a necessidade de se fazer o tempo passar mais rápido e o desinteresse pela maioria das atividades propostas no atendimento educativo desses jovens, assim como na escola que um dia frequentaram, alguns deles ainda manifestam um sentimento negativo em relação à prática de atividades esportivas, que deveriam ser concebidas como um momento lúdico e de recreação no seu cotidiano.

Em relação ao atendimento educativo, alvo dessa análise, inserimos o indicador utilidade do aprendizado para perceber o que esses jovens consideram importante no âmbito educativo e de utilidade para as suas vidas.

Nas respostas, as disciplinas escolares Português e Matemática aparecem com frequência como sendo as mais importantes. Essa percepção é verificada com frequência no senso comum, quando considerada as proficiências de saber ler e escrever, e realizar operações matemáticas cotidianas como a realização de “contas”.

Alguns adolescentes ainda fizeram referência à questão da cidadania¹⁶, ou às atividades laborais, justificando a noção de formação profissional e empregabilidade.

Outro indicador com o qual trabalhamos foi *dificuldades de aprendizagem*, onde pretendemos aferir transformações no sentimento desses jovens acerca de um dos entraves que os afastaram da escola durante toda as suas vidas.

Nos relatos, os adolescentes manifestaram as suas dificuldades especificando as situações nas quais encontram-se mais deficientes. No entanto, foi perceptível nas respostas de alguns dos adolescentes uma mudança de postura em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Em um dos depoimentos, um adolescente manifesta claramente a forma com a qual lida agora com as suas dificuldades de aprendizagem: “Dificuldade eu tenho. Mas agora eu chego e pergunto, não fico mais calado.”

Para esta sub-categoria, interessou-nos a perspectiva das atividades educacionais. Por terem sido descritas as demais atividades ao longo das narrativas, incidimos aqui apenas sobre o indicador *descrição das aulas*. Neste indicador, não trabalhamos com uma descrição detalhada do modo como ocorrem as aulas na instituição, mas de como esses adolescentes vêem as aulas das quais participam em relação ao percurso escolar anterior ao internamento.

De forma geral, as aulas são bem recebidas, excetuando-se um depoimento que manifestou o desinteresse do adolescente. Nos outros, diferentemente das informações colhidas na categoria vivência escolar, os adolescentes mostram-se interessados em aprender e conscientes de que no “novo” modelo educacional, as aulas são melhores.

Essas declarações nos remetem à condição peculiar de atendimento dos profissionais das instituições de atendimento ao menor infrator, que lidam com um número reduzido de alunos em relação à rede forma de ensino. Desta forma, numa perspectiva de atendimento “individualizado”, alteram-se as dinâmicas introduzidas, como ficou ilustrado no excerto: “As aulas são fixe, têm mais...mais ritmo”.

¹⁶ Para Volpi (2002) o projeto de intervenção educativa voltado para adolescentes infratores institucionalizados deve focar a formação cívica, propiciando condições de reflexão do adolescente sobre sua conduta infracional.

3.1.7.3 Sub-categoria: Projeto de vida (dimensão temporal: adolescência)

Na última sub-categoria de análise, perspectivamos a noção de (re)integração desses adolescentes, tendo em vista sua volta ao convívio social na comunidade.

Dessa forma, primeiramente verificamos o que pensam em relação ao seu percurso de vida num período mais à frente. No indicador *expectativas pro futuro*, os jovens responderam como esperam se ver daqui à dez anos em suas vidas.

Algumas respostas vieram com um tom saudosista, marcadas pelas ausências daquilo que não têm ou têm pouco acesso dentro da instituição: família e amigos. Os adolescentes mencionam também o desejo de trabalhar, estudar e levar uma vida socialmente consciente.

Porém outro fator que nos chamou a atenção foi a enunciação do elemento do qual mais sentem falta, a liberdade. Ainda que de forma efusiva, apenas dois adolescentes tenham manifestado essa componente, um dos depoimentos desvela o sentimento sobre a experiência do internamento: “Eu quero sair daqui, aqui é muito fechado.”

No indicador *escolarização*, aferimos o que esses jovens possuem de reflexão sobre a importância da educação nas suas vidas e pro seu futuro. De forma geral, esses jovens correlacionam escolaridade e empregabilidade, e afirmam a necessidade de se ter um bom nível de instrução para se conseguir um bom emprego.

Apenas um dos entrevistados diz não saber se quando acabar de cumprir a medida de internamento irá voltar a estudar. Todos os outros mostraram pretensões em terminar os estudos, fazer faculdade e buscar trabalhar.

Alguns demonstraram ser ainda um pouco desejosos em relação ao que querem. Outros, mais decididos, deram detalhes do plano de estudos que pretendem levar adiante para alcançar a profissão que pretendem ter. Porém todos se mostraram propensos a construção de um projeto de vida.

O último indicador desta sub-categoria, *desafios*, serviu para percepcionarmos o que esperam esses adolescentes ter que lidar quando retomarem seu curso normal de vida. Os relatos vieram expressar os sentimentos dos adolescentes, seus medos e angústias. Três dos seis adolescentes comentam os vínculos familiares, elegendo a figura da mãe como indispensável em suas vidas. Como foi possível verificar ao longo das análises das narrativas desses adolescentes, ainda que em suas famílias tenham sido identificadas uma desestruturação na composição de elementos como controle parental,

acompanhamento escolar e outros, a figura materna ocupa um lugar fundamental, suprimindo, ainda que de forma precária e muitas vezes insuficiente, as necessidades desses jovens.

Nesses últimos depoimentos, um nos salta aos olhos pela capacidade de determinação que o adolescente parece afirmar quando perguntado sobre as dificuldades para o seu futuro: “Nenhuma. Não vejo dificuldade no meu futuro não. Eu tenho tudo na mão, só eu querer. Tem que ter vontade.”

Na categoria em que abordamos aspectos relacionais e educativos presentes no universo das instituições de atendimento a esses adolescentes infratores, desvelamos as estratégias disciplinares atuantes no processo de intervenção educativa proposto para esses jovens e como eles entendem e respondem ao jogo de poderes que perpassa o seu atendimento nessas instituições. Buscamos também compreender algumas nuances do atendimento educativo e como os adolescentes percebem as atividades educacionais e de outra natureza relacionando as condições e realidade que vivem nessas instituições com experiências anteriores.

Por fim, considerando a vertente de (re)integração preconizada pelo sistema de atendimento e almejada pelos adolescentes, procuramos identificar como projetam suas vidas ao fim do internamento, colhendo nas narrativas, relatos que abordam a preocupação com a família, os projetos de escolarização e os sonhos.

3.2 Discussão das análises

Neste capítulo, foi nosso objetivo dar voz aos sujeitos historicamente marginalizados, punidos e excluídos da possibilidade de uma vida minimamente estruturada, segura, digna e sadia.

A partir de uma revisão de literatura de dimensão sócio-histórica, identificamos que os processos excludentes sempre atingiram os jovens das classes populares, os quais sempre tiveram menor possibilidade de integração num modelo de sociedade onde há cada vez menos espaço para aqueles que possuem pouco recurso financeiro.

Nossa incursão procurou mostrar que as transformações sofridas pela organização da família e da escola ao longo da História, condicionaram a concepção de um modelo de cidadania que não beneficia o sujeito oriundo das camadas mais pobres da população. A esse, ficam reservados os piores serviços, seja no âmbito educacional, no mundo do

trabalho, na assistência social, ou em qualquer área que esteja condicionada à intervenção estatal.

Essas condições acabaram por condenar o desenvolvimento pessoal e social de muitos jovens que se viram envoltos em uma realidade problemática, propensa à desajustes e incapaz de sustentar um processo de socialização condizente com a ordem social apresentada.

Pelo exposto acima, decidimos investigar os processos educacionais e de socialização de adolescentes infratores institucionalizados, buscando compreender as condições de desenvolvimento a que tiveram acesso nas principais dimensões de suas vidas. A proposta de entrevista coaduna-se com o objetivo de obter elementos para perspectivar o percurso de vida desses jovens.

Desse modo, estabelecemos uma orientação para o trabalho na qual consideramos a família, a escola e o meio social como os pilares da formação pessoal e social desses sujeitos, dimensões que nos trariam dados para analisarmos as influências que sofreram ao longo de seu desenvolvimento.

Na primeira dimensão analisada, categorizada como *vivência familiar* identificamos em todos os seis jovens que entrevistamos fortes fatores que concorreram para um quadro de desagregação familiar, por separação dos pais, mortes no núcleo familiar, abandono, ou internação. Esse foi o primeiro dado preciso que nos ajuda a compreender que as intempéries nos processos de socialização desses sujeitos tiveram lugar ainda na infância.

Na esteira de pensamento de estudiosos do fenômeno da delinquência juvenil, as relações familiares mal formadas e fatores desagregadores como os que foram identificados nas narrativas, são apontados como matriciais no desenvolvimento psicossocial negativo do indivíduo, contribuindo para um quadro de delinquência (Werner, 1990; Schoemaker, 1996).

Na estrutura familiar, um dado nos é apresentado como determinante na formação desses jovens. Falamos aqui da constatada ausência da figura paterna. Essa lacuna na vida desses sujeitos marcou de forma problemática as construções das relações afetivas com os familiares e sociais na comunidade. Em todos os casos analisados, a mãe emerge como provedora do lar, responsável pelo sustento da família, acumulando diversas funções como cuidar dos filhos, do lar, trabalhar fora, o que prejudica a sua relação com

os filhos, que pouco tempo passam com a progenitora por essa estar fora de casa a maior parte do dia.

Com isso, verifica-se a formação de laços entre diversos membros da família, que não necessariamente pertencem ao núcleo familiar da criança, isto é, não convivem diariamente, repartindo e fragmentando o controle parental sobre ela. Outra situação é a identificação com irmãos, às vezes poucos anos mais velhos, ainda sem condições de orientar os menores de forma efetiva e correta.

Nosso estudo demonstrou que ao longo do século XX, a autoridade parental foi progressivamente sendo repartida entre diferentes instâncias. A escola, os educadores, os especialistas, os pediatras, os assistentes sociais e muitos outros atores foram ocupando espaço na vida da criança (Ferreira, 2001).

Porém, como verificamos na análise das condições sócio-econômicas, as famílias que pertencem às classes mais desfavorecidas não têm se beneficiado dessas assistências, ficando limitadas às condições anteriormente descritas.

Na passagem da infância para a adolescência foram verificadas alterações no núcleo familiar dessas famílias, o que reordenou em alguns casos as condições de moradia, que por sua vez provocaram mudanças na escola frequentada pelo jovem.

Como foi verificado, essas alterações, por vezes constantes, impediram o estabelecimento de vínculos desses jovens nos espaços que frequentaram, afetando suas referências, ritmos de vida e de desenvolvimento. Vale lembrar ainda que alguns desses jovens passaram por acontecimentos muito marcantes na sua infância, episódios traumáticos que não podemos aferir se algum dia poderão ser superados.

Com a combinação desses fatores, cresce a possibilidade de haver uma percepção deslocada nos processos educativos da criança, cuja a família dificilmente terá condições de lidar. Como foi demonstrado através da análise das condições familiares desses jovens, há duas tendências, em termos de controle parental, nas famílias oriundas das classes mais desfavorecidas, cujos pais ou responsáveis têm pouca instrução e empregos subalternos. Nestas, ou há demasiada liberdade por parte dos pais para com os filhos, que não têm seus comportamentos acompanhados de perto, enxergam poucos e brandos limites nas regras estabelecidas em casa e quase nunca são responsabilizados por condutas desviantes, ou há um rígido controle por parte de pais autoritários, que pouca liberdade e autonomia dão aos filhos, reprimindo quaisquer atitudes com as quais

não estejam de acordo, por vezes recorrendo à violência ou agindo de maneira coercitiva.

Nas duas perspectivas descritas, é reduzida a probabilidade de se estabelecer relações saudáveis e coesão no núcleo familiar. Os laços afetivos, mesmo que não sejam rompidos, estarão sempre associados à uma fraca interação no caso dos pais demasiadamente permissivos e afastados dos filhos, ou à uma relação de medo e intimidação, no caso dos pais excessivamente autoritários.

Como podemos perceber, o equilíbrio que deve existir na base estrutural familiar não foi encontrado na organização familiar dos adolescentes entrevistados, face ao número de fatores que contribuíram para desestabilização dos núcleos familiares analisados.

As rupturas na dimensão das vivências familiares puderam ser vistas também na transição da infância para a adolescência desses jovens, marcada pela fragmentação das relações, a diluição do acompanhamento, que incentivou a saída precoce de casa desses adolescentes e sua maior permanência na rua.

Os entrevistados, quando descrevem suas interações com o meio social, não o fazem todos da mesma forma. Constatamos com a análise da categoria sociabilidades e relações de amizade, que enquanto alguns jovens, desde a sua infância, foram capazes de estabelecer um círculo de relações sociais, seja nos espaços frequentados na rua, seja no espaço escolar, outros, apresentaram desde cedo uma tendência ao isolamento, optando por desempenhar práticas e atividades individuais. Com isso, limitaram suas relações, que em alguns casos e durante alguns períodos, possivelmente ficaram restringidas aos familiares. No caso de famílias com pouca interação e relações fragmentadas ou violentas, o processo de socialização estará condenado ao insucesso.

Vale sublinhar que esses jovens, de maneira geral, revelaram não ter ninguém como referência, seja na infância ou na adolescência, o que revela a ausência de modelos positivos na vida desses sujeitos.

A ausência de um referencial a seguir, dificulta a avaliação daquilo que pode ou não ser positivo ou negativo, abrindo espaço para a envolvimento com grupos de pares desviantes, fazendo com que atitudes e comportamentos imorais, ilícitos sejam praticados e apoiados, devido aos fracos parâmetros que se contruiu para o julgamento moral e ético das situações vivenciadas por esses jovens. Foi possível observar ao longo das narrativas, que as condutas infratoras surgiram na vida desses adolescentes ainda muito cedo, durante a infância, fosse em companhia de pares, ou em práticas isoladas.

Um fraco e limitado controle parental também contribuiu para que esses comportamentos não fossem inibidos ou previnida uma tendência à sua aparição.

Essas famílias, muitas vezes são vítimas de condições degradantes de vida, que lhes causam a impossibilidade de reagir frente à determinados tipos de problemas sociais, dentro ou fora do lar.

A criminalização das famílias desses adolescentes infratores é gerada a partir de uma ideia de responsabilização pela história social de vida desses jovens, e rotuladas de incapazes pelo poder público com o endosso da sociedade civil em geral, tendo sido estigmatizadas pela apreciação dos órgãos públicos como a escola, a justiça e outras representações do Estado, desde a vigência de antigos diplomas de atendimento à infância e à adolescência.

A escola, por sua vez, mostrou-se incapaz de atender a esses sujeitos, de forma a subsidiar a construção de valores importantes à sua formação moral e ética e tampouco foi capaz de suprir qualquer necessidade sócio-afetiva da família.

Como buscamos discutir no primeiro capítulo deste trabalho, sob a perspectiva de que a educação formal é um instrumento das classes dominantes utilizado para o controle das massas populares¹⁷, é de se supor que a escola não seja capaz, ou ainda, não tenha interesse em representar na vida desses indivíduos, uma uma ferramenta de emancipação social. Pelo contrário, desvelamos na análise da categoria vivência escolar, os mecanismos de normalização e assujeitamento velados dessa instituição, postos em prática desde o início do processo de escolarização pelo qual passaram esses jovens.

O percurso escolar dos adolescentes entrevistados foi marcado pela má relação com os professores, atores principais no processo de formação desses sujeitos no espaço escolar, sem considerar o processo de ensino-aprendizagem. Os outros funcionários, em especial, a figura do diretor, representação da autoridade máxima na escola, sempre foi vista como opressora por esses adolescentes, que por não se enquadrarem no modelo de conduta vigente na escola, eram cotidianamente repreendidos, advertidos, suspensos, expulsos, denunciados, às vezes até agredidos, coagidos, constrangidos, ou ameaçados dessas ações.

¹⁷ Angêla Maria Patrício Lisboa (2008), ao citar Sebastião (1998) e Valentim (1997), relaciona a noção de escolarização obrigatória, que desde o início enfrentou problemas de legitimação com a ideia de imposição e violência, que teve efeito sempre mais nocivo nas classes pauperizadas.

O modelo educacional, no que concerne ao sistema de ensino, parece também nunca ter surtido bons efeitos nesses jovens, que nunca tiveram interesse em aprender o que quer que ali estivesse sendo ensinado.

Nas sociedades contemporâneas, altamente hierárquicas e estratificadas, será a escola a melhor instância de reprodução das desigualdades oriundas já na constituição da família, uma vez que os seus instrumentos pedagógicos dos quais a escola se utiliza são homogeneizantes, e operam com vistas a ignorar toda e qualquer diversidade socio-cultural encontrada (Bourdieu & Passeron, 1970).

O modelo disciplinar imbutido na proposta educacional dirigida para as classes populares carrega consigo a marca da expiação do corpo e da docilização, através da exercitação massificada e constante, minuciosa e rigorosamente controlada, como forma de moldar o cidadão que será útil (leia-se obediente) à sociedade.

Na fase da adolescência, esses processos conflituosos ocorridos na escola tornam-se mais perigosos, porque como já verificamos nas análises, é nessa fase que o sujeito encontra-se num turbulento universo onde busca a sua formação identitária com um misto de sentimentos, que podem vir a ser inflamados pelos desajustes, decepções, coerções, incidindo de forma negativa e potencialmente perigosa para o adolescente.

Neste sentido, dentro do espaço escolar, o afastamento das atividades letivas, levavam esses adolescentes a perambularem pela escola, interagindo com muitos outros em semelhante situação. O resultado disso foi o estabelecimento de relações conflituosas e associações para a prática de ações delituosas na instituição como brigas generalizadas e agressões, vandalismo, fugas, ofensas verbais, etc.

Dessa forma, como conseguir obter sucesso escolar dada uma conjuntura em que todas as evidências apontam para o oposto?

Tendo esses jovens, explicitado suas dificuldades, descontentamentos e insatisfações quanto ao modelo educacional no qual estão obrigados por lei a frequentar, o insucesso anunciado, toma forma de um afastamento progressivo, associado à reprovações sucessivas e conseqüentemente a permanência na escola torna-se insurportável ao ponto do abandono escolar.

Sem o sentimento de pertença à escola, observamos nas entrevistas uma maior aproximação desses adolescentes às ruas, aos grupos de pares encontrados nesse espaço e um maior tempo de permanência fora do lar no cotidiano, visto que, é na fase da adolescência que se ganha da família uma maior autonomia e liberdade.

Provenientes de comunidades carentes, os lugares frequentados por esses jovens que agora pouco vão à escola, quando e se vão, são geralmente desorganizados socialmente, contendo maiores chances de apresentar-se como violentos. A naturalização da violência, e a sua conseqüente banalização, propiciam aos jovens, a legitimação que procuram (ainda que inconscientemente) para a prática de atos e comportamentos delinquentes.

Uma vez iniciada sua carreira delinqüencial, o adolescente não tem muitas opções. Poucas são as vezes em que se abandona uma vida delituosa sem grandes prejuízos. Dito isso, é como se fosse uma questão de tempo até que a conduta desviante desse adolescente seja interrompida, pela morte, pela Justiça, ou outro evento de igual gravidade.

Quando inserido no sistema de Justiça, esse adolescente é classificado numa lógica pouco benevolente. Em comentário sobre a forma como o adolescente infrator aparece na imagem do sistema judiciário brasileiro, Passeti explicita:

“O delinqüente aparece como o produtor de vítimas, um infrator reincidente que exterioriza uma alegada periculosidade. Mas ele é mais que isso. Na maioria das vezes, é o suspeito em potencial que provém das condições de pobreza e miséria da cidade ou do campo. E todos aqueles que pretendem ser o soberano estatal sem seguir as regras da normalização política, ou por suprimir a soberania centralizada, são identificados como perigosos para a sociedade” (1999, p. 239).

A partir desse momento, ainda que os documentos legais elaborados atendimento das questões ligadas a delinquência juvenil insiram a família e a comunidade como partes integrantes do processo de atendimento ao sujeito infrator, claramente se estabelece que é o Estado o principal responsável pela situação do adolescente.

Considerando as entrevistas realizadas, os jovens institucionalizados, por mais que tenham apoio da família e participação da comunidade no cumprimento de sua medida de internamento, estão sob intervenção direta exclusiva do Estado, representado na figura das instituições de atendimento.

Nas análises sobre o atendimento desses adolescentes, verificamos que a componente principal da medida de internamento que é a privação de liberdade não garante o fim dos conflitos e problemas relacionados à violência, física ou simbólica, pelos quais esses jovens passaram durante toda a sua vida. Essa constatação, por si só, já nos permite questionar a eficácia do atendimento oferecido por essas instituições. Ademais,

a percepção dos jovens sobre a experiência de internamento não é positiva, o que nos fez desconfiar de algumas informações colhidas em duas narrativas que dão a entender uma defesa intencional do trabalho realizado nas instituições.

O jogo de poder que ocorre no âmbito do atendimento à esses adolescentes permeia todas as relações e todo o processo de atendimento educativo. Examinando alguns aspectos da intervenção educativa que sofrem esses jovens, desvelamos nas atividades que realizam cotidianamente, nas relações que estabelecem com os demais e no regime disciplinar ao qual estão submetidos, o sistema que está na base de todo o projeto (res)socializador.

A ideia de um regime progressivo que coaduna com a execução de um projeto pessoal que inclui o cumprimento de uma série de tarefas pré-determinadas, incluídas de forma sutil no cotidiano desses jovens, nos coloca na esteira da ótica analítica foucaultiana do poder disciplinar que opera por meio de mecanismos de sanção-recompensa.

Uma vez identificada essa lógica pelo adolescente, tudo o que ele precisa fazer é se adequar ao sistema e “agradar” aos seus operadores. Essa foi a ideia que nos fez questionar os depoimentos que exaltaram, de certa forma, a experiência de internamento vivida por dois dos adolescentes entrevistados.

Na categoria do internamento, nossa análise também nos permitiu identificar as continuidades e descontinuidades presentes no processo educativo dos entrevistados.

Através de alguns detalhes presentes em determinados momentos das narrativas, podemos observar uma pequena aparição de interesse pela componente educacional, no sentido formal da educação. A análise realizada sobre os processos de ensino-aprendizagem na categoria vivência escolar e na categoria internamento, nos forneceu elementos para inferir que há indícios de uma melhoria no processo educativo desses jovens, a começar pelo avanço em termos de anos de escolaridade ganhos durante o cumprimento da medida, e ainda mais perceptível na mudança de postura dos adolescentes em relação à sua própria percepção sobre o seu percurso e progresso escolar.

Com aquilo que pudemos apreender das análises, fomos levados a considerar que a componente de individualização, ainda que não tomemos essa expressão como literal, mas como noção de proximidade dos professores e funcionários das instituições no atendimento educativo e no tratamento pessoal com esses jovens, pode ser um fator condicionante para a melhoria de seu processo educacional. Se assim for, há uma

concreta possibilidade de sucesso no processo de (res)socialização, visto que tudo aquilo que cerca o atendimento à esses jovens perpassa pela intervenção educacional tomando-a como um dos pilares do projeto de intervenção desses adolescentes.

A última parte de nossa análise incidiu sobre o projeto de vida dos jovens entrevistados, como forma de ouvir desses adolescentes quais suas perspectivas, expectativas, desejos, anseios, e outros sentimentos em relação à vida que entendem levar finda a medida que cumprem. Ainda que com uma certa confusão, nas narrativas colhidas, os aspectos negativos ficam em torno das perdas que sofreram, dos problemas que enfrentaram e que não sabem como vão lidar do lado de fora da instituição. As preocupações ficam em torno da liberdade, seguida de condições mínimas, tendo o trabalho e a família como as principais citadas.

À guisa de conclusão, inferimos nesta análise uma das principais percepções acerca das informações colhidas nas narrativas dos adolescentes entrevistados: a confluência entre os discursos dos jovens entrevistados no Brasil e em Portugal. Em muitas perguntas propostas pelo guião, as respostas dos adolescentes se cruzam, muitos discursos se repetem nas questões colocadas sobre o seu percurso de vida, independentemente da realidade em que vivem, o que vem evidenciar que quando expostos às mesmas condições e em contextos sócio-econômicos semelhantes, diluem-se as particularidades da realidade cultural apresentada em cada país, fazendo sobressaltar a forma como as condições excludentes dos processos de socialização podem ter os mesmos efeitos em diferentes mundos.

CONSIDERAÇÕES PARA REFLETIR

O trabalho que foi desenvolvido nesta dissertação procurou através de um levantamento bibliográfico e documental, realizar um percurso evolutivo, de dimensão sócio-histórica, acerca das transformações sobre o pensamento moderno ocidental para com a infância e traçar, em linhas gerais, breves históricos das transformações legislativas e das políticas públicas e sociais de assistência, proteção e penalização à infância e à adolescência, em especial às desvalidas e infratoras, tomando como referência os contextos e realidades de Brasil e Portugal. A investigação dos processos educativos e socializadores propostos para populações menos favorecidas, nomeadamente, aquelas que se encontram em estado de delinquência, serviu-nos para buscar compreender como esses modelos destinados às classes populares contribuíram de alguma forma para a exclusão social e marginalização de seus membros. A intenção de focar as políticas voltadas para (re)socialização desenvolvidas no âmbito das instituições destinadas aos adolescentes em conflito com a Lei e o desenvolvimento do processo educacional, formal e não-formal, voltado para essa população específica, foi importante na delimitação do raio de ação de nossa proposta investigativa.

Assim, buscar compreender, analisar e desvelar as estratégias e os mecanismos que podem atuar como instituintes de políticas de coerção e outras anunciadoras das possibilidades de superação das dificuldades encontradas nas práticas educativas que emergem nos processos educativos para populações carentes e no sistema de tratamento de menores em conflito com a lei foi, desde o início, uma temática instigadora e desafiante.

Com a abordagem realizada no primeiro capítulo, no qual foi realizado um estudo acerca da evolução da concepção de infância, relacionando nossas percepções com os contextos dos tempos históricos referidos, desvelamos as intenções de controle social na sociedade moderna, decorrentes das preocupações com o crescimento populacional das cidades. As estratégias de controle da população estiveram coadunadas na associação da política com a medicina e na criação de leis para o cerceamento da população pobre nos centros urbanos.

No movimento de proteção à criança que teve início no final do século XIX, o discurso médico-higienista foi responsável pelo rearranjo do modelo de organização familiar, reorientando os papéis sociais da família e garantindo, com o propósito de cuidar dos mais pequenos, um esquadramento da população pobre e o controle sobre as massas.

No século XX, as ideias republicanas levaram ao desenvolvimento do sistema educacional, que não ficou de fora das influências higienistas.

O pensamento médico-higienista que surgiu no início com propósitos de trazer benefícios sanitários que melhorariam as condições de vida dos alunos, ao longo do século XX, seria responsável por legitimar orientações psicopedagógicas sobre metodologias de ensino e processos de aprendizagem, que seriam bem vistas, tamanho era o prestígio do saber médico naquela época (Ferreira, 2007).

Ainda no primeiro capítulo, a partir das correlações com a instituição escola, as perspectivas dos fenômenos da globalização e da exclusão social. Com a formação dos Estados Modernos, após a Revolução Industrial, no continente europeu, e mais tardiamente no Brasil, demonstramos como o desenvolvimento industrial permitiu aos governos a regulamentação de condições de segurança social para a população, principalmente nos campos da educação, saúde e pensões de reforma, e no período do pós Segunda Guerra começou a entrar em crise, quando a parceria entre as políticas social e econômica geridas pelo Estado sofreram desequilíbrio, fruto do crescimento econômico que sobrepujou as políticas públicas de solução das diferenças e dos conflitos sociais (Draibe & Henrique, 1988).

Quando a racionalidade iluminista sucumbe a reconfiguração do ideário de sociedade e da noção de soberania do Estado, o sistema capitalista assume a vertente do capital internacionalizado e os mercados modificam os papéis do cidadão, inserindo-o numa nova lógica social de natureza altamente excludente.

A ressignificação do Estado e as transformações políticas e econômicas advindas desse novo cenário permitiram a eclosão de concepções de exclusão social. A privatização da esfera pública contribuiu para um novo “modelo de cidadania”, pautado nos interesses do mundo do capital em detrimento dos valores coletivos e humanistas herdados dos séculos anteriores.

Com a economia globalizada, os fenômenos do desemprego, os bolsões de pobreza e a mão-de-obra excedente tolheram a capacidade de intervenção do cidadão e privaram-no dos seus direitos, fossem eles, políticos, sociais ou econômicos, sofre ele do que Bourdieu chama de violência simbólica, pela qual a classe dominante opera uma introjeção de valores da sua cultura nas camadas que intenciona obter controle social (Bourdieu & Passeron, 1970). Com isso, normalizou-se uma concepção de cidadão orientado para o bem individual estimulado a pensar e agir apenas para o bem de si

próprio. Essa ideologia aprofundou-se à medida que o conceito de cidadão se percebe como sinônimo de consumidor.

A escola, principal agente educacional da sociedade moderna, ao invés do que se espera, não educa para formar cidadãos críticos que possam contribuir com a transformação da sociedade em que vivem, mas sim para legitimar o poder simbólico da classe dominante.

As influências do liberalismo que preconizava o alargamento da educação e a sua crescente laicização, permitiu às classes dominantes se utilizarem dos sistemas de ensino para reforçar uma estrutura de dominação das classes dominantes (Romanelli, 2002; Pires, 2003), uma vez que é intrínseca ao exercício do poder a prática da manipulação de informações. Esse paradigma vem acrescentar novos sujeitos a um quadro de exclusão social, segregando esses sujeitos que não são capazes de acompanhar o desenvolvimento do mundo moderno.

A partir dessa realidade, identificamos marcos históricos relevantes para perspectivar o funcionamento da escola como ferramenta de controle social e propagação das ideologias das classes dominantes.

Aludindo ao passado, as classes populares, mesmo antes do advento do capitalismo, sempre foram mantidas de fora do acesso ao conhecimento. Tanto na atualidade quanto na antiguidade, ao longo dos processos históricos que institucionalizaram a escola pública, esta, infiltrou-se nos domínios micro e macro-social, desde as relações cotidianas até a disseminação da ideologia dominante que busca alienar consciência coletiva.

No primeiro capítulo foi possível concluir, portanto, que a escola seria responsável por fornecer uma “ligação entre o passado e o futuro, entre a tradição e a modernidade, entre a liberdade individual e o interesse nacional” (Ferreira, 2005, p. 197). A articulação de práticas, valores e atitudes inerentes à atividade educativa consagraria os interesses de um pensamento hegemônico que se manteria no poder.

A contextualização desses paradigmas, das formas de pensar a infância, das transformações da sociedade e dos papéis da instituição escola, serviu-nos de base para buscar compreender nos capítulos seguintes, de que forma evoluíram as legislações voltadas para o atendimento da infância e adolescência desvalida e delinquente, considerando a realidade e o contexto de cada país envolvido neste estudo.

Primeiramente, no segundo capítulo da dissertação, situamos a norma internacional, que influenciou diretamente a elaboração de diplomas para a realidade referida acima em ambos os países.

Os documentos internacionais ratificados por Portugal e Brasil como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças; Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing); Regras Mínimas das Nações Unidas para proteção dos menores privados de liberdade; e as Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad) foram norteadores nos processos evolutivos que tiveram esses dois países até o presente momento.

A partir desse enquadramento, no segundo capítulo foi traçado um breve histórico sobre o surgimento dos estabelecimentos correcionais para menores e dos modelos de correção no século XIX, contendo as principais orientações que nos subsidiaram a realizar um estudo sócio-histórico acerca das políticas públicas para o atendimento do menor infrator em Portugal. Com esse percurso evolutivo, foi possível perceber as transformações na concepção de atendimento à questão da delinquência de menores, que começou pelo movimento de retirada dos menores das prisões comum de adultos no final do século XVIII.

Na metade do século XIX, já podia ser visto no Código Criminal de 1852, Um prenúncio de medidas de cariz educativo para esses menores. Na esteira das influências francesas, Portugal se lança na criação de casas correcionais para menores, baseadas nos modelos das colônias agrícolas, que passaram longe do que se pretendia numa fase inicial, dando sinais de melhora no final deste mesmo século.

O modelo de intervenção correcional, empregado nas instituições portuguesas desse período estava assentado numa reeducação através do trabalho, visto aí como a atividade redentora que traria para esses menores um senso de cidadania adequado com a vida em sociedade.

Nesse contexto, a figura emblemática do padre António de Oliveira, fomentou concepções positivistas de individualização da pena.

Através de referências históricas nesse período, como o próprio padre António de Oliveira, para além de Castro (1911; 1913; 1916; 1931), Rombo (1931), Fonseca (1920), Santos (1926), e outros, verificamos em excertos de documentos como os regulamentos gerais das instituições correcionais portuguesas o regime disciplinar descrito por Foucault (2004) contido no ideário de reeducação. Evocando o conceito

foucaultiano de “disciplina”, temos a noção de que as práticas ministradas para o tratamento de menores oferecidas por essas instituições correccionais visavam muito mais a serventia desses sujeitos à economia do país, do que formá-los cidadãos íntegros. Foi a partir do ano de 1911, com a primeira *Lei de Protecção à Infância – LPI*, diploma que contemplava não somente os menores infratores, mas incluía também aqueles que se encontravam em perigo moral, os menores abandonados, órfãos entregues à mendicidade, libertinos e quaisquer outros em situação de risco social.

Fazemos aqui ressaltar que essa mentalidade mais humanizadora que se formava em torno da questão do menor no início do séc. XX levou Portugal não somente a elaborar uma legislação exclusiva para essa matéria, como também a criar uma instância jurídica específica para lidar com os casos que envolvessem crianças e adolescentes, denominada de *Tutoria*.

Segundo Duarte-Fonseca, as tutorias representavam o “advento da duradoura vertente mistificadora do discurso político-criminal de menores português, perante a contradição entre o livre recurso a medidas coercivas, privativas de liberdades, e o repúdio da ideia de punição” (2005, p. 148).

Somente com a promulgação do Decreto de Lei nº 10.767, de 15 de maio de 1925, que a classificação prevista na LPI, quanto aos grupos de perfis dos menores foi revista e “enxugada”, de modo a facilitar o enquadramento das crianças e adolescentes que viessem a ser “contempladas” por essa legislação e facilitasse a atuação das tutorias. Com essa reforma, alterava-se o modelo de intervenção da *protecção-regeneração*, passando agora a figurar como *protecção-recuperação*.

Ainda assim, a conjuntura que encontramos no cenário político-econômico português, que visava o fortalecimento industrial nas primeiras décadas do século XX, somada às pressões dos sindicatos trabalhistas em busca de melhorias nas condições do operariado, foram os fatores que mais contribuíram para que o país alavancasse a reabilitação de menores delinquentes, e não outro fim a não ser transformar esses sujeitos úteis ao capital e à economia do país.

Em nossos estudos, delineamos o papel do Estado nas primeiras décadas do século XX como detentor de praticamente todas as políticas públicas e da execução de todos os serviços e estabelecimentos voltados para o atendimento e tratamento de menores. Essa sobrecarga gerou o endividamento do governo que somente com o Decreto de Lei nº 33.262, em 24 de Novembro de 1943, procedeu com a cooperação e a privatização dos

reformatórios e colônias correcionais, que agora poderiam ser entregues a entidades particulares especializadas, muitas ligadas à Igreja Católica.

Um dos marcos divisores no percurso evolutivo da legislação de menores em Portugal foi a reforma dos serviços tutelares de menores realizada em 1962. Com a OTM 62, ainda que não tenha rompido totalmente com o sistema jurisdicional, surge uma nova perspectiva jurídica, filantópica e social, influenciada, entre outras razões, pelos novos ideais advindos das transformações que acarretou a 2ª Grande Guerra.

Neste novo cenário, a família passa a ser vista como parte importante do processo de recuperação do menor. A reformulação dos serviços jurisdicionais para menores, visava-se ainda atender finalmente as disposições das convenções internacionais de proteção à criança, com as quais Portugal havia firmado compromisso décadas atrás, de empregar o recurso de internamento como *ultima ratio*, tendo todas as outras alternativas possíveis esgotadas, e tendo a real necessidade para tal medida.

Contudo, apesar de ter sido representativa para um pensar mais alagado em termos da aplicação de medidas educativas, a OTM 62 mais uma vez permitiu a continuidade de uma mentalidade repressiva, ainda arraigada nos matizes do paradigma de correção-repressão, do qual o sistema português parecia dar indícios de não ter conseguido superar.

Os movimentos que envolveram a Revolução de 25 de Abril no ano de 1974 foram particularmente importantes para que fossem provocadas transformações no cenário político e social, que vieram a evidenciar ainda mais o que já vinha batendo à porta dos legisladores do sistema tutelar de menores em Portugal, o abismo existente entre os elevados propósitos almejados pela lei e as reais condições criadas para a sua concretização. Desse modo, no ano de 1978, teve lugar outra reforma da Organização Tutelar do Menor, buscando, mais uma vez, aplicar um carácter protetor e educativo ao sistema de administração de justiça a menores.

O Decreto de Lei n.º 314/78 que alargou a idade abrangida de proteção aos menores autores de atos infracionais tipificados como crime pela legislação penal, aumentou o raio de ação do sistema tutelar de menores, um fator que embora vejamos como positivo, por outro, significou um aumento das obrigações de atendimento e investimento por parte do Estado que como verificamos, não estava apto a suportar.

O Estado até a OTM78, pode ser classificado com excessivamente centralizador, e embora esta última reforma tenha trazido uma ligeira abertura, no que concerne as decisões sobre as questões ligadas à delinquência juvenil e flexibilizado a jurisdição de

atendimento ao menor, pouco se caminhou no sentido de encontrar soluções alternativas à institucionalização, sobretudo das crianças e adolescentes pertencentes às classes mais carenciadas da população, os que mais padeciam desse recurso.

A Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 12 de Setembro de 1990, representou um novo marco na história legislativa para menores no país.

A partir dessa década, foram criados sucessivos mecanismos que pouco a pouco consolidaram a base do sistema jurisdicional e abrindo caminho para a culminação em 1999 dos diplomas jurídico-legais, Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – LPCJP e a Lei Tutelar Educativa – LTE.

Era o momento de dicotomizar de maneira pragmática, o atendimento à infância e à adolescência em perigo e a infratora, alterando de forma permanente e efetiva tanto o sistema de atendimento aos menores em perigo social quanto o Direito de Menores e o sistema tutelar de atendimento de menores delinquentes, respectivamente.

O percurso traçado neste capítulo alicerçou os principais conceitos políticos, sociais, econômicos e jurídicos, que nos deram a base para proceder no estudo empírico desta dissertação uma análise do discurso da medida tutelar educativa de internamento, levando em consideração os sentidos ideológicos suplantados no diploma para que fosse possível desvelarmos as intenções reais ditas e não-ditas do poder público que executa o atendimento ao menor infrator na atualidade.

Na sequência do segundo capítulo, foi a vez de percorrermos a História brasileira, numa breve incursão sobre a legislação destinada à infância e à adolescência infratora. Assim sendo, no terceiro capítulo, começamos por contextualizar o cenário sócio-político-econômico do Brasil-colônia com o intuito de discorrer sobre as relações de poder estabelecidas nesse período histórico, em que as orientações políticas e jurídicas advindas de Portugal tiveram papel preponderante na formação das estruturas desse espaço colonial.

De forma resumida, abordamos as Ordenações e os projetos jesuíticos para delimitar o início da intervenção colonial, onde o ideário de catequese iria incidir sobre a população indígena, com vistas à colonização destes, operando sobretudo na infância, por se considerar as crianças mais propícias aos efeitos de aculturação.

Como extensão do Direito praticado em Portugal, as Ordenações representaram no Brasil uma ampliação de poderes da metrópole portuguesa para assegurar o domínio das novas regiões (Schueler, 2000).

As dificuldades encontradas na colonização da população indígena, devido à suas especificidades, não lograria o êxito pretendido. A escravidão negra também se configurou como um dos aspectos mais importantes para se compreender a influência de determinados poderes no contexto das relações econômicas e sociais iniciados no período de colonização, mas que perduram até os dias de hoje.

Procuramos mostrar no capítulo três uma série de práticas que contribuíram para marcar a origem de parcelas das classes pobres e marginalizadas do país, dentre as quais encontram-se os índios e os negros. A escravidão negra esteve desde sempre associada ao poder econômico, tornando-se um processo intrínseco na composição do Estado brasileiro.

Quando o Brasil assume o caráter de Império, o Código Criminal de 1830 marca a constituição do direito privado brasileiro. Nesse diploma começava a ser enunciado algum cuidado com a infância, mas ainda no sentido do recolhimento de órfãos que para mão-de-obra explorada a fim de ressarcir o Estado com a sua criação.

Nosso estudo mostrou que em meados do século XIX, foi a época em que começou-se a pensar a assistência à criança para outras áreas que não a médica. Assim, para além da introdução do pensamento médico-higienista, os discursos jurídicos começam a emergir, considerando questões em torno da delinqüência juvenil.

Ainda no século XIX, surgem concepções jurídicas com ideais de inspiração divina ou do Direito enquanto inato, que paulatinamente vão configurar o que veio a ser denominado de Direito do Menor.

Da segunda metade do século XIX em diante, o Brasil é palco de inúmeras transformações provenientes dos processos de urbanização que se desencadavam com rapidez, se opondo a uma mentalidade essencialmente rural-agrária que demandava uma reorganização das forças políticas pautadas no regime escravista colonial. Com isso, a eclosão de leis conflituosas e contraditórias como a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários, a Lei Rio Branco foram discutidas de modo a buscarmos entender a complexidade existente nesse período onde a escravidão era responsável pela manutenção do sistema de produção do país. O fim da escravidão no Brasil alterou de forma significativa o panorama cultural, social e econômico no cenário brasileiro. O crescente processo de industrialização foi responsável por um processo de urbanização

que levou ao desencadeamento da imigração para os grandes centros urbanos. Contudo, a sociedade ainda mantinha uma forte mentalidade rural, e grande parte das estruturas do país ainda estava arraigada na atividade agrária de latifúndios.

Discutimos a partir daí a importância dos fatores sócio-econômicos apontados por Sérgio Buarque de Holanda (1995) como responsáveis pela progressiva transição das elites latifundiárias e, portanto, arraigadas no domínio rural, para as profissões liberais e para a vida nas cidades.

Nossa incursão nos levou a inferir que as tensões em torno do declínio do regime escravista e as preocupações com a dissolução do trabalho escravo passaram muito mais pelas preocupações de cunho econômico do que de ordem humanitária. Pode-se dizer que não houve uma preocupação do Estado em realizar a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado de forma igualitária (Sodré, 1998).

Apoiados em Sodré (1998), Valladares (2000), Silva (1942) e Karasch (2000), discutimos a forma problemática pela qual se deu a “emancipação” dos escravos no Brasil, e como esses sujeitos foram e ainda são marcados por uma herança racista, estigmatizadora de sua identidade enquanto elemento fundante da nação brasileira.

De forma geral, o cenário político brasileiro se manteria o mesmo até a Proclamação da República em 1889, quando temos de fato a fase inicial da assistência ao menor no Brasil, ainda que de modo comedido e caráter profilático (Gomide, 2002).

Neste contexto, as estruturas jurídicas do país buscaram novos parâmetros de conduta social e de trabalho e o Código Penal de 1890 funcionou como uma tentativa de modernização e adaptação do governo brasileiro ao novo paradigma que emergia.

Dessa forma, para se manter a população tranquila e sob controle, uma das maiores preocupações estatais, seria necessário disciplinar a sociedade através do exercício do poder. Aqueles que não se submetessem às normas adotadas de forma pacífica, deveriam ser corrigidos a fim de que o bem-estar dos “homens bons” não fosse prejudicado (Foucault, 2004). O Código Penal de 1890, já apresentava um dispositivo coercitivo e disciplinar das condutas consideradas impróprias, permitindo emergir nesta época as primeiras instituições voltadas especificamente para o menor delinquente.

Nessa vertente, foi discutido nesse capítulo as concepções institucionais e o modelo disciplinar dessas instituições, verificando serem bastante próximos das colônias agrícolas e do modelo corecional português aplicado nelas.

Começava a ganhar fôlego, no início do período republicano, a utilização da criança como mão-de-obra, tendo sido esse período descrito como frutífero para a elaboração de legislação voltada para a infância (Rizzini, 1995; 2006; Londoño, 1998).

Nessa discussão, evidenciamos o processo pelo qual o próprio conceito do termo “menor” foi socialmente construído. Pode-se acompanhar, na própria evolução das políticas públicas voltadas ao atendimento da criança e do adolescente como, ao longo do tempo, foi-se moldado o termo, que ganhou uma conotação de criança ou adolescente como sujeito em situação de abandono e/ou marginalidade.

O Estado brasileiro, agora república, tinha de responder a esse problema, e com o crescente crescimento urbano, os processos de industrialização e a adoção dos discursos modernizadores por parte da elite começavam a questionar o papel do Estado.

Constatamos aqui mais uma similaridade com o que se sucedeu em Portugal, no tocante à prática do ensino agrícola que devido às necessidades de reforço da mão-de-obra camponesa, mas também por conveniência, funcionaram como uma ferramenta assistencialista às crianças e adolescentes pobres dos centros urbanos, que ao contrário do objetivo pretendido de nivelar as populações urbana e rural com a transferências de contingentes para o campo, acabava por realocar, aos poucos, essa parcela da população pobres de volta nas cidades.

De 1920 em diante, modificou-se substancialmente a visão da infância abandonada e em situação de delinquência, com a promulgação do Código de Menores de 1927, conhecido como Código Mello Mattos.

Observamos nesta fase, uma temerosidade do setor industrial e comercial, da implantação de um diploma que pudesse gerar complicações na exploração da mão-de-obra dos menores. O Código de Menores de 1927 trouxe novas determinações quanto ao trabalho infantil, tendo sido efetivamente uma componente transformadora nas relações do trabalho e na assistência à infância nesse período.

Em nossa percepção sobre as políticas sociais direcionadas para as classes mais baixas da população brasileira, ficou claro que o cerne da ideologia e da visão sobre o menor delinquente e vadio estaria associada à condição do jovem desocupado. A solução para a infância pobre, seria inseri-la no mercado de trabalho, uma vez que a atividade laboral seria responsável então pela retoma da ordem na sociedade, a fonte para a resolução dos problemas da infância (Alvim, 1987; Rizzini, 1991).

Foi verificado a partir dessa conceitualização, que para o Estado as condições de abandono e delinquência diferenciavam-se entre si por uma linha tênue, ou que, no

mínimo, o abandono era o prenúncio para um estado de delinquência do menor. A lei especificava o tipo de intervenção que o poder público deveria ter, porém ainda deixava um certo tom de ambiguidade na definição de algumas medidas que ora poderiam ser protecionistas, ora poderiam ser controladoras.

Discutimos também esse caráter ambivalente, que na prática inseriu no sistema de atendimento uma realidade dura, criminalizadora, que não conseguia distinguir os menores que necessitavam de amparo social dos que deveriam ser reeducados, ainda que muitas vezes, esses últimos também fossem vítimas, necessitando portanto, de assistência e proteção do Estado.

Já no Estado novo, em 5 de novembro de 1941, criou-se o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, que deveria ter um caráter assistencial, e alimentar-se dos estudos e pesquisas que eram divulgados na época, principalmente as de cunho psicopedagógico. No entanto, a falta de autonomia e os métodos utilizados levaram o SAM a funcionar como mais uma penitenciária, só que destinada exclusivamente para menores infratores (Veronese, 1999)

Essas políticas sucumbiram ao governo militar implementado na década de 1960, que viu a urgência de se formular uma política nacional para assistir os problemas da infância. Com a extinção do SAM, é criada no seu lugar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, fruto das políticas centralizadoras do regime ditatorial e com forte caráter nacionalista.

Para Veronese (1998, 1999), a FUNABEM é um perfeito exemplo dessa relação coerciva do Estado, na medida que a instituição era administrada pela própria Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, de caráter reformista e modernizador, mas que na prática apenas aplicava medidas imediatistas e paliativas, mascarando a real situação da delinquência no cenário brasileiro e evidenciando o modelo burocrata desse regime militar.

Com o fim do governo militar veio a abertura política da década de 1980, e novas camadas, nomeadamente, a sociedade civil pôde se manifestar em relação aos direitos das crianças. A pertinência desse período histórico para a nossa temática incide na promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe para o campo das políticas de atendimento à infância e para o tratamento de menores infratores novas perspectivas, influenciadas pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, novamente aproximando a realidade legislativa brasileira com a portuguesa.

Em síntese, A partir do estabelecimento da Doutrina da Proteção Integral como diretriz orientadora para as políticas e ações direcionadas para a infância e a adolescência, houve uma quebra no paradigma histórico das constituições anteriores e de outros diplomas legais que, embora enunciassem pressupostos de proteção e resguardo à infância, sempre conservaram um caráter pautado no binômio assistencialismo-repressão (Vegara, 1992), mas que agora poderia vir a ser substituído por uma nova compreensão dos direitos e das necessidades desse segmento, o que ajudou a fundamentar o Direito da Criança e do Adolescente no Brasil.

No bojo das transformações sociais e políticas que ocorreram nos anos 80 que foi extinta a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, pois sua atuação e políticas já haviam se tornado inconcebíveis frente ao novo cenário que se desenhava no território brasileiro.

Na década de 1990, o país sentia a necessidade de se criar uma legislação abrangente o suficiente para atender crianças e adolescentes e contemplar toda a diversidade sócio-cultural e econômica dessa parcela da população brasileira. O documento legal que marcaria, de fato, uma nova era no atendimento do “menor”, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sobre o qual incidiu nossa análise de discurso no capítulo seguinte. Os três capítulos teóricos apresentados nesta dissertação, como pudemos ver na síntese de nossas discussões foram de suma importância para a consolidação do arcabouço que nos permitiu compreender o quadro legislativo atual, considerando os contextos políticos e sócio-históricos dos dois países abrangidos por nossa investigação; ainda que não seja tarefa simples desvelar as nuances que evidenciam os discursos que exercitam as teias de poder que emanam das instituições, das leis, dos atores sociais, e que regulam todo um movimento que tem vindo perpetuar a manutenção de ideologias disciplinadoras e repressivas, apoiadas pelos mecanismos sutis de poder que ajudam o silenciamento do debate para os temas mais polêmicos e de interesse social como a questão da delinquência juvenil.

Assim, o estudo corroborou a intenção das classes dominantes, de manter distanciamento das massas do acesso à escolarização igualitária, perpetuando o controle e o direcionamento de suas ações, através de discursos alienadores, alicerçados pelo capital. O mascaramento dos direitos garantidos na legislação, dificulta uma tomada de postura, leva à precarização das condições democráticas de mobilização e reivindicação, retendo num plano ideológico e utópico, aquilo que deveria ser concreto.

Ao longo da evolução das políticas públicas para os jovens, também se fez entender como foi sendo construído o delinquente, nomeadamente, para os grupos oriundos de famílias pobres, compostas por sujeitos vulneráveis, que ao viverem uma vida de exclusão, defrontavam-se com um estigma social do qual, raramente iriam se livrar.

A genealogia exposta em nosso trabalho, procurou desvelar a indissociabilidade entre os regimes disciplinares e as políticas orientadas, desde a educação da infância até a clausura do menor infrator. As realidades dos países abordados permitiu-nos também compreender de que forma seus governos lidaram com a intenção de estabelecer o controle social de um modo não tão distanciados dos instrumentos e estratégias disciplinares abertamente utilizadas acerca de quarenta anos atrás pelos regimes de ditadura que governaram Portugal e Brasil, que tinham como características principais a influência dos pressupostos ideológicos morais cristãos e a rigidez das regras de conduta, sobre o comportamento dos jovens. Os discursos eram utilizados como elementos coercitivos dos comportamentos a serem expressados para o convívio social.

Com o passar dos anos, a repressão, antes praticada de forma abrupta, vai aos poucos se dissociando, devido ao refinamento das técnicas disciplinares e a sutileza dos modernos mecanismos de controle social, que ao contrário do que pode se pensar, não diminuiu, aumentou.

Nas sociedades modernas, aperfeiçoar documentos legislativos, faz parte desse exercício de poder, que encontra sua legitimação, na própria função que representa, a de assistir a população. A “unidade do dispositivo”, que consiste na ação do poder em todos os aparelhos e instituições com a mesma dose de interdição e de censura para enquadrar o comportamento e a conduta do indivíduo em todos os níveis, segundo Foucault (2005) ainda está presente no cenário da vida atual dominada pela sociedade em rede, pelos novos saberes e pelas novas competências exigidas pelo mundo globalizado em que vivemos.

Neste sentido, a contradição existente entre a educação e a reabilitação do sujeito infrator encontra-se no próprio sentido dado a esses termos. Enquanto a primeira visa formar cidadãos críticos, com capacidade reflexiva para atuar na sociedade na qual estão ou serão inseridos, a segunda prima pela anulação do indivíduo, sua amargura enquanto sujeito e a aceitação de sua condição de marginalizado como rótulo perpétuo na estratificação social (Português, 2001).

Para evocar, no objetivo de nosso trabalho, evidências de como se realiza a efetivação dessas práticas coercitivas, trouxemos no quarto capítulo da dissertação, a componente

empírica, que consiste em analisar os dispositivos instituídos pelos governos dos países contemplados nesta investigação, apontando no discurso presente nas normas, os elementos fundantes da intenção intimidadora e coerciva, do pensamento repressivo e nas práticas punitivas que ainda vigoram no imaginário e nas práticas do jurídico-institucional.

O estudo de dimensão comparativa revelou as influências lusófonas, herança de um pensamento colonizador e sancionatório, além de contribuir para a formação de uma parcela da população marginalizada desde o início de sua chegada, que integra, em grande parte o perfil originário do sujeito infrator de hoje. Guardadas as devidas proporções o perfil do menor infrator não altera-se muito quando transportada a realidade para Portugal. No trabalho empírico, a nível das medidas institucionais previstas pelos diplomas, ainda podemos perceber, até com certa clareza, um discurso paradoxal que promete proteger, cuidar, tratar, readaptar, reinserir, ressocializar. Termos como esses, na prática dos mecanismos coercivos acabam por se traduzir em vigiar, controlar, punir, cercear, limitar.

A partir daí, relacionando a situação atual da delinquência juvenil em ambos os países, e ainda, as estatísticas que apontam para o fator reincidência, chegamos a inferir que os sistemas de atendimento ao menor infrator é incapaz de promover, os preconizados objetivos de ressocializar e reintegrar o menor no convívio sadio de sua comunidade, face ao número de jovens institucionalizados, ainda que haja casos em que se opere, com certa margem de sucesso, para a maioria, o sistema de justiça é ineficaz, inoperante, sendo mais perverso, para aqueles jovens de origem pobre, provenientes de contextos socialmente desestruturados. As leis que deveriam servir a esses jovens, acabam por puni-los pela omissão de condições, as quais nunca tiveram acesso e os estabelecimentos que os deveriam educar, escondem-nos do resto da população.

Como já enfatizamos no decorrer deste trabalho, esses adolescentes são sujeitos fundamentais no processo de compreensão das condições que permeiam o fenômeno da delinquência juvenil e sua relação com os processos de socialização, dentre os quais a educação.

Pelo exposto, nossa investigação não se faria completa se não buscássemos ouvir esses jovens privados de liberdade, de educação de qualidade, de condições sócio-afetivas sadias, de assistência estatal, etc.

Para o quinto capítulo de nosso trabalho, fomos até as instituições nas quais estão custodiados esses adolescentes dar voz ao seu percurso de vida, já de antemão visivelmente marcado por tudo aquilo já discutido ao longo desse estudo.

Em cima das narrativas colhidas a partir das entrevistas realizadas com adolescentes que cumprem medida de internamento em Portugal e no Brasil, procedemos com uma análise de conteúdo das categorias selecionadas, sobre as quais apresentamos as conclusões abaixo.

Na categoria *vivência familiar* identificamos em todos os jovens fortes fatores que concorreram para um quadro de desagregação familiar. A ausência da figura paterna na vida desses sujeitos marcou de forma problemática as construções das relações afetivas. Verificou-se ser a mãe, a responsável pelo sustento da família, da educação dos filhos, do cuidado com o lar, reduzindo significativamente seu tempo de permanência com os filhos. Na passagem da infância para a adolescência, foram verificadas alterações no núcleo familiar dessas famílias, o que reordenou em alguns casos as condições de moradia, que por sua vez provocaram mudanças na escola frequentada pelo jovem.

Como demonstramos através da análise das condições familiares desses jovens, há duas tendências, em termos de controle parental, nas famílias oriundas das classes mais desfavorecidas, cujos pais ou responsáveis têm pouca instrução e empregos subalternos que resumem-se no binômio permissividade/autoritarismo. As rupturas na dimensão das vivências familiares puderam ser vistas também na transição da infância para a adolescência desses jovens, marcada pela fragmentação das relações, a diluição do acompanhamento, que incentivou a saída precoce de casa desses adolescentes e sua maior permanência na rua.

Constatamos com a análise da categoria sociabilidades e relações de amizade, que enquanto alguns jovens, desde a sua infância, foram capazes de estabelecer um círculo de relações sociais, seja nos espaços frequentados na rua, seja no espaço escolar, outros, apresentaram desde cedo uma tendência ao isolamento, optando por desempenhar práticas e atividades individuais. Com isso, limitaram suas relações, que em alguns casos e durante alguns períodos, possivelmente ficaram restringidas aos familiares.

Desvelamos na análise da categoria vivência escolar, os mecanismos de normalização e assujeitamento velados dessa instituição, postos em prática desde o início do processo de escolarização pelo qual passaram esses jovens.

O percurso escolar dos adolescentes entrevistados foi marcado pela má relação com os professores, atores principais no processo de formação desses sujeitos no espaço

escolar, sem considerar o processo de ensino-aprendizagem. Os outros funcionários, em especial, a figura do diretor, representação da autoridade máxima na escola, sempre foi vista como opressora por esses adolescentes, que por não se enquadrarem no modelo de conduta vigente na escola, eram cotidianamente repreendidos, advertidos, suspensos, expulsos, denunciados, às vezes até agredidos, coagidos, constrangidos, ou ameaçados dessas ações. O modelo educacional, no que concerne ao sistema de ensino, parece também nunca ter surtido bons efeitos nesses jovens, que nunca tiveram interesse em aprender o que quer que ali estivesse sendo ensinado.

A última parte de nossa análise incidiu sobre o projeto de vida dos jovens entrevistados, como forma de ouvir desses adolescentes quais suas perspectivas, expectativas, desejos, anseios, e outros sentimentos em relação à vida que entendem levar finda a medida que cumprem. Ainda que com uma certa confusão, nas narrativas colhidas, os aspectos negativos ficam em torno das perdas que sofreram, dos problemas que enfrentaram e que não sabem como vão lidar do lado de fora da instituição. Nos seus maiores anseios, a liberdade, como condição primordial para viver, seguida de condições mínimas, tendo o trabalho e a família como as principais citadas.

Ao longo de nossas análises identificamos o núcleo familiar como um dos pontos de referência principal na formação do indivíduo, pois além de atuar no âmbito do desenvolvimento afetivo, é subsidiador do desenvolvimento cognitivo, especialmente na infância. Dos fatores mais incisivos na dimensão da vivência familiar verificados por nossas análises encontram-se a inadequada ou insuficiente supervisão, os conflitos de relacionamento e a autoridade coercitiva ou permissiva. Combinados, contribuem esses para um deslocamento do controle parental e um enfraquecimento dos laços afetivos.

Na dimensão da sociabilidade, os fatores mais incidentes são o meio comunitário violento, a pobreza como condição sócio-econômica, as fracas redes sociais de apoio, a dificuldade de adaptabilidade e inserção social e a desqualificação profissional dos pais ou responsáveis. Nesse sentido, as vulnerabilidades estão ligadas a um contexto de exclusão social ao qual pertence a família do adolescente.

A dimensão da vivência escolar, engloba aspectos relacionais, processos de aprendizagem e formação de valores. O baixo aproveitamento desses jovens na escola e o abandono coadunam para uma má formação não apenas a nível de instrução escolar, como também social, moral e ético.

Numa reflexão final acerca de tudo aquilo que foi aqui tratado, relacionamos os pressupostos de (re)socialização preconizados pelos sistemas de atendimento ao

adolescente infrator, os paradoxos e contradições desvelados nas leis e a compreensão das condições de socialização e escolarização desses sujeitos.

Durante todo este trabalho, utilizamos a expressão (res)socialização da forma como se este se apresenta graficamente por entendermos que muito desses jovens institucionalizados, no decorrer de suas vidas, nunca foram de fato socializados, pelo menos não de uma forma digna e sadia, que os subsidiasse construir um projeto de vida socialmente responsável, reduzindo assim as chances de de conflito na sociedade. Ao fim de uma investigação que aferiu dados de diferentes relatórios (DESP, 2010; DEGASE, 2008) e comprovou que a maioria esmagadora dos jovens em cumprimento de medida privativa de liberdade cometeram atos infracionais contra o patrimônio, sendo esses de sujeitos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população, fica claro que estes nunca foram socializados, integrados, incluídos.

Socializar, nessa medida, encerra uma vertente de inclusão pluridimensional, pois a sociedade deve perceber e aceitar esses jovens em todos os âmbitos, esferas e espaços de atuação, possibilitando-lhes superar dificuldades, estigmas, discriminações, garantindo-lhes acesso aos seus direitos e condições de exercício dos mesmos, em prol de uma mudança efetiva na concepção de integração.

Dentre os inúmeros questionamentos e críticas feitas ao internamento, está o paradoxo da (res)socialização. Na perspectiva do período pós-internamento, o meio violento, desestruturado e nocivo do qual o jovem infrator saiu é o mesmo para o qual ele irá retornar.

Tendo inflexionado isto, cabe-nos dizer que a delinquência juvenil, antes de ser uma problemática jurídico-penal, é uma questão social, e como tal deve ser problematizada, estudada e tratada por todos os setores da sociedade, num apelo à conscientização dos meios institucionais para que canalizem e potenciem seus esforços com vistas ao não-silenciamento desses jovens, mas ao incentivo da sua manifestação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, R. C. F. (1997). **Caracterização das famílias de autores de atos infracionais da Febem**. S.P. Relatório de pesquisa não-publicado. Faculdade de Saúde Pública. São Paulo: USP.

Albuquerque, C. (2000). Os direitos da criança: as Nações Unidas, a Convenção e o Comité. IN: **Boletim de Documentação e Direito Comparado**, nº 83/84. (pp. 21-54).

Alvarez, M. C. (1989). **A emergência do Código de Menores de 1927: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - USP.

Alvim, M. R. B. et alli. (1987). **Quem tem Medo do Menor**. Rio de Janeiro: Tempo e Presença.

Amaral, F. (2003). O Direito civil na pós-modernidade. IN: **Direito Civil: atualidades**. Fiuza, C; Naves, B. T. O; Sá, M. F. F. (coords). Belo Horizonte: Del Rey.

Ariés, P. (1973). **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime**. Paris: Seuil.

_____. (1981). **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. por Dora Flaksman. Rio de Janeiro : Guanabara.

Assis, S. G. (1999). O percurso da violência na história ocidental. IN: **Revista Infância e Saúde**. nº17, (11-77). Horizontes.

Azevedo, F. C. (1931). **A Tutoria Central de Lisboa**. Lisboa: Imprensa Lucas.

Barbetta, A. (1993). **A saga dos menores e educadores na conquista da condição de cidadão. O movimento Nacional de Meninos/as de Rua na década de 80**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PUC.

Bardin L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

Barreira, W; Brasil, P. R. G. (1989). **O direito do menor na nova Constituição**. São Paulo: Atlas.

Barreto, T. (1926a). **Menores e loucos & Fundamentos do direito de punir**. Rio de Janeiro: Ed. Paulo, Pongetti & C., Obras Completas, vol. V.

_____. (1926b). **Estudos de Direito**. Rio de Janeiro: Ed. Paulo, Pongetti & C., Obras Completas, vol.VII.

Barroso, J. F. (2001). Do ato infracional. IN: **Revista Jus Navigandi**. ano 6, nº 52. Teresina. Acedido a 27 de Maio de 2010, em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2470>

Baptista, A. (2000). Adolescentes delinquentes. Da perda de confiança e outros desafios, In: **Infância e Juventude**, Lisboa. - ISSN 0870-6565. - Nº2, p. 97-127.

Bauman, Z. (2000). **Em Busca da Política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1999). **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Beck, U. (1992). **Risk society. Towards a New Modernity**. Londres: Sage Publications.

Belloni, M, L. (2007). Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. IN: **Revista Perspectiva**, vol. 25, nº 1. (57-82). Florianópolis.

Bierrenbach, M. I; Sader, E; Figueiredo, C. P. (1987). **Fogo no Pavilhão**. São Paulo :Editora Brasiliense.

Biscegli, T. S., *et al.* (2008). Violência doméstica contra crianças: nível de conhecimento dos pais de crianças em escolas pública e privada. In: **Revista Paul**.

Pediatr, Vol. 26, nº 4. São Paulo. Acedido a 10 de Junho de 2010, em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822008000400010&lng=en&nrm=iso>.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P; Passeron, JC. (1970). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega.

Bretas, M. L. (1997). **Ordem na cidade**. Rio de Janeiro: Rocco.

Caldeira, M. F. (2004). **Assistência infantil em lisboa na 1ª república**. Casal de Cambra: Caleidoscópio, coleção TESES.

Canotilho, J.J. G. (1999). **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3ª ed. Coimbra: Editora Almedina.

Caravana Nacional dos Direitos Humanos. (2001). **IV Caravana Nacional dos Direitos Humanos: O Sistema Febem e a Produção do Mal**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

Carnoy, M. (1990). **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus.

Carvalho, J. M. A. (1981). **A Construção da Ordem: a elite política imperial**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

Carvalho, M. J. L. (2002). **Entre as malhas do desvio**. Jovens, espaços, trajectórias e delinquências. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Castro, P. R. A. (2006). **A construção social do delinquente menor de idade na esfera jurídica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense: Niterói.

Castro, P.A.P. (1931). **Tutoria Central da Infância de Lisboa**. Lisboa: Ministério da Justiça e dos Cultos. Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores.

_____. (1911). **Relatório do Juiz Presidente da Tutoria Central da Infância de Lisboa: protecção a menores**. Lisboa: Ano judicial de 1910-1911.

_____.(1913) **Relatório apresentado ao Congresso Internacional de Protecção à Infância de Bruxelas (23-26 de julho)**. Lisboa.

_____. (1916). **Relatório do Juiz Presidente da Tutoria Central da Infância de Lisboa**. Lisboa:, Imprensa Nacional, Ano judicial 1914-1915.

Cavallieri, A. (1978). **Direito do menor**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Chalhoub, S. (1996). **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras.

Colpani, C. F. (2003). A responsabilização penal do adolescente infrator e a ilusão de impunidade . **Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 162, 15 dez. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4600>>. Acesso em: 08 out. 2008.

Conrad, R. (1975). **Os últimos anos da escravatura no Brasil:1850-1888**. Trad. de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cordeiro, J. (2003). **Psiquiatria Forense**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Corrêa, M. (1982). Antropologia & medicina legal: variações em torno de um mito. IN: Eulalio, A. et alii. **Caminhos cruzados**. São Paulo: Brasiliense.

Costa, A. C. G. (2006). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. Ano 1. Mar. Congresso Internacional de Pedagogia Social.

_____. (1994). De menor a cidadão. IN: **Das necessidades aos direitos**. Garcia Mendez, E. & Costa, A. C. G. (Orgs.). São Paulo: Malheiros.

_____. (1992a). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. São Paulo: Malheiros Editores.

_____. (1992b). **De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil**. Ministério da Ação Social: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência.

Costa, J. F. (1989). **Ordem médica e norma familiar**. 3 ed., Rio de Janeiro: Graal.

Cury, M. (2005). **Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 7. ed. rev. E atual. São Paulo: Malheiros.

Draibe, S. & Henrique, W. (1998). Welfare State, Crise e Gestão da crise. IN: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.3, nº 6. (pp. 53-78). São Paulo: ANPOCS.

DEGASE. (2008). Perfil das relações humanas e institucionais do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. Relatório Final. Julião, E.F. (Coord). Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, Rio de Janeiro.

Del Priore, M. (1998). O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. IN: Del Priore, M. (Org.). **A história da criança no Brasil**. (pp. 10-27). São Paulo: Contexto.

_____. (1996). **História da criança no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto.

Demo, P. (1996). **O futuro do trabalho no Brasil**. Brasília: OIT.

DSEP (2010). Síntese de dados estatísticos da DGRS relativos aos Centros Educativos. Instituto de Reinserção Social – IRS. Lisboa: Ministério da Justiça

Duarte-Fonseca, A. C. (2005). **Internamento de Menores Delinquentes**. A Lei Portuguesa e os seus modelos: um século de tensão entre protecção e repressão, educação e punição. Coimbra: Coimbra Editora.

Dünel, F. (1992). Diferenças jurídicas na Europa em matéria de criminalidade juvenil. IN: **Revista da Federação Nacional das Instituições de Protecção à Infância**. (pp. 9-47). Lisboa: DGSTM, nº1 Jan/Mar, ISSN0870-6565.

_____. (1990). A privação da liberdade em relação aos jovens delinquentes : tendências actuais no plano de uma comparação internacional. IN: **Infância e juventude** . (pp. 9-26). Lisboa : DGSTM, nº 2, Abr/Jun.

Eco, U. (2002). **Como se faz uma tese**. 17. ed. São Paulo: Perspectiva.

Erikson, E.H. e Erikson, J.(1998). **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Faleiros, V. P. (2004). Impunidade e inimputabilidade. IN: **Revista Serviço Social & Sociedade**. Ano 24, nº 77.

_____. (1995). Infância e processo político no Brasil. IN: **A Arte de Governar Crianças**. Pilotti, F. & Rizzini, I. (orgs.), (pp. 47-98). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora.

Fatela, J. (1989). **O sangue e a rua. Elementos para uma antropologia da violência em Portugal (1926-1946)**. Lisboa: Dom Quixote.

Feijó, M., C. & Assis, S., G. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. IN: **Revista Estudos de Psicologia**, 9(1), (157-166).

Feijó, M. C. (2001). **Raízes da violência**: a importância da família na formação da percepção, da motivação e da atribuição de causalidade de adolescentes infratores e de seus irmãos não infratores. Tese de Doutorado não-publicada. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.

Fernandes, J. M. A. (1958). **Monografia do Reformatório Central de Lisboa Padre António de Oliveira**. Ministério da Justiça e dos Cultos: Tipografia do Reformatório Central de Lisboa Padre António de Oliveira.

Fernandes, R; Felgueiras, M.L. (2002). História Social da Infância em Portugal: Um Território em Construção. IN: **História, Infância e Escolarização**. Gondra, J. G. (org.). (pp. 11-28). Rio de Janeiro: 7 Letras.

Ferrandin, M. (2008). **Princípio constitucional da proteção integral e direito penal juvenil**: possibilidade de conviniência de aplicação dos princípios e garantias do direito penal aos procedimentos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. 164p. Itajaí: dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) - Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI.

Ferreira, A. G. (2007). Crianças, Alunos e Menores: Elementos para uma compreensão social da infância em Portugal. IN: **A História da Educação em Portugal: Balanços e perspectivas**. (pp. 73-110). Porto: Edições ASA, coleção EM FOCO.

_____. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. IN: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 9, jan/jun. (pp. 177-198). Campinas: Editora Autores Associados.

_____. (2001). Compreensão do comportamento anti-social no pensamento psicopedagógico contemporâneo. IN: **Problemas Emocionais e Comportamento**

Anti-Social. (pp. 47-62). Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Coimbra, Ediliber Editora de Publicações.

_____. (1987). A criança em dois tratados setecentistas de puericultura. IN: **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXI, Coimbra.

Ferreira, P. M. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. In: **Revista Análise Social**, vol. XXXII (143), n.º 14, (pp. 913-924). Lisboa.

Figueiredo, J. (1983). **Cidadão delinquente: reinserção social?**. Lisboa: DGRS.

Fonseca, J.A.F. (1920). **Refúgio da Tutoria Central de Infância de Lisboa**. Relatório apresentado à Inspeção Geral dos Serviços de Protecção a Menores. Lisboa.

Fonseca, S. C. (2008). A Regeneração Pelo Trabalho: O Caso do Instituto Disciplinar em São Paulo (1903-1927). IN: **Revista eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n.º 33. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao33/materia02/> Acesso em 22 abril 2009.

_____. (2007). **Infância e disciplina**. O Instituto Disciplinar do Tatuapé em São Paulo (1890-1927). Curitiba: Aos Quatro Ventos.

Foucault, M. (2004). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002). **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes.

_____. (1999). **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1992). **Microfísica do Poder**. São Paulo: Editora Graal.

_____. (1984). **História da Sexualidade – O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Graal.

Frasseto, F. A. (2006). Execução da Medida Sócioeducativa de Internação: Primeiras linhas de uma crítica garantista. IN: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD.

Frigotto, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. Ed. São Paulo: Cortez.

Furtado, L. (2005). A Infância e a sua Protecção Legal. IN: **Infantia et Puerita: Introdução à História da Infância em Portugal**. Fernandes, R; Vidigal, L. (coords.). (pp. 25-42). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Furtado, L. & Guerra, P. (2000). **O Novo Direito das Crianças e Jovens – Um Recomeço**, Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

Gandini Junior, A. (2006). **Apontamentos sobre as Políticas Públicas Dirigidas à Infância e à Adolescência no Estado de São Paulo**. 202p. Piracicaba: dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba.

Gentili, P. (2000). Qual educação para qual cidadania?: reflexões sobre a formação do sujeito democrático. IN: Azevedo, J.C.; Gentili, P; Krug, A; Simon, C. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS.

_____. (1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: Frigotto, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes.

Gentili, P; Frigotto, G (2002). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Gersão, E. (2001). **Ainda a revisão da Organização Tutelar de Menores – Memória de um processo de reforma**, Estudos de Homenagem a Cunha Rodrigues, Vol. I, (pp.447-476). Coimbra: Coimbra Editora.

_____. (2000). As novas leis de protecção de crianças e jovens em perigo e de tutela educativa – Uma reforma adequada aos dias de hoje. IN: **Revista Infância e Juventude**, nº2. (pp. 9-42). Lisboa: DGRS.

_____. (1997). A Reforma da Organização Tutelar de Menores e a Convenção sobre os Direitos da Criança. IN: **Revista Portuguesa de Ciência Criminal**, Fasc. 4.º, Outubro - Dezembro: (pp. 577-619). Coimbra: Coimbra Editora.

Gil, A. C. (1991). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). **O Inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora

Guirado, M. (1986). **Instituição e relações afetivas**. São Paulo: Summus.

Goldenberg, G. W. (1991). **Psicologia jurídica da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Forense.

Gomide, P. (2002). **Menor Infrator: A Caminho de um Novo Tempo**. 2. ed. Curitiba: Juruá.

Gonçalves, M. A. (1987). Expostos, Roda e mulheres: a lógica da ambiguidade médico-higienista. IN: Almeida, A. M. (org.). **Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: Ed. UFRRJ.

Hiernaux, J.P. (2005). Análise Estrutural de Conteúdos e Modelos Culturais: aplicação a matérias volumosas. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva. (pp.156-187).

Holanda, S. B. (1995). **Raízes do Brasil**, 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Karasch, M. C. (2000). **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras.

Kramer, S. (1990). **A Política do Pré-escolar no Brasil: A Arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kuhn, T. S. (1998). **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.

Lacan, J. (1999[1958]). **O Seminário**. Livro 5, As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Libâneo, J. C. (1985). **Democratização da escola pública**. São Paulo : Loyola.

Liberati, W. D. (2003). **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2. ed. São Paulo: Malheiros.

_____. (2002). **Adolescente e ato infracional**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira.

Londoño, F. T. (1998). A origem do conceito menor. IN: Del Priore, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. (pp. 129-145). São Paulo: Contexto.

Lopes, J. R. (2006). **Cidade, subjetividade e território: representações de moradores de favelas**. (pp. 81-94). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151870122007000100009&lng=n&nrm=iso. Acesso em: 12/07/2008.

Lopes, L. B. F. & Silva, I. M. S. (2007). Concepção de Infância: Uma Busca pela Trajetória do Legalizado. IN: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, (pp. 132 – 140). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/index.html> Acesso em 12 de fev 2008.

Lopes, J; Carmo, D. S; Fernandes, Z. (2001). **A Tutoria do Porto**. Estudo sobre a morte social temporária. Porto: Edições Afrontamento.

Luna, S. V. (1997). **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC.

Luzuriaga, L. (1959). **História da educação pública** . Trad e notas: Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v.71. (Atualidades Pedagógicas).

Maior, O. S. (1996). **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. Munir Cury (org.), 2º Ed. São Paulo: Malheiros.

Maldonado, M. A. S. (1968). Alguns aspectos da história da criminologia em Portugal. IN: **Boletim da Administração Penitenciária e dos Institutos de Criminologia** nº 22, (pp. 17-141). Lisboa.

Manacorda, M. A. (2002). **História da Educação** : da antigüidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (1991). **Marx e a pedagogia moderna** . Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Marcílio, M.L. (1999). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. IN: Freitas, M. C. (Org.), **História social da infância no Brasil** (pp.51-76). São Paulo: Cortez.

_____. (1998). **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec.

_____. (1997). Amas-de-leite mercenárias e crianças expostas no Brasil Oitocentista. IN: Rizzini, I. (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX**. (pp. 143-54). Rio de Janeiro: Petrobrás-BR/Ministério da Cultura/EDUSU-GEHPAI.

Mattos, M. B. (1991). **Vadios, jogadores, mendigos e bêbados na cidade do Rio de Janeiro no início do século**. Niterói, 133 p. Dissertação (Mestrado História) – UFF

Mendonça, S. R. (1997). **O Ruralismo Brasileiro**. São Paulo: Hucitec.

Mesgravis, L. (1976). **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599 - 1884)**. São Paulo: Conselho Estadual da Cultura.

Minayo, M.C.S. (2000). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17.ed. Petrópolis: Vozes (p.9-29).

_____ (1996). **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Moncorvo Filho, A. (1926). **Histórico da proteção á infância no Brasil (1500 - 1922)**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Empreza Graphica.

Motta, C. N. N. (1909). **Os menores delinquentes: e o seu tratamento no Estado de São Paulo**. 2ª ed., São Paulo: Typographia do Diario Official.

Morelli, A. J. (1996). **A criança, o menor e a lei: uma discussão do atendimento infnatil e da noção de inimputabilidade**. Assis, 181p. Dissertação (Mestrado em História da Sociedade) – UNESP.

Moura, E. B. B. (1999). Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08/072007.

Moura, J. A. S. (2000). A tutela educativa : factores de legitimação e objectivos. IN: **Revista Infância e Juventude**, n.º 4, Outubro-Dezembro, (pp. 9-38). Lisboa: DGRS.

Oliveira, A. (1929). Protecção Moral e Jurídica à Infância. IN: **Criminalidade Infantil**. Lisboa: Tipografia do Reformatório Central de Lisboa Padre Antóio de Oliveira.

_____. (1926). Relatório sobre o funcionamento dos Tribunais da Infancia de Portugal, nas suas relações com os menores em perigo moral. IN: **Separata do Boletim do Instituto de Criminologia**. Lisboa: Oficina Gráfica da Cadeia Nacional.

Oliveira, (p.e.) A. (1923 a). **Geração, Educação e Arte**. Lisboa: Edição do Autor/ Direcção dos Serviços Gráficos do Exército.

_____. (1923 b). **Salvemos a Raça**. Lisboa: Edição do Autor/ Direcção dos Serviços Gráficos do Exército.

_____. (1923 c). **Deixemos os pais, cuidemos dos filhos**. Lisboa: Edição do Autor / Direcção dos Serviços Gráficos do Exército.

_____. (1922). **Loucos sem juízo, Doidos com juízo**. Lisboa: Edição do Autor/ Direcção dos Serviços Gráficos do Exército.

Oliveira, F. (1988). **Os direitos do anti-valor**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, M. B; Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. IN: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, Oct. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de fev 2008.

Oliveira, M. R.P. (2000). **Educar e Regenerar: Os Patronatos Agrícolas e a Infância Pobre na Primeira República**. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação (I CBHE). CD-Rom SBHE.

Ordenações Filipinas (1985). **Livro 11 e 111**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ordenações Mauelinas (1984). **Livro V**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

E. Orlandi (2003). **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4.ed. Campinas, SP: Pontes,

_____. (1996) **Interpretação**. Ed. Vozes, Petrópolis.

_____. (1990). **Análise do Discurso**: Princípios e Procedimentos, Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, O. (1985). **Teoria e prática do amor à criança**: introdução à Pediatria Social no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Paiva, J. M. (2000). Educação Jesuítica no Brasil Colonial. IN: **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.

Passetti, E. (2003). **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez.

_____. (1999). Outros 500: Crianças e o sistema de crueldades. In: **Revista Margem** v. 10, São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, 229 - 253 pp.

Pêcheux, M. (1998). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad de Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP.

_____. (1990) Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Mariani, B. Campinas: UNICAMP, p. 61-161.

Pereira, A. T; Vasconcelos, C. B; Melo, C. T; Rodrigues, C. R. M. (2002). Aspectos da Legislação Menorista sobre o Ato Infracional. IN: **Revista Virtual de Direitos Humanos**, nº 2, ano 2, março. (pp.54-69). Disponível em: www.oab.org.br/comissoes/cndh/revista03.pdf Acesso em 2 de mar 2008.

Pestana, A. (1935). **EI Protectorado del niño delincuente** (Un ensayo de educación correccional). Madrl: Imp. de J. Cosaro/ Ed. del Autor.

Pilotti, F. A (Dês) integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. IN: Rizzini, I. (org.), **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, Santa Úrsula.

Pilotti, F; Rizzini, I. (1995). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância na Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

Pires, S. R. A. (2003). **Serviço Social : função educativa e abordagem individual**. 336 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

Ponce, A. (1986). **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

Português, M. R. (2001). Educação de adultos presos. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, vol. 27, n° 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2006.

Reis, M. S. (1940). **A vadiagem e a mendicidade em Portugal**. Lisboa : Imprensa Libanio da Silva.

Rizzini, I. (2006). Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. IN: Anais do **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100019&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 12 jul 2007.

_____. (1997). **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USUÁRIO Editora Universitária.

_____. (1995). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora.

_____. (1993). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

_____. (1991). **Menores institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisas na década de 80. O trabalho e a rua. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez Editora.

Rizzini, Irma. (1993). O elogio do científico: a construção do “menor” na prática jurídica. IN: Rizzini, Irene. **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: EDUSU-CESPI/USU.

Rizzo, G. (1995). **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rodrigues, A. M. (1997). Repensar o direito de menores em Portugal – Utopia ou realidade?. IN: **Revista Portuguesa de Ciência Criminal**, nº 7. (pp. 355-386). Coimbra: Coimbra Editora.

_____. (1999). Política criminal e política de minoridade, IN: **Psicologia: Teoria, Investigação e Práticas**. (pp. 285-294). Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Rodrigues, R. L. (2005). As tendências do Direito Civil brasileiro na pós-modernidade. IN: **Jus Navigandi**. Teresina, ano 9, n. 655, 23 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6617>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

Rodrigues, A. M; Duarte-Fonseca, A.C. (2003). **Comentário à Lei Tutelar Educativa**. Coimbra: Coimbra Editora.

Romanelli, O. O. (2002). **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (1998). **História da Educação no Brasil – 1930/1973**. Petrópolis: Editora Vozes.

Rombo, J.P.A. (1931). **Monografia da Colónia Correccional de Izêda**. Lisboa: Ministério da Justiça e dos Cultos – Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores.

Roure, G. Q. (1996). **Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP.

Rufino, C. (2004). **A Educação Correccional de Menores em Internato: Discurso Pedagógico e Práticas Disciplinares da Modernidade**. Lisboa, 296 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa.

Santos, B. S. (2004a). **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez.

_____. (2004b). **Os caminhos difíceis da Nova justiça tutelar educativa: uma avaliação de dois de aplicação da LTE**. Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

_____. (2001). **Globalização. Fatalidade ou Utopia?**. 2ª edição. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (1994). **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento.

Santos, D. M. E; Veronese, J. R. P. (2007). **Direito da criança e do adolescente**. Palhoça: Unisul Virtual.

Santos, J. B. (1926). **Regime Jurídico dos menores delinquentes em Portugal**. Coimbra: Coimbra Editora

Santos, M. J. M. (1999). **A sombra e a luz : As prisões do liberalismo** Porto: Afrontamento.

Saraiva, J. B. C. (2003). **Adolescente em Conflito com a Lei – da indiferença à proteção integral**: Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

_____. (2002). **Desconstruindo o Mito da Impunidade**. Um Ensaio de Direito (Penal) Juvenil. Brasília.

Saviani, D. (2008). **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (2004). **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

_____. (2001). **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7 ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (1983). **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Editora Autores Associados.

Schenker, M. & Minayo, M. C. S. (2003). A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. IN: *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), (299-306).

Schueler, A. F. M. Os jesuítas e a educação das crianças: séculos XVI ao XVIII. In: RIZZINI, Irma (Org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil**: cenas da Colônia, do Império e da República. (pp. 17-44). Rio de Janeiro: USU/Universitária.

Segalin, A. & Trzcinski, C. (2006). Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. IN: *Revista Virtual Textos & Contextos*, nº 6, ano V, Dezembro.

Sen, A. (2000). **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras.

Sevcenko, N. (2003). **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras.

Shoemaker, D. J. (1996). **Theories of delinquency** - an examination of explanations of delinquent behavior. Nova York: Oxford University Press.

Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2001). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª edição, revisado e actualizado. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.

Silva, M. H. N. (1942). **Impressões de uma assistente social sobre o trabalho na favela**. Rio de Janeiro: Gráfica Sauer.

Silva, R. X. (1929). Boletim do Instituto de Criminologia. IN: **Revista de Criminologia, Antropologia, Polícia Científica, Psiquiatria e Legislação**. Lisboa: Tipografia da Cadeia Nacional.

Silva, M. L. (2005). **O controle Sócio-Penal dos Adolescentes com Processos Judiciais em São Paulo**: entre a “proteção” e a “punição”. Doutorado em Serviço Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Silva Santos, E.P. (2004). (Des)construindo a ‘menoridade’: uma análise crítica sobre o papel da psicologia na produção da categoria ‘menor’. IN: H.S. Gonçalves, E.P. Brandão (Orgs.), **Psicologia Jurídica no Brasil** (pp.205-248). Rio de Janeiro: NAU.

Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo (2006). SINASE/ Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA/SEDH & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, Brasília-DF.

Skidmore, T. E. (1976). **Preto no branco**. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Sodré, N. W. (1998). **Panorama do Segundo Império**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graphia.

Somerhausen, C. (1991). Young adult offenders and crime policy: IN: **Tenth Criminological Colloquium Strasbourg**. (25-27 November). Strasbourg :Council of Europe.

Souza, M. Z. M. (2008). Genealogia do Asilo de Meninos Desvalidos: funcionamento e concepção de ensino (1875-1894). IN: **Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Cultura Escolar, Migração e Cidadania**. CD-Rom. Porto.

Sposati, A. O. Et alli. (1985). **Assistência na trajetória das Políticas Sociais brasileiras: uma questão em análise**. São Paulo: Cortez.

Teixeira, M. L. T. (2004) .O futuro do Brasil não merece cadeia. In: **Rev. Serviço Social**. Ano XXV, nr.77, mar. São Paulo: Cortez.

Tejadas, S. S. (2005). **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Tomás, C. & Fonseca, D. (2004). Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. IN: **Revista de Ciências Sociais**, nº 2, vol. 47. (pp 383-408). Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=389391&indexSearch=ID> Acesso m 23 de jun 2008.

Valladares, L. (2000). The genesis of the Rio de Janeiro favela. The pre-social science production. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Aug. 2006.

Valladares, L. P; Alvim, M. R. B. (1988). Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. IN: **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: ANPOCS.

Veiga, C. G. (2005). A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. IN: Revista Brasileira de História da Educação, nº 9, jan/jun. (pp. 73-108). Campinas: Editora Autores Associados.

_____. (2004). Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. IN: Faria Filho, L. M. (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga, C. G; Fonseca, T. N. L. (2003). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica,

Veiga-Neto, A. (2005). **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Pensadores e Educação).

Venâncio, R. P. (1999). **Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX**. Campinas: Papyrus.

Vergara, S. C. (1992). A Gestão da política de garantia de direitos da criança e do adolescente. IN: **Revista de Administração Pública**, nº 26 (pp. 130-139). Rio de Janeiro, jul./set.

Veronese, J. R. P. (2001). **Infância e Adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões**. Florianópolis: Fundação Boiteux.

_____.(1999). **Os Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTr.

Veronese, J. R. P; Silva, M. M. (1998). **A tutela jurisdicional dos direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Ltr.

Vianna, A. R. B. (1999). **O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910 - 1920**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

Vogel, A. (1995). Do Estado ao Estatuto: Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. IN: Pilotto, F. & Rizzini, I. (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. (pp. 299-346). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU.

Volpi, M. (2002). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, L. S. (1987). **Pensamento e Linguagem**. 1ª edição brasileira. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Werner, D. (1990). **Para as origens do crime urbano**: estudos internacionais sobre as causas sociais do crime e suas implicações num caso brasileiro de menores carentes. Relatório de pesquisa para CNPq não-publicado, Departamento de Ciências Sociais, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Zanella, A. P. (2008). **O Papel do Estado Frente à “Delinquência” de Menores em Porto Alegre (1927-1933)**. 144p. Porto Alegre: dissertação (Mestrado em História) – PUC/RS.

Anexo

Guião de entrevista para os adolescentes educandos do Centro Educativo dos Olivais – CEO

Entrevistador:

Identificação do perfil do entrevistado:

Nome em código (com letras do alfabeto)

Idade:

Situação escolar (grau de escolaridade):

Localidade de proveniência:

Regime de internamento:

Organização do roteiro:

O presente instrumento de recolha de dados tem como objetivo identificar, caracterizar e verificar, nas narrativas dos sujeitos entrevistados, os valores e as relações experienciados nos diferentes ambientes, como o da escola, o da família e o da comunidade, em geral, no sentido de compreender o percurso pessoal de cada jovem e as percepções deste sobre os referidos ambientes, de modo a ver como influenciaram a situação de cada um.

- 1. O que é que mais recordas da tua infância? Que momentos foram mais marcantes na tua infância?**

- 2. Há algo que consideres que poderia ter sido diferente na tua infância?**

- 3. Podes dizer com quem viveste os primeiros anos da tua vida e como te sentias nessa situação?**
 - Com quem vivias? (Pais, irmãos, parentes, outros)
 - Sabes dizer-me qual era a escolaridade deles? Em que trabalhavam? (no caso dos pais, ou representantes legais)

- Como era viver com eles? Como era o relacionamento com os outros familiares e pessoas com quem convivias diariamente?
- Como era a relação entre eles?

4. Como eram os hábitos em casa, quando eras criança?

- Faziam as refeições juntos? Quando?
- Alguém cuidava da casa? Quem? O quê?
- Quem cuidava de ti e dos teus irmãos?
- Quais eram as principais regras em casa? Quem estabelecia essas regras?

5. Quando eras criança, com quem te relacionavas melhor?

- Com quem passavas mais tempo?
- O que fazias em casa com os outros?
- Sobre o que falavam?

6. Com quem brincavas e o que fazias quando brincavas?

- O que fazias com os outros rapazes/raparigas quando eras ainda criança?
- Ao que brincavas na rua ou nos espaços públicos com as outras crianças?
- Quais as actividades ou partidas que faziam e sabiam que não deviam fazer?

7. Naquela época, havia alguém que fosse um exemplo para ti? Alguém com quem gostavas de ser parecido quando crescesses? (dentro ou fora da família, conhecidos ou não) Porquê?

8. O que foi mais marcante na tua adolescência?

- O que mudou relativamente à tua infância?
- Há algo que consideres que poderia ter sido diferente (na tua adolescência?) Porquê?

9. Com quem tens vivido durante a tua adolescência?

- Como foi essa experiência?
- Que pessoas ou personagens tiveste como referência durante a tua adolescência? Porquê?

10. Como era a tua relação com os teus familiares mais directos, durante a tua adolescência?

- Quais os familiares que mais te acompanharam durante a adolescência?
- Que tipos de castigo recebias? Em que situação?

11. Podes descrever o sítio onde moravas durante a tua adolescência? O prédio (ou casa), a rua, o bairro, como eram?

- Como era a tua relação com os vizinhos?
- E dos vizinhos entre si?
- Tinhas amigos? Fala-me um pouco sobre os amigos que tinhas.
- O que não gostavas nos teus vizinhos e no sítio em que moravas?

12. Como era o teu quotidiano?

- O que fazias no teu dia-a-dia?
- Já trabalhaste alguma vez? Com o quê?
- Que idade tinhas?
- Por quanto tempo trabalhaste?

13. Como é a relação com a tua família, agora que estás aqui?

- Tens apoio deles? De quem?
- Que tipo de apoio?
- E isso significa algo para ti? O quê?

14. O que podes dizer sobre a tua experiência com a escola?

- O que te mais marcou na escola primária/1º Ciclo? E nos outros ciclos?
- Que idade tinhas quando entraste na escola? Frequentaste a pré-primária/jardim de infância?
- Achas que a escola acrescentou algo na tua vida? Pensas que foi útil para a tua vida?
- Se te perguntasse qual o papel da escola, o que me dirias?

15. Como era o teu dia-a-dia na escola primária/1º Ciclo?

- Como passavas o dia na Escola primária/1º Ciclo?
- Quais as actividades escolares que menos gostavas de realizar (primária/1º Ciclo)?
- Havia alguma actividade da qual gostasses mais (primária/1º Ciclo)?
- Como descreves as aulas que frequentaste na escola (primária/1º Ciclo)?
- Tinhas alguma dificuldade no dia-a-dia (primária/1º Ciclo)? De que tipo?

16 . Como eram as tuas relações com os outros na escola primária/1º Ciclo?

- Como te relacionavas com os outros colegas? (primária/1º Ciclo)?
- Como caracterizarias os teus colegas da escola (primária/1º Ciclo)?
- Como te relacionavas com os professores e outros funcionários da escola (primária/1º Ciclo)?
- O que não gostavas nos professores (primária/1º Ciclo)?
- Quais os principais problemas que tiveste na escola (primária/1º Ciclo)?

17. Como era o teu dia-a-dia na escola do 2º/3º Ciclos?

- Como passavas o dia na Escola do 3º Ciclo?
- Quais as actividades escolares que menos gostavas de realizar (3º Ciclo)? Porquê?
- Havia alguma actividade da qual gostasses mais (3º Ciclo)? Porquê?
- Como descreves as aulas que frequentaste na escola (3º Ciclo)?
- Tinhas alguma dificuldade no dia-a-dia (3º Ciclo)? De que tipo?
- Que matérias detestavas? Explica porquê.

18. Como eram as tuas relações com os outros na escola do 2º/3º Ciclos?

- Como te relacionavas com os outros colegas (3º Ciclo)?
- Como caracterizarias os teus colegas da escola (3º Ciclo)?
- Como te relacionavas com os professores e outros funcionários da escola (3º Ciclo)?
- O que não gostavas nos professores (3º Ciclo)?
- Houve algum(a) professor(a) a quem confiavas algumas das tuas dificuldades?
- Quais os principais problemas que tiveste na escola (3º Ciclo)?

19. Como explicas o teres deixado a escola?

- Qual foi a razão mais relevante para abandonares a escola?
- Que idade tinhas? Em que ano estavas na escola?
- Como vês a reacção da tua família sobre o teu abandono da escola?
- Como vês esse teu abandono da escola? Porquê?

20. Como relacionas a tua experiência com a escola e a tua situação actual?

- Rejeitaste a escola porque não compreendias a razão de teres que aprender aquelas matérias?
- Não conseguias submeter-te àquela disciplina das aulas?
- Porque não tinhas aproveitamento nas aulas?
- Porque ninguém compreendia a tua situação?

21. Fala-me um pouco da tua experiência escolar aqui no CEO?

- Quais são as actividades educativas que mais gostas? Porquê?

- Quais são as actividades educativas de que não gostas? Porquê?
- Quais as matérias ensinadas que entendes mais adequadas para o teu futuro? Porquê?
- Como descreves as aulas que frequentas?
- Quais as tuas dificuldades nas aprendizagens?

22. Como vês a tua vida nos próximos 10 anos?

- Que profissão pretendes ter? Porquê?
- Pretendes tirar algum curso? Porquê?
- Quais as maiores dificuldades que vês para o teu futuro?