



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



**O SISTEMA SÓCIO-EDUCATIVO DE INTERNAÇÃO PARA JOVENS
AUTORES DE ATO INFRAACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

São Carlos/ SP
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



JOANA D'ARC TEIXEIRA

**O SISTEMA SÓCIO-EDUCATIVO DE INTERNAÇÃO PARA JOVENS
AUTORES DE ATO INFRAACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora, requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

São Carlos/ SP
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T266ss

Teixeira, Joana D'Arc.

O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional do estado de São Paulo / Joana D'Arc Teixeira. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
178 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Jovens. 3. Ato infracional. 4. Sistema sócio-educativo. 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

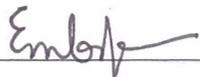
BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre

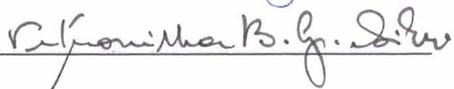
Prof. Dr. Luis Antonio Francisco de Souza

Profª Drª Luciana Maria Giovanni

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva







AGRADECIMENTOS

Em especial, à professora e orientadora dessa pesquisa Elenice Maria Cammarosano Onofre que me acompanhou nessa etapa de minha formação e com quem tenho dialogado, compartilhado e aprendido muito. Agradeço-a por esses dois anos juntas, pelo carinho e apoio.

Ao professor Luís Antônio pelo apoio e reconhecimento do meu trabalho, desde a iniciação científica. Agradeço-o por ter aceitado o convite de participar de mais uma etapa de minha formação acadêmica e pelas valiosas sugestões na qualificação e pela participação na defesa.

À professora Petronilha pelos momentos de aprendizagem nas aulas, seminários, pela leitura atenta e cuidadosa da primeira versão desse trabalho, pelas valiosas sugestões na qualificação, e por compartilhar da defesa.

À professora Luciana Giovanni por ter aceitado compor a banca de defesa.

No percurso de minha formação, muitas pessoas foram importantes, em especial, agradeço à professora Ethel Volfzon Kosminsky que me incentivou a pesquisar o tema, que esteve ao meu lado mais de 4 anos de minha formação como pesquisadora. E mesmo estando longe, incentivou-me muito na continuidade do mestrado.

À professora Tânia Brabo, da Unesp de Marília, pelo apoio e carinho.

À professora Anete Abramowicz pela leitura cuidadosa, pelas sugestões no processo de reelaboração do projeto de mestrado e incentivo para o encaminhamento do projeto à FAPESP.

À professora Ilza que sempre esteve aberta a dialogar sobre a pesquisa.

Aos professores Luiz, Maria Waldenez e Aida Victória, pelas manhãs das terças-feiras na disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos.

Durante esse processo de formação, conheci pessoas com quem compartilhei minhas angústias e alegrias. Agradeço aos meus amigos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR: Ana Cristina, Cristiane, Daniel, Débora, Monike, Regina, Paulo, Robson, Fabiana e Fabi.

À Ana Beatriz, Aline e Lia por compartilharem dos momentos de angústia no processo de elaboração desse trabalho e pelos momentos de aprendizagem.

Em especial, à Maristela, por quem tenho muita admiração. Agradeço-a pela amizade e carinho.

À Simone e ao Zé, amigos de Marília que reencontrei em São Carlos e me acolheram em sua casa no início do mestrado.

À minha família: mãe, irmãs (Joelma, Joyce e Jéssica) e sobrinhos (Luiz Henrique, Milena, Aisha e Anny). Agradeço o apoio e compreensão, afinal, são sete anos de ausência.

Ao meu primo Gilson e à minha tia Luzia, pelo incentivo e ajuda durante todo o meu processo de formação.

Em especial, agradeço ao meu marido Anderson pelo apoio, amizade, carinho, compreensão e por estar sempre junto.

À dona Leonor, ao seu Miguel e à dona Salete que, em nome da amizade que tinham com a minha avó, estiveram presentes nos momentos de grandes dificuldades.

Aos funcionários da Organização Não-governamental e ao diretor atuantes na unidade de internação, onde tive a pretensão de realizar a pesquisa de campo. Agradeço o apoio.

À Dulce pela revisão cuidadosa do meu trabalho e pelo carinho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP pelo apoio financeiro.

RESUMO

TEIXEIRA, JOANA D'ARC. **O SISTEMA SÓCIO-EDUCATIVO DE INTERNAÇÃO PARA JOVENS AUTORES DE ATO INFRACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2009. p.178.

No final da década de 1990, no estado de São Paulo, verifica-se a apresentação e a consolidação das propostas de reformas e descentralização da FEBEM. No percurso dessas políticas públicas de reestruturação, a instituição adquiriu a denominação: Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – FUNDAÇÃO CASA. A presente pesquisa pretende descrever, analisar e compreender o processo de reestruturação do sistema socioeducativo de modo a contribuir com discussões e reflexões sobre o redesenho das propostas institucionais e educativas no atendimento aos adolescentes autores de ato infracional. Com base na análise documental (período 1996-2009), nos estudos das pesquisas sobre o tema e no quadro teórico adotado sobre as tendências de controle e punição emergentes na sociedade contemporânea, instituições totais e sócio-educação é possível indicar que, o processo de reestruturação e ampliação pelo qual passa a instituição deve ser compreendido a partir das transformações sociais e políticas do controle social, das propostas socioeducativas e da dinâmica interna da instituição. Mesmo com a legislação, que determina a redução das internações, verifica-se a reconfiguração institucional e aumento do encarceramento dos jovens. Desse modo, ao invés de rupturas no processo de institucionalização e nos aspectos punitivos, assiste-se ao deslocamento desses jovens para um sistema que busca legitimar suas ações, tendo como base as principais prerrogativas dos direitos da criança e do adolescente. Este processo de reestruturação, ainda em curso, não tem apontado para práticas de atendimento socioeducativo que envolvam diferentes processos educativos e relações sociais com referências nos valores e nos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana.

Palavras-chave: Jovens autores de ato infracional, sistema socioeducativo, Fundação CASA e políticas públicas

ABSTRACT

TEIXEIRA, JOANA D'ARC. THE SOCIO EDUCATIONAL SYSTEM OF INTERNMENT FOR YOUNGSTERS AUTHORS OF INFRACTIONAL ACTS IN STATE OF SÃO PAULO. Dissertation (Masters in Education). Federal University of São Carlos, 2009. 178 p.

In late 90's, in the State of São Paulo, proposals for reforms and decentralisation of FEBEM were presented and consolidated. In the course of restructuring public policies, the institution acquired the denomination: Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – FUNDAÇÃO CASA (Foundation Centre of Socio-educational Service for Adolescents). This research intends to describe, analyse and understand the restructuring process of the socio-educational system in order to contribute to the discussions and reflections about the modifications of the policies of the educational service to adolescents who commit criminal offences. Considering documentation analyses (period 1996-2009), the studies of researches about the topic and the theoretical approach adopted about the trends of control and punishment that emerges in contemporary society, total institutions and socioeducation, it is possible to indicate that the process of restructuring and amplification through which the institution undergoes must be understood out of a number of factors such as socio-political transformations, social-control, socio-educative proposal and the internal dynamics of the institution. Although the legislation determines the reduction of the confinement, the institutional reconfiguration and the increase of imprisonment of youth can be seen. Therefore, instead of a disruption in the institutionalization process and in the punitive aspects, what actually occurs is the displacement of the youth to a system that tends to legitimise their action, having as its base the main prerogatives of the child and adolescent's rights. The restructuring process, still in course, has not yet promoted practices of socio-educative service that comprehend different educative processes as well as social relationship, using as reference the values and principles of the constitution regarding the respect to human dignity.

Key words: young author of infrafractional acts, socio-educational system, Fundação CASA and public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

CMDCA – Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CPDOC - Escola para a Formação e Capacitação Profissional – Centro de Pesquisa e Documentação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ESG – Escola Superior de Guerra

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUNDAÇÃO CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

IHA - Índice de Homicídios na Adolescência

ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito - e Tratamento do Delinquente

IPEA – Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada

MPC – Modelo Pedagógico Contextualizado

NEIA – Núcleo de Estudo da Infância e Adolescência

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONG - Organização Não-Governamental

PNBEM – Política Nacional do Bem Estar do Menor

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RPM – Recolhimento Provisório de Menores

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIEMP - Instituto Universidade Empresa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. Os (des) caminhos e caminhos do processo de investigação	22
1.1 Os (des) caminhos da inserção no campo de pesquisa	22
1.1.1 A primeira visita à Unidade de Internação	22
1.1.3 Lidando com a burocracia	28
1.2 A busca por alternativas	32
1.3 Os caminhos percorridos	34
1.3.1 Levantamento e análise documental.....	35
1.3.1.1 Dados sobre o processo de reestruturação.....	35
1.3.1.2 As diretrizes e regimentos	36
1.4 Caminhos conceituais	38
CAPÍTULO 2. Tendências punitivas no século XXI: as políticas públicas para jovens autores de atos infracionais	40
2.1 Das disciplinas à sociedade de controle	40
2.2 A retração do Estado Social e a emergência do Estado Penal: a imobilização da miséria.....	46
2.3 O Estado Punitivo no Brasil	50
2.4 As instituições para jovens autores de atos infracionais nesse contexto	53
2.4.1 As internações no estado de São Paulo	61
CAPÍTULO 3. Da FUNABEM à CASA: a institucionalização de jovens autores de atos infracionais	70
3.1 As primeiras intervenções no atendimento à infância e à juventude no Brasil.....	72
3.2 Período de Ditadura militar: FUNABEM e a centralização do atendimento	79
3.2.1 As propostas de atendimento da FUNABEM	82
3.3 A Fundação Estadual do Bem Estar do Menor - FEBEM em São Paulo: fase de implementação.....	86
3.3.1 Da fase da implementação ao discurso da sua modernização e ampliação	89
3.4 O Contexto de redemocratização do país	92
3.4.1 Estado democrático de direito: a desativação da FEBEM?.....	94
3.5 A FEBEM pós-promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente	97

CAPÍTULO 4. A CASA: novos paradigmas socioeducativos no atendimento ao adolescente?	105
4.1 Caracterizando a CASA	106
4.1.1 A nova CASA: estrutura física	106
4.1.1.1 Modelo arquitetônico das Unidades de Internação de 2002.....	109
4.1.1.2 Unidade de Internação entregue em 2006	110
4.2 Perfil da gestão organizacional e dos profissionais.....	112
4.3 Fundamentos teóricos e práticos que orientam o atendimento pedagógico da CASA.....	118
4.3.1 O Modelo Pedagógico Contextualizado: princípios teóricos	120
4.3.2 Como se constitui na prática o atendimento sociopedagógico.....	121
4.3.3 Proposta de programação diária da Fundação CASA	123
4.3.4 O antagonismo entre o que é o proposto e o que é oferecido nas unidades de internação..	125
4.4 A permanência dos mecanismos institucionais	129
4.4.1 A CASA: um sistema híbrido entre o punitivo e o socioeducativo.....	129
CAPÍTULO 5. Possibilidades e alternativas no atendimento ao jovem autor de ato infracional	136
5.1 Sistema socioeducativo e Educação	136
5.2 As contribuições da Educação: a educação como estética da existência, da possibilidade de ser e tornar-se mais	144
5.2.1 Dialogando com os autores	145
5.3 Os desafios: propostas educativas em liberdade.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	163
ANEXO	176
Mapa do Estado de São Paulo – Municípios onde há Fundações CASAs (municipalização do atendimento).....	177

INTRODUÇÃO

Trajatória acadêmica

A trajetória do pesquisador faz parte de um ato de formação mediada pelas diferentes relações estabelecidas no espaço acadêmico, bem como nas instituições e espaços escolares e não-escolares onde ele se insere. Os créditos das disciplinas cursadas, a inserção em grupos de estudos e pesquisas, as participações e apresentações em eventos científicos acadêmicos compreendem possibilidades de aprendizagem.

Essa trajetória determina os rumos da pesquisa, as metodologias adotadas, os referenciais e a análise cuidadosa dos dados coletados, constituindo a identidade do trabalho. Ocupo este espaço para narrar minha trajetória que demarca a constituição do objeto de estudo e a trajetória como pesquisadora, buscando situar o tempo e o espaço em que a presente pesquisa se constituiu.

Em meados de 2003, ano do meu ingresso no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília, cursei uma disciplina denominada *Metodologia do Trabalho Científico*. O propósito dessa disciplina compreendia a familiarização com o “universo” e a “linguagem acadêmica”. Com a proposta da realização de um ensaio monográfico, tínhamos que delimitar um tema, no campo da Educação, e elaborar um projeto de pesquisa. Eu estava ingressando, as temáticas eram novidade e escolher um tema para pesquisa, sem dúvida, era angustiante.

Nesse momento fui convidada por um colega, que já estava um ano à minha frente, para acompanhar a reposição de uma aula de história da educação. Nesse dia, o professor deu a aula, com base em sua pesquisa de mestrado, que tratava do processo histórico do abandono da infância no Brasil e das políticas públicas que foram sendo delineadas ao longo do período Republicano e da Ditadura Militar.

O tema trouxe-me algumas inquietações e procurei ler mais sobre ele: li biografias de jovens que tinham passado pela FEBEM, como as analisadas na academia: *Esmeralda, por que não dancei* (HEZER, 1982) e *A queda para o alto* (ORTIZ, 2000) e a dissertação de Silva (1996), *Os filhos do Governo*. Resultado: envolvi-me com as leituras e escolhi estudar a FEBEM, com foco em suas propostas educacionais. Fiz o trabalho, concluí a disciplina com interrogações da professora: “Por que a FEBEM, um tema tão batido?”

Desanimei de estudar a temática. Por um período de três meses, abandonei o meu ensaio monográfico e dediquei-me a projeto de extensão na área da Educação Especial. Algum tempo depois, um colega, ao fazer a leitura do trabalho, falou-me que havia na

UNESP uma professora que pesquisava essa temática: a socióloga Ethel Volfzon Kosminsky. Nós nos encontramos, entreguei-lhe a minha singela monografia e ela encorajou-me a pesquisar o tema.

Nesse encontro, formava-se o embrião da temática de estudo que, desde 2004, tenho pesquisado. Na elaboração do projeto ressalto as leituras sobre o tema, as reuniões para orientações, as discussões sobre os textos e a colaboração dos meus colegas pesquisadores de iniciação científica e do mestrado que, assim como eu, eram participantes dos encontros quinzenais do *Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Infância e Adolescência – NEIA*. Os meus colegas sempre procuravam acompanhar as orientações e dar sugestões de leituras e de possibilidades para a constituição da pesquisa. Foi nesse espaço de orientações, de leituras, de estudos e do trabalho em grupo que constitui o primeiro projeto de pesquisa, intitulado, *As medidas sócio-educativas da FEBEM-Marília na perspectiva do adolescente infrator*, encaminhado para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, no final de 2004, aprovado no início de 2005 e concluído no final de 2007.

No período de realização dessa pesquisa, inseri-me na Unidade de Privação de Liberdade da FEBEM, onde por dois anos convivi com os adolescentes e com os funcionários, que colaboraram, relatando sobre o cotidiano da instituição, as relações estabelecidas nesse espaço, as medidas socioeducativas e convivi com pessoas que colaboraram, sobretudo, para a minha formação. Nesse espaço aprendi a ouvir, a olhar, a respeitar, a dialogar; aprendi o sentido da ética e do respeito no processo investigativo. Foi nesse espaço que eu também compreendi o compromisso ético e político de trazer esse universo para a academia, problematizando-o e possibilitando reflexões, à medida que participava de eventos científicos, de orientações, de conversas, de palestras e da própria constituição do Trabalho de Conclusão de Curso.

A iniciação científica proporcionou-me a participação em eventos científicos e estímulo para que eu buscasse por grupos de estudos, estabelecendo vínculos e buscando problematizar o campo de pesquisa no qual eu estava inserida. Durante esse processo de buscas, ressalto a inserção no *Grupo de Estudo de Segurança Pública – GESP* e posteriormente no *Observatório de Segurança Pública – Boas práticas no Estado de São Paulo*, ambos coordenados por Luiz Antônio Francisco de Souza, que se propôs a dialogar, problematizar e com suas interrogações e indicações de leituras, sinalizou possíveis caminhos.

Ao concluir a iniciação científica, procurei fazer do último relatório a ser encaminhado à FAPESP uma revisão dos dois anos de percurso de pesquisa e movimento de análise e sistematização dos dados, das discussões e reflexões realizadas. Das conclusões e

inconclusões, novas perguntas surgiram e também a busca pela continuidade das investigações, pautada na relevância que a continuidade dos estudos traria para a área da Educação e, sobretudo, para a análise, discussão e reflexão sobre a política de atendimento ao jovem autor de ato infracional, com foco no sistema sócioeducativo de internação, do estado de São Paulo e no compromisso ético que assumia frente a essas questões.

No mestrado fiz opção pela Educação, pela continuidade da temática de estudo e possibilidade de inserção no Programa de Pós-graduação em Educação, área de *Processos de ensino e de aprendizagem*, linha *Práticas Sociais e Processos Educativos*, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Nesse período de opção, eu não tinha o conhecimento das pesquisas desenvolvidas pela linha. A princípio, segui a leitura da ementa.

Ingressei no programa em 2008. Cursei um número determinado de créditos em seis disciplinas; sendo cinco oferecidas no próprio programa, *Pesquisa em Educação*, *Seminários de Dissertação*, *Tópicos Específicos em Metodologia de Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos 1 e 2* (dois semestres), *Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente*, e uma no Programa de Pós-graduação em Educação, da Unesp-Marília, *Políticas e práticas educacionais: direitos humanos, gênero, etnia e gestão democrática*. Essas disciplinas compreenderam um espaço importante da minha formação, bem como para o prosseguimento e constituição da pesquisa do curso de mestrado.

Das disciplinas cursadas, cabe registrar as referentes à linha à qual estou vinculada: a disciplina *Tópicos Especiais em Metodologia do Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos I e II*. Essas disciplinas foram marcadas por encontros semanais com pesquisadores experientes e pesquisadores em formação, que têm voltado suas pesquisas para o estudo de práticas sociais e a identificação dos processos educativos delas decorrentes, em uma perspectiva multicultural, dialógica e humanizante.

Ressalto que nesse espaço, também aprendi a olhar, a ouvir, a compartilhar, a dialogar e a pesquisar com o outro. Os encontros semanais, a preparação dos seminários com os colegas do mestrado e do doutorado, sob a supervisão dos professores, foram norteados por leituras, pela busca do rigor científico e compromisso social diante da construção de conhecimentos, com o apoio de referenciais teórico-metodológicos que respeitam e valorizam a alteridade. Nessa comunidade, formada por pesquisadores, como bem destacado por Silva e Araujo-Oliveira (s/d), todos aprendem juntos, mediante as relações dialógicas com os investigadores experientes, ou em formação, num processo de educar e educar-se, de se fazer e refazer enquanto investigador. Esse espaço de formação serviu-me de aporte para

problematizar que nosso objetivo não é validar “vozes”, mas sim nortear relações de intersubjetividades, de trocas e de produção co-laborativa de conhecimento.

Nessa mesma direção, convém destacar o grupo de pesquisa de *Práticas Sociais e Processos Educativos*. Para situar esse grupo em meu processo de formação, torna-se relevante destacar o encontro do início de dezembro de 2008, com o propósito de comemorar os dez anos do grupo. Nesse encontro, tive a oportunidade de estar com pesquisadores, que têm desenvolvido pesquisas, abrangendo temáticas que possibilitam a interdisciplinaridade entre diferentes campos do conhecimento. Esses pesquisadores se distribuem nas seguintes linhas de pesquisa: *Combate à prática do racismo e outras discriminações na educação; Educação, participação, direitos e saúde; Práticas sociais, culturais e processos educativos; e Educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade.*

Este encontro possibilitou-me compartilhar dos saberes produzidos por uma comunidade científica composta por pesquisadores que têm buscado com postura ética e também científica priorizar o olhar, a palavra, o conhecimento, o encontro com homens e mulheres, crianças e adolescentes, jovens e adultos, com agentes educacionais e comunitários, na busca pela produção de conhecimentos que apontam para perspectivas de diálogos entre os saberes e os sujeitos e que no âmbito das pesquisas assumem posturas de colaboradores.

Foi possível apreender o compromisso que os pesquisadores de mestrado e doutorado da linha *Práticas Sociais e Processos Educativos*, bem como os orientadores, têm na produção e divulgação de conhecimentos, mostrando o compromisso ético da Universidade, que cada vez mais assume compromissos sociais e políticos, ao problematizar questões emergentes do campo social e trazer reflexões que possam contribuir na constituição de políticas públicas.

Diante do exposto, ressalto que as pesquisas originadas nessa comunidade de pesquisadores apresentam posturas marcantes no cenário acadêmico, por adotarem caminhos investigativos, orientados por perspectivas e propósitos que visam a contribuir para reflexões no campo social e com prerrogativas de mudanças, ancoradas por posturas democráticas, de equidade e, sobretudo, de justiça social.

Ao elaborar esse processo e os caminhos trilhados em minha formação como pesquisadora, penso que eles refletem a busca por diálogos com autores, pesquisadores, campos de saberes, com sujeitos e com a minha orientadora Prof.^a Elenice Maria Cammarosano Onofre, com quem tenho dialogado, compartilhado e aprendido muito, ao pensar em possibilidades e alternativas para a efetivação da educação, com qualidade, no atendimento ao jovem e adulto em privação de liberdade.

Esse percurso narrado foi e está sendo tecido no interior de relações e práticas acadêmicas, bem como nos espaços institucionais nos quais me inseri. São caminhos investigativos tecidos com diferentes sujeitos, os quais têm contribuído significativamente para a minha formação: a de pesquisadora em Educação, comprometida eticamente com os sujeitos da pesquisa e com aqueles que direta, ou indiretamente, fazem parte de todo esse processo. Sem dúvida, a presente introdução se constitui em um espaço que permite traçar um histórico do meu percurso, bem como apresentar o tempo real, presente e vivido em diferentes espaços de formação.

A constituição desta pesquisa: objetivos e justificativa

Pesquisadores como Bierrenbach (1987), Queiroz (1987), Sader (1987), Silva (1996), Rodrigues (2001) em seus estudos sobre as instituições para o atendimento de crianças e adolescentes apontaram para o fracasso de seus discursos humanitários de (re) educação e (re) socialização, para as austeridades de suas práticas de segregação, repressão e controle sobre uma parcela de crianças e jovens e para as técnicas e efeitos no processo de subjetivação dos sujeitos que delas fizeram parte.

O balanço dessas pesquisas, realizadas na década de oitenta e início da de noventa, demonstra que as práticas de institucionalização foram analiticamente discutidas sob diferentes enfoques: (1) a constituição jurídica da criança e do adolescente como “menores”; (2) o surgimento das instituições, as crises e as reformulações; (3) as conjunturas sociais de controle e punição; (4) a reorganização em termos pedagógicos e estruturais; (5) as atuações dos profissionais no interior dessas instituições; (6) os paradigmas que orientaram as políticas de atendimento: situação irregular; (7) a historicidade da evolução do pensamento jurista, assistencial e institucional no norteamento das políticas públicas.

Após o período de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente no contexto das rebeliões iniciadas a partir de 1997, é que se verifica o aumento das produções acadêmicas sobre a FEBEM/SP (BRETAN, 2008). Essas produções trazem para a discussão as perspectivas dos jovens autores de atos infracionais sobre processos de institucionalização na FEBEM, a sua reintegração, as rebeliões e a constante violação dos direitos consagrados pela legislação, estudos sobre a avaliação psicossocial e sua interface nas justificativas para a internação e a utilização dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente como mecanismos de “disfarçar” a prática de controle e vigilância sobre os jovens e o protagonismo das famílias no acompanhamento da medida judicial.

Quanto a essas temáticas cabe destacar as pesquisas de Vicentin (2005), Paula (2004), Moura (2006), Saliba (2006) e Frasseto (2005).

Sobre esse período, Bretan (2008), em sua pesquisa de mestrado, procurou realizar um levantamento das dissertações e teses sobre os jovens e o ato infracional, produzidas na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A autora pesquisou quarenta produções, no período de 1990 (início da implementação do ECA) a 2006. Dentre os dados levantados, chama a atenção o fato de que grande parte das pesquisas produzidas nos dois programas refere-se à produção de pesquisadores ligados à Pós-graduação em Serviço Social, seguidos da Psicologia e do Direito, um pequeno número de produções na área da Educação e Ciências Sociais.

Tendo em vista o levantamento das pesquisas sobre jovens autores de atos infracionais, na constituição desta minha pesquisa, considerei que parte considerável das pesquisas realizadas nas décadas de oitenta e noventa por psicólogos, juristas, cientistas sociais, dentre outros, sobre a institucionalização de crianças e jovens, fizeram análises, discussões e reflexões à luz do que Foucault (1987) denominou de “sociedade disciplinar”.

De maneira geral, as pesquisas buscaram destacar as práticas e mecanismos da instituição FEBEM para a sujeição dos adolescentes aos aparatos estatais e judiciais e aos dispositivos e mecanismos disciplinares. São análises que suscitaram o pensar e o existir dessa instituição, incluindo todo o seu aparato técnico-científico (saberes da área da psicologia, serviço social, do direito, da educação etc.) e sua estrutura organizacional pautada em valores correccional-repressivos, no geral, transvertidos por discursos educacionais.

Conforme mencionado anteriormente, a realização da pesquisa de iniciação científica, desenvolvida no período de graduação (TEIXEIRA, 2006), trouxe contribuições para as reflexões sobre as instituições para adolescentes autores de atos infracionais. Retomar essa pesquisa e situá-la juntamente com as pesquisas realizadas nas décadas de oitenta e noventa torna-se relevante para compreender e justificar a continuidade do estudo dessa temática no mestrado.

É pertinente destacar que a pesquisa foi realizada em uma unidade inaugurada em 2001. Tratava-se da primeira unidade de internação entregue no interior de São Paulo, como parte de consolidação das propostas de descentralização e de municipalização no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, inicialmente divulgadas em 1999, no governo de Mário Covas, pós-rebeliões nos grandes complexos do município de São Paulo. Nos dois primeiros anos de sua inauguração, ela foi considerada uma das “unidades-modelo do estado

de São Paulo”, possibilitando afirmações segundo as quais a descentralização consistia em alternativa ao atendimento do adolescente.

O principal foco das propostas de descentralização era o de oferecer um atendimento aos jovens, pautado em ações sociopedagógicas, que levassem em consideração a condição desses jovens como a de sujeitos em desenvolvimento. Defendia-se que, por meio da descentralização, os jovens não só teriam um atendimento próximo de seus familiares, mas também contariam com a participação do poder público e da comunidade no processo de re-socialização.

Compreender o cotidiano dessa instituição e suas propostas socioeducativas na perspectiva dos adolescentes consistiu no objetivo da pesquisa. Partindo do pressuposto de que, no estudo e análise do sistema socioeducativo, os adolescentes deveriam aparecer no centro dessas discussões e reflexões, como os principais interlocutores dos significados, representações e perspectivas sobre o que era a FEBEM, o que era estar em privação de liberdade, no que consistiam as atividades socioeducativas e suas perspectivas de re-socialização. Esses jovens puderam falar sobre a educação e o cotidiano de uma “instituição total” (GOFFMAN, 2001).

As análises e reflexões decorrentes do período de observação e das entrevistas com os adolescentes permitiram que eu mapeasse as perspectivas dos jovens sobre a instituição e suas propostas socioeducativas. Nas análises foi possível compreender os pormenores da instituição quanto à sua organização e práticas de atendimento.

Para os adolescentes, a medida de privação de liberdade podia ser configurada como um conjunto de práticas e de mecanismos disciplinares. Em suas falas destacavam a finalidade das atividades, descrevendo-as como um meio de controlar o tempo ocioso. Os adolescentes avaliavam que elas não possuíam caráter educativo, nem ao menos re-socializador. Para eles, tanto a profissionalização quanto a escolarização eram utilizadas para o cumprimento de normas e regras – “como uma obrigação” –, ou como um meio para “distrair a mente” e “esquecer da família”. Desse modo, eles não percebiam nessas atividades perspectivas de reinserção na sociedade. Para os jovens, colaboradores da pesquisa, as atividades propostas na instituição não tinham nenhum sentido fora dela. Mas no interior da instituição, sim, e por dois motivos: de um lado, possibilitavam que eles “escapassem” do cotidiano institucional; de outro, permitiam aos funcionários um maior controle sobre eles.

O limite dessas atividades em termos de socioeducação, na perspectiva desses jovens, pode ser resumido da seguinte maneira. Primeiro, as atividades que eram oferecidas: panificação, tapeçaria, bordado, pintura de quadros, segundo os adolescentes, não eram

valorizadas pela sociedade como trabalho. Segundo fator a ser considerado era a estigmatização por terem passado por uma unidade de privação da FEBEM. Passar pela FEBEM potencializava a imagem de infrator, o que se configurava como entraves para a re-inserção até mesmo no espaço escolar. *“A sociedade não acredita que muitos de nós podemos recuperar, preferem dar as costas e dizer que não tem mais jeito. Eu não vou querer falar para ninguém que eu estive na FEBEM. As pessoas não vão querer me dar emprego”* (adolescente 1, primeira internação, cumpriu um ano e meio de internação apud TEIXEIRA, 2006).

A própria percepção que os jovens apresentavam sobre a instituição, a percepção de que se tratava de uma prisão, demarcava o limite dos discursos que buscavam apontar a instituição como unidade educacional e os limites das propostas socioeducativas. Ser punido, sofrer sanções, a impossibilidade de escolher os cursos e atividades oferecidas davam à instituição a conotação de uma prisão. *A FEBEM é uma prisão, aqui tem sanções, a gente é obrigado a fazer as coisas. Você já viu educar com um monte de sanção?* (adolescente 2, primeira internação apud TEIXEIRA, 2006).

Pode-se afirmar que as atividades socioeducativas, no geral, eram compreendidas pelos adolescentes como estratégias para o aprisionamento do corpo, no sentido de moldá-los segundo os propósitos da instituição, o de assegurar a sujeição constante.

Em contrapartida, os funcionários subsidiavam seus discursos com argumentos de que o atendimento oferecido pela instituição representava uma das melhores propostas de trabalho com jovens infratores, a qual deveria, até mesmo, servir de exemplo para outras Unidades. O que mais chamava a atenção era o modo como os funcionários buscavam justificar a institucionalização, apontando ser esta a única maneira de os adolescentes terem acesso aos seus direitos básicos garantidos por lei (8.069/90) – escolarização, profissionalização, alimentação, lazer, esporte, etc. –, de serem reeducados, ressocializados e de refletirem sobre o envolvimento no crime.

Por meio das análises dos relatos dos funcionários, foi possível avaliar que a medida socioeducativa de internação era apresentada com base em discursos técnicos, científicos, de caráter pedagógico, psicológico e social, os quais postulavam que a “recuperação”, a “re-socialização” e a “re-educação” compreendiam a finalidade da internação. Considerava-se também a possibilidade de, por meio dos atendimentos, levar o jovem a refletir, discernir e se arrepender do ato infracional cometido. O ato de refletir e de se arrepender, para a instituição e sistema judiciário, era imprescindível para o retorno à

sociedade. Todavia, para os adolescentes, o atendimento seguia com o pressuposto de discipliná-los e normalizá-los, conforme os padrões de conduta estabelecidos pela instituição.

Em nenhum momento, seja nas justificativas para a aplicação da medida por parte do judiciário, ou na fala dos funcionários entrevistados, a medida de internação foi apresentada levando em consideração o seu aspecto punitivo. Na leitura dos pareceres técnicos dos jovens entrevistados, verifiquei que os juízes concebiam e caracterizavam a medida de internação enquanto um “acompanhamento psicoterápico”, “tratamento ressocializador” e como um meio para coibir a prática de novos delitos. Defendia-se a aplicação da medida de internação enquanto mecanismo de redução da prática de atos infracionais.

Um ponto a ser ressaltado sobre a medida socioeducativa de internação refere-se às divergências de perspectivas e de significados em torno dela. De um lado, havia o ponto de vista de quem a analisava a partir do modo como estava descrita na lei e, de outro, o ponto de vista daqueles que a vivenciavam, os adolescentes. A medida de internação revelava aspectos punitivos, não apenas em decorrência da organização institucional, do fechamento, mas pelos próprios procedimentos adotados ao se colocar em prática a socioeducação, que, no geral, era entrecortada por suas características disciplinadoras, ou como forma de “passar o tempo”, perdendo o objetivo apontado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, o de medida educacional.

As perspectivas dos jovens trouxeram elementos importantes para a desconstrução de que eles estavam diante de um sistema não punitivo. Embora se tratasse de uma instituição surgida no bojo das políticas públicas de descentralização e da aposta de um “novo olhar para FEBEM”, como buscou destacar o governador Mário Covas, as perspectivas dos jovens retrataram os limites dos objetivos educativos e da própria reestruturação. Por mais que, no interior dessa instituição, estes jovens estudassem, realizassem as atividades categorizadas como de lazer, esportivas, profissionalizantes, eles se percebiam como sujeitos “detidos”, “presos”, longe de suas casas e de outros espaços de sociabilidade.

Eu compreendia os discursos que os funcionários e os documentos legais traziam sobre o atendimento socioeducativo, que buscava apontar a medida de internação como benefício, demarcando, desse modo, algumas das fronteiras de (in)visibilidade no processo de institucionalização na vida dos jovens que ali se encontravam. Era necessário, portanto, a compreensão dos processos institucionais, sociais e dos dispositivos de controle que legitimavam o tratamento institucional de base repressiva e punitiva ao jovem autor de ato infracional.

Ao final da pesquisa, pude verificar o aumento das instituições FEBEM no estado de São Paulo e o seu processo de mudança estrutural, que preocupava inclusive os servidores públicos, devido à tendência à “privatização”. Chamava a atenção não mais discutir se a instituição re-socializava ou não o adolescente autor de ato infracional, posto que os resultados da pesquisa sobre as propostas socioeducativas, na perspectiva dos adolescentes, apontavam mais para a relação dessas medidas com os mecanismos e dispositivos de disciplinamento no interior da instituição e para as suas características prisionais e punitivas, do que propriamente para aspectos educacionais e reintegradores.

Diante do contexto de aumento das unidades, considerei relevante prosseguir com o estudo sobre instituições de privação de liberdade para adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, tendo como enfoque as reformas e a reestruturação do sistema socioeducativo de internação, em curso desde 1999, no estado de São Paulo, e suas interfaces com as políticas e práticas de controle e punição emergentes na sociedade contemporânea, ampliando, desse modo, as discussões sobre jovens autores de atos infracionais e as políticas socioeducativas a eles direcionadas.

Outro ponto relevante era a necessidade de se considerar as perspectivas dos jovens autores de atos infracionais, nas discussões sobre o redesenho institucional, porque eles sempre estiveram em desvantagem em relação às possibilidades discursivas e enunciativas sobre as instituições. Ouvir esses adolescentes, de algum modo, era possibilitar que tivessem visibilidade na vida pública. Ressalto que ouvi-los, porém, não foi possível, uma vez que a autorização para a realização da pesquisa, em uma das unidades da Fundação CASA, foi definitivamente obtida após a qualificação, num período em que já não havia tempo hábil para minha inserção na unidade e realização das entrevistas. Tal fator levou-me a reformular a questão de pesquisa, objetivos e procedimentos de coleta de dados e análises.

A problemática central que orienta esta pesquisa diz respeito ao processo de descentralização e reestruturação do sistema socioeducativo de internação para jovens, no estado de São Paulo, nos últimos dez anos. Busco compreender esse processo à luz das tendências atuais de punição e controle, bem como das propostas de atendimento socioeducativo sobre o qual se apoia a Fundação CASA.

Levando em consideração o contexto de descentralização e reestruturação, foram feitas as seguintes perguntas: Como se delineiam as propostas socioeducativas? O que é esta CASA? O que se propõe para o atendimento do adolescente autor de ato infracional?

Diante dessas questões, a presente investigação teve como objetivo geral: descrever, analisar e compreender o processo de reestruturação do sistema socioeducativo, de

modo a contribuir com discussões e reflexões sobre o redesenho das propostas institucionais e educativas no atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

Especificamente buscou-se:

(1) reconstituir o debate sobre as instituições para jovens, e contribuir com ele para que se compreenda a passagem do modelo FEBEM do período da ditadura militar para o modelo atual, que se assenta no regime democrático;

(2) descrever o processo de descentralização e reestruturação do sistema socioeducativo (de 1999 aos dias atuais), demarcando o contexto de controle social no qual esse sistema foi ampliado e modificado;

(3) analisar as diretrizes estaduais e locais que norteiam a elaboração das atividades sociopedagógicas, assim como as diretrizes para a organização física e estrutural das unidades de internação;

(4) descrever, com base nos documentos e legislação, os discursos de diferentes agentes sociais envolvidos no delineamento das políticas públicas para os jovens autores de atos infracionais.

Com base na análise documental, em pesquisas e estudos de teóricos sobre a temática, a presente pesquisa tem como relevância a contribuição com discussões em torno do sistema socioeducativo, de modo a refletir sobre as políticas públicas e propostas educacionais direcionadas aos jovens autores de atos infracionais.

A discussão sobre os rumos da política de descentralização consiste também na possibilidade de refletir sobre o aumento dessas instituições em pleno Estado Democrático de Direito, reafirmando, com isso, a necessidade da consolidação, no Brasil, dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, reconhecidos pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e pelos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

O primeiro capítulo refere-se aos caminhos investigativos. A preocupação central foi apontar os percursos e procedimentos de coleta e análise dos dados e os referenciais teórico-metodológicos adotados. Apresentam-se algumas das dificuldades encontradas na realização da pesquisa que se referem aos trâmites para a autorização da pesquisa de campo. Outras reflexões importantes referem-se à delimitação de outros caminhos percorridos para a realização da pesquisa e a importância dos documentos analisados para a sua constituição.

O segundo capítulo contempla reflexões sobre o contexto histórico de controle social no qual a instituição para jovens autores de atos infracionais do estado de São Paulo foi descentralizada e reestruturada. Procura-se demarcar como esse contexto, possivelmente, tem

influenciado as políticas públicas para os adolescentes, mais especificamente, o delineamento de políticas destinadas ao encarceramento.

O terceiro capítulo foi desenvolvido da seguinte maneira: historicamente buscou-se reconstituir o período de transição do modelo FUNABEM/FEBEM, instituído no período da ditadura militar, para o modelo atual, a Fundação CASA, assentado no regime democrático. Buscou-se, assim, contribuir para a compreensão desse período, descrevendo, num primeiro momento, como aconteceram as discussões e as ações para o processo de descentralização e reestruturação do sistema socioeducativo para adolescentes autores de atos infracionais, no estado de São Paulo, no governo estadual do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB (1999 aos dias atuais), mostrando como e por que esse sistema foi modificado. Por outro lado, a presente reconstituição apresenta aportes relevantes para a compreensão das propostas de atendimento a crianças e adolescentes, possibilitando reflexões sobre a educação dispensada a esse segmento.

No quarto capítulo apresenta-se a caracterização geral da Fundação CASA. Com base nos documentos institucionais descrevem-se sua organização, estruturação, rotina, regimentos internos, gestão, propostas e objetivos do atendimento socioeducativo. A partir de pesquisas sobre a instituição e de relatórios, foi possível apontar como se configura essa nova CASA. As discussões presentes revelam alguns indicativos importantes para a reflexão sobre a tensa relação existente entre o punitivo e o socioeducativo, na medida em que a instituição, ainda que pautada em discursos de construção de novas práticas e propostas socioeducativas, preserva características de “instituições totais”.

No quinto capítulo, num primeiro momento, propõem-se algumas discussões sobre sistema socioeducativo e educação. As discussões são relevantes para a compreensão do que se propõe e o do que se apresenta como educativo no interior das unidades de internação. Num segundo momento, com base em teóricos da educação, procurou-se destacar outras possibilidades e alternativas no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, que levam em consideração práticas educativas que respeitam as principais prerrogativas de seus direitos na elaboração de propostas que respeitem as normativas nacionais e internacionais no atendimento: propostas que considerem, em primeira instância, a excepcionalidade na aplicação da medida privativa de liberdade.

CAPÍTULO 1

Caminhos e descaminhos do processo de investigação

1.1 Os (des) caminhos da inserção no campo de pesquisa

Os primeiros contatos com a Fundação CASA

A inserção no campo de pesquisa ocorreu em junho de 2008, período em que estabeleci o primeiro contato com a Escola para a Formação e Capacitação Profissional – Centro de Pesquisa e Documentação – CPDOC, em São Paulo, no prédio administrativo do Tatuapé. Nesse momento, busquei informações sobre os procedimentos para a inserção em uma Unidade da Fundação CASA e acesso a documentos oficiais dessa instituição, pois precisava ir além dos que eu tinha acessado em página da internet. As informações recebidas foram que eu entrasse em contato com uma das unidades e encaminhasse um pedido oficial para a realização da pesquisa.

Tendo interesse pelas unidades que fizessem parte do processo recente de reestruturação, busquei as Fundações que estivessem próximas à região de Bauru ou São Carlos. As primeiras unidades com que eu estabeleci contato telefônico, não demonstraram uma boa recepção à minha entrada para a realização da pesquisa e, em alguns casos, não foi possível nem falar com o diretor.

Na busca pela inserção em uma unidade, além da não recepção por parte dos diretores à pesquisa, ouvi justificativas de que não era tanto a gerência da Fundação que impossibilitava a entrada, mas, em alguns casos, os juízes da Vara da Infância e da Juventude, não estavam permitindo o acesso aos adolescentes.

Em meados de setembro, consegui contato com uma das onze Divisões Regionais e Administrativas das Fundações CASAS, localizada na região sudoeste do estado de São Paulo. Nesse primeiro contato consegui agendar uma conversa com a responsável pelo encaminhamento das pesquisas e também entregar as documentações: (1) requerimento do orientador; (2) duas vias do projeto de pesquisa; (3) comprovante de que eu era aluna da pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

1.1.1 A primeira visita à Unidade de Internação

Quinze dias após a entrega da documentação, a técnica administrativa convocou-me para conversar e apresentar a proposta de pesquisa aos gestores dessa Unidade da Fundação CASA. Pela primeira vez pude conhecer uma das unidades da Fundação entregues

aos municípios do estado de São Paulo, que contempla as políticas públicas de reestruturação das unidades de internação.

O primeiro olhar...

A parte externa da instituição é algo que chama atenção, posto que está situada em uma rodovia, onde se pode contemplar alguns dos modelos de encarceramento prisionais presentes no estado de São Paulo, construídos no período de gestão do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB (1996 – 2006). De frente para a instituição – unidades 1 e 2 - vejo uma unidade prisional para adultos.

Um pouco mais adiante, ao lado dessa unidade prisional, localizam-se duas Unidades de Privação de Liberdade para adolescentes, que seguem o padrão de construção do modelo das Unidades da FEBEM, inauguradas em 2001, no início das políticas de descentralização. O restante da paisagem é composto por áreas livres e sem nenhum tipo de construção.

A unidade da Fundação CASA em que fiz a visita apresenta fachada na cor amarelo claro, com portões amarelos escuros e detalhes azuis. Olho para essa unidade e olho para as unidades antigas em frente e vejo estruturas físicas diferentes. A Fundação, que segue o modelo antigo, em funcionamento desde 2002, apresenta muros de concreto, que impossibilitam a visão do prédio interno.

O portão foi aberto. Passei por uma porta de ferro. Em seguida, os meus pertences – bolsas, celular e documento de identificação – foram confiscados pelo segurança. Fui revistada e entrei na parte administrativa. A Técnica Administrativa recepcionou-me, apresentou-se, buscando relatar que já havia trabalhado em outra unidade da Fundação CASA com padrão diferente da que eu estava visitando e adiantou entusiasmada: “Você vai ver o quanto é diferente a nova unidade da Fundação”.

Conversamos um pouco sobre a pesquisa e sobre meu interesse por essa unidade. Em seguida, ela apresentou-me à dirigente da Organização Não-Governamental que compartilha a gestão da unidade com o Estado. Conversei um pouco sobre o meu projeto de pesquisa. A técnica e a dirigente da ONG buscaram relatar o tempo de funcionamento da instituição – um ano – e como funcionava a gestão compartilhada. A ONG é uma entidade religiosa e sua proposta pedagógica baseia-se na Pedagogia de Dom Bosco.

Esse primeiro prédio, onde funciona a área administrativa, é separado por grades do espaço onde ficam os adolescentes, ao invés de muros.

A técnica emprestou-me um jaleco, que me possibilitou cobrir o corpo. Eu novamente fui revistada antes de ultrapassar os portões que dão acesso aos espaços onde ficam os adolescentes. Da administração para a Unidade, passamos por dois portões gradeados, que ficam um de frente para o outro, dando a impressão de estar dentro de uma jaula. Do lado de fora fica um segurança terceirizado, responsável por abrir e fechar as grades, toda vez que alguém entra ou sai do local.

Os espaços onde ficam os adolescentes...

Cada uma das unidades tem capacidade para atender cinquenta e seis adolescentes. As duas unidades são gerenciadas por uma única ONG e os funcionários contratados pela ONG e os servidores públicos trabalham tanto na Unidade I, quanto na Unidade II.

Estou no primeiro andar do prédio. Nele estão as salas de aulas, as de atividades e o refeitório. Este espaço é denominado de “espaço de convivência”. Nos corredores observo um grupo de seguranças próximos às portas das salas, onde os adolescentes estão realizando suas atividades. Entro na primeira sala, os adolescentes estão com uniformes: shorts na cor azul escuro e camisetas brancas. Sou apresentada aos adolescentes, que respondem aos cumprimentos. Percebo que eles não estão com os cabelos raspados, cada um está com o seu próprio corte de cabelo. Nessa sala, eles estão fazendo atividade de carpintaria: fazendo e pintando caixas em madeira. Na segunda sala, os adolescentes estão participando da aula de computação. O coordenador da atividade explica que eles estão estudando a parte teórica sobre manutenção de computador.

Na parede está fixada uma lista das principais atividades desenvolvidas no período da tarde: carpintaria, pintura, computação e curso de corte de cabelo. Ao apontar para o curso de corte de cabelo, a técnica fala sobre o corte de cabelos dos meninos e afirma que, cada um dos adolescentes escolhe o modo como quer seus cabelos, “uma novidade em relação às outras unidades da Fundação”, ela enfatiza.

As portas de cada uma das salas é algo que me chamou a atenção. São portas que ao invés de pequenos quadros no centro – as chamadas “viseiras” – apresentam aberturas nas laterais que possibilitam maior visualização do espaço, mesmo quando as portas são fechadas.

Visitei todas as salas desse primeiro prédio, onde os adolescentes estavam fazendo as suas atividades sócio-pedagógicas e, inclusive, o refeitório. Em seguida, fui conhecer a segunda unidade. Nessa segunda unidade, a parte da tarde é destinada às aulas e para não interromper, passamos direto pelas salas.

Conheci o segundo andar, a ala onde estão os quartos. Há um total de quatro alas. Cada uma delas comporta quatro quartos, cada um com capacidade para quatro adolescentes. Em cada quarto há dois beliches de alvenaria. As camas estão todas arrumadas em um mesmo padrão, cobertores sobrepostos aos lençóis. Há uma mesa para estudo e dois armários de alvenaria – sem portas. Nos armários estão dispostos apenas os sabonetes e frascos de desodorante. Há também banheiros em cada quarto. Segundo a técnica, a organização dos quartos é de responsabilidade dos adolescentes e eles devem manter as camas arrumadas e o banheiro limpo.

Um dos funcionários que estava nos observando de longe se aproximou e procurou participar da conversa, buscando enfatizar a estrutura do quarto. Ele solicitou que eu olhasse para a janela. É uma janela que tem aproximadamente o tamanho de uma porta e ao invés de vidro, há uma estrutura de plástico transparente. Na janela há grades, para manter a segurança.

As portas dos quartos apresentam a mesma estrutura das portas das salas de aula. O funcionário relata que à noite as portas são fechadas, no entanto, as laterais ficam abertas, porque isso permite a observação dos adolescentes, evitando tumultos. É perceptível que nessas laterais não há a possibilidade de passar uma pessoa.

Em um dos quartos, observo que há um adolescente. A técnica diz que ele é novo na instituição. Ele está passando pelo “processo de triagem”, que consiste na realização de alguns exames, na elaboração do seu plano de atendimento, no levantamento de suas informações pessoais, familiares e escolares. Durante esse período, ele não participa das atividades com os demais adolescentes. Não há nessa unidade, a medida de internação provisória e nesse modelo arquitetônico, não há os denominados quartos disciplinares, destinados ao cumprimento de advertências. Em razão disso, os adolescentes, que dão entrada na instituição, ficam em seus quartos no período do processo de triagem, até que possam ser inseridos nas atividades diárias.

Nas alas onde estão os quartos, há uma sala com tapetes e televisão. É o espaço em que os adolescentes, à tarde, podem assistir um pouco de televisão: “assistir Malhação”, ressaltou a técnica. Após o término da novela, eles são recolhidos para os seus quartos, onde, segundo a técnica, eles fazem a higienização pessoal e descem para o jantar. Se não houver atividades à noite, eles retornam para os quartos.

Subimos as escadas – todas gradeadas – que dão acesso ao terceiro andar onde se localiza a quadra poliesportiva. Lá estava um grupo de adolescentes, o treinador e o agente de segurança. Segundo a técnica, cada atividade deve ter um agente de segurança acompanhando

o trabalho do educador, como forma de garantir a segurança física dos adolescentes e do educador. Esse espaço é destinado às atividades de lazer e esporte, como os treinos para as “Olimpíadas da Fundação¹”.

A ala diferenciada...

Com muito entusiasmo, a técnica levou-me para conhecer o projeto que está sendo implementado nessa unidade. Trata-se de quartos, denominados por ela de “ala vip”. É um espaço que salta aos olhos de quem o observa, porque os quartos dessa ala fogem do padrão das outras doze alas presentes nas duas unidades. Os dezesseis adolescentes que ocuparão essa ala, com a orientação de um profissional, estão fazendo a decoração: pinturas na parede com textura, em cores que fogem ao padrão adotado. Observo que as diferenças não estão nas cores, mas nos acessórios que preenchem o espaço dessa ala, tais como: frigobar, televisão, espelhos, quadros, violões, dentre outros materiais pertencentes aos jovens e que não são encontrados nas demais alas. Com muito entusiasmo, os adolescentes mostram o trabalho por eles realizado.

Esses quartos compreendem a última fase do projeto pedagógico adotado por essa unidade, que diz respeito à fase do protagonismo social. A técnica falou com poucos detalhes do que se trata o projeto. Para essa fase, os jovens têm que ser avaliados como tendo bom comportamento na unidade e ter assimilado os objetivos das fases anteriores: a acolhida e a fase de convivência. Trata-se de uma espécie de recompensa e diferenciação dentro da unidade. “Não passarão por aqui todos os adolescentes da unidade, serão poucos, apenas os selecionados pela equipe técnica²”, conclui a técnica de área administrativa.

¹ As “Olimpíadas da Fundação CASA” são campeonatos anuais organizados pela Fundação, que envolvem várias modalidades de esporte e a participação dos jovens e das jovens em medida socioeducativa de internação. As competições são entre as unidades. Em algumas unidades, as olimpíadas representam a possibilidade de os jovens realizarem atividades externas à unidade. No ano de 2008, as “Olimpíadas da Fundação CASA” foram premiadas no 3º *Socioeducando*, organizado pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente – ILANUD, na categoria *Execução de Medidas*.

² A equipe técnica é constituída pelos psicólogos e assistentes sociais.

Saindo da Unidade... reflexões sobre essa experiência

A cidade onde está localizada a instituição visitada é pequena. Uma típica cidade interiorana. Praça, prefeitura, escola, igreja, tudo num mesmo espaço. Cerca de dez minutos se passaram. Essa é a distância entre a cidade e o espaço onde estão localizadas as quatro unidades da Fundação CASA e a penitenciária, um espaço que poderia até mesmo ser denominado de uma pequena ilha: ilha de prisões, porque para todas as direções que olho há instituições para o encarceramento.

As únicas casas presentes no local são as que estão por dentro dos arames farpados e que separam a penitenciária da estrada. São moradias destinadas aos gestores da penitenciária e seus familiares, um padrão seguido por grande parte das penitenciárias existentes nos municípios interioranos do estado de São Paulo: em um mesmo espaço, em uma pequena cidade do interior, com aproximadamente três mil habitantes, a construção de quatro Fundações CASAS e uma unidade prisional.

Enquanto aguardava para ser atendida, passei a imaginar como deve ser esse espaço nos dias de visita. Não sei se as visitas ocorrem em um mesmo dia. Mas, e se for? Como deve ser? Não há estrutura destinada ao acolhimento dos familiares. Há um único bar e ele é pequeno. Pensei nessa situação, considerando que, como mostram as pesquisas e algumas estatísticas, parte dos familiares, mais precisamente dos presos adultos, são de outras regiões.

O velho e o novo? Se considerarmos o aspecto estrutura, pode se dizer que sim ao novo: a existência em um mesmo espaço de modelos das Unidades privativas de liberdade para adolescentes, que praticamente fazem parte da mesma política de reestruturação adotada pelo governo do Estado de São Paulo, nos último dez anos. Uma das justificativas para a construção de unidades da Fundação CASA diz respeito à demanda de adolescentes no município. Em uma cidade com aproximadamente três mil habitantes, por quais motivos foram construídas quatro unidades de internação?

É sempre uma mistura de sensações e sentimentos ultrapassar os portões que separam a instituição do mundo exterior. É um reviver. Digo reviver, pois senti as mesmas sensações e angústias de quando eu ia para uma unidade, antiga FEBEM, onde desenvolvi a pesquisa de iniciação científica. O som dos portões abrindo e fechando, anunciando a entrada ou a saída daqueles que frequentam os espaços onde estão os adolescentes. É um som que chama tanto a atenção que não é possível ouvir mais nada além dele, nem ao mesmo o som de conversa.

Porém, nessa unidade novas sensações foram acrescentadas: sensação de estar engaiolado, enjaulado. Sim, enjaulado. Ao invés de grandes muros com mais de sete metros de alturas, a estrutura é de grades e elas estão por todo o espaço. Tal sensação é intensificada à medida que subo as escadas, todas gradeadas, para passar de um andar ao outro. Ao subi-las, através das grades, é possível observar tudo que há ao redor: as áreas verdes, a penitenciária e as outras duas unidades.

Percebo a preocupação quanto à humanização do espaço. Faço essa afirmação para referir-me à preocupação pela mudança do espaço, onde e no que é possível. Na área administrativa, há locais em que, ao invés das faixas azul-escuras para contrastar com o amarelo, conforme o padrão adotado nas construções das unidades, verifica-se a predominância de um azul mais claro. Outros objetos que chamam a atenção são as cortinas, pintadas à mão, os objetos feitos pelos adolescentes nas oficinas de pintura e de colagem, como os chinelos enfeitados com miçangas, os quadros, caixas em madeira, dentre outros de cunho religioso.

Chama a atenção a maneira como a técnica busca ressaltar os aspectos positivos dessa unidade, enfatizando suas diferenças em relação às já existentes. Pelo fato de ter trabalhado em outra unidade, com estruturas diferentes a essa, em todo o momento de visita, ela buscou ressaltar as diferenças.

1.1.3 Lidando com a burocracia

Os meses após esta primeira inserção foram demarcados pelo processo burocrático da instituição no que diz respeito às exigências para a realização da pesquisa. Os contatos com a instituição se resumiram ao requerimento de documentações complementares, como a primeira exigência feita, depois de dois meses da realização da visita: o encaminhamento do roteiro de entrevista e de observação. Tanto o diretor quanto a gerente da ONG foram favoráveis à realização da pesquisa, não apresentando nenhuma restrição para a minha entrada e permanência pelo período de seis meses, conforme estipulado no projeto. No entanto, a autorização propriamente dita viria da presidência da Fundação.

Um mês após o encaminhamento dos roteiros, ao invés da autorização, novas solicitações foram feitas, ou seja, a reformulação e atualização das documentações anteriormente encaminhadas, conforme as orientações de uma nova portaria publicada sobre os procedimentos para o pedido de autorização de pesquisa, a *Portaria Normativa n. 155/2008*. De acordo com essa portaria:

Artigo 1º – As pesquisas somente poderão ser realizadas nos órgãos e nas unidades de atendimento da Fundação mediante autorização do Gabinete da Presidência.

Artigo 3º – O interessado em realizar pesquisa na Fundação CASA-SP deverá protocolar requerimento no Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional desta Fundação.

Artigo 4º – O requerimento deverá ser instruído com os seguintes documentos: I- projeto de pesquisa, em duas vias; II- informação, clara e objetiva, sobre os procedimentos a serem desenvolvidos, por ocasião da pesquisa; III- declaração que comprove o vínculo do pesquisador responsável pela pesquisa com a instituição proponente; IV- curriculum do pesquisador responsável. (PORTARIA NORMATIVA Nº 155/2008)

Minha orientadora e eu refizemos toda a documentação solicitada. Os dias e meses seguintes ao envio – março, abril e maio – foram demarcados por inúmeros telefonemas com a finalidade de obter informações junto ao Centro de Referência e Documentação da Fundação CASA – CPDOC, para onde a documentação foi encaminhada, além da Unidade escolhida para a realização da pesquisa.

O projeto passou por um processo de avaliação pelas três principais instâncias de gerência da Fundação CASA. A primeira instância, a Escola para a Formação e Capacitação Profissional – Centro de Pesquisa e Documentação – CPDOC, deu parecer favorável para a realização da pesquisa, sendo encaminhado em seguida, para a Superintendência Pedagógica da Fundação, a qual também deu parecer favorável, solicitando o estudo do projeto pedagógico da unidade onde a minha pesquisa seria realizada. Para atender a essa solicitação, retornei mais uma vez à unidade de internação da Fundação CASA e, juntamente com o coordenador pedagógico, fiz o estudo do projeto pedagógico.

Embora na elaboração do projeto específico dessa unidade sejam seguidas as diretrizes que orientam a proposta de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, em medida de internação, a proposta de atendimento elaborada pela ONG tem algumas especificidades, pois o projeto resulta do mestrado de um dos responsáveis pela Organização Não-Governamental.

A conversa com o coordenador foi muito elucidativa. Ele procurou falar do projeto desde o início de sua elaboração, os profissionais envolvidos e as bases teóricas na que subsidiaram o projeto, a *Pedagogia de Dom Bosco*. A Pedagogia de Dom Bosco, conhecida como “Sistema Preventivo de Dom Bosco” ou “Sistema Preventivo de Educação da Juventude”, baseia-se no trinômio razão, religião e amabilidade. A razão compreende a autoavaliação de si e reflexões sobre as decisões a serem tomadas, favorecendo ao educando a clareza nos objetivos do processo educativo e formativo. A religião implica o reconhecimento

de que existe um Deus que monitora a conduta e os valores em relação ao amor e ao perdão e que esse Deus é a base para a mudança. O último pilar, a amabilidade, diz respeito à relação de afeto e de respeito entre o educador e o educando, estimulando relações de amizade que possibilitem o crescimento e o processo de amadurecimento. O “amor” é entendido como uma das bases para a interiorização de normas, vida disciplinar e estruturação da própria personalidade. De acordo com o coordenador pedagógico, a proposta sócio-educativa baseada nesses três pilares possibilita ao adolescente, inserido em medida privativa de liberdade, compreender a necessidade de reconstruir sua história e reestruturar a sua vida.

Após explicar os fundamentos teóricos e filosóficos que apoiam tal pedagogia, ele explicou a organização, o atendimento e as ações específicas dessa unidade, como as saídas de alguns jovens para trabalhar e para as atividades de lazer. A conversa com o coordenador também trouxe questões interessantes no que diz respeito às tensas relações entre a ONG e os servidores públicos responsáveis pela segurança. Por tratar-se de uma conversa informal, dentre os apontamentos cabe apontar apenas a tensa relação entre a educação e a segurança.

Mais uma vez essa visita, ainda que restrita à parte administrativa, possibilitou-me a inserção na unidade e a observação de sua organização. Foi uma manhã dinâmica. A minha conversa com o coordenador foi interrompida várias vezes para que ele pudesse orientar as atividades pedagógicas. Observei professores e analistas técnicos entrando e saindo do espaço onde estão os adolescentes.

Nesse processo, as relações estabelecidas foram sempre com os dirigentes da ONG, com a Técnica Administrativa – servidora pública – e coordenador pedagógico e ambos se mostraram abertos à realização da pesquisa. Conforme o andamento da documentação, eles entravam em contato, falavam dos procedimentos requeridos, sobre o encaminhamento dos documentos e os pareceres favoráveis. No entanto, como já observei antes, a autorização dependia do parecer final expedido pela presidente da Fundação.

Eles reconheciam a morosidade em relação ao meu pedido de pesquisa, que já atingia oito meses de espera e de idas à instituição, com a finalidade de atender os requerimentos redigidos nos pareceres dos superintendentes da Fundação CASA.

Aproximadamente um mês depois da conversa com o coordenador, a documentação retornou para a unidade com a justificativa de que seria necessário emitir um parecer da minha visita e reunião com o coordenador. O parecer já tinha sido enviado na primeira página do processo. Assim foi necessário reorganizar e encaminhar novamente os documentos.

Passado mais um mês, foi emitido o parecer favorável para o início do trabalho. Antes de iniciar, fazia-se necessário agendar uma reunião com a Superintendente Pedagógica,. Nessa reunião, ela procurou orientar-me sobre as *Diretrizes e procedimentos* do atendimento sobre o qual se apoiam as Unidades de Internação da Fundação CASA, no estado de São Paulo, fornecendo inclusive uma cópia do documento para estudo e análise.

Conversou um pouco sobre o processo pelo qual passa a Fundação, apontando os esforços de seus gestores por uma política pública voltada para a formulação, implementação, execução e avaliação de ações e programas, que viabilizem um “novo paradigma” no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, no estado de São Paulo.

Nesse dia ressaltai algumas alterações no cronograma do meu projeto. Devido à morosidade do processo de autorização e aos prazos do mestrado, a minha inserção seria de um mês apenas e na coleta de dados na unidade, priorizaria apenas as entrevistas, pois não haveria tempo hábil para a observação.

Na mesma semana comuniquei aos dirigentes da unidade e marquei com o coordenador uma conversa para a seleção dos adolescentes e também o encaminhamento de pedido de autorização para o Juiz da Vara da Infância e da Juventude, conforme o requerimento de um dos pareceres sobre o processo de pesquisa. O coordenador pedagógico auxiliou-me nessa parte. No meu projeto, delimiti que a escolha dos adolescentes seria realizada depois da inserção e interação, no período de observação das atividades. Tal critério acabou não sendo contemplado, pois eu não faria mais a observação, apenas a coleta de dados por meio de entrevistas com cinco adolescentes e dois funcionários da ONG, um deles, o coordenador.

Os adolescentes foram escolhidos tendo como referência o projeto pedagógico, mais especificamente a parte que contempla as três fases de atendimento que, segundo o coordenador, refletia o tempo dos adolescentes na unidade: um adolescente da fase da acolhida, que estava há menos de um mês na unidade; dois adolescentes da fase de convivência, que estavam de quatro meses a um ano cumprindo a internação, frequentando as atividades sócio-pedagógicas e a escolarização formal, e dois adolescentes da fase denominada *protagonismo social*, fase em que os adolescentes estão finalizando a medida judicial e participam de uma proposta diferenciada, segundo a qual podem sair da unidade para trabalhar, na condição de aprendizes, auxiliar na área administrativa da unidade e participar de atividades externas programadas para o lazer.

Nesse mesmo dia, o diretor chamou-me para conversar, afirmando que não tinha chegado ainda o ofício de autorização, depois da conversa com a Superintendência. Disse-lhe,

então, que há uma semana eu tinha ido falar com a Superintendente Pedagógica, conforme solicitado no último parecer, e que ela me informara de que a pesquisa poderia ser iniciada. Era a burocracia atrapalhando o meu trabalho. Quando ele me pediu que preparasse o requerimento de pedido de autorização ao juiz para a realização das entrevistas, constando o nome dos adolescentes, afirmei que já o havia preparado juntamente com o coordenador pedagógico. Entreguei ao diretor o requerimento e combinamos que eu retornaria na semana seguinte. Nesse tempo, ele iria procurar obter informações sobre o ofício, junto à Divisão Regional.

Na semana seguinte fui informada de que não seria possível a coleta de dados, sob a alegação de que não tinha chegado o parecer, e que eu entrasse em contato com a instituição para obter informações. Em decorrência do tempo e de todo esse processo, minha orientadora e eu conversamos sobre tais acontecimentos e tomamos a decisão de que as entrevistas não mais aconteceriam. Não havia tempo disponível para as conversas com os adolescentes. Levantamos a hipótese de que, embora eles não tivessem expedido formalmente pareceres desfavoráveis, o encaminhamento moroso do processo acabou por revelar um indicativo de fechamento para a realização de pesquisa por aqueles que gerenciam o sistema socioeducativo em seu todo, a quem cabe decidir a entrada e permanência de pesquisadores nas unidades.

Por parte da Unidade verifiquei que houve muito interesse. Buscaram auxiliar-me no que estava ao alcance deles, procurando encaminhar a documentação, emitindo os pareceres quando requisitados e buscando sempre me informar sobre o processo nos momentos de contato. Os dirigentes da ONG mostraram-se interessados, pois a pesquisa seria uma possibilidade de avaliação do trabalho que eles estavam desenvolvendo, sob o “olhar” de quem estava de fora do processo, e dos adolescentes, posto que eles seriam entrevistados.

Não houve também a possibilidade de entrevistar o pessoal da Organização Não-Governamental, pois eles dependiam da autorização da Presidente da Fundação, uma vez que a sede administrativa funciona dentro da Unidade gerenciada. Tais questões são indicativos importantes para reflexões sobre a autonomia das ONGs nos espaços das Unidades de Internação.

Cabe esclarecer que as narrações sobre o processo de inserção no campo de pesquisa não têm como objetivo justificar o porquê da não realização da pesquisa de campo. Tais narrativas consistem em indicativos sobre a problemática encontrada pela pesquisadora no processo de inserção na instituição e algumas possíveis leituras que se podem fazer desse processo.

1.2 A busca por alternativas

No decorrer de todo esse processo anteriormente narrado, principalmente pelas preocupações quanto à morosidade burocrática, procurei buscar alternativas que possibilitassem o acesso aos adolescentes. Uma delas foi o contato com algumas entidades responsáveis pela execução da liberdade assistida, que acompanham adolescentes que passaram pelo cumprimento da medida de internação, em uma das unidades da Fundação CASA.

Após contatos com algumas dessas associações, apenas uma se mostrou favorável em me atender para a apresentação do projeto e exposição dos objetivos da conversa com os adolescentes. Interessei-me também por essa associação pelo fato de ela atender os jovens que cumpriram medida socioeducativa na unidade onde eu pretendia fazer a inserção. Por intermédio das visitas realizadas e a análise do projeto, eu conhecia um pouco da proposta de atendimento. Esclareci que buscava essa autorização porque nessa associação havia adolescentes que tinham cumprido medida de internação. Explicando sobre a morosidade do processo, o coordenador pontuou que entendia bem os processos burocráticos da Fundação.

A princípio afirmou que não haveria problema quanto à realização da pesquisa. Falou um pouco do atendimento, explicando que este se resumia ao processo de inserção do jovem no mercado de trabalho e na escola e de orientação familiar quanto ao acompanhamento da medida judicial. Ressaltou as principais dificuldades encontradas pela associação na inserção desses jovens na escola e principalmente no mercado de trabalho, face às conjunturas atuais de desemprego e ao fato de esses jovens estarem em cumprimento de medida de caráter judicial, quase impossibilitando qualquer tentativa.

No período desse contato, a associação estava atendendo oito adolescentes que tinham cumprido medida de internação na Fundação CASA. No caso, eu apenas iria coletar dados por meio das entrevistas, pois segundo o coordenador não havia o que observar. Era necessário apenas agendar uma conversa com os responsáveis pelos adolescentes para fazer pedidos formais de autorização.

Mas novos impedimentos surgiram. A realização das entrevistas também dependeria dos mesmos procedimentos adotados para a entrada em uma unidade de internação. Essa associação mantinha convênio direto com a Fundação CASA e era um órgão a ela relacionado, uma vez que o prefeito do município se mostrava resistente em assumir a medida de liberdade assistida.

Em outubro de 2009, um mês após a qualificação do relatório da dissertação, a pesquisa foi autorizada. A pesquisa de campo, porém, não foi realizada, pois não havia tempo

hábil para a coleta de dados e também para as análises e discussão. O resultado dos trâmites para este trabalho foi a reformulação do projeto e a busca por documentos e construção de novos procedimentos de análise que possibilitasse contemplar os objetivos gerais propostos para este estudo.

Diante das dificuldades postas, outros caminhos foram percorridos para a realização desta pesquisa.

1.3 Os caminhos percorridos

Para Adorno (1991), o processo investigativo se envereda por labirintos imprevistos, razões pelas quais leva o pesquisador a terrenos desconhecidos, mas que, em muitos casos, acabam iluminando outras áreas de pouca visibilidade e atribuindo sentido ao que se figurava, à primeira vista, como marginal ou secundário. Tais considerações podem ser utilizadas nas reflexões sobre os caminhos por mim percorridos.

Nos percursos e processos metodológicos de coleta de dados foram estipuladas não só a inserção em uma unidade de internação da Fundação CASA e as entrevistas, mas também a utilização de fontes documentais, como as diretrizes estaduais e nacionais que fundamentam o atendimento socioeducativo, regimentos internos e portarias, legislações, normativas, dentre outros documentos para a análise e estudo do processo de reforma, reestruturação e ampliação do sistema socioeducativo de internação para jovens no estado de São Paulo. Diante dos (des) caminhos da pesquisa de campo, ressalta-se que todo o processo de coleta de dados foi norteado pela análise documental.

Por intermédio da análise documental foi possível identificar os modos pelos quais certos discursos e práticas estão sendo instaurados, possibilitando descrever quais os contextos de emergência e suas condições de produção e positivities específicas. Segundo Fischer (2006), os documentos oficiais e institucionais versam sobre alguns enunciados, com formulações bem datadas e localizadas, que, no âmbito da presente pesquisa, podem ser demarcadas pelo estudo dos discursos jurídicos e educacionais sobre o atendimento ao adolescente autor de ato infracional, dispensados nesses últimos dez anos (1999-2009), mediante as políticas públicas de descentralização, reestruturação e reorganização. Tais documentos, em sua maioria, revelaram os diferentes sujeitos envolvidos nas políticas públicas de reorganização do atendimento institucional e os principais propósitos.

Silva (1996), ao descrever sua opção pela utilização dos documentos oficiais como sua fonte primária no processo de reconstituição da trajetória de crianças institucionalizadas na FEBEM, no período de Ditadura Militar, alerta para o fato de que,

embora os documentos oficiais expressem o ponto de vista do Estado, sua análise torna-se um procedimento que viabiliza identificar os atos e procedimentos jurídicos, institucionais e governamentais na execução das políticas públicas para os seus tutelados.

1.3.1 Levantamento e análise documental

1.3.1.1 Dados sobre o processo de reestruturação

Do ponto de vista documental, a Fundação CASA tem procurado mostrar-se aberta para a sociedade por intermédio do seu site oficial e site do Governo do Estado de São Paulo, pelas vias da Secretaria do Estado da Justiça e da Cidadania. Minha prioridade foi acompanhar as principais notícias diárias, em sua maioria, assinadas pela Assessoria de Imprensa dessa Fundação, contemplando o período de 2005, início dessa prática de divulgação.

Tais notícias permitiram o levantamento de dados sobre o modo como estão sendo realizadas a descentralização, as informações e destaques sobre as cento e onze unidades de internações ativas, no que diz respeito aos principais projetos desenvolvidos, às discussões e debates em torno da descentralização e da gestão compartilhada, que envolvem diferentes atores: funcionários da Fundação, Organizações Não-Governamentais, dentre outros.

No site oficial foi possível o levantamento de portarias normativas e acompanhamento de unidades entregues nos diferentes municípios do estado. Cabe novamente destacar que, no estudo e análise desses documentos, foi considerado que eles são fontes que refletem a perspectiva institucional e o modo pelo qual a Fundação CASA busca divulgar a execução do atendimento socioeducativo.

No período de Ditadura Militar, a principal fonte de divulgação das ações e atendimento da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM e suas congêneres – as Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor – FEBEM – foi a *Revista Brasil Jovem*. Durante duas décadas, com publicação semestral, o governo utilizou-se deste meio para a divulgação do processo de “modernização” no atendimento institucional dispensado à infância e à juventude em nosso país. O site oficial da Fundação CASA segue esse propósito, o de divulgar as principais ações na formulação, implementação e avaliação da execução das medidas socioeducativas.

Outra fonte que complementou o levantamento de dados sobre a descentralização foi a análise e estudo dos *Relatórios do Secretário*, divulgados no site oficial da Secretaria da Fazenda. Esses relatórios sintetizam os gastos orçamentários referentes à gestão e à administração pública. Os relatórios disponíveis contemplam o período de 1997-2008.

Eles foram relevantes para o estudo e análise do investimento do Estado nas medidas socioeducativas, desde as medidas não privativas de liberdades às privativas. Priorizei apenas os dados sobre as medidas de internação e os dados orçamentários sobre o investimento público na contratação de funcionários, número de servidores ativos e inativos, gastos com atividades de formação, número de unidades ativas, gastos públicos com as novas construções e reformas, número de vagas criadas e número de jovens atendidos pela referida instituição, nos últimos dez anos. Quanto à sistematização desses dados, foi priorizado o número de servidores ativos, de unidades ativas, de jovens em cumprimento da medida de internação e as novas unidades entregues nos últimos dez anos.

Quanto ao levantamento das unidades, optei pela indicação dos dados das novas unidades entregues a partir de 2006, por tratar-se de construções e reestruturações realizadas pelo Estado sob a justificativa de contemplar a descentralização e a municipalização e mudanças no atendimento sociopedagógico. A sistematização desses dados tem sua relevância pelo fato de trazer indicativos, em números, sobre a ampliação do sistema socioeducativo de internação e complementação dos dados coletados no portal oficial da Fundação CASA.

Em resumo, esses documentos, mais precisamente as notícias divulgadas no site oficial da Fundação CASA, permitiram-me observar as discussões e o delineamento empreendido pela gestão do Partido da Social Democracia Brasileira, na execução de políticas públicas de reordenamento do sistema FEBEM, no período democrático, após as principais crises ocorridas em 1999-2001, marcadas por intensas rebeliões.

Apesar de o processo de descentralização ter sido iniciado no governo de Mário Covas, observou-se que ela foi realmente ampliada nos últimos sete anos. O marco referencial da sistematização dos dados, desse modo, abarca mais precisamente esse período: em primeiro lugar, por estar no contexto das reivindicações de algumas mudanças estruturais e pedagógicas do processo anteriormente iniciado e, em segundo, no bojo das discussões sobre recrudescimento da legislação para jovens autores de atos infracionais.

1.3.1.2 Diretrizes e regimentos

Na análise, considerei descrições e reflexões das principais diretrizes que orientam a prática institucional de atendimento socioeducativo de internação, elaboradas pela Fundação CASA, como fontes oficiais, que expressam as propostas da instituição, de modo a orientar as práticas internas de atendimento dispensado aos adolescentes.

Para o estudo, selecionei as diretrizes da Fundação CASA, uma de 2007, as *Diretrizes e procedimentos*, e a outra de 2009, *A gestão compartilhada no atendimento aos*

adolescentes em medida socioeducativa de internação/internação provisória, considerando a atualidade delas e a complementaridade, uma vez que a segunda complementa a primeira. Pela descrição existente nesses documentos, procurei melhor compreender a compartilhada, os requisitos legais para uma ONG firmar convênios, os princípios e objetivos que justificam esse modelo de gestão adotado pelo Estado.

Interessou-me ainda focar o estudo no *Modelo Pedagógico Contextualizado*, pois nele se pauta o atendimento socioeducativo de grande parte das unidades de internação e por considerar ser o mais divulgado pela Fundação na apresentação de suas propostas socioeducativas. Tais diretrizes também foram importantes para o levantamento de cargos e funções relacionados à prática pedagógica e de dados sobre a organização da rotina diária.

À análise dessas diretrizes somam-se algumas portarias referentes aos regimentos e normas de organização interna referentes à disciplina. Elas também foram consultadas e alguns pontos foram priorizados na descrição.

Embora seus elaboradores enfatizem que há uma preocupação em cumprir as diretrizes formuladas pelo SINASE, o modelo de atendimento adotado pela Fundação CASA tem como base principal as experiências colombianas no atendimento ao adolescente. O modelo de atendimento colombiano é pautado em uma metodologia de trabalho que valoriza a formação e a construção coletivas do atendimento, envolvendo educadores, adolescentes e famílias.

A importância da análise do projeto adotado está no fato de que os agentes promotores da reformulação pedagógica – relacionados à Superintendência Pedagógica dessa Fundação – afirmam que esse projeto se constitui enquanto base para a mudança de paradigma no atendimento, conforme os seguintes apontamentos do assessor da presidente da Fundação:

Modelo Pedagógico Contextualizado não é só um modelo de atendimento socioeducativo e sim uma concepção. Concepção de vida e de mudança de paradigma, por parte do adolescente, do socioeducador, da família e da comunidade. Uma concepção que é capaz de transformar a realidade pessoal, familiar e comunitária. É por esta razão que o socioeducador que trabalhe com este novo modelo de intervenção deve acreditar no seu potencial, no seu crescimento e na transformação do ser humano.

[...] o MPC é mais do que um modelo de intervenção – se fosse simplesmente um modelo, passaria a existir como outros tantos que vieram e se instalaram e depois foram embora, voltando as instituições a seus anteriores modelos, aos famosos modelos próprios que privilegiam a repressão e a contenção. O Modelo Pedagógico Contextualizado é uma crença, um estilo de vida que se materializa numa postura educativa e em uma opção preferencial pela cultura do diálogo e pela efetivação dos direitos humanos. (MONDRAGON, 2008, p.1)

Portanto, mesmo considerando a relevância do SINASE e das diretrizes pautadas nas experiências e na realidade do sistema socioeducativo brasileiro, ao realizar a caracterização da Fundação CASA, as recomendações dessas diretrizes foram pouco enfatizadas no terceiro capítulo. A prioridade foi a descrição do *Modelo Pedagógico Contextualizado*, em função da sua dimensão e valorização no âmbito do atendimento ao adolescente no estado de São Paulo.

Por essa razão, tais documentos foram analisados com a finalidade de verificar a definição de um conjunto de práticas e saberes que orientam o atendimento. Com base nessa perspectiva de análise, levantei alguns indicativos a respeito de como os direitos constitucionais do Estatuto da Criança e do Adolescente foram acrescidos a tais fundamentos teóricos e metodológicos adotados, muito mais com a finalidade de justificar a medida socioeducativa de internação e também as próprias políticas públicas de reestruturação e ampliação desse sistema.

Apresentadas tais problemáticas, as reflexões buscaram apontar para a relação entre o modelo institucional – de caráter punitivo – e a socioeducação. Tais reflexões foram subsidiadas por teóricos que destacam os pontos centrais e organizacionais que possibilitam a identificação de uma instituição total e as práticas e processos de normatização a determinados padrões sociais aceitáveis.

1.4 Caminhos conceituais

Para a elaboração dessa dissertação considero a relevância da literatura e das produções acadêmicas sobre a temática em questão e também da área da educação. Os referenciais adotados e as principais pesquisas realizadas sobre o tema foram importantes na discussão e reflexão sobre o atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, uma vez que possibilitaram o estudo do contexto histórico, político e de controle social e as propostas educacionais em que se assenta o processo de institucionalização da juventude. Os teóricos adotados perpassam as discussões dos capítulos da dissertação, cuja organização buscou atingir de alguma forma os objetivos gerais e específicos traçados.

Quanto à temática empreendeu-se um levantamento das pesquisas acadêmicas realizadas na década de 1980 e das pesquisas pós-promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (QUEIROZ, 1987; SADER, 1987; VIOLANTE, 1980; RIZZINI, 2000, 2005; MARCÍLIO, 2002; GREGORI, 2000; FRONTANA, 1999; RODRIGUES, 2001; SALIBA, 2006; VICENTIN, 2005; SILVA, 1996; ALVAREZ, 1989; MOURA, 2006; BRETAN, 2008; dentre outros), que em sua maioria têm como foco de análise o atendimento institucional

dispensado a crianças e adolescentes, promovido por diferentes gestões governamentais no estado de São Paulo. Tais pesquisas foram relevantes e imprescindíveis para a análise, reconstituição e compreensão do período de transição do modelo FUNABEM/FEBEM, instituído no período da ditadura militar, para o modelo atual, Fundação CASA.

Compreender o sistema socioeducativo, que tem característica punitiva, requer um estudo atento das tendências de controle social e de punição emergentes na sociedade contemporânea. Nesse caso, foi importante o estudo da literatura sobre o tema, com destaque a Foucault (1987; 2003), Deleuze (1992), Bauman (1999), Wacquant (2001; 2004), e a pesquisadores brasileiros, tais como, Adorno (1997; 1991), Salla (2000), Souza (2000), Passeti (1999; 2004), Caldeira (2000), dentre outros. Esses autores possibilitaram a elaboração de um diagrama sobre as tendências punitivas das instituições de contenção e reflexões em torno da consolidação, no estado de São Paulo, de instituições para o encarceramento do adolescente autor de ato infracional.

Quanto aos teóricos da educação, campo de minha formação acadêmica, recorri ao estudo da literatura central da linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, por tratar de concepções de educação significativas para o sistema socioeducativo, por pensar outras práticas de atendimento para além da privação de liberdade. São referenciais que contribuem para pensar “como as pessoas se educam”, “onde”, “em que relações”, “que instituições são consideradas formativas, em quais outras práticas sociais nos educamos”, “quem educa quem” e, se educam, “com qual finalidade”.

CAPÍTULO 2

Tendências punitivas no século XXI: as políticas públicas de internação para jovens autores de atos infracionais

2.1 Das disciplinas à sociedade de controle

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) buscou analisar as transformações das práticas penais na França, no século XIX, época em que os espetáculos das punições, explicitados pelo suplício – "arte quantitativa dos sofrimentos" – cabendo ao soberano a decisão sobre a morte - foram substituídos, de maneira gradativa, pelas prisões e por tecnologias de adestramento. Já a modernidade assiste à constituição de um conjunto de mecanismos e dispositivos de vigilância. A partir desses pressupostos verifica-se a formação de uma nova mecânica para o isolamento e agrupamento dos indivíduos, a localização dos corpos no tempo e no espaço, a utilização máxima de suas forças, de sua capacidade e de revolta – a fabricação de "corpos dóceis".

O estabelecimento de toda uma disciplina de vida passa a incidir sobre todo o corpo social. Essa nova investida de poder sobre os corpos foi consagrada pelo panoptismo e também pelas disciplinas, "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade e utilidade" (FOUCAULT, 1987, p.126). As disciplinas definem um novo modo de investimento político sobre o corpo e constroem a microfísica do poder, que se amplia no interior das relações sociais.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault (2003), em uma de suas conferências define o que ele denominou de panoptismo, apontando-o como uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos, seja em forma de vigilância individual e contínua, de controle, de punição e recompensa, ou em forma de correção em função de determinadas normas. Anuncia a importância de mostrar a existência do panóptico onde ele nem sempre é percebido claramente. O panóptico existe e se encontra no funcionamento cotidiano de instituições que têm por função o enquadramento da vida e dos corpos dos indivíduos.

Foucault propõe uma adivinhação, descrevendo o regulamento de uma instituição, sem citar de qual instituição se tratava. Ele descreve os horários, as regras, a localização dos corpos no tempo e no espaço, a tendência ao fechamento das instituições, impossibilitando qualquer contato com o mundo exterior, os dispositivos de vigilância, as punições e a recompensas. Feita a descrição ele destaca: não interessa saber de que instituição se trata, se é

uma prisão, um internato, uma fábrica ou um hospital psiquiátrico. A pergunta a ser feita sobre o panóptico, sobre as instituições de reclusão, diz respeito à sua finalidade e positividade, às funções dessas redes de sequestro no interior das quais a existência humana se encontra aprisionada.

A sociedade das disciplinas criou espaços arquitetônicos, como fábricas, escolas, asilos, hospitais e prisões, com um conjunto de técnicas e dispositivos para medir, observar, controlar e corrigir. Segundo Foucault (1987; 2003), no interior do aparelho disciplinar circula ininterruptamente um micropoder judiciário, funcionando para a punição e a gratificação. Nesse sentido, a sociedade das disciplinas é composta por um conjunto de instituições com a finalidade de enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência, desempenhando não mais a função de punir as infrações, mas assumindo a função de corrigir suas virtualidades, suas atitudes e disposições, utilizando-se de práticas de internamento e de tecnologias – as disciplinas – capazes de extrair e compor forças. Não interessa mais o corpo supliciado. Na sociedade disciplinar interessa o investimento no corpo produtivo, na sua correção e adestramento, período que Foucault denomina de “ortopedia social”.

Em linhas gerais,

[...] todas essas instituições – fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão - tem por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; ligo-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão dos indivíduos, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma. (FOUCAULT, 2003, p.114)

A prisão, em relação a essas instituições de sequestro anteriormente citadas, destaca Foucault, é por excelência o "aparelho disciplinar", que sustenta a tríade vigilância, controle e correção. Uma arquitetura que permite a vigilância a partir de um único olhar e que percorre o maior número de rostos, de corpos e atitudes. Ela é apontada por Foucault (1987; 2003) como um dos traços característicos da sociedade disciplinar, na qual perpassa as dimensões fundamentais das relações de poder, à medida que “junta em uma mesma figura discursos e arquitetos, regulamentos coercitivos e proposições científicas [...] programas para

corrigir a delinquência e mecanismos que solidificam a delinquência” (FOUCAULT, 1987, p.225).

Foucault (1987; 2003), ao diagramar a sociedade disciplinar, indica a constituição dos mecanismos e dispositivos de vigilância, de classificação, de hierarquização e de distribuição, utilizados para a constituição de subjetividades e, por conseguinte, para a formação de um corpo social homogêneo. Nesse processo, foram estabelecidos os padrões entre a normalidade e o desvio, de modo a demarcar a divisão binária entre o anormal e o normal. Faz-se emergir o louco e o não louco, o delinquente e o não delinquente, o doente e o sadio, a identificação dos indivíduos a serem corrigidos e a constituição dos dispositivos para corrigir e normalizar: os hospitais para os doentes, os manicômios para o “tratamento” da loucura, as prisões para a reabilitação do criminoso, as escolas para a formação e as fábricas para o trabalho.

Foucault (1987) assim resume a sociedade das disciplinas:

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida valorizadora, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa” da escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra era normaliza. (1987, p.152-153)

O deslocamento se dá do poder soberano a práticas que se voltam para a formação de subjetividades forjadas pela normalização, numa relação que busca incluir a) dispositivos de ordem discursiva, constituídos pelos saberes, que no nível do conhecimento e da racionalidade conformam-se às técnicas de dominação e as reforçam e b) dispositivos de ordem não-discursiva, compostos por dispositivos arquitetônicos, regulamentos, técnicas de controle do corpo, dentre outras ações. Juntos os saberes de ordem discursiva e não-discursiva compõem o poder normalizador. Em outras palavras, ao lado da constituição das técnicas de controle sobre o corpo, outros saberes, pautados na observação, classificação e registros minuciosos dos comportamentos dos indivíduos, foram compostos, tais como o da psicologia,

da psiquiatria, da pedagogia e da criminologia. Trata-se de todo um processo de investimento de poder sobre o corpo, pautado pela constituição de saberes, no sentido de que não há relação de poder sem construção de saber, nem saber que não suponha e nem constitua, ao mesmo tempo, relação de poder.

O filósofo Deleuze (1992) em *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle* anuncia que, após a Segunda Guerra Mundial, “as disciplinas também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente” (1992, p.119) na sociedade. Acontece um processo de transição da sociedade disciplinar para o que ele denominou de “sociedade de controle”. Essa transição, afirma Deleuze, teria sido marcada pela crise dos mecanismos disciplinares e das instituições de confinamento, tão bem analisadas por Foucault (1987).

Para Deleuze (1992), “as sociedades disciplinares”, seus mecanismos de regulação dos comportamentos e dispositivos de confinamento – denominadas por Foucault de *instituições de sequestro* – estariam sendo substituídos ou reconfigurados por novas tecnologias eletrônicas e informacionais de supervisão, observação, monitoramento e controle. A *fábrica* que constituía os indivíduos em um só corpo, na qual o empregador poderia controlar a massa, é substituída pelas empresas ou pela liberação dos indivíduos para a realização de seus trabalhos em outros locais, em proveito de uma maior produtividade. A *escola* cede lugar à *formação permanente* e à *formação continuada*; *as prisões* são substituídas - ou redimensionadas - por penas alternativas, pela utilização de coleiras eletrônicas; os *hospitais* substituídos pelos *hospitais-dias* e atendimento em domicílio. Estes são, segundo Deleuze (1992, p.225), alguns dos exemplos que possibilitam a compreensão da implementação progressiva e dispersa de novos mecanismos e regimes de dominação.

É certo que entramos na era da sociedade de “controle”, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como pensador das sociedades de disciplina e, de sua técnica principal o confinamento [não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna]. Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás o que já não somos. Estamos entrando na sociedade de controle, que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. [...] Certamente, não se deixou de falar da prisão, da escola, do hospital: essas instituições estão em crises, mas se estão em crise, é precisamente em combates de retaguarda. O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. (DELEUZE, 1992, p.215-216)

A sociedade de controle em relação à sociedade disciplinar se organiza sob novas modalidades de agenciamento. Para Deleuze (1992), a atualidade tem sido marcada por novas

formas de regulação social. A característica essencial da sociedade de controle consiste na ilusão de total liberdade e autonomia, quando na verdade se vive em um contexto de implementação progressiva e dispersa de novas formas de dominação. Não se trata mais de confinar, enclausurar em espaços fechados, para formar ou conformar corpos dóceis, ou tampouco corrigir os indivíduos.

As prioridades são medidas de caráter preventivo, que visam a controlar e minimizar as situações de risco, não somente em torno dos supostos criminosos, mas estendendo-se para todos os cidadãos, mesmo que para isso seja necessária a expansão para todos os espaços sociais de tecnologias informacionais e de visibilidades virtuais que, pelo uso, conferem uma naturalidade e imaterialidade. Cada vez mais a sociedade contemporânea convive com a presença em seus espaços sociais de tecnologias de visibilidades, como as câmeras.

As indústrias de armas e de dispositivos de segurança nunca produziram e venderam tanto como hoje e os sistemas de câmera e os detectores de metais estão fazendo do cotidiano dos estudantes, como faziam parte os professores, os livros e as lousas. As prisões de segurança máxima, as delegacias de polícia, os fóruns e tribunais não somente têm tais câmeras como também, em muitos casos, transmitem sessões em rede nacional. (SOUZA, 2000, p.77)

Neste aspecto, afirma Souza (2000), a tríade prisão, polícia e delinquência incorporam novos meios tecnológicos de visibilidade ampliada, para além dos espaços penais. Não importa mais o “onde-lugar-físico” do indivíduo, mas sim sua virtualidade, o seguimento de seus rastros pela teia eletrônica dos controles.

A descrição e análise de Deleuze (1992) apontam para o surgimento de uma nova cartografia de vigilância e de controle, que ultrapassa os espaços das *instituições de sequestro*. Na sociedade de controle, os agenciamentos da subjetividade não funcionam mais à base de muralhas e trincheiras; paradoxalmente, elas ocorrem em espaços onde se confundem as linhas de dominação e de liberação, de controle e de escape, de comando e resistência. Novas formas de exploração e de exclusão, novas misérias, novos desligamentos e diferentes campos são também criados: campos de exilados, refugiados e detenções (PELBART, 2003), que demarcam algumas das reconfigurações das instituições de confinamento, representando a busca pelo contorno das crises do modelo disciplinar e o surgimento de novas práticas penalizadoras e também despenalizadoras.

Autores como Passeti (2004), Souza (2000) e Salla (2000), ao discutirem alguns aspectos da sociedade de controle, afirmam que essa sociedade não destrói as instituições que

surtem no período denominado por Foucault (1987) de “sociedade disciplinar”, e sim redimensiona algumas das formas de controle: as estratégias de vigilância, a segurança, a polícia e a prisão. "Seguem na sociedade de controle, outros assujeitamentos, que acoplam punições e disciplinas, prisões e liberdades assistidas, manicômios [...] Estados e organizações não governamentais ajustam objetivos, interesses, negociações e domínio" (PASSETI, 2004, p. 158).

Analisando as prisões, nesse novo contexto, observa-se que elas ganharam uma nova função no mundo globalizado, no quadro socioeconômico capitalista neoliberal, que produz riqueza sem incorporar contingentes de trabalhadores. Mais do que produzir a delinquência, como destacado por Foucault (1987), as prisões hoje cumprem novos papéis: o da contenção, imobilização e exclusão de seus contingentes (BAUMAN, 1999).

As funções de disciplinar o indivíduo para o trabalho é posta de lado, pois:

[...] num mundo sem trabalho, com massas humanas postas à margem de qualquer chance de ingresso no mercado de trabalho, sem os recursos de um Estado-previdência que se encontra na defensiva ou desmontado, a prisão abandona sua fantasia de tratamento penitenciário para a reintegração social do criminoso. Adeus à ética do trabalho. Trata-se simplesmente de imobilizar e de excluir. (SALLA, 2000, p.44)

No interior da emergência de novas formas de controle, algumas tendências de punição e controle, sobretudo a tendência do encarceramento em massa, tornam-se hoje um campo de investigação no campo das ciências humanas. A questão central é a interrogação em torno da persistência e centralidade da pena privativa de liberdade. A persistência do poder de punir, cuja expressão continua a ser os espaços restritivos de liberdade, como é o caso das prisões, ainda que seja apresentado o aumento das descrenças em suas funções de ressocialização. As descrenças na ressocialização balizam a crise dos princípios humanitários e a tarefa do Estado de intervir e reinserir socialmente o indivíduo.

Com base nesses autores, verifica-se que ao longo da história, ocorreram mudanças nas finalidades das prisões: da patologização à privação para o tratamento; do tratamento à ressocialização, dos princípios de ressocialização ao encarceramento em massa. Neste último caso, o ideal de ressocialização do criminoso, de um tratamento humanitário, cada vez mais tem se tornado formalista. O ideal de tratamento humanitário pode até estar contemplado nas legislações, porém é sistematicamente coibido pelas práticas institucionais.

Salla (2000) descreve que a existência de novos mecanismos mais sutis de controle não foi capaz de colocar de lado as prisões. Ao contrário, nota-se um período sob o qual se vê a intensificação no seu uso: a retomada do encarceramento em todo o mundo e as

construções de prisões com sofisticados equipamentos eletrônicos. Um paradoxo, pois a sociedade ocidental, ao mesmo tempo em que dispõe de mecanismos democráticos de regulação da existência humana, apresenta práticas mais ditatoriais e rígidas de controle, como é o caso particular das prisões.

Sem dúvida, os apontamentos desses autores sobre as tendências punitivas na contemporaneidade são importantes para as reflexões em torno da prevalência do encarceramento. As argumentações de Wacquant (2001, 2004, 2008) sobre esse contexto, também merecem ser descritas. Elas permitem um diagrama da situação atual das prisões na *sociedade de controle* (DELEUZE, 1992), bem como reflexões para o estudo e análises das políticas adotadas nas intervenções sobre os jovens autores de atos infracionais.

2.2 A retração do Estado Social e a emergência do Estado Penal: a imobilização da miséria

Löïc Wacquant (2001, 2004, 2008), em suas análises, avaliações e reflexões sobre o novo modelo e tendências de justiça criminal dos Estados Unidos, destaca que esse modelo e essas tendências estão sendo adotados em países tanto da Europa, como em países da América Latina. Numa associação entre o modelo econômico atual – a desregulamentação do mercado de trabalho – e a justiça criminal, o autor analisou a nova gestão da miséria nos Estados Unidos, demonstrando em suas análises o deslocamento da população desassistida pela destituição dos programas assistenciais para o sistema penitenciário, o desmonte do Estado Previdenciário, abrindo espaço para um gigantesco Estado Penal, cujas práticas intensificaram *as prisões da miséria* (WACQUANT, 2001).

"A chave da prosperidade norte-americana e a solução para o desemprego de massa residiriam numa fórmula simples, para não dizer simplista: menos Estado" (p.77). As consequências implicariam a generalização da insegurança social, o crescimento vertiginoso das desigualdades, alimentando, com isso, a segregação, a criminalidade e o desamparo por parte das instituições públicas, e ao mesmo tempo, o crescimento de instituições policiais e penais.

Esse processo foi iniciado na década de 1960 em respostas aos avanços democráticos. As prisões são destinadas a uma parcela da população bem distinta, arregimentada entre as populações classificadas como os que incomodam a ordem, os precursores da insegurança, os estimuladores da desordem, sendo alvo preferencial os latinos, os afro-americanos, os colombianos, os mexicanos e as populações que estão à margem. Nas

prisões estão mais de um terço dos negros entre 18 e 29 anos de idade, resultantes das ações e práticas discriminatórias das ações policiais e judiciais sobre as suas condições sociais e culturais. Práticas que, segundo Wacquant (2001), compreendem uma ironia frente aos programas de ações afirmativas com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais no acesso à educação e ao emprego, os quais o Estado deixou de prover. Um perfil da população carcerária demonstra, sobretudo, a seletividade deste sistema e que permite questionar os discursos políticos e midiáticos que insistem em afirmar que as prisões norte-americanas estão repletas de criminosos perigosos e violentos. Segundo o autor, nos Estados Unidos, observa-se que em 15 anos, triplicou a população carcerária. Em 1997, por exemplo, para cada 100.000 habitantes, 650 eram presos. No geral, os encarceramentos se referem a pequenos delitos, tráfico de drogas, furto, roubo ou simples atentados à ordem pública.

Na leitura de Wacquant (2001, 2008), as prisões têm contribuído ainda mais para intensificar a pobreza e o isolamento de seus tutelados. Muitos dos presos ao deixarem as prisões estarão diante da falta de perspectivas de inserção no mercado de trabalho formal. Uma realidade que não incide somente na vida dos presos, mas que também é de grande impacto na vida de seus familiares, em decorrência de fatores que vão desde a deterioração da situação financeira, aos estigmas por ter um membro da família preso. Tais estigmas perpassam as relações de amizades e de vizinhança, enfraquecendo os vínculos afetivos, ocasionando distúrbio na escolaridade dos filhos e, principalmente, problemas psicológicos decorrentes do sentimento de exclusão.

Uma realidade imposta aos pais, filhos e conjugues de detentos (WACQUANT, 2004).

[...] a prisão é um cadinho de violências e de humilhações cotidianas, um vetor de desagregação familiar, de desconfiança cívica e de alienação individual [...]. Para outros o que também é péssimo, o cárcere é um abismo sem fundo, um inferno alucinante, a extensão da lógica de destruição social que eles já viviam fora do presídio, agora, acrescida da aniquilação pessoal. (p. 220)

É na própria criminalização da pobreza que se encontram as bases para a compreensão das tendências da política penal. Para compreender o deslocamento do Estado-providência ao Estado-penitenciário, Wacquant (2008) ressalta que se faz necessário compreender a lógica que está por trás dessa política. A lógica intrínseca ao deslocamento do estado social ao estado penal consiste na implementação de uma política de criminalização da pobreza, que funciona como mecanismos de imobilização dos indesejáveis, bem como de imposição de ofertas de trabalho precário e mal remunerado. O que se verifica é a

reimplantação concomitante de programas de *welfare* reformulados com uma face mais restritiva e punitiva e que ganham centralidade na administração da pobreza, nas encruzilhadas do mercado de trabalho desqualificado. Um dos efeitos dessa regulamentação é que o indivíduo ao deixar a prisão e com o objetivo de cumprir as exigências do sistema judiciário, na “opção pela vida no caminho certo”, passa a ocupar funções periféricas no mercado de trabalho. O crescimento da economia informal e de empregos abaixo da linha da pobreza gera continuamente um grande volume de trabalhadores marginais que podem ser explorados sem qualquer escrúpulo ou limite.

Na linha dessas reflexões, Bauman (1999) argumenta que essas políticas de encarceramento se tornaram inadmissíveis, considerando-se as seguintes problemáticas: sabe-se que as instituições de controle jamais cumpriram o seu papel de reabilitação, de correção das pessoas categorizadas como desviantes. As prisões com muita propriedade cumpriram a sua função de "aprisionamento", levando os internos a absorver e adotar os hábitos e costumes típicos dos ambientes penitenciários, contribuindo para a transformação do infrator ocasional em delinquente habitual. Nas tendências atuais de punição e controle, as prisões aparecem como um forte mecanismo de imobilização, dos que estão fora da ordem global, potencializando o encarceramento.

Se os campos de concentração serviram como laboratórios de uma sociedade totalitária nos quais foram explorados os limites da submissão e servidão e se as casas de correção panópticas serviram como laboratórios da sociedade industrial nos quais foram experimentados os limites da rotinização da ação humana, a prisão [...] é um laboratório da sociedade globalizada [...] no qual são testadas as técnicas de confinamento espacial do lixo e do refugo da globalização e explorados os seus limites. (BAUMAN, 1999, p.121)

Ainda que se reconheça que as prisões jamais tenham reabilitado as pessoas ou tenham possibilitado a sua reintegração, continua-se a punir pessoas pobres e estigmatizadas pela sua condição social, que necessitam muito mais de assistência do que de punição. Essa crescente necessidade de intervenção sobre as pessoas pobres e estigmatizadas e a seletividade punitiva consistem em políticas que não passariam nos testes mais simples de adequação ética, pela falta de esclarecimentos a respeito da base moral para se punir alguém. (BAUMAN, 1999). O autor questiona, portanto, alguns dos mecanismos dessas políticas punitivas que, se por um lado se volta com toda força para as classes subalternas, por outro, encobre um número maior de ilegalidades das classes dominantes, dos chamados "crimes de colarinho branco". Aos pobres, cujos crimes são sempre locais, a imobilidade, às elites planetárias a mobilidade. O resultado dessas ações é o seguinte: age-se punitivamente e com

maior rigor nas ilegalidades visíveis e locais – nas ruas, nas periferias da cidade, nas políticas direcionadas aos pobres etc. – sobre uma parte da população que pode ser nomeada, reconhecida e localizada; encobrem-se e tornam-se invisíveis os crimes econômicos, políticos e globais.

Quanto às políticas de encarceramento e de imobilização social, Bauman (1999) contribui com a tese segundo o qual "com toda probabilidade, essas causas estão relacionadas de forma mais do que contingente ao amplo quadro de transformações conhecidas pelo nome de globalização" e aos anseios e preocupações públicas na manutenção da "lei e da ordem", pela busca de segurança e, por vezes, pela busca de um inimigo comum. Por intermédio da punição reforça-se a disciplina do mercado, eliminam-se os efeitos da insegurança social, proporcionado sobremaneira pela imposição do trabalho assalariado precário e pelo retraimento da proteção social. E, por fim, as prisões permitem a segregação do "lixo e refugo da globalização". Nesse aspecto, os governos detêm o papel de distritos policiais, com suas políticas de retirada dos mendigos, ladrões, perturbadores das ruas e suas imobilizações por meio dos muros das prisões. A imobilização da miséria traz mais confiança aos investidores, atrai capital e, mais, assegura a sensação de segurança, na medida em que se tornam públicas a competência policial e a destreza do Estado no combate ao crime. Em nome da segurança do mercado e do estabelecimento da lei e da ordem perdeu-se a *noção ética* das medidas adotadas, cuja lógica é: "tudo vale". Em nome da segurança, tornaram-se facilmente sacrificáveis a democracia e os direitos humanos.

Trata-se de um conjunto de políticas de controle legitimado pelas leis penais, pela criminalização das estratégias de sobrevivência e patologização dos comportamentos das camadas mais pobres. Um processo de criminalização que contribui para o crescimento dos encarcerados nas prisões, para o exercício do controle, segregação e imobilização social. Como destaca Wacquant (2004, p.228), nas últimas décadas, "não foi tanto a criminalidade que mudou [...] e sim a maneira como políticos e jornalistas, porta-vozes dos interesses dominantes, veem a delinquência de rua e as populações que supostamente a alimentam". A atuação policial e judiciária constituindo novas faces as prisões, que se apresentam como bombas sociais: *aspiram-e-expelem*, devolvendo para a sociedade indivíduos capazes de praticar mais crimes. Tais efeitos, no entanto, não preocupam as autoridades, uma vez que possibilitam a manutenção do próprio sistema, numa relação "simbiótica" entre as prisões e a miséria, num processo em que um reproduz o outro o tempo todo.

2.3 O Estado Punitivo no Brasil

A literatura sobre as tendências punitivas demonstra que a edificação do Estado penal pode ser identificada tanto em países desenvolvidos, como em desenvolvimento. Pesquisadores brasileiros, apoiados na perspectiva teórica do Estado Penal e nas tendências de controle e punição anteriormente discutidas, têm contribuído com reflexões em torno desse processo. Para entender tal especificidade brasileira, faz-se necessário compreender, em primeiro lugar, a atuação do sistema penal no Estado Democrático de Direito e os desafios que tal atuação traz para a consolidação democrática.

Pinheiro (1997) alerta para o fato de que, no Brasil, há um distanciamento entre o que está escrito na lei e o modo como esta, por sua vez, é aplicada. Segundo o autor, a Constituição Federal de 1988 conseguiu incorporar muitos dos direitos individuais, violados no período de Ditadura Militar. Embora o direito à vida, à liberdade e à integridade pessoal seja reconhecido, ainda se verifica a deslegitimação desses direitos, sobretudo por meio da violência. A tortura e a detenção arbitrária continuam a caracterizar o comportamento policial no Brasil.

Ao mesmo tempo em que foram eliminadas as violações mais fortes contra os direitos humanos cometidos pelos regimes militares, os governos civis recém-eleitos não tiveram êxito em proteger os direitos fundamentais de todos os cidadãos. Como consequência, permanece precário o regime da lei em muitos países latino-americanos. No Brasil, assim como em outros lugares, as vítimas não são mais militantes políticos, muitos deles pessoas educadas da classe média, cuja oposição ao regime militar fez com que fossem assassinados ou brutalmente torturados. Hoje em dia, o principal alvo da arbitrariedade policial são os mais vulneráveis e indefesos da sociedade brasileira: o pobre, o trabalhador rural e sindicalistas, grupos minoritários, crianças e adolescentes abandonados, muitos vivendo nas ruas. Muita dessa violência é alimentada por uma discriminação enraizada em nossa sociedade contra os pobres e as minorias raciais, que são em sua maioria vítimas de homicídio. (PINHEIRO, 1997, p.44)

Tal violência pode ser apontada como uma das continuidades da longa tradição das práticas autoritárias das elites contra a não-elite, as quais também são reproduzidas entre os mais pobres. Os valores democráticos presentes na Constituição Federal de 1988 pouco efeito tiveram em relação às práticas autoritárias forjadas no período de ditadura. Desse modo, o autor aponta que a democracia brasileira pode ser caracterizada por uma democracia *sem cidadania*. O distanciamento entre o que está na lei e a realidade de sua aplicação compõe a raiz do fracasso da democracia, não só brasileira, mas também da democracia Latino-Americana.

De acordo com Pinheiro (1997), a situação tem se agravado devido ao impacto causado pela globalização nos países com grandes desigualdades – altas taxas de concentração de renda –, com altos índices criminais e de violações dos direitos humanos. Além disso, tais países convivem com a arbitrariedade do Sistema de Justiça, que pune apenas os crimes cometidos pelas classes sociais mais baixas, o que contribui para reforçar a concepção de que os pobres são perigosos. Com tais estratégias de criminalização dos diferentes, intensificam-se, em nosso país, o sentimento de insegurança social, o medo e apelos pelo recrudescimento das formas de controle sobre esses grupos, de modo a naturalizar os discursos segregadores, os discursos de extermínio e de imobilização.

Por conseguinte, a não-elite, ao mesmo tempo em que é apontada como os causadores da violência, aparece como as principais vítimas. Paradoxalmente, as classes mais pobres são os setores mais vulneráveis a sofrer as ações do aparato repressivo, compondo, desse modo, um quadro de desigualdades na forma de tratamento dispensado pelo Sistema de Justiça, no que diz respeito à garantia, à igualdade e à equidade dos direitos individuais e civis.

A este respeito, ressalta Lima (2004) que,

[...] o Sistema de Justiça Criminal Brasileiro é pautado em uma lógica que permite, no limite, a invisibilidade de questões raciais, de gênero e geracionais no processamento de fatos de natureza criminal e, por conseguinte, permite a reificação de desigualdades, diferenças e discriminações na população do país, não incorporando as transformações democráticas da sociedade brasileira observadas no campo político. Segundo esta lógica, a desigualdade na forma de tratamento dispensado pelo Sistema de Justiça poderia ser explicada por duas clivagens demográficas principais: gênero e raça.

Por meio delas, o aparato técnico-processual montado para garantir a igualdade na distribuição de justiça estaria, na realidade, reproduzindo relações não equânimes de poder, e seria uma indicação de que o processo de transformação democrática da sociedade brasileira ainda está inconcluso. (LIMA, 2004, p.64).

A falta de limites para a intervenção sobre os corpos desses indivíduos – o corpo concebido como *locus* de punição, de justiça e exemplo –, de igual maneira, os torna objetos de controle do Estado e do Sistema de Justiça. A intervenção que, na maioria dos casos se resume às formas de violência, na leitura de Caldeira (2000), revela uma das características da democracia brasileira que, apesar de ser uma democracia política e de ter os direitos sociais razoavelmente legitimados, tem os principais componentes civis da cidadania e dos direitos humanos constantemente violados, em virtude dos jogos de poder e abusos de autoridade, como meio de imputar a dor, de desenvolver e estabelecer a ordem. Essa *democracia*

disjuntiva é, portanto, demarcada pela presença de um sistema judiciário ineficaz, pelo exercício da justiça como privilégio da elite e pela deslegitimação dos direitos individuais e civis e pelas violações dos direitos humanos, sobretudo, pelo Estado. Características que consistem nos entraves para a consolidação democrática.

Ao invés da consolidação democrática, o que se verifica é uma série de estratégias de proteção e reação ao sentimento de insegurança em relação ao crime e à violência. Dentre as estratégias, a construção de muros, a criação de *enclaves fortificados* – espaços fechados, monitoramentos por meio da segurança privada, a constituição de espaços residenciais, de espaços de lazer – configura-se como uma das mais emblemáticas. Os muros como símbolos da segregação espacial, das fronteiras que demarcam os sujeitos de intervenções punitivas, dos sujeitos a serem protegidos e terem seus direitos civis e individuais legitimados.

Os muros que fortificam São Paulo são muros gerados tanto pelo desrespeito a direitos civis quanto pela ausência do desejo entre os mais ricos de respeitar os direitos daqueles que vêm como inferiores e que não irão admitir como concidadãos no espaço público. (CALDEIRA, 2000, 376)

Em nota aos leitores brasileiros, com base nos estudos de Caldeira (2000), Wacquant (2001) contribuiu com suas reflexões para o entendimento dos percursos e rumos do sistema penal brasileiro. Ele buscou apresentar o contexto social do país, apontando para as disparidades sociais, a pobreza, o aumento da criminalidade, o desenvolvimento de uma economia estruturada na droga, o desemprego e o subemprego. Um contexto político, econômico e social que cria um sentimento de insegurança e medo nos espaços públicos e o crescimento das intervenções repressoras. As instituições responsáveis pela manutenção da ordem pública – sistema de justiça, polícia e Estado – passam a utilizar-se de violência como forma de controle sobre os “miseráveis”, transformando o sistema penitenciário brasileiro em um “*campo de concentração para os pobres*, ou em empresas públicas de depósitos dos dejetos sociais” (WACQUANT, 2001, p. 11).

São características que apontam para o norteamento de intervenções cada vez mais repressoras, posto que:

[...] desenvolver o Estado penal para responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletariado urbano, aumentando os meios, a amplitude e a intensidade de intervenção do aparelho policial e judiciário, equivale a (r) estabelecer uma verdadeira *ditadura sobre os pobres*.

[...] a adoção das medidas norte-americanas de limpeza policial das ruas e de aprisionamento maciço dos pobres, dos inúteis e dos insubmissos à ditadura do mercado desregulamentado só irá agravar os males de que já

sofre a sociedade brasileira em seu difícil caminho rumo ao estabelecimento de uma democracia. (WACQUANT, 2001, p.10-11)

Em outros termos, o autor alerta para o fato de que as tendências nas políticas prisionais e de controle social por ele destacadas, apresentam repercussões muito mais alarmantes em países atingidos por fortes desigualdades de condições e de oportunidade de vida, em países onde se verifica a ausência das políticas de bem-estar social, capazes de amenizar as desigualdades ou onde pode ser identificada a ausência de uma tradição democrática.

Quanto ao Estado punitivo no Brasil, nas análises desses autores mencionados, as principais críticas referem-se ao Sistema Penal Brasileiro, argumentando que tal sistema não se adequou aos valores do Estado Democrático de Direito, mais especificamente quando se trata de questões relacionadas à segurança, à punição e ao controle. A resposta à criminalidade tem sido traduzida pela utilização de penas severas, que, com efeito, converge para a deslegitimação dos direitos civis e individuais, e para o encarceramento em massa. O encarceramento é visto como um recurso para reafirmar a legitimidade das agências de controle, das leis penais e da ação do Estado no controle ao crime, para a exibição da competência policial, e, sobretudo, como um meio de varrer os mendigos, os criminosos e os perturbadores da ordem, assegurando a confiança entre investidores econômicos. A prisão, desse modo, ocupa papel imprescindível para a seletividade e controle das ilegalidades populares.

Com base nas contribuições desses autores, verifica-se no Brasil a existência de um sistema judiciário penalizante; um crescimento do controle repressivo por parte dos órgãos de segurança pública, que se utiliza, muitas vezes, da violência ilegal e ilegítima para exercer o controle contra as pessoas passíveis de serem criminalizadas, nas ruas, nas favelas, nas regiões tidas como violentas; a produção social e difusão de sentimentos de insegurança, criando a sensação de impunidade; o controle social do crime tanto pelas agências estatais quanto por serviços privados de segurança.

2.4 As instituições para jovens autores de atos infracionais nesse contexto

Adorno (2007), autor brasileiro, também alerta para a existência em nossa sociedade de um sentimento coletivo de insegurança e aumento da criminalidade. Acompanhando esse sentimento há a perspectiva de que os crimes não são punidos e quando há a punição, o que se verifica é o mínimo do rigor esperado. O medo e a insegurança têm se tornado um alibi para o surgimento de reformas das instituições responsáveis pela segurança e

para o aumento no uso da violência, de torturas e execuções sumárias para o controle dos considerados criminosos. Trata-se de ações que se baseiam em estereótipos como a classe social, a estratificação étnico-racial e condições de moradias, ações no campo da segurança pública com o máximo de seletividade e arbitrariedade. Com tais estratégias de criminalização, naturalizaram-se os discursos segregadores, de extermínio, de controle sobre os pobres, nas ruas e bairros, apresentando um conjunto de projetos de controle social.

Conforme Neto (2005), políticas que se focam no rigor das punições, baseiam-se nas prerrogativas de diminuição da criminalidade. Essas prerrogativas de manutenção da segurança – segurança contra ao crime e não de direitos – têm contribuído para a polarização da sociedade em potenciais infratores e potenciais vítimas, os que serão controlados e os que serão protegidos. A segurança pública, desse modo, busca cumprir a sua função, a proteção à sociedade contra delinquentes. Com efeito, os marginalizados socialmente são convertidos em potenciais infratores e, conseqüentemente, são transformados em alvo das medidas de controle por serem considerados pertencentes aos grupos de risco.

Quanto aos jovens autores de atos infracionais, diferentes atores sociais – dos cidadãos comuns aos legisladores –, baseados nos discursos de que a impunidade gera o aumento da violência, clamam pela redução da maioria penal. O recrudescimento das punições sobre os jovens traduz as representações de que tal política consistirá em um fator que poderá incidir na diminuição da criminalidade. A partir de 1993, início da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, foram apresentadas ao Congresso Nacional mais de vinte e uma Propostas de Emendas Constitucionais para a redução da maioria penal, alterando a redação do artigo 228 da Constituição Federal, de 1988 -"*são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitando-se às normas da legislação especial*". Campos (2007) ressalta que essas propostas podem ser compreendidas sob dois viés. Por um lado, a deslegitimação dos direitos da criança e do adolescente, consagrados pelo ECA, e de outro, uma possível tendência ao encarceramento em massa, mas nesse caso, com foco nos jovens, com idade mínima de 16 anos.

Tais reivindicações que traduzem o recrudescimento dos instrumentos legais compõem, no geral, algumas das tendências nas políticas penais: as reformas. A criação de novas leis ou a revisão das existentes é conclamada na ocorrência, principalmente, de crimes que “chocam” a população. Azevedo (2004) aponta que as normas penais, muitas vezes, são utilizadas pelo poder político, como respostas para quase todos os tipos de conflitos e problemas sociais. O resultado é a crescente perda da legitimidade do sistema penal, levando o sistema político a propor reformas no sistema de justiça e nas legislações. O resultado é que

“novos delitos são criados, novas áreas de criminalização aparecem, novos procedimentos são propostos, tudo na tentativa de recuperar a legitimidade perdida” (AZEVEDO, 2004, p.47).

Paralelamente a essas discussões sobre propostas de redução da maioridade penal, observa-se um período em que mais se discutem as reformas no sistema socioeducativo, tanto no estado de São Paulo, como nos demais estados brasileiros. Há discursos de adaptação das instituições de internação às normativas do Estatuto e demais tratados internacionais, e de implementação de medidas não privativas de liberdade. Mas se trata de um período na história do atendimento ao adolescente infrator em que mais se observa o aumento de jovens cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos e a Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, responsáveis pelo levantamento do número de adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas privativas de liberdade, divulgaram que, em 2008, o número total de internos no sistema socioeducativo de meio fechado no Brasil, correspondeu a 16.868 adolescentes, sendo 11.734 na internação, 3.715 na internação provisória e 1.419 na semiliberdade, todos adolescentes de ambos os sexos (BRASIL, 2009). Comparado ao ano de 2006, com um total de 15.426 adolescentes no sistema socioeducativo, houve 4,41% de aumento das medidas privativas de liberdade – internação provisória, internação e semiliberdade.

Quanto à internação, no período de 2006-2008, observou-se um pequeno aumento de 1.255 adolescentes em cumprimento de tal medida, chamando a atenção para o fato de que essa variação deve ser investigada, para se verificar o tempo médio de permanência no cumprimento dessa medida. A hipótese levantada, é que este tempo está aumentando em função dos diversos apelos sociais de recrudescimento das normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente.

De acordo com esse mesmo relatório, os dez estados com maior população de internos são: São Paulo (34%), Pernambuco (8%), Rio de Janeiro (7%), Rio Grande do Sul (7%), Minas Gerais (6%), Paraná (6%), Ceará (5%), Distrito Federal (4%), Espírito Santo (3%) e Santa Catarina (3%). São Paulo é o estado onde mais se concentram os adolescentes em privação de liberdade, com um ligeiro decréscimo quando se compara esse percentual com o percentual de internos em 2004, ou seja, 46%.

Ainda que o estado de Roraima não fosse destacado entre os dez estados com maior índice de internação, os dados divulgados pelo relatório indicam um crescimento de internação, nesse estado, de 113%, bem como no estado de Santa Catarina, com 44%.

Os dados do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada – IPEA, divulgados em 2002³, ao traçar o perfil dos jovens em privação de liberdade no Brasil, apontaram que 76% deles estavam na faixa etária entre 16 e 18 anos; mais de 60% dos adolescentes eram negros; 51% deles não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam e 81% viviam com a família quando praticaram o delito e foram apreendidos. Os principais delitos praticados por esses adolescentes foram: roubo (29,5%), furto (14,8%), homicídio (18,6%) e tráfico de drogas (8,7%). Observa-se que grande parte dos delitos diz respeito às infrações contra o patrimônio, não se tratando, portanto, de crimes violentos, discursos tão presentes nas representações sociais sobre o jovem e a violência.

Quanto aos jovens em privação de liberdade no estado de São Paulo, a última pesquisa realizada e divulgada pelo Instituto Universidade Empresa – UNIEMP e Fundação CASA (2006) destacou que, 70% dos adolescentes encontravam-se na faixa etária entre os 15 e 17 anos de idade; 3% deles na faixa etária entre 12 e 14 anos de idade; 68% ainda estavam cursando o Ensino Fundamental e 27% o Ensino Médio.

Em relação ao trabalho, 82% dos jovens declaram exercerem atividades de trabalho não qualificado – mercado informal. Além desses dados, destacam-se os referentes à situação familiar dos adolescentes. Aproximadamente 51% dos adolescentes moravam apenas com a mãe, quando foram apreendidos em virtude do delito praticado.

É importante mencionar que, 51% dos adolescentes cumpriram a medida socioeducativa de internação em decorrência de infrações contra o patrimônio – roubo simples, furto e roubo qualificado –, 14% crime contra a vida – atentado violento ao pudor, sequestro, latrocínio, homicídio e estupro e 13% por tráfico de drogas.

Retomando os dados do IPEA, chama a atenção o número de jovens negros cumprindo a medida de internação no Brasil. O recorte étnico-racial⁴ é um fator a ser considerado quando se busca situar quem são os jovens que se encontram no sistema socioeducativo, o que requer reflexões.

De acordo com Ribeiro (2009), a abordagem policial, no geral, é realizada de forma indiscriminada, desconsiderando-se o princípio Constitucional de nosso país: o de respeito à dignidade humana. Ao entrevistar policiais e pessoas abordadas e ao acompanhar *in*

³ Os dados que trazem indicativos sobre o perfil dos jovens em privação de liberdade no Brasil referem-se ao mapeamento realizado pelo IPEA. Esse é um dos últimos levantamentos que se têm sobre o perfil nacional dos jovens em privação de liberdade.

⁴ Nesta pesquisa realizada pela Fundação CASA e Instituto UNIEMP, o levantamento de dados referentes ao recorte étnico-racial não foi considerado. Portanto, não foi possível sinalizar tais dados. Os dados apresentados do perfil dos adolescentes cumprindo medida de internação no estado de São Paulo são referentes ao ano de 2006. Não há dados recentes disponíveis para consulta.

loco como se dão tais abordagens, o autor identificou que os policiais protagonizam situações constrangedoras e de discriminação, principalmente em relação aos jovens negros, a quem são atribuídos estereótipos, que os qualificam e classificam como suspeitos. O modo de andar, de se vestir, de dançar, de falar, as manifestações de comportamento – reações de medo ao perceber a presença de uma viatura, por saber que são alvos preferenciais da atuação da polícia –, estar fora do local de residência, a idade, a região e a classe social constituem os componentes para classificar as pessoas em “atitudes suspeitas”. Com frequência, os negros são as principais vítimas de tratamento desrespeitoso e inadequado da abordagem policial, pois o policial trabalha baseado em estereótipos criados pela sociedade branca (RIBEIRO, 2009).

A construção de tais estereótipos acaba por determinar quem são os potenciais perturbadores da ordem social, que por sua vez se tornam os alvos preferenciais das agências de controle, uma construção que, segundo Lima (2004), não é recente. Suas raízes trazem componentes da matriz do pensamento biologista do século XIX, que buscava demarcar que os negros eram inferiores biológica e culturalmente.

Batista (2003), ao analisar as práticas de apreensão do Juizado de Menor, na vigência dos antigos Códigos de Menores, constatou que o sentenciamento de jovens era realizado por meio de sentenças difusas, as quais não seguiam os requisitos legais mínimos. O sistema de justiça simplesmente punia jovens que se encontravam fora do local de suas residências, que exerciam trabalhos informais, ou meramente por apresentar atitudes classificadas como "suspeitas". Policiais, comissários e juízes lançavam sobre os jovens olhares estereotipados, construídos a partir do esquadramento da vida do menino, de sua família, sua escola, sua saúde, seu físico e de seu trabalho, com o objetivo de constituir os indicadores que comprovassem ser este um criminoso em potencial.

Antes mesmos de o ato ser apurado, ao jovem eram estipulados estereótipos de “desocupados, mentirosos e antissociais”. Muitas vezes o juiz não aplicava a pena considerando o ato infracional em si, mas sim as características delimitadas como sendo compatíveis à identidade criminosa. Diante da formulação desse perfil, os jovens foram apreendidos até mesmo por realizar trabalhos informais – venda de jornais, bilhetes de loteria e doces e a atividade de engraxate, dentre outros trabalhos realizados em via pública. Apresentar atitudes “consideradas suspeitas” também era forte indicativo para a abordagem e apreensão.

Uma das práticas do juizado pautada nessa concepção de atitude suspeita é ilustrada por Batista na análise do seguinte processo:

O caso de M.S., 14 anos, preto, residente no Morro de São Carlos, é chocante. Trabalhava fazendo carroto na feira, vivia com os pais, frequentara a escola até o 4º ano primário. Era ele que, “segundo o apurado, estava desempregado, perambulando em estado de vadiagem pela Zona Sul, quando sua residência se encontra na Zona Norte”. Foi detido à entrada do túnel do Pasmado [...] sob a suspeita de furto de roupas. Segundo o policial que o deteve: “o menor apresentava-se vestido com uma calça de tamanho muito maior que o seu físico, evidenciando que havia sido furtada, bem como calçava sapatos também de número maior do que seu pé”. No entanto não houvera notificação do furto: ninguém reclamou a calça e o sapato que o menor M trazia. [...] *Apesar de ser primário, e não ter cometido crime algum, o curador pediu a sua internação: “nada foi apurado, mas o menor vive em estado de abandono e perambulando”. A sentença do juiz coincide com a opinião do curador, e M. ficou internado no SAM por quase três anos!* (BATISTA, 2003, p. 74, grifo nosso).

Os estereótipos edificadas para caracterizar a personalidade do “delinquente” balizavam parte das justificativas de atuação e internação, mesmo nos casos em que nada fosse apurado. Quanto aos jovens que não apresentavam tais características, Batista (2003) pôde verificar que a eles não foram aplicadas nenhuma das medidas estipuladas pelos antigos Códigos de Menores. Este estudo evidencia que não é recente a arbitrariedade nos processos de intervenção sobre os jovens socialmente excluídos, desprovidos, sobretudo, de atributos que os caracterizam conforme os padrões dos considerados pela sociedade para caracterizar os “cidadãos de bem”.

Para complementar tais reflexões, torna-se pertinente destacar um estudo recente realizado por Spagnol (2008; 2005). Ele buscou entender como os jovens, uma vez inseridos na delinquência, lançam mão de toda crueldade, perversidade e desprezo em relação às vítimas, chegando, até mesmo em alguns casos, a matá-las, conforme constatou nos relatos de alguns dos jovens que ele entrevistou. Este estudo contribui para a desconstrução dos discursos que buscam associar pobreza e delinquência e apontam que somente os jovens das classes pobres cometem crimes.

Spagnol (2008) entrevistou Jovens moradores dos bairros periféricos – Paraisópolis, Jardim Ângela, Capão Redondo, Taboão da Serra e Embu - e jovens que residiam em bairros com grandes lançamentos imobiliários e infraestrutura – Morumbi, Moema, Itaim-Bibi – do Município de São Paulo. Esse segundo grupo de jovens entrevistado por Spagnol (2008; 2005) também cometeu crime com o mesmo requinte de crueldade que os jovens dos bairros periféricos. A diferença estava no modo como esses crimes eram punidos, a repercussão social, principalmente nos meios de comunicação e no modo como seus familiares agiam para evitar que o adolescente fosse encaminhado ao sistema socioeducativo, na condição de infrator, como é recorrente em casos de infração envolvendo o primeiro grupo. E

mesmo nos casos em que o crime chegou a ser divulgado na mídia, ressalta Spagnol (2008) que esses jovens não foram categorizados como “assassinos”, “monstros” ou “homicidas”. Ao contrário, foram apresentados como jovens que apresentam problemas. Sobre tal situação, a problematização recai sobre o tipo de educação por eles recebida, sobre a relação entre pais e filhos, para se perguntar “em que esses pais erraram”.

Conforme destaca o autor, a delinquência juvenil não é privilégio apenas dos jovens das classes operárias pauperizadas e pertencentes à periferia. Contudo, a periferia é entendida como espaços do crime, e os moradores desses locais como criminosos em potencial, em virtude dos signos e estereótipos criados a partir da associação entre marginalidade e pobreza, do ser jovem pobre ou negro como um dos atributos da figura do criminoso, como anteriormente apresentaram as pesquisas de Ribeiro (2009) e também de Batista (2003). Tais pesquisas trazem dados que revelam a arbitrariedade do sistema de justiça juvenil, que, não mais sem razão, age com rigor nas ações direcionadas aos jovens negros, pobres e situados espacialmente em bairros tidos como violentos. Constatam-se ações diferenciadas pelas agências de controle e a existência de dois tipos de justiça (LIMA, 2004).

Se, por um lado, a criminalização da juventude, balizada por estereótipos, pautados na condição juvenil, socioeconômica, étnico-racial, de moradia, os quais acentuam as perspectivas e os mitos de que eles são os causadores da insegurança e perpetuadores da violência (ADORNO, 2002), é um fator preocupante para a legitimação do Estado Democrático de Direito, ao mesmo tempo, chama atenção o crescimento dos jovens vítimas de mortes violentas, por homicídios.

O *Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008* (WAISELFISZ, 2008), pesquisa desenvolvida pelo Instituto Sangari, em parceria com os Ministérios da Saúde e da Justiça, aponta que, entre 1996 e 2006, os homicídios entre a população de 15 a 24 anos de idade passaram de 13.186 para 17.312, implicando um aumento de 31,3%. Esse crescimento foi superior ao experimentado pelos homicídios na população total não-jovem, que foi de 20% nesse mesmo período⁵. Um contexto também problemático, pois nos casos de homicídios envolvendo esses jovens, como ressalta Pestana (2009), não há a preocupação em esclarecer

⁵ Outros dados relevantes sobre essa situação foram os divulgados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização Não-governamental Observatório de Favelas, o Índice de Homicídios na Adolescência - IHA (2009). De acordo com essa pesquisa, se as circunstâncias de violências letais contra adolescentes não mudarem, estima-se que mais de 33 mil jovens de 12 a 18 anos deverão perder a vida por homicídio entre 2006 e 2012. Os homicídios, de acordo com a pesquisa, representam 45% das causas de morte entre os adolescentes, na faixa etária entre 19 e 24 anos.

tais mortes, pois no imaginário social essas mortes representam uma espécie de limpeza e de solução para o problema da violência e da insegurança em nosso país.

Retomando a discussão sobre a aplicação da medida socioeducativa de internação e considerando-se os dados do último levantamento, destaca-se que, no âmbito dessas políticas públicas para os jovens autores de atos infracionais, é possível indicar que a emergência de novas formas de controle e punição, que vão além dos espaços institucionais, não tem significado para a (des) institucionalização dos jovens. Ao que tudo indica, tendo como base as políticas públicas de reestruturação do sistema socioeducativo atuais, adotadas pelo estado de São Paulo, pode-se afirmar que estamos num contexto de (re) institucionalização e permanente violação do artigo 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, segundo o qual: “*a medida de internação só será aplicada quando tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa*” e parágrafo segundo do mesmo artigo, “*em nenhuma hipótese será aplicada à internação havendo outra medida adequada*” (art. 122, Estatuto da Criança e do Adolescente, grifo nosso).

Esse parágrafo consagra a obrigatoriedade do Juiz da Vara da Infância e da Juventude em analisar todas as medidas possíveis a serem adotadas, evitando a internação. A internação no conjunto das medidas socioeducativas⁶ consiste na mais grave, pelo fato de privar o adolescente de um dos seus direitos fundamentais, o direito à liberdade. Por se tratar de uma das medidas mais graves, esta deveria ser aplicada em casos de infrações graves, que consistem nas infrações contra as pessoas ou contra os costumes (homicídio, latrocínio, estupro). Tanto os dados divulgados pelo IPEA (2003), quanto pela Fundação CASA (2006) sobre o perfil dos jovens em privação de liberdade revelam que as infrações contra o patrimônio perfazem o maior índice das apreensões e internações. Nesse caso, as medidas não privativas de liberdade deveriam prevalecer.

O segundo parágrafo, do artigo 122, se fosse considerado, traria significados importantes na história do atendimento ao adolescente infrator. Ele determina princípios que colaborariam para evitar o abuso na aplicação de medidas privativas de liberdade. A questão é pensar as medidas a serem adotadas para o jovem de acordo com a infração, sem significar com isso, a limitação de direitos, como o direito à liberdade. Se fosse considerada a excepcionalidade de aplicação da medida de internação, tal alternativa, possivelmente,

⁶ As medidas socioeducativas referem-se ao grupo das medidas *não-privativas de liberdade* – advertência, obrigação de reparar dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida - e ao grupo das *privativas de liberdade* – inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimentos educacionais.

implicaria o desmonte da arquitetura institucional de controle social, forjada sob o discurso de atendimento e proteção à infância e à juventude no século XX e na atualidade.

Contrariamente às posições do Estatuto da Criança e do Adolescente que determina medidas brandas em repostas às infrações, é pertinente salientar que as medidas socioeducativas têm sim significados técnico-jurídicos de repostas à prática de um determinado ato infracional – que corresponde a crime ou contravenção penal –, tendo, portanto, um caráter de "oposição", "resistência", "impedimento", "privação" e "repressão". (AMARAL e SILVA, 2002; VOLVI 2001). Essas medidas ao serem compreendidas sob o seu viés jurídico e não mais sob o viés de proteção ou de benefício, permitem esclarecer que se trata de medidas que, além de serem impostas, são repressivas por apresentarem caráter retributivo e privativo de liberdade.

Como afirma Bierrenbach (2001), as autoridades que têm por obrigação defender os direitos dos adolescentes demonstram ações que divulgam idéias preconceituosas, com descompromisso, arbitrariedade e total seletividade. Atribuir à repressão e ao processo de segregação soluções "mágicas" para a violência consiste "num gesto de reiterada exclusão de possibilidades de cidadania desses jovens, de desestímulo ao exercício de direitos em uma democracia ainda em construção" (BIERRENBACH, 2001, p.158).

Para Passeti (1999), não há dúvidas de que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja uma das mais avançadas entre as legislações para crianças e adolescentes que se criaram no Brasil, mas também não há dúvidas de que o Estatuto conviva com um contexto em que se assiste ao recrudescimento das intervenções penais, com uma mentalidade jurídica penalizadora, cada vez mais contrária às normativas presentes na legislação⁷, à medida que a excepcionalidade na aplicação da internação transformou-se em regularidade, trazendo desafios para o atendimento ao jovem neste século XXI.

[...] ou ampliam-se as conquistas jurídicas consagradas pelo ECA, renovando a mentalidade dos juízes, promotores e advogados, ou caminharemos para o retrocesso à situação do início do século com prisões e internatos, só que agora com instalações computadorizadas e controladas por fibras óticas, reconhecendo que nada servem para corrigir, comportamentos ou educar (PASSETI, 1999, 370).

⁷ Em entrevista ao Jornal da Tarde (2007) sobre as políticas de descentralização da Fundação CASA, o secretário Estadual da Justiça e da Cidadania Luiz Antonio Marrey defendeu que a medida socioeducativa de internação deve ser adotada para os casos de infrações graves. No entanto, o judiciário, principalmente nos municípios do interior de São Paulo, tem encaminhado os jovens para as Fundações CASA em razão de pequenas infrações. Segundo Marrey, há um esforço de dialogar com a autoridade judiciária, de modo que a internação seja o último instrumento a ser adotado, sendo enviados para a Fundação apenas os adolescentes os autores de crimes considerados graves (JORNAL DA TARDE, 12/01/2007).

2.4.1 As internações no estado de São Paulo

Mesmo diante das recomendações do ECA para o investimento em medidas não privativas de liberdade, as instituições para adolescentes foram consolidadas no estado de São Paulo. A municipalização e descentralização foram justificadas pela necessidade de reformas no sistema socioeducativo, primeiro com a proposta de enfrentar a crise da antiga FEBEM, no final dos anos 1990 e segundo, com a de defender o atendimento ao adolescente autor de ato infracional próximo à sua família e comunidade.

De acordo com os dados divulgados no site oficial da Fundação CASA (2006), até 1995, a antiga FEBEM, modelo centralizado, resumia-se a três grandes complexos⁸, o Complexo do Tatuapé, com capacidade para o atendimento de 1.500 adolescentes, o Complexo Imigrantes, capacidade para 1.200 jovens e o Complexo Franco da Rocha, com capacidade para atender 850 jovens. O atendimento destinava-se tanto aos jovens do município de São Paulo, quanto das demais cidades localizadas no interior e litoral do Estado de São Paulo. Esses mesmos dados destacam que, nos oito primeiros anos, 1996-2004, de governo do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, o processo de municipalização e regionalização possibilitou a criação de mais de 41 unidades. Segundo levantamento feito por Moura (2005), essas novas unidades possibilitaram a criação de 3.274 vagas.

Tabela I – Evolução da Fundação CASA: número de funcionários, unidades ativas e número de internos – período de 1996 – 2008

Ano	Número de funcionários ativos	% Acréscimo/ Decréscimo	Número de internos	% Acréscimo/ Decréscimo
1996	3914	-17%	Não consta	Não consta
1997	3957	0,54%	3.100	Não consta
1998	4296	4%	Não consta	Não consta
1999	4241	- 0,6%	Não consta	Não consta
2000	5347	11%	4.074	14%
2001	6191	7%	5.553	15%
2002	7571	10%	5.686	1%

⁸ Tendo em vista as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 88, esses grandes complexos foram desativados.

2003	8483	5%	Não consta	Não consta
2004	8744	2%	6.314	5%
2005	10452	9%	6.556	2%
2006	9311	-6%	5.160	-11%
2007	9838	3%	5.404	2%
2008	10101	2%	5.803	3%

Fonte: *Relatório do Secretário* (Levantamento de 1996-2008). Disponível em www.fazenda.sp.gov.br. Acesso em maio de 2009.

Nesta tabela é possível acompanhar a evolução do sistema socioeducativo desde o número de funcionários ativos até o número de jovens cumprindo a medida de privação de liberdade, no período de gestão do PSDB (1996-2008). Conforme dados presentes no *Relatório do Secretário*, até 1997, havia no município de São Paulo 3.100 jovens nas unidades de internação. No período de 2000 a 2005, um período marcado pela descentralização e municipalização das medidas socioeducativas de privação de liberdade, observa-se um aumento considerável nas internações, 44%. Considerando o período de 2005, em 2006 verifica-se a diminuição na internação em 6%. Em 2008, novamente se observa aumento nas internações, 5% em relação ao ano de 2006. Quanto aos funcionários, no período de 1996-2008 verifica-se um aumento de 47% nas contratações.

A partir de 2006, um novo processo de descentralização foi iniciado, sob a justificativa de criação de novas unidades que atendessem às recomendações do Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente – CONANDA. As unidades entregues até 2003, em sua maioria, apresentavam a capacidade para o atendimento que variava de 72 a 160 adolescentes, sendo consideradas inadequadas para a realização de um atendimento individualizado. A exigência⁹ do CONANDA foi a criação de unidades menores, com capacidade máxima para o atendimento de 40 adolescentes. Essas novas unidades entregues oferecem 56 vagas, 40 para o cumprimento da medida judicial em regime de privação de liberdade e 16 destinadas à internação provisória para os jovens que aguardam a sentença do

⁹ De acordo com o CONANDA (2005), a antiga Febem/SP não poderia mais continuar reproduzindo o desgastado e já condenado modelo de encarceramento, com unidades abrigando mais de cem (100) adolescentes, contrariando flagrantemente a Resolução nº 46/1996 do Conanda, que definira que nenhuma unidade de internação podia ultrapassar ao número de quarenta (40) adolescentes e a adequação arquitetônica deveria priorizar mais os aspectos pedagógicos do que os de segurança.

juiz. A pesquisa que foi realizada nos *Relatórios do Secretário* (2006 a 2008) e no site oficial da Fundação CASA (2005 a 2009), sobre as unidades entregues a partir de 2006, permitiu a síntese e a apresentação da seguinte tabela.

Tabela II – Criação de novas Unidades e novas vagas de 2006-2008

Município	Número de CASAs entregues	Ano de inauguração	Número de vagas
Campinas	2	2006	112
Ferraz de Vasconcelos	2	2006	112
Itapetininga	1	2006	56
Sorocaba	2	2006	112
Piracicaba	1	2006	56
Mauá	1	2006	56
Rio Claro	1	2006	56
Itaquaquecetuba	1	2006	56
Itaquera (capital)	1	2006	56
Taubaté	1	2006	56
Atibaia	1	2007	56
Bragança Paulista	1	2007	56
Guarulhos	1	2007	56
Botucatu	1	2007	56
Taquaritinga	1	2007	56
Arujá	1	2007	56
Araçatuba	1	2007	56
Osasco	2	2007	112
Peruíbe	1	2007	56
Cerqueira Cesar	3	2007	168
Iaras	2	2007	112

Franca	1	2008	56
Jacareí	1	2007	56
Araçatuba	1	2008	56
Mogi Mirim	2	2008	112
São José dos Campos	1	2008	112
Mogi Mirim	2	2008	112
Guaianazes (capital)	2	2008	88
Jundiaí	1	2008	56
Mirassol	2	2008	112
Total geral até 2008	41	2 anos	2460

Fonte: *Relatório do Secretário* (2006-2008) e Site oficial da Fundação CASA – www.casa.sp.gov.br

Tais dados indicam que, de 2006 a 2008, 2.460 vagas foram criadas nas cidades do interior e litoral. Com estas novas vagas somadas às existentes, no *Relatório do Secretário* de 2008 é ressaltado que o estado de São Paulo¹⁰ atingiu o total de 7.081 vagas de atendimento em internação e semiliberdade. Após o período de divulgação do relatório orçamentário de 2008, no site oficial da Fundação CASA, foi divulgada a inauguração de mais três Fundações CASA, duas no município de São Paulo e uma no litoral, permitindo a criação de mais 168 vagas para o cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade.

A partir desses dados, é possível constatar o aumento das unidades de privação no estado de São Paulo. O aumento dessas unidades foi concomitante às reivindicações de recrudescimento das leis e normas punitivas para o adolescente que infringe a lei. Nesse processo, identifica-se uma das características contemporâneas discutidas nesse capítulo, sendo uma delas o aumento do encarceramento e, no caso dos jovens entre 12 e 18 anos de idade, o encarceramento, em tempos de Estatuto da Criança e do Adolescente.

As discussões sobre as tendências de encarceramento apresentadas neste capítulo, com foco nas prisões, justificam-se tendo em vista os seguintes pressupostos: considera-se o

¹⁰ No final do texto, para uma melhor visualização geográfica da municipalização no atendimento ao adolescente, encontra-se em anexo o mapa do estado de São Paulo. No mapa foram distribuídas, por municípios, as unidades de internação da Fundação CASA, abrangendo as unidades destacadas na tabela II e as demais unidades inauguradas nos anos anteriores aos indicados na tabela.

sistema socioeducativo para jovens autores de atos infracionais como prisões, na medida em que o atendimento aos adolescentes ainda se resume ao confinamento, numa organização intrínseca à condição determinada para esses adolescentes, ou seja, a condição de infratores e delinquentes. Conforme Passeti (1999) e Silva (2001), os adolescentes autores de atos infracionais recebem as mesmas formas de contenção dos adultos. Eles são inseridos em Unidades com características, mecanismos e dispositivos, cujos objetivos consistem na imposição de regras e valores sociais. As diferenças são apenas de ordem semântica: a internação tem o mesmo sentido de aprisionamento, medida socioeducativa, o mesmo sentido de sentença de condenação e o ato infracional, ao invés de crime penal, é julgado pelo sistema de justiça com base em princípios criminais.

As transformações observadas no campo da punição, discutidas neste capítulo, com base em Foucault (1979), Deleuze (1990), Bauman (1999) e demais autores brasileiros estudiosos da temática em questão, permitem apontar para a centralidade da pena privativa de liberdade, não mais apoiada em uma proposta humanizadora, com vista à reinserção, mas sim alcançando, com eficácia, os objetivos para a qual foi criada: conter, imobilizar e excluir. Com dispositivos de recrudescimento penal, apresentam-se práticas cada vez mais ditatoriais, rígidas de controle, cujo efeito é a limitação das garantias individuais e civis e o banimento social, expresso pelas limitações espaciais, pela criação de fronteiras entre cidadãos e não-cidadãos.

Trata-se de um Estado Punitivo que congrega características contraditórias, ao fazer coexistirem as repressões e penas alternativas, leis penais severas e garantias processuais, encarceramento em massa e proteção aos direitos humanos. A prevalência da repressão como respostas para quase todos os tipos de conflitos e problemas sociais (PESTANA, 2009).

Para os jovens essas políticas policiais se agravam ainda mais, por três razões. Primeiro, porque as políticas destinadas aos jovens oscilam entre o controle e assistência, revelando, desse modo, a baixa valorização do social e das noções de respeito à cidadania. Não mais sem razão, as políticas públicas não se orientam com base na perspectiva da juventude como cidadãos e sujeitos de direitos. A esses jovens nenhuma expressão política é permitida, eles não têm a oportunidade de falar, opinar sobre elas. Como afirma Beluzzo e Victorino (2004), a esse segmento é determinada a posição de beneficiários, devendo apenas esperar e contemplar as políticas sociais a eles reservadas.

Segundo porque estudos sobre a condição juvenil afirmam que os jovens vivenciam limitações em seus direitos básicos, no que diz respeito ao acesso ao

conhecimento, à educação, à cultura, ao trabalho, que, em muitos casos, acentuam as estratégias precárias de obtenção de renda e, ainda mais grave, o direito à vida, considerando-se o alto índice de mortalidade (BELUZZO; VICTORINO, 2004; WAISELFISZ, 2008).

A terceira razão seriam as políticas públicas que trabalham com a concepção de situação de risco e vulnerabilidade social. A concepção de risco social direciona a elaboração de políticas públicas subsidiadas por perspectivas compensatórias e salvacionistas, assumindo caráter profilático ou corretivo das possíveis consequências geradas pelas desvantagens sociais (DAYRELL; CARRANO, 2009). Neste último caso, as políticas de controle são as mais adotadas, como demonstram os indicadores de internação e aumento das instituições privativas de liberdade anteriormente apresentados. Trata-se de medidas que, na legislação se apresentam como uma exceção, mas que passaram a ser a regra.

Para agravar ainda mais, existe a prevalência de sentimentos de insegurança e perigo em relação à condição juvenil. Estes sentimentos não se estendem somente aos jovens envolvidos em atos infracionais, mas a outros grupos juvenis, inseridos em movimentos populares, como o rap, o hip-hop, dentre outras manifestações. As relações entre juventude, violência e crime e o modo como essas relações são problematizadas por diferentes atores sociais, cidadãos comuns, operadores do sistema de justiça, legisladores e pelas próprias instituições de controle, resultam no agenciamento dos jovens, muito mais pelas políticas públicas de controle, do que propriamente pelas políticas que têm em vista as garantias sociais, civis, individuais e políticas.

Quanto a essa questão, Baratta (2003) defende que a separação que há no Estatuto da Criança e do Adolescente entre a "proteção" e a resposta à conduta infratora talvez seja um propiciador, um alibi moral para a consciência coletiva em favor da repressão, posto que "se, na emergência risco-abandono respondemos com as medidas de proteção, respondemos então com repressão à emergência-crime" (BARATTA, 2003, p.29). Os adolescentes ao cometerem atos infracionais são privados de seu direito à proteção, bem como de outros direitos individuais pelo fato de serem infratores.

Com efeito, esses jovens são destituídos de toda e qualquer política dirigida aos outros jovens não infratores. O autor conclui que para a compreensão do referido contexto é necessária uma leitura sobre a forma como as reformas legislativas e políticas públicas foram conduzidas até o momento pelas instituições do Estado e pela opinião pública. Em contraposição à proposta Constitucional e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, prevalecem políticas públicas de respostas à contenção da criminalidade e da violência; e não políticas públicas sociais básicas, que deveriam representar a forma estrutural e preventiva de

intervenção nas condições sociais e na garantia de acesso aos direitos individuais. Há, portanto, desconexão entre as políticas dirigidas aos jovens infratores e aos não infratores, configurando-se como o limiar entre uma juventude e outra. Nesse sentido, a segregação é apresentada como encaminhamento das demandas tutelares sobre o primeiro segmento.

A criminalização e extermínio, somados ao contexto de encarceramento, compõem o quadro das políticas públicas direcionadas aos jovens que infracionam. Não raro, qualquer apontamento que indique esses jovens como vítimas da violência, e não algozes e que indique que eles são sujeitos de direitos civis e sociais, bem como a necessidade de políticas públicas que tenham por finalidade a efetivação de sua cidadania, é (re) significado como proteção. As políticas públicas direcionadas aos jovens, categorizados como autores de atos infracionais, compõem também algumas das especificidades do agravo das condições sociais das populações jovens marginalizadas. Nesse contexto, demarcado, sobretudo, pela desigualdade social, esses jovens integram parte de uma população que demanda políticas públicas sociais que promovam a garantia de seus direitos.

As reflexões de Wacquant sobre a retração social e emergência de um Estado penal (2001, 2004, 2008) levantam uma problemática importante sobre os custos orçamentários do Estado, que ao invés de serem direcionados para as políticas de âmbito social foram utilizados para a contenção dos “miseráveis” produzidos no contexto da sociedade globalizada, levando a instituição prisional ao lugar por excelência de controle social. A edificação de um Estado cada vez mais Penal e menos social tornou-se um propiciador de exclusão e, sobretudo, de violação de direitos.

No caso dos jovens, os recursos do Estado, ao invés de serem utilizados para as políticas sociais e de prevenção, estão sendo utilizados para perpetuar a institucionalização. Trata-se, desse modo, de um movimento que vai ao encontro dos clamores para a constituição de políticas de caráter punitivo, mas que violam as prerrogativas dos direitos sociais e individuais dos adolescentes.

O estudo sobre o contexto histórico de controle social, segundo o qual a instituição para jovens autores de atos infracionais do estado de São Paulo está sendo descentralizada e reestruturada, é necessário para demarcar como esse contexto tem influenciado as políticas públicas para os adolescentes. Nesse sentido, destaca-se a relevância deste capítulo, que buscou diagramar as formas de controle da sociedade disciplinar à sociedade de controle, trazendo para o debate as conjunturas atuais das formas de punição e controle sobre os jovens.

É possível apontar, a partir dessa contextualização, que a juventude, no século XXI, continua a ser capturada e tutelada pelos aparelhos de repressão, dessa vez num contexto de aumento do policiamento criminalizável e de menor tolerância, como tão bem foi destacado por Adorno (1997, 2002) e Neto (2005). Tal tutela revela indicativos de que as práticas de internação perpassam governos ditatoriais e também democráticos. Paradoxalmente, em pleno Estado Democrático de Direito, as tendências atuais de punição e controle discutidas neste capítulo atuam para produzir o adolescente socialmente categorizado como perigoso e conferem legitimidade à exclusão social e à sua institucionalização.

O conhecimento dessas transformações conjunturais é importante para a compreensão da instituição para adolescentes, de modo a compreender em qual contexto ela está sendo reestruturada e modificada. Tendo como referência o diagrama dessas novas tendências punitivas, torna-se relevante apontar como as instituições de atendimento aos jovens que infracionam após um século se (re) configuram, assumindo diferentes faces: a descentralização, a presença de novos atores em seu agenciamento e administração, a constituição de novos discursos institucionais e também pedagógicos, discursos que justificam que esses jovens precisam de atendimento, em um determinado espaço institucional e de reclusão, como é o caso das Fundações CASA. O próximo capítulo avança nesse sentido, à medida que se buscou reconstituir o processo da institucionalização da infância e da juventude em nosso país, destacando as práticas e propostas, crises e re-construção, cujo ápice é a reestruturação da instituição FEBEM, à luz da sociedade de controle.

CAPÍTULO 3

Da FUNABEM à CASA: a institucionalização de jovens autores de atos infracionais

As políticas de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil podem ser descritas sob o respaldo de diferentes períodos da história política, social, econômica e de controle social, permitindo demarcar as diferentes fases no atendimento, as rupturas, bem como as continuidades e re-construções. Embora o período que se pretende ressaltar nesse capítulo seja o do surgimento da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, em 1964, e, posteriormente, a sua congênere no estado de São Paulo, a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (1976), torna-se relevante situar, ainda que de maneira breve, algumas das políticas que as antecederam.

Fonseca (2001), tendo como marco histórico o período de vigência da lei do ventre livre (1871-1888), procurou analisar as práticas educacionais dirigidas aos afrodescendentes nascidos livres de mães escravas, no final do século XIX, com o intuito de compreender como foi encaminhada a questão educacional no processo de abolição da escravidão. Em meio a esse processo, a educação foi defendida como um meio de preparar as crianças para o exercício da liberdade. Ainda que se identifique a preocupação com a educação, nota-se que esta estava direcionada às tentativas de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar na sociedade brasileira, que “receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres” (FONSECA, 2001, p.13). A educação aparece como preparação para o trabalho livre.

A educação dessas crianças passou a ser dimensionada como uma questão que deveria ser de competência do Estado. Ao Estado competia apoiar e financiar a execução de um plano educacional destinado a desenvolver nessas crianças o hábito e o gosto pelo trabalho agrícola, com base em uma ação pedagógica formal, apoiada na perspectiva de inserir essas crianças no espaço social e evitar que elas fossem exploradas. Surgem propostas educacionais com o objetivo de preparar as crianças para viver em uma sociedade que passava a se organizar pautada no trabalho livre.

Mesmo assim, o número de crianças entregues ao Estado ficou abaixo das expectativas, embora fossem realizadas críticas ao modelo de educação originário do mundo privado – educação nos espaços familiares, em oficinas, ou locais de trabalho –, apresentado com um processo de formação que não coincidia com os princípios de emancipação. Os

senhores, na verdade, utilizavam-se de discursos de educação para manter a posse sobre as crianças, contribuindo para reforçar os problemas da infância desamparada.

Mais do que criar e educar crianças nascidas livres, ressalta Fonseca, os senhores de escravos descobriram nas crianças negras livres e nos desvalidos uma forma promissora de resolver os problemas ocasionados pela escassez de mão-de-obra, um modelo de tutela que abrangeu grande parte da infância abandonada e desvalida, oriundas dos setores pobres, no final do século XIX. Essas crianças foram afastadas da educação no espaço público, defendida como a que poderia possibilitar a emancipação e a liberdade. Não interessava o desenvolvimento intelectual desse grupo, pois tal desenvolvimento representava um perigo à estabilidade da sociedade escravista. Tanto as crianças afrodescendentes nascidas livres de mães escravas, quanto às crianças desvalidas, órfãs e abandonadas passaram a ser tuteladas por pessoas que possuíam o direito de explorá-las como trabalhadoras, para suprir a falta de mão-de-obra, no final da escravidão.

Nas mãos dos senhores, as crianças eram incluídas de forma marginal na sociedade que se organizava a partir do trabalho livre. A lei do ventre livre não retirou as crianças da tutela dos senhores, que optaram por mantê-las. Para os senhores manter a tutela das crianças compreendia uma alternativa de eles serem ressarcidos dos gastos, fosse pelo trabalho gratuito, ou por indenizações por parte do Estado (RIZINI, 2009).

A partir desse marco histórico, identificam-se as raízes das políticas de assistência à infância, quando já se pensava na utilidade desse sujeito à nação, principalmente “como mão-de-obra para a indústria incipiente, para a agricultura sem os braços dos escravos e para um Estado nacional, forte, unido em torno dos ideais da pátria, com uma população dócil, ciente de seus deveres e de seu lugar” (RIZZINI, 2009, p.280).

Segundo Rizzini (2009), a questão de quem deve se responsabilizar e assistir crianças desvalidas, órfãs, negligenciadas, crianças afrodescendentes nascidas livres de mães escravas há séculos acompanha a história brasileira, compondo uma rede de assistência, que vai das rodas dos expostos aos setores públicos e privados da sociedade. Como afirma a autora, foram muitas as mãos pelas quais passaram crianças e adolescentes: pelas mãos dos senhores ao final da escravidão – como destacado no estudo de Fonseca (2001) –, pelas mãos das santas casas de misericórdia – as rodas dos expostos –, pelas mãos dos asilos, dos higienistas e dos filantropos, dos tribunais – reformatórios e casas de correção –, nas mãos da polícia, da família, do Estado, das Forças Armadas, dos juízes de menores e, com a promulgação recente do Estatuto da Criança e do Adolescente, nas mãos da sociedade civil. Um percurso em que se observa a constituição de políticas que vão da inserção dos pobres no

trabalho precoce e subalterno, das instituições de repressão e punição às políticas que defendem a cidadania para a criança e para o adolescente.

Este capítulo busca uma breve reconstrução histórica das práticas de atendimento à infância e à juventude, com especial atenção ao processo de institucionalização. A reconstrução histórica realizou-se mediante o balanço de pesquisas, que, em sua maioria, se apóiam na análise histórica e também empírica do processo de institucionalização de crianças e adolescentes. Tais pesquisas foram imprescindíveis para a análise das políticas públicas de atendimento, em virtude da abrangência e da relevância que elas tiveram nos apontamentos e análises críticas de todo esse processo. O foco principal é reconstituir e contribuir para a compreensão do período de transição do modelo FUNABEM/FEBEM, instituído no período da ditadura militar, para o modelo atual, a Fundação CASA, que se assenta no regime democrático, de modo a descrever, nesse primeiro momento, como aconteceram as discussões e as ações em torno do processo de descentralização e reestruturação do sistema socioeducativo para adolescentes autores de atos infracionais, no estado de São Paulo, no governo estadual do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB (de 1999 aos dias atuais), analisando como e por que esse sistema foi modificado.

3.1 As primeiras intervenções no atendimento à infância e à juventude no Brasil

Silva (1996), na sistematização histórica das fases de atendimento, buscou contextualizar as posturas filosóficas, ideológicas e pedagógicas que fundamentaram a prática de assistência à criança órfã, abandonada e institucionalizada, ressaltada por ele como sendo resultado da análise da evolução do pensamento assistencial brasileiro. Dessas fases convém destacar as que antecederam o período da constituição da FUNABEM. São elas:

1. FILANTRÓPICA (1500-1874)

Implantação do modelo português, centralizado nas santas casas de misericórdia, onde posteriormente foram instaladas as rodas dos expostos, símbolo maior desse período. Não havia a prática da internação de crianças por tempo prolongado, sendo elas encaminhadas para famílias beneméritas, que as criavam e mantinham como agregadas. Se viessem a se casar e ter filhos, sua família também permanecia agregada à família que as acolhera.

2. FILANTRÓPICO – HIGIENISTA (1874-1922)

A intensa imigração estrangeira para o Brasil suscitou a criação de diversas sociedades científicas, que trabalharam, sobretudo, no controle das doenças epidêmicas e na ordenação dos espaços públicos e coletivos e inclusive escolas, internatos e prisões. Nesse período deu-se a supremacia do médico sobre o jurista no tratamento dos assuntos referentes ao amparo à criança. Data dessa época, também, a criação da legislação sanitária estadual e municipal. As amas-de-leite contratadas e pagas para isso eram as principais agentes a dar encaminhamento aos expostos, criando-os, oferecendo-os a outras famílias ou simplesmente enterrando-os quando faleciam.

3. ASSISTENCIAL (1924-1964)

Fase em que se deu a aprovação do primeiro código de menores, a desativação da Casa dos Expostos e a criação e regulamentação por parte do Poder judiciário, do juizado dos menores e de todas as instituições auxiliares, configurando o Estado como o responsável pela tutela da criança órfã e abandonada. Diminui sensivelmente o abandono anônimo e a mortalidade dos expostos, mas acentua-se a tutela sobre os expostos até 18 anos de idade. A tônica de atendimento à criança internada passa a ser o oferecimento de uma oportunidade para trabalhar. (SILVA, 1996, 34-35)

Nessas três primeiras fases, cabe ressaltar os propósitos no controle social e nos métodos de confinamento. A fase filantrópica consistiu em um sistema caritativo, de natureza religiosa e também asilar, apoiado pelas prerrogativas de auxílio aos pobres e pelos ideários religiosos do período, o dever de salvar almas, difundidas pelas Santas Casas de Misericórdia, asilos e casas dos expostos¹¹. As intervenções não eram de caráter estatal. O poder público apenas exercia a função de incentivador e fiscalizador de tais práticas. O atendimento oferecido era direcionado à infância, categorizada como desvalida e abandonada¹². A finalidade consistia apenas em proporcionar as condições de existência, ensinar-lhes um ofício, no caso dos meninos, e oferecer um dote e casamento no caso das meninas (MARCÍLIO, 2002). A referência no atendimento era da iniciativa privada, em sua grande maioria gerenciada por entidades religiosas¹³, cujas ações eram inspiradas no amor ao próximo e a Deus. A preocupação central, conforme destacado, era o da segregação, de modo a evitar o convívio em sociedade, para que estes não interferissem ou colocassem em risco a ordem. No caso específico das crianças, os principais objetivos consistiam em protegê-las dos riscos dos desvios de comportamentos e da delinquência.

Na segunda metade do século XIX, período da fase *filantrópico-higienista*, a medicina higienista preocupava-se com as questões relacionadas à infância pobre. As preocupações surgiam em decorrência das altas taxas de mortalidade de crianças encaminhadas às rodas dos expostos e aos asilos. Moncorvo Filho foi um dos primeiros idealizadores de um instituto para assistência à infância – o Instituto de Proteção e Assistência à Criança –, instalado na cidade do Rio de Janeiro. A criação do Instituto demarca as

¹¹ As casas dos expostos, de acordo com os pesquisadores sobre o tema (Marcílio, 2002; Rizzini, 2000), foram utilizadas no estado de São Paulo até 1948.

¹² É relevante destacar que no Código Penal de 1830 a idade penal era de 14 anos; e no Código Penal de 1890 a responsabilidade penal foi reduzida para os 9 anos de idade. Crianças e adolescente, nesse período, ao cometerem atos de contravenção penal eram encaminhados para as Casas de Detenção.

¹³ De acordo com Kosminsky (1992), no Brasil, até por volta de 1958, dados demonstram a existência de 56 asilos mantidos pelos católicos, 24 pelos protestantes e 64 pelos espíritas, índices que demonstram a predominância das intervenções das instituições religiosas na área do social, promovendo a caridade aos abandonados, órfãos e desvalidos.

primeiras iniciativas e discussões a respeito da necessidade de o poder público formular políticas públicas de atenção à infância, com intervenções na vida das famílias, por intermédio do saber da medicina (RIZZINI, 2000).

Os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo foram os primeiros a anteciparem as criações de estabelecimentos assistenciais e correccionais, apoiados pelo debate internacional sobre a criança e o adolescente e pelas críticas da medicina higienista em torno das práticas de inserção de menores nas casas de detenção para adultos infratores. A proposta era a criação de instituições de recuperação, que configurassem como um ambiente sadio e virtuoso, longe dos adultos de “descendência corrompida e degenerados”. As intervenções eram defendidas como medidas profiláticas, pois, antes que os menores de idade cometessem crime, o melhor era a intervenção das instituições. O decreto 145, de 11 de julho de 1893, autorizou a fundação de colônias correccionais para crianças e adolescentes delinquentes e abandonados. Em 1902 é criada no Rio de Janeiro, a Colônia Dois Rios e a Escola Premonitória XV de Novembro (MARCÍLIO, 2002; RIZZINI, 2005).

No estado de São Paulo, em 1902, por reivindicações de Cândido Motta, a lei 844 autorizou a criação do Instituto Disciplinar do Tatuapé, que viria a ser inaugurado em 18 de janeiro de 1903. No advento da República, elites do poder público, intelectuais e filantropos trouxeram para o âmbito das políticas públicas as discussões em torno da temática da criança e, principalmente, da delinquência. É no período republicano, como assinala Rizzini (2005), que se pode demarcar a experiência brasileira de intervenção especializada sobre os menores de idade que infringiam as leis penais e as intervenções do Estado no controle social da infância e da juventude, com o objetivo de corrigir, educar e torná-los úteis e produtivos para a sociedade.

No final do século XIX e início do século XX, sob a vigência do Código Penal de 1890, Salla, Souza e Alvarez (2000) apontam para o surgimento de outras instituições destinadas ao controle social, como o Hospício do Juqueri, o Asilo dos Inválidos do Guapira e o Recolhimento das Perdizes.

Em sintonia ou não com o Código de 1890, pode-se dizer que uma série de instituições de controle social surgiu, na passagem do século XIX para o XX, em São Paulo, e um variado conjunto de práticas dentro delas tiveram forte influência da já citada criminologia do período [como, por exemplo, os exames antropométricos, os padrões de documentação interna com suas fotografias, anamneses, exames clínicos]. Um exemplo desse descompasso entre a filosofia do Código e os princípios que norteavam a política das elites na Primeira República pode ser verificado na proposta de uma nova forma de execução da pena de prisão celular que surge nesse estado. (SALLA; SOUZA; ALVAREZ, 2000, p.19)

O surgimento dessas instituições, por outro lado, acompanha as transformações ocasionadas pelo processo de urbanização e industrialização, bem como o saber científico da medicina que instituiu discursos em torno da gestão jurídica e política do cotidiano da vida urbana, incidindo sobre a saúde, sexualidade, família, habitação, promiscuidade e estratégias disciplinares. Cunha (1986) afirma que no estado de São Paulo a questão do crescimento urbano tem um peso importante para análise e contextualização histórica do surgimento das instituições de internamento, que na sua forma moderna, surgiram simultaneamente às chaminés das fábricas, as quais, aos poucos, tomaram conta da cidade, juntamente com o surgimento de novos personagens sociais: o operário e o industrial, o imigrante estrangeiro, o negro liberto, ex-escravos e desempregados.

Alguns desses personagens, como os negros, com sua história de marginalização posterior à abolição da escravatura, dentre outros segmentos da população, categorizados como improdutivos, tais como os velhos, os “menores”, certos tipos de doentes, “débeis mentais” e deficientes, na cidade que crescia e alterava as rotinas da vida cotidiana e os seus espaços tradicionais, tiveram os seus lugares reinventados, pois deixaram de ser uma questão afeta ao grupo familiar ou social, tornando-se um problema para a administração pública. Ao longo desse período, surgem as propostas de constituição de instituições para a “recuperação” e exclusão social no meio urbano, tais como o instituto disciplinar, Escola de Correção, hospícios, a ampliação das prisões e a criação de um sistema carcerário, que, nesse contexto, surgia sob o escopo dos novos discursos sobre esse modelo de instituição: a prisão como o lugar direcionado à recuperação e regeneração do criminoso, e não mais o lugar direcionado aos propósitos de punição e de sequestro (CUNHA, 1986).

No interior dessa lógica de confinamento, o Instituto Disciplinar Paulista configurou-se como uma das primeiras instituições de segregação para crianças e jovens, categorizados como os desviantes da ordem, sob a justificativa da necessidade de prevenção e de estes serem re-educados e re-socializados por intermédio do trabalho. Ao contrário das fases anteriores, na fase denominada tanto por Silva (1996), quanto por Rizzini (2000) de *Assistencial*, percebe-se a construção de atendimento à criança e ao adolescente com propósitos e preocupações sobre uma educação fortemente apoiada pela noção de educar pelo trabalho e para o trabalho. Essas concepções em torno da educação coincidem com o surgimento de um novo tempo e organização do espaço urbano, a saber: o tempo e o espaço do trabalho industrial.

Sem espaços na configuração urbana, social e política da nova república, crianças e adolescentes, provenientes de famílias trabalhadoras de baixa renda, em situação de miséria,

faziam do espaço urbano, o espaço privilegiado para a reprodução de suas vidas. Eles evidentemente emergiram no discurso jurídico e no norteamento das políticas públicas, a partir da condição de menores. O *menor* é:

[...] o marginalizado, o excluído e a extremidade dos elos mais fracos da corrente do desenvolvimento capitalista. De outro lado, ele é protagonista de uma situação que vai enquadrá-lo sob os ângulos médico/psicológico [estado intermediário de desenvolvimento humano e relacionado a patologias sociais], jurídico [discernimento para o cometimento de crimes e sua inimputabilidade), governamental [criação de aparatos de controle social, correção, reeducação e disciplinamento] e pedagógico [educação pelo trabalho, aplicação da disciplina e higiene moral]. A emergência da infância abandonada e desassistida, a importação e desenvolvimento e hegemonia das idéias disciplinadoras [de cunho científico] no campo jurídico, médico, pedagógico e governamental demonstram que o surgimento do *menor*, enquanto situação e personagem do discurso, é resultado de uma construção histórica. (FONSECA, 2001, p.94)

Quanto ao processo de inserção do *menor* nas instituições, que nascem com o período republicano, torna-se pertinente destacar a falta de critérios para tal inserção. Embora predominasse a responsabilidade penal a partir dos 9 anos de idade, o Instituto Disciplinar destinou-se também para os não infratores, aos categorizados como “pequenos mendigos”, vadios, viciosos, abandonados, “filhos dos condenados”. A predominância de crianças e adolescentes, categorizados como delinquentes, no mesmo espaço que os considerados abandonados, nas décadas seguintes, se tornaria alvo de críticas por parte dos juristas e médicos. Ao mesmo tempo, a ideia da criação de prisões para menores foi recusada, uma vez que elas, na visão dos juristas da época, não corresponderiam aos objetivos da re-educação e da recuperação. O fracasso das experiências internacionais no aprisionamento de menores, principalmente as iniciativas francesas, servia de pano de fundo para justificar que as prisões não dariam certo.

Para os criminalistas da época, as prisões especiais não seriam uma proposta adequada (RIZZINI, 2005). Ao invés de criar as prisões especiais, o Estado deveria se responsabilizar pela criação de instituições de caráter educativo, de modo a não mais reproduzir as práticas presentes no relato de um adulto, sentenciado e preso na Penitenciária do Estado, mas que em sua adolescência passou pelo Instituto Disciplinar:

Eu quando fui para o abrigo, tinha dezesseis anos e eu não sabia o que era malandragem e ao sair dali, eu estava corrompido completamente e hoje acho-me condenado a 26 longos anos.

Uma verdadeira escola do crime, pois quase todos os que aqui se acham por crimes de furto passaram pelo abrigo de menores.

Muito me impressionava todas as vezes que via menores da 5ª turma serem espancados por urinarem na cama. Logo pela manhã, levavam de três a cinco varadas nos seus corpinhos nus e à noite ficavam de joelhos no soalho do dormitório até altas horas da noite.

Os guardas espancavam muitos os menores e era justamente por causa disso que os menores eram obrigados a fugir para se verem livres de apanhar.

Simple depósitos. Grandiosos currais de seres humanos. (ANAIS DA SEMANA DE ESTUDOS DO PROBLEMA DOS MENORES – 1948-1952, *apud* MARCÍLIO, 2002)

As primeiras instituições para *menores* resultaram da busca pela consolidação de um modelo de proteção, assistência e institucionalização da infância, constituído com base nas influências científicas e racionais, advindas dos saberes médicos, pedagógicos, morais e jurídicos emergentes no início do século XX. Tais influências contribuiriam para a criação, no Brasil, da primeira legislação para crianças e adolescentes, que, por sua vez, possibilitaria a emergência do *menor* enquanto categoria jurídica, delimitando-se a condição civil, os limites etários e o que deveria ser avaliado como condição de abandono e delinquência: o Código de Menores de 1927, que norteou o projeto jurídico e institucional de sujeição da menoridade aos mecanismos tutelares, levando o Estado a intervir e assumir oficialmente a “questão do menor”. Esse Código de Menores não definiu apenas a questão da menoridade, no início do século, mas, sem dúvida, representou “o momento da emergência do ‘menor’ enquanto categoria plenamente institucionalizável” (ALVAREZ, 1989, p. 16).

Implicou também a idealização de um novo projeto de justiça, que resultou na criação dos Juizados de Menores, instituindo-se uma justiça especial para menores, respaldada por objetivos e procedimentos próprios de atuação. Uma atuação que passou a requerer um corpo técnico especializado composto por médicos higienistas, responsáveis em cuidar da saúde, nutrição e higiene; por educadores, que deveriam cuidar da disciplina, instruir para o trabalho, tornando o *menor* apto ao convívio em sociedade; e por juristas, responsáveis pela garantia da proteção e assistência. É importante salientar que “o tribunal de menores não é uma jurisdição menor para menores, mas sim a viga-mestra de um gigantesco complexo tutelar, englobando além da pré-delinquência, a Assistência Social e uma boa parte da psiquiatria infantil” (DONZELOT, 1986, p. 105). A justiça especial, na leitura de Donzelot, surgiu na medida em que o sistema penal tornou-se inadequado para conter a demanda de crianças em “situações irregulares”. O atendimento dessa demanda foi exercido por uma série de práticas cotidianas de controle e vigilância, que se deslocou do tribunal de menores para outros espaços, para as moradias, ruas, famílias e escolas.

No Brasil, a justiça especial, destaca Alvarez (1989), surge em contraponto à questão do discernimento do “menor” ao realizar uma determinada infração. O conceito de discernimento foi considerado um critério duvidoso e divergente em relação aos ideários para a formação de uma justiça não punitiva, mas sim recuperadora, educativa e disciplinar. Juízes e demais especialistas atuantes nesse sistema *institucionalizaram* crianças e adolescentes – em instituições agrícolas, centros de reeducação, com base nas prerrogativas de corrigir, evitar a formação da identidade criminosa e conter a tão mencionada “periculosidade em potencial” da população pobre, que circulava pelas ruas da cidade. Os juristas, com concepções subsidiadas por saberes da medicina¹⁴ e pelos pareceres de técnicos especializados, lançavam sobre as crianças e adolescentes, suas famílias, condições de trabalho e moradias, olhares moralistas e estereotipados. Nesse contexto político, jurídico e de controle social sobre a infância e juventude consolidaram-se as primeiras instituições no estado de São Paulo e Rio de Janeiro.

Na vigência do Código de Menores de 1927 e do governo de Getúlio Vargas, é criado em âmbito nacional o Sistema de Atendimento ao Menor - SAM, vinculado ao Ministério de Justiça, o que denotava a sua preocupação com o combate e prevenção à criminalidade juvenil. As práticas de atendimento do SAM merecem ser brevemente destacadas, pois elas foram alvos de críticas e constituíram as bases para as reivindicações de outras políticas de atendimento. O SAM compreendia toda uma infraestrutura composta por reformatórios, casas de correções, instituições agrícolas e escolas para o aprendizado de ofícios urbanos, com base em uma proposta correcional, baseada nos pressupostos de reclusão e isolamento. Nas instituições vigoravam a aplicação de técnicas e normas disciplinares, com a finalidade de recuperar e reintegrar socialmente seus tutelados. A defesa era o oferecimento de uma educação para o trabalho, demonstrando-se a positividade presente nas práticas institucionais, a produtividade de crianças e adolescentes.

O período de decadência do SAM coincide com o fim do Estado Novo e com a instituição da Carta Constitucional de 1946. É um período de luta pela ampliação das conquistas dos trabalhadores, de rearticulação dos setores conservadores, da legalização dos

¹⁴ Com base no ideário biologista, de cunho positivista, crianças e adolescentes, em condição de “abandono moral e familiar”, eram concebidos como pessoas possuidoras de caráter anormal e patológico. Nos saberes da medicina buscava-se o ideal de correção, reabilitação e adaptação desses indivíduos ao sistema da classe dominante. Crianças e adolescentes, em face deste ideário, deveriam ser retirados do seio familiar, do seu meio. Para que eles não se tornassem um criminoso, a institucionalização em instituições de reeducação. Justificativas de intervenções pautadas no binômio abandono/delinquência, concepções norteadas pelas concepções de Lombroso sobre a criminalidade.

partidos de esquerda, da abertura democrática e do desmonte de algumas políticas sociais, implantadas no período autoritário (BATISTA, 2003). As instituições criadas pela política do SAM passaram a ser consideradas escolas do crime, “sucursal do inferno”, sendo retratadas pelas conotações negativas e pelas representações sociais de que a criminalidade era engendrada por seus reformatórios.

As denúncias abrangiam problemas administrativos, face às contratações que refletiam a rede de clientelismo do Estado. Rizzini (2005) aponta que no período, existiam em cada uma das instituições, 60 funcionários para o atendimento de 58 internos. Não só os problemas administrativos eram foco de denúncias. Os registros de fugas, a exploração das crianças e dos adolescentes para fins ilícitos, os castigos corporais, a falta de subsídios técnico-pedagógicos compunham o retrato e as tramas institucionais que davam publicidade ao SAM. “Pode-se afirmar que as políticas públicas do período levaram ao extremo o uso do clientelismo das instituições do Estado, ao provocar mutilações físicas e psicológicas, e até a morte, daqueles que deveriam ser protegidos pelos poderes públicos” (RIZZINI, 2005, p.21). A imprensa desempenhou papel importante na visibilidade dessas instituições, tornando públicas as práticas de tortura e de maus tratos, que não coincidiam com as propostas e objetivos pelos quais elas foram criadas, e exerceram papel importante nas reivindicações por mudanças.

A falência nas administrações e a ação por parte das agências governamentais e das instituições privadas no trato à questão do *menor* levaram o Estado Militar a intervir, propondo a criação de um modelo de atendimento reeducativo e biopsicossocial, com métodos pensados pelas diferentes áreas do conhecimento científico. Toda a ação estatal deveria ser norteadas pela produção de conhecimentos advindos das pesquisas em torno do *menor*, com o objetivo de legitimar as intervenções sociais. Psicólogos, assistentes sociais, antropólogos, pedagogos e sociólogos dariam corpo ao saber institucional de atendimento à criança e ao adolescente, que nasceria no período de ditadura militar, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM.

3.2 Período de Ditadura militar: FUNABEM e a centralização do atendimento

A descrição histórica do surgimento das primeiras instituições, no início do século XX, já possibilita vislumbrar a preocupação da questão do *menor* por parte das políticas estatais. Crianças e adolescentes das chamadas classes populares passaram a ser encaradas como um problema a ser enfrentado pelo Estado. Todavia, é no período do governo militar que a questão passou a ser dimensionada como um problema social e, sobretudo, de âmbito

nacional. Como resposta, verifica-se a centralização do atendimento, pois as decisões passaram a ser centralizadas, assim como vinha ocorrendo com as demais políticas de intervenções nos diferentes setores, tanto no econômico e como no político. Os militares defendiam que a racionalização e a modernização do Estado dependiam de um Executivo forte, capaz de tomar todas as decisões sobre o destino do país. No regime ditatorial, convém destacar algumas transformações, dentre elas, a supressão e suspensão dos direitos políticos, a repressão dos movimentos representativos e reivindicatórios de sindicatos e organizações estudantis, a censura à imprensa, a cassação de mandatos políticos, dentre outros mecanismos de controle e de repressão que justificavam a garantia da “segurança nacional” (FRONTANA, 1999).

A doutrina de segurança nacional idealizada e difundida pela Escola Superior de Guerra (ESG) foi influenciada pelos ideais de segurança dos Estados Unidos. Com a presente doutrina, foram criadas as bases para a sustentação e manutenção de um projeto de dominação interna, de modo a delimitar um conjunto de princípios, objetivos e metas de ação com propósitos de defesa da pátria, das possíveis intervenções e agressões externas. Tal doutrina passa também a incidir sobre aqueles considerados como os inimigos internos, os residentes no país. Para os teóricos da Escola Superior de Guerra todos aqueles que contestavam a ordem imposta pelo regime, eram classificados como um perigo à nação, devendo, portanto, ser combatidos e eliminados, para não subverterem a ordem. A população, de modo geral, passou a ser identificada como potencial inimigo, a ser combatido, antes mesmo de difundir ideias contrárias aos propósitos, objetivos e ações dos militares.

Para os formuladores da Doutrina de Segurança Nacional, a definição de políticas nacionais que contemplassem a vontade da nação, deveria ser pensada pelos atores que compunham a elite econômica, política e intelectual. A essa elite cabia captar, interpretar e consolidar os interesses e as aspirações da população. Os atores sociais oriundos das camadas mais pobres eram considerados incapazes de se organizar e eram vistos como pessoas passivas e vulneráveis aos contágios subversivos. “Cabia às elites, desde que devidamente formada, traduzir os anseios desse todo social e conduzir, por meio do aparelho e das ações do Estado, o destino da nação, impedindo que a população, em seus mais diversos segmentos, tomasse parte do processo decisório” (FRONTANA, 1999, p.78).

A pobreza e a miséria compreendidas como geradoras de tensões, de revoltas e desestabilização do bom funcionamento das instituições políticas passaram a ser alvo dessas intervenções. Entedia-se que o desenvolvimento econômico só seria possível quando o país tivesse uma estabilidade política. No ideário dos militares, a estabilidade e o desenvolvimento

seriam alcançados a partir das garantias de segurança. A preocupação central consistia na racionalização e modernização do Estado, respaldadas pelo binômio desenvolvimento e segurança, pela centralização do poder e reordenamento institucional. As políticas sociais foram constituídas e voltadas para conter as insatisfações sociais e minimizar as tensões e os conflitos gerados pelo modelo de exploração econômica, sobre o qual a política de desenvolvimento se apoiava.

Para a compreensão do surgimento da FUNABEM tal contexto deve ser considerado. No percurso de consolidação e ascensão do Regime Militar surgem as bases da Política Nacional do Bem Estar do Menor – PNBEM e o projeto de institucionalização da infância e da adolescência em nosso país. É importante não perder de vista que esse órgão foi pensado e definido com a finalidade de ser o principal agente controlador na questão do menor, buscando desenvolver técnicas para o ajustamento de crianças e adolescentes, articuladas aos propósitos da Escola Superior de Guerra e da Doutrina de Segurança Nacional (QUEIROZ; et. al., 1987). A PNBEM correspondia às demais políticas de controle social em construção.

A FUNABEM surge como o órgão responsável pela definição de novas práticas de atendimento às crianças e adolescentes, com objetivo de investir em práticas institucionais e educacionais engajadas no exercício de adequação de valores e de comportamentos, com vistas a responder aos padrões de conduta normalizada, condição para reintegrá-los ao convívio social. Ao mesmo tempo, a política da FUNABEM consistiu no principal interesse do Estado, como foco de propaganda política e para o reconhecimento frente à opinião pública, de modo a difundir a ideia de que o Estado se preocupava com o “homem do amanhã” e com as questões sociais, mediante a construção, implementação e consolidação da política do bem-estar do menor (FRONTANA, 1999; RODRIGUES, 2001; SADER, 1986).

Tudo o que era encarado como problema social, conseqüentemente, era entendido como um problema capaz de colocar em risco a ordem e o desenvolvimento do país, e nesse caso, tornava-se alvo de políticas sociais de caráter preventivo e controlador. A proposta continuava a pautar-se na educação e na profissionalização como fundamentais para a (re) integração na sociedade. Isso demonstra as concepções e princípios que fundamentavam a ação da FUNABEM e do próprio Estado ditatorial, a defesa de que o despreparo profissional e educacional eram os condicionantes para a marginalidade, bem como fatores que impediam o desenvolvimento nacional. A constituição de um corpo técnico para atuar nessas instituições e colocar em prática as propostas e programas da FUNABEM foi uma das principais mudanças. Este corpo técnico especializado era composto por psicólogos, assistentes sociais e

pedagogos, os quais dariam à instituição o escopo de modernização racional e científica no atendimento.

Com a criação da FUNABEM verifica-se a elaboração de políticas públicas específicas para crianças e adolescentes, representadas pela implementação de um sistema centralizado nas decisões, controle e assistência, uma instituição vinculada ao poder Executivo, com a finalidade de proteger, vigiar, educar e prevenir a delinquência infanto-juvenil. Para ter credibilidade frente à sociedade, no norteamo dos objetivos, metodologias de trabalho e execução das ações, diferentes atores das áreas das ciências humanas e médicas foram convocados para a formulação e execução da política de atendimento ao *menor*. Eles deveriam, por sua vez, construir um saber oficial de atendimento, que equacionasse os problemas considerados como base da marginalidade social: a pobreza, a degenerescência moral, o “desvio de conduta”, a delinquência, a criminalidade e “a desorganização familiar”. Como se pode observar, a base da marginalidade social era compreendida como resultante de fatores que estavam desconectados do modelo socioeconômico, político e social vigente no período.

3.2.1 As propostas de atendimento da FUNABEM

Conforme ressaltado anteriormente, a correção e a prevenção das causas dos desajustamentos de crianças e adolescentes passaram a compreender os principais interesses do estado autoritário. Crianças e adolescentes diagnosticados como sujeitos de condutas antissociais e desvio moral e, portanto, compreendidos como sujeitos a serem tratados, foram submetidos à ação da FUNABEM, cuja fundamentação tinha como principal referência metodológica ações de cunho terapêuticos, educacionais e profissionais.

No início de 1970 o Presidente da República Emílio Garrastazu Médici se pronunciava sobre a Funabem:

Cuido dar-lhe outro sentido e dimensão, vindo ver a criança, no local mesmo em que a nação inteira viveu o drama do SAM, e, fundamentalmente, para assinalar o compromisso da revolução com uma política nacional do bem-estar do menor, sempre mais conseqüente.

[...] Esse milagre que, hoje e aqui, proclamamos a toda a nação brasileira, nós o devemos por inteiro à Revolução de março. E não tenho dúvidas em afirmar que a contestação mais cega e mais surda, que tudo negasse à obra revolucionária, haveria, pelo menos, de bendizê-la por apagar o sangue, a corrupção e a vergonha do malsinado SAM, para, neste mesmo, lugar erguer a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

No campo educacional, desenvolveremos a mentalidade que esta casa planta, voltada para o objetivo de escolas formadoras e qualificadoras, que haverão de substituir, em definitivo, a difamadora experiência de reformatórios e internatos correccionais. Somente no aconchego de instituições que tenham

características de vida familiar e de observância às peculiaridades regionais, é que se há de processar a integração do menor à comunidade, o encontro consigo mesmo, a consciência de suas potencialidades geradoras e a realização de tanta vocação que este país vem desperdiçando sem poder mais desperdiçar. (DIRETRIZES DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR, 1973, p.IV)

Nesse pronunciamento, o presidente da república buscava tornar públicas as bases sobre as quais se sustentariam as ações da FUNABEM, ressaltando que tais ações seriam uma revolução, assim como era o regime autoritário. Mais uma vez, conforme pode ser verificado no pronunciamento do presidente da república, as ações do SAM foram elencadas com o objetivo de anunciar uma nova proposta de atendimento à chamada “questão do menor”. Oito anos após a institucionalização da FUNABEM em diferentes estados brasileiros, o grupo de especialistas convocados para pesquisar, estudar, formular e executar a política de atendimento ao *menor* tornava públicas as diretrizes que deveriam nortear a estrutura física das unidades e a proposta de educação e formação para o trabalho. Nas palavras de Altenfelder (1973, p. IX), “trata-se de um trabalho elaborado por uma equipe de especialistas, cada qual no seu próprio setor, animados, todos, do mesmo propósito – servir ao menor”.

As premissas iniciais das diretrizes referem-se ao fato de que era preciso conhecer a realidade do grupo com a qual os profissionais iriam trabalhar e as práticas institucionais que deveriam orientar as ações. Esse era o foco das diretrizes: orientar as diferentes etapas de trabalho. O material elaborado descreve cada passo no atendimento: como a equipe poderia formar vínculos com a família; orientações para a alimentação das crianças e adolescentes, como planejar a dieta alimentar, selecionar e preparar os alimentos; orientações sobre a higiene escolar, que compreende a limpeza das dependências do ambiente destinado ao estudo, orientações sobre os hábitos escolares para a prevenção e combate de maus hábitos, como o estudo após a alimentação e o hábito de molhar as pontas do dedo para virar as páginas dos livros, evitar que as crianças e adolescentes lessem ao sol, dentre outras atitudes que não condiziam com uma boa higiene escolar.

Segundo as diretrizes, a integração social de crianças e adolescentes dependeria das ações voltadas à educação para o trabalho. Nesse aspecto, a preocupação efetiva do atendimento deveria ser a capacitação para o exercício, no futuro, de uma profissão.

Não basta a instrução convencional, ministrada de modo mais ou menos livresco e dirigida quase que exclusivamente ao intelecto. A capacitação da mão de obra ou a simples aprendizagem de caráter artesanal, conforme a faixa etária é imprescindível. Se o menor estiver em condições de receber uma formação profissional, o ideal é que lhe proporcione oportunidade de aprender um ofício agrícola, ou agropecuário, industrial ou comercial que

poderá desempenhar no campo, em oficinas industriais, em lojas ou escritórios.

[...] Todo programa de preparação profissional deve levar em conta as características dos ofícios e ocupações, o nível de precisão que se exige em cada qualificação e as condições de mercado de trabalho. Assim, por exemplo, é válida a aprendizagem da fabricação de telas de arames nas cidades do Rio Grande do Sul, mas não será em São Paulo, na Guanabara, ou talvez em outra Unidade da Federação [...]. Nos grandes centros os níveis de aprendizagem industrial devem corresponder àqueles já alcançados pela indústria metropolitana, enquanto que, em cidades outras, se justificam os cursos de artesanato urbano: colchoeiro, empalhador de cadeira, funileiro, sapateiro, etc.

A preocupação é dar a cada menor, de um e outro sexo, um ofício ou uma profissão que o habite a ganhar a vida honestamente e a progredir economicamente. (DIRETRIZES FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR, 1973, p.79)

Nessa descrição a respeito da preparação para o trabalho, notam-se apontamentos sobre o modo como a educação profissional deveria ser pensada, o que se deveria levar em conta ao ensinar determinados ofícios a crianças e adolescentes, a investigação e a preocupação com a demanda de mercado, respeitando a região na qual as congêneres da Fundação – a FEBEM, por exemplo – foram instaladas. As diretrizes apontam que a educação para o trabalho deveria estar atrelada a outros aspectos que abrangiam a formação. Nesse caso, a reintegração dependeria da constituição de um quadro de referências morais, que possibilitasse aos menores adotarem valores, norteadores de sua conduta e balizadores de sua projeção para o futuro. Na linha dessas argumentações foi acrescida a defesa de que, se ao menor não fossem transmitidos alguns valores que traduzissem uma filosofia de vida adequada aos padrões e normas de conduta socialmente aceitos, o esporte, a recreação e a capacitação profissional oferecidos na instituição seriam de pouco valor e de pouca utilidade.

Outro dado importante nessas diretrizes refere-se à prevenção. A prevenção consistiria em uma ação que envolveria tanto a comunidade quanto a própria família, uma alternativa para a redução dos custos que o Estado teria na manutenção de toda a estrutura institucional, que em termos de retorno, não ofereceria nenhuma rentabilidade. A família e a comunidade ao auxiliarem na ação preventiva, estariam dando possibilidade para o Estado investir em outros programas e serviços de natureza preventiva, criadora e produtiva. Conforme as diretrizes, a prevenção era algo que devia estar presente no seio familiar, caso este tratasse de um ambiente que oferecesse condições favoráveis ao desenvolvimento e evitasse, principalmente, os chamados desajustamentos morais e sociais, como a vida nas ruas e o exercício dos trabalhos considerados ilegais.

A família passa a ter papel fundamental na promoção do bem-estar do menor. A ação da FUNABEM consistiria em capacitar a família para que ela funcionasse adequadamente, de modo a assegurar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, habilitando-os ao convívio social, reduzindo-se, assim, as intervenções da instituição. Mas, para tanto, uma política de promoção da família deveria ser criada, tendo em vista o fortalecimento econômico-social e o reforço dos valores positivos do convívio familiar. O alcance de tais objetivos dependeria da criação de centros e serviços sociais para a família, e que esses centros e serviços fossem capazes de oferecer programas de formação doméstica – costura, conhecimentos de nutrição e arte culinária; programas de capacitação profissional – atividades artesanais e outros ofícios; programas de educação sanitária – cursos de higiene pré-natal pré-nupcial, dentre outros.

Em linhas gerais, é relevante ressaltar que, ao trazer nas diretrizes a importância de se investir na família, no início da década de 1970, quase dez anos após a criação da FUNABEM, o Estado trazia alguns indícios a respeito dos impasses dessa grande estrutura institucional, edificada no surgimento do governo ditatorial. Ela não estava correspondendo aos objetivos para os quais fora criada. A *Revista Brasil Jovem*, direcionada à divulgação, era a porta voz das ações, programas de atendimentos da FUNABEM. Nesse período, deixava de divulgar tais ações e passou a chamar a atenção para o aumento de crianças e jovens abandonados e, por vezes, na delinquência. “Ser menor era uma maldição” tornava público a revista. Ainda que todas as necessidades básicas fossem atendidas, dificilmente a criança e o adolescente tutelados pelo Estado deixariam de ser “menor”.

Num artigo intitulado *A maldição de Ser Menor*, Glauco Carneiro, chefe de relações públicas da FUNABEM, revelava aos leitores os motivos pelos quais era tão difícil resolver o problema social do menor. Um deles referia-se à família, destacada como desorganizada e, portanto, sem condições de cuidado e prevenção. E, por último, não era possível reparar os males vividos pelo “menor” antes de sua internação na instituição. Nesse caso, a criança ou o jovem teriam que viver com o estigma, com a “maldição de ser menor”, pois a Fundação, no mínimo, resolveria o problema visual das crianças marginalizadas, no entanto, a sua condição permaneceria.

Quando o menor chega ao internato, os setores de triagem se deparam com verdadeiros espectros humanos. Pálido, mal nutrido, mal amado, sem instrução, sem alegria, sem esperanças, ele é a antívida, o antifruto, a negação do amanhã que os ufanistas insistem em apontar como o homem do amanhã.

Pode-se dar-lhe alimento, melhorar-lhe a saúde física, ensinar-lhes os rudimentos da instrução, emprestar-lhe algum sentido a pobre vida. Mas, há coisas irreparáveis, que nunca poderão ser consertadas. (CARNEIRO, REVISTA BRASIL JOVEM, 1972, p. 10-15)

Apesar da perversidade de tal discurso, a sua difusão no âmbito público trazia indícios do declínio de uma instituição que no início de sua criação pautava-se na defesa de que as ações empreendidas por ela “revolucionariam” o atendimento à criança e ao adolescente. Nas palavras de Rodrigues (2001), nesse momento, os discursos que denotavam a eficiência de uma instituição, que tinha os mais altos propósitos de redimir as problemáticas que, há quase um século, davam notoriedade às práticas coercitivas e punitivas de atendimento a esse segmento da população brasileira, são deixados de lado.

Nesse mesmo período, ressalta Frontana (1999), era cada vez mais expressiva a presença de crianças e adolescentes nas ruas, ambos se apropriando dos espaços públicos para garantia mínima de sua sobrevivência. As atividades consideradas ilícitas praticadas por eles ganharam destaques nos principais jornais da época. No estado de São Paulo, o chamado “problema do menor” é valorizado pela imprensa a partir das ações ilícitas, divulgadas como ações criminosas, sob um viés simplista, caricatural e moralista. Vidas de crianças e adolescentes eram expressas com foco em meras descrições de suas práticas no espaço urbano, postuladas como contrárias às normas sociais, à moral e aos bons costumes. A imprensa passa a defender que esse era um problema que requeria ações e intervenções por parte da segurança pública. A pergunta em voga: O que caberia ao Estado? Promover a repressão ou adotar políticas assistencialistas para solucionar tal problema? Curiosamente, após dez anos de resistências por parte do governo do estado de São Paulo, é criada no estado a FEBEM.

3.3 A Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM em São Paulo: fase de implementação

A FEBEM de São Paulo foi criada no governo de Paulo Egydio Martins, com a finalidade de reformar e modernizar o atendimento oferecido pelo Recolhimento Provisório de Menores – RPM, fundado no estado no início da década de cinquenta, sob a responsabilidade do judiciário e, posteriormente, em 1973, da Secretaria de Promoção Social. O RPM era responsável pelo atendimento de crianças e adolescentes infratores, enquanto que os casos de abandono eram de responsabilidade do Departamento de Assistência ao Menor. O atendimento oferecido por essas instituições, na visão do governo, não mais correspondia às

propostas de re-socialização e nem aos princípios e métodos modernos, defendidos pelas políticas e diretrizes da FUNABEM e adotados por outros estados brasileiros.

A decisão pela criação da FEBEM pautou-se em dois propósitos. O primeiro originado das discussões sobre a importância de reforçar a adoção de uma estratégia única para o enfrentamento do problema do menor, sendo os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Porto Alegre, os que aceitaram de início a criação da FEBEM, como parte da execução da Política do Bem Estar do Menor. O segundo propósito foi o de atender aos clamores pela adoção de uma nova política no tratamento ao “problema do menor”. Tais clamores tiveram como base a divulgação e repercussão social de uma das operações policiais no combate a criminalidade de grande dimensão pública: a operação “Camanducaia¹⁵”. Mais uma vez a implementação de uma nova política para o atendimento à criança e ao adolescente originava-se de um contexto conturbado, de acontecimentos que repercutiram na sociedade, transformando-se em polêmicas em torno desse segmento social e das políticas de controle social dispensadas a crianças e adolescentes.

A FEBEM era erigida no estado de São Paulo com base na defesa de um atendimento assistencialista e preventivo. Os objetivos das ações e dos programas consistiriam em prevenir e remediar a “marginalidade social” do menor. Seus programas e ações de bem-estar social seriam orientados pelo desenvolvimento de métodos e técnicas de “readaptação” e “reintegração” do “menor” ao meio social (FRONTANA, 1999). A FEBEM, assim como a FUNABEM em suas propostas, apoiava-se no binômio educação e profissionalização. A educação e a profissionalização são justificadas pela possibilidade de aperfeiçoar ou inculcar nas crianças e adolescentes os valores éticos, morais, profissionais, bem como promover a melhoria do padrão de vida, por intermédio de sua participação no desenvolvimento econômico do país. Com esse enfoque, a FEBEM declarava ser uma escola e não uma prisão. Em uma unidade educacional, cuja base compreendia a educação para o trabalho, pressupunha-se com tal atendimento que a criança e o adolescente teriam condições de competir no mercado de trabalho em iguais condições que as demais pessoas, ao serem

¹⁵ A operação “Camanducaia” foi uma das ações de “limpeza” do centro da cidade de São Paulo, empreendida pela polícia militar. Registra-se que cerca de 300 crianças e adolescentes foram apreendidos e presos no Departamento Estadual de Investigações Criminais de São Paulo. Na calada da noite 93 meninos pertencentes a esse grupo foram colocados em um ônibus, rumo a uma pequena cidade do estado de Minas Gerais, Camanducaia. Jogados para fora do ônibus e desprovidos de recursos que lhes possibilitassem alimentar-se, um grupo assaltou um posto de serviço, sendo novamente apreendidos e levados para a delegacia da pequena cidade. O caso foi registrado e amplamente divulgado na década de 1970, pelo jornalista do jornal Folha de São Paulo, José Louzeiro. Tais registros deram origem ao livro *Infância dos Mortos* (LOUZEIRO, 1984), que mais tarde influenciou também a produção do filme *Pixote, a lei do mais fraco*, de Hector Babenco.

desvinculadas da instituição FEBEM. Assim a edificação do trabalho era vista como a única possibilidade de sobrevivência e ascensão social.

As técnicas terapêuticas e pedagógicas desenvolvidas no âmbito institucional revelavam a constante preocupação de prevalecer o educacional sobre o penal. A regra era a disposição de um conjunto de programas tais como a assistência a saúde, a preparação e inserção no mundo do trabalho, a educação física e artística e as atividades recreativas. Mesmo com todas essas atividades, a tônica na readaptação e na reintegração de crianças e adolescentes se dava prioritariamente pelo viés do trabalho. O trabalho não apenas como uma habilitação profissional, mas como uma atividade capaz de re-significar e re-orientar as biografias dos indivíduos, e de estes, por sua vez, serem reconhecidos como cidadãos.

Todas essas atividades eram desenvolvidas a partir de uma lógica de funcionamento institucional, cuja organização exigia um quadro de técnicos, inspetores, diretores, monitores e professores, atuando em uma estrutura que impunha a distribuição de crianças e adolescentes num espaço delimitado, em espaços que exigiam, sobretudo, a edificação de muros.

Afinada com os valores dominantes sob o regime autoritário – aqueles da doutrina de segurança nacional e do modelo de “segurança e desenvolvimento” – a lógica institucional da FEBEM desdobrava-se inexoravelmente em direção a um rígido regime disciplinar. Na verdade, os princípios apregoados pelo regime de exceção apenas corroboravam e enalteciam esse atributo inseparável das organizações burocráticas – a disciplina. Esta, contudo, apenas oferecia uma pista das limitações inerentes a qualquer órgão de aparato estatal no trato de temas que envolvessem relações sociais de qualquer matiz. As relações sociais e os padrões de sociabilidade desenvolvidos no interior de uma instituição do Estado – ainda que potencialmente capazes, no caso da política do “menor”, de suprir a carência material de crianças e adolescentes “marginalizados” – seriam sempre relações mediadas por papéis prescritos pela organização burocrática, destituída de qualquer traço de afetividade. (FRONTANA, 1999, p.199)

A própria maneira como a instituição se organizava revelava traços da racionalização burocrática que a envolvia: a operacionalização no atendimento à criança e ao adolescente, mediante a divisão da instituição em unidades de atendimento, a unidade de recepção, a de triagem e a educacional. A primeira, significando a porta de entrada de crianças e adolescentes ao mundo institucional, bem como a sua categorização a partir das normas jurídicas previstas no Código de Menores, separando-os a partir de sua condição de abandonado, infrator ou carente, da idade e gênero; a segunda, a triagem, consistia no estudo sobre eles, sua condição social e familiar, pois era esse estudo que daria indicativos para o

encaminhamento: levá-los e entregá-los às suas famílias ou encaminhá-los para as unidades educacionais. Conforme as diretrizes da instituição, nas unidades crianças e adolescentes seriam submetidos a um cotidiano regido pelas propostas terapêuticas, pedagógicas e profissionais.

Para se ter uma ideia, Sader (1987) afirma que, nessa época, a Unidade de Recepção da FEBEM de São Paulo, localizada no Tatuapé, recebia por dia uma média de 130 crianças e jovens. Os jovens, geralmente, eram levados pela polícia, sob a acusação de que estavam perambulando pelas ruas, cheirando cola, ou, então, sob “atitude suspeita”, sem nenhuma acusação formal de infração, conforme estipulado pelo Código de Menores. Em relação às crianças, grande parte dos casos de institucionalização na FEBEM era realizada por algum familiar ou pelos próprios pais que, sem recursos para garantir a subsistência de seus filhos e de si próprios, compreendiam as Unidades da instituição FEBEM como internatos, que proporcionariam alimentação e abrigo.

3.3.1 Da fase da implementação ao discurso da sua modernização e ampliação

Após um ano de funcionamento, em 1977, a Fundação passa a ser questionada sobre as práticas de atendimento, que se mostravam contrárias aos propósitos e objetivos de sua criação no estado de São Paulo. As prerrogativas de substituição do antigo método correccional-repressivo pelo método pedagógico e assistencialista, não coincidiam com as acusações sobre a instituição: as fugas dos internos das Unidades Educacionais espalhadas pelo estado, tais como as unidades da FEBEM do Tatuapé, Mogi-Mirim, Raposo Tavares e Ribeirão Preto. Outras irregularidades apresentadas consistiam nas práticas encobertas pelos muros da instituição, que passaram a ser denunciadas, tais como os maus tratos, espancamentos e torturas promovidos pelos monitores, e a corrupção de crianças e adolescentes por parte de funcionários e de policiais.

Nesse período, foi travada,

[...] uma longa batalha entre a imprensa e representantes do governo estadual, na qual a primeira em nome da opinião pública, cumpriria o papel de exigir a efetivação dos objetivos e propósitos preconizados pela instituição. Nesse sentido, os jornais paulistas repunham na ordem do dia a política de assistência ao “menor” do governo estadual, procurando evidenciar suas irregularidades e falhas, ora destacando as distorções na aplicação e operacionalização de seus programas de caráter reeducativo e reintegrador, ora apontando a fragilidade da vigilância e do controle. (FRONTANA, 1999, p.204)

A busca da imprensa na divulgação das irregularidades era a de confrontar o discurso oficial com as práticas intramuros: práticas que tinham como interlocutores antigos funcionários e, em poucos casos, a denúncia por parte dos internos. A FEBEM passa a ser alvo de vários inquéritos, realizados por comissões, e principalmente de pesquisas acadêmicas, que contribuiriam para o questionamento de tal instituição na sociedade. Na década de oitenta, percebe-se que não só a imprensa passa a dar visibilidade a esse modelo de instituição. Também surgem no âmbito da academia, produções sobre ela. O balanço sobre algumas pesquisas realizadas nessa época, principalmente por psicólogos (GUIRADO, 1980; VIOLANTE, 1982), demonstra a ênfase nas análises e reflexões sobre a prática e o efeito da institucionalização na vida de crianças e jovens. A psicóloga Violante (1982) destacava em seus estudos e análises o papel da instituição na formação da identidade criminosa, numa relação entre o indivíduo, a sociedade e a instituição de controle à qual ele era encaminhado. A autora assinala que a institucionalização tinha como finalidade a domesticação do indivíduo, levando-o à descrença em si mesmo, proporcionando-lhe a formação de uma identidade marginal, à medida que o submetia aos conflitos e dilemas entre ser malandro e ser decente. Conclui a autora, que diante dessas características, a FEBEM não poderia ser considerada uma solução para os problemas da infância e adolescência.

Uma equipe da Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, no período de 1979-1982, sob a coordenação de José Queiroz (1987), abria as cortinas para o “mundo do menor infrator”, com o enfoque nas suas condições de vida social, cultural, econômica e familiar, apreensão pela polícia, institucionalização na FEBEM, o cotidiano institucional e a sua vida após a desinternação. Trata-se de uma pesquisa muito significativa na divulgação dos números dos adolescentes na referida instituição, de uma análise da prática institucional e da dinâmica que permeavam as relações de conflitos entre a instituição e o “menor infrator”. Não obstante, o que chama a atenção são as reflexões dessa equipe de pesquisadores sobre a manutenção desse sistema, provocando discussões para além das propostas de atendimento sobre as quais ele se apoiava, um conjunto de propostas que não correspondia aos anseios de uma sociedade de exploração capitalista, que dificilmente daria oportunidade de reintegração de crianças e adolescentes pelo trabalho.

A FEBEM não é uma instituição inútil, desde que observe que as chamadas “causas da marginalidade” não são provenientes apenas de generalidade e da disponibilidade de uma classe social apenas. A FEBEM não é uma ilha isolada dentro do sistema repressivo, mas possui várias pontes com o continente. Seu papel é preponderantemente de controlador, havendo espaço, ainda para agilizar a prevenção. [...] Até que ponto o aglomerado técnico que

comporta a instituição, não responde mais ao mercado de trabalho aberto pelo mundo do crime, do que a possibilidade de integração? Por que se alega gastar tanta verba com o menor cliente? Para que serve essa alegação? Uma resposta sumária a estas questões talvez esteja mesmo na intencionalidade dos mecanismos de controle de se autojustificarem dentro da ordem. O que significaria que as políticas de bem-estar, e, no caso, do bem-estar do menor, atendem ao bem-estar de uma determinada classe e não da clientela. (QUEIROZ, et. al., 1987, p.8)

As críticas ao sistema FEBEM não se direcionavam somente ao atendimento, mas às diferentes faces que o envolviam. No trecho acima, o grupo de pesquisadores da PUC de São Paulo questiona a maquinaria desse órgão estatal e sua relação na manutenção da delinquência como meio de garantir a engrenagem do sistema e beneficiar uma determinada parcela, para a qual os programas de bem-estar social não foram exatamente pensados. A própria ênfase na constituição e categorização de crianças e jovens como delinquentes explica o circuito que levava os jovens à FEBEM: apreensão pela polícia, a exposição às leis, os interrogatórios e o encaminhamento à instituição. Crianças e adolescentes, tutelados pela instituição, passavam a ser distribuídos por unidades educacionais, seguindo o critério de grau de periculosidade da infração.

Todo um processo que elevava crianças e adolescentes à condição de delinquentes – ou à condição de “situação irregular”, segundo o Código de Menores de 1979 – e os submetia a programas pensados e desenvolvidos pela instituição.

Na esteira do pensamento do Foucault (1987), os autores fazem a leitura de que a condição de delinquência atribuída às crianças e adolescentes era engendrada no interior da própria instituição, numa tentativa de produzir discursos sobre a delinquência, que, por sua vez, justificassem o exercício da prática de controle, as ações e os meios para controlar toda a problemática que envolvia a delinquência do “menor”. Passa-se, portanto, a questionar o fracasso da ação e dos programas educativos e, sobretudo, a quem interessava tal fracasso e, ao mesmo tempo, a manutenção da FEBEM. Percebe-se que Queiroz et. al. (1987) apresentavam argumentações contrárias às divulgadas nos meios de comunicação.

A avaliação que a imprensa da época fazia da FEBEM tornava públicas as contradições entre o discurso e a prática, pois, se, de um lado, nos discursos de seus administradores, ela aparecia como uma instituição preventiva e integradora, por outro, os dados divulgados pela imprensa evidenciavam o aumento de reincidência, o mau funcionamento das instituições sob sua administração e o aumento da violência. A imprensa não questionava a prática de institucionalização de crianças e adolescentes e seus objetivos

sociais, mas sim de que modo seriam realizadas a sua modernização e ampliação (FRONTANA, 1999).

3.4 O Contexto de redemocratização do país

A instauração da democracia, após 21 anos de regime autoritário (1964-1985), levou à ampliação dos direitos civis, sociais, coletivos e políticos, bem como a ampliação das participações e representações sociais, possibilitando a interlocução entre a sociedade civil e o estado. Adorno e Pinheiro (1993) ressaltam a inovação no campo dos direitos sociais, quando se buscou ampliar os sistemas de proteção ao trabalho e ao trabalhador, à maternidade e à infância, dentre outros, estendendo-se o direito à participação política aos analfabetos, a autonomia do Ministério público e a instituição da assistência judiciária.

De acordo com Pinheiro e Almeida (2003), o processo de abertura política significou a participação de diferentes movimentos sociais no redesenho de uma nova política, com o propósito de dismantelar o regime autoritário. No redesenho de uma nova política, a participação dos sindicatos de trabalhadores e associações de profissionais liberais, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e outras iniciativas de defesa dos direitos humanos, foi extremamente importante. Essas organizações, além da resistência à ditadura, exerceram papel fundamental no estabelecimento das conexões entre as esferas autônomas da sociedade e as instituições políticas, conexões ausentes no estado de exceção.

A própria Constituição Federal recém-instaurada abriu possibilidades de os movimentos e organizações lutarem pela defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos índios, de crianças e adolescentes, dos trabalhadores rurais e homossexuais. Os Movimentos sociais, tais como o Movimento Nacional dos Direitos Humanos, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e as Conferências Nacionais dos Direitos Humanos, promovidos anualmente pela Comissão dos Direitos Humanos da Câmara dos Deputados passaram a atuar como os principais monitores no cumprimento das normas internacionais ratificadas pelo Brasil, propondo mudanças nas principais instituições públicas.

Pinheiro e Almeida (2003, p.64-65) apontam que

O reconhecimento oficial do aparato internacional dos direitos humanos cumpre importante papel como elemento para julgar autores graves de violações dos direitos humanos, aumentando o “poder de constrangimento” dos governos pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC), as quais têm sido extremamente eficazes em fazê-los cumprir aqueles direitos. [...] Depois

que muitos dos principais tratados sobre os direitos humanos foram ratificados pelo governo brasileiro, essas organizações começaram a apelar para instituições internacionais (como, por exemplo, a Comissão Internacional dos Direitos Humanos) responsáveis por assistir e monitorar a implementação de tais tratados. Aquelas instituições expressam suas preocupações ao governo federal e pressionam a comunidade internacional, condenando as violações dos direitos humanos, objetivando por fim às persistentes práticas ilegais e violentas.

A abertura política, por outro lado, possibilitou a ampliação do debate sobre a atuação coercitiva do Estado, que se utilizava da violência institucionalizada para a sustentação do regime autoritário. Um momento importante na história brasileira foram as mobilizações para a libertação dos presos políticos, realizadas pelas organizações de direitos humanos, que passaram também a denunciar as arbitrariedades dos policiais nas ações contra eles e demais segmentos sociais da sociedade civil, como os presos comuns, bem como passaram a denunciar a realidade das prisões brasileiras no que dizia respeito às irregularidades no tratamento, como o uso da tortura. Tais organizações consistiriam nos principais porta-vozes da edificação de um Estado que respeitasse, sem distinção, os direitos de todos os cidadãos e que se preocupasse com a edificação de um sistema carcerário que, no mínimo, conferisse alguns direitos aos presos comuns.

Não só o processo de abertura política e a instauração do Estado Democrático de Direito compõem o quadro de transformações na sociedade brasileira no final da década de 1980. Outro processo que marcou profundamente as regiões metropolitanas do país foi o aumento da criminalidade, o processo de crescimento da violência, fracasso das instituições da ordem – a polícia e o sistema judiciário, a privatização da segurança e da justiça – e o contínuo cercamento e segregação das cidades.

Segundo Caldeira (2000), assiste-se à expansão da cidadania política e ao mesmo tempo a deslegitimação da cidadania civil. Se, por um lado, afirma a autora, houve um aumento na cidadania política, expressa nas eleições livres e regulares, na livre organização de partidos, liberdade de expressão e fim da censura, de outro, há o universo do crime e o uso da violência pelos aparatos estatais, demarcando as contradições entre os avanços do estado democrático e o recrudescimento das intervenções repressivas. Em outros termos, mesmo com os avançados aparatos internacionais de direitos humanos, os governos, nesse processo de transição, não foram capazes de mudar as instituições, principalmente em suas práticas de intervenções autoritárias de repressão ou extermínio.

No Brasil, a democracia política não trouxe consigo o respeito pelos direitos, pela justiça e pela vida humana, mas, sim, exatamente os seus opostos.

Nesse contexto, o crime não só expressa e articula outros processos negativos da mudança, mas também representa os limites e desafios da democracia brasileira. (CALDEIRA, 2000, p.56)

A autora chama atenção para o quadro de intensificação da violência institucional, particularmente no estado de São Paulo, após o restabelecimento da democracia.

3.4.1 Estado democrático de direito: a desativação da FEBEM?

Em 1987, nesse contexto de transformações políticas e sociais, Maria Inês Bierrenbach, na época presidente da Fundação e pesquisadores como Emir Sader e Cynthia Figueiredo, que com ela compartilhavam a administração desse sistema, após demissão, buscaram por intermédio do livro *Fogo no Pavilhão – uma proposta de liberdade para o menor*, pontuar as principais problemáticas dessa instituição, afirmando que suas práticas de controle social e violência sobre os “excluídos”, não condiziam com as aspirações de um governo democrático. Esses pesquisadores, assim como Queiroz et. al. (1987), em meados da década de 1980, questionavam a manutenção de um órgão que se configurava como um lugar por excelência da violência e opressão de uma parcela de crianças e jovens. Segundo Bierrenbach (1987), era preciso mostrar indignação a essa instituição, uma vez que o imenso potencial da juventude que ali se encontrava estava se perdendo, canalizado pela miséria ou pelo crime (BIERRENBACH, 1987, p. 41).

E não mais sem razão, concluiu a ex-presidente da FEBEM que a instituição estava apenas cumprindo o seu papel de "comporta da marginalidade social", cujos objetivos consistiam na sustentação do poder das elites dominantes, ao lado da polícia e da justiça penal, admitindo-se, desse modo, a inconsistência e os limites da democratização da FEBEM. Segundo Bierrenbach (1987) era de conhecimento dos administradores dessa instituição, os objetivos para os quais ela fora concebida, mas eles insistiam em instalá-la cada vez mais em nossa sociedade, mediante a adequação de suas práticas, como as reformas. Essas políticas de reforma, concluiu a autora, não conseguiriam esconder a sua imagem desviante, o seu papel na sociedade, a "manutenção dos delitos num nível aceitável para a sociedade, sem ameaças à ordem econômica social vigente" (BIERRENBACH, 1987, p. 116).

Um dos problemas mais agudos na transição democrática e que também influenciava diretamente nas questões que envolviam crianças e adolescentes sob a tutela da FEBEM, na visão de Sader (1987), era a questão dos direitos humanos, dos direitos dessas minorias, uma vez que as reivindicações pelas mudanças nas instituições de controle social foram colocadas na defensiva, em virtude da estigmatização dessa população e da vinculação

de suas condições de existência ao aumento da violência. Para o autor, as forças democráticas não estavam preparadas para a democratização de um órgão como a FEBEM. Os governos estaduais não incluíram na pauta de suas ações uma política concreta de desinstitucionalização, compreendida como o término das internações por parte das intervenções estatais e policiais, de crianças e adolescentes considerados infratores e abandonados. Os governos estaduais continuaram a responder aos clamores de uma grande parcela da sociedade, considerando que crianças e adolescentes, em situação irregular, deveriam ser tratados com a máxima severidade, quando não condenados à morte (SADER, 1987).

Os governos também não foram capazes de dimensionar as questões relacionadas a esse segmento para a esfera das políticas sociais, e nem tampouco tiveram a preocupação de combater as representações de que com a democratização, as intervenções estatais foram reduzidas, aumentando a insegurança. Se havia um esforço para mudanças de algumas instituições, o mesmo não podia se afirmar sobre a “questão do menor”. Nesse contexto de redemocratização, milhões de crianças e jovens carentes e abandonados ficavam relegados a uma “orfandade política”, uma situação agravada pela incapacidade de eles se constituírem como sujeitos de suas próprias lutas frente à institucionalização, afirma Sader (1987).

Nas conclusões do seu artigo *Democracia é coisa de gente grande?* Sader conclui pontuando: para acabar com a “questão do menor” seria preciso:

[...] o término das FUNABEMs, FEBEMs [...] e sua substituição por pequenas unidades descentralizadas – para o máximo de 30 crianças – no seio da própria comunidade, coordenadas por organismos do Estado e entidades locais, como centros abertos de educação, de lazer, esporte e moradia para as crianças e jovens abandonados.

[...] terminando com a política de internação sistemática dos menores em instituições fechadas, dedicar-se, com técnicos especializados, àqueles já estruturados na vida criminal - que não passará de uma dezena -, na perspectiva de sua ressocialização, em contato com a comunidade.

[...] modificação do atual *Código de Menores*, terminando com a prisão cautelar, que não existe nem para os maiores. [...]

[...] criação de *Delegacias de Proteção ao Menor* – nos mesmos moldes das delegacias de proteção à mulher – onde as crianças e jovens possam denunciar as violências que sofrem (em casa, na rua, da polícia, na FUNABEM-FEBEM, nas escolas, nos bando, etc.) [...]

Criação de centros de formação de pessoal para o trabalho com crianças e jovens abandonados e infratores nas universidades, mediante convênios com órgãos do Estado, para pessoal de entidades policiais, judiciárias e todas as que trabalharão com os menores. (SADER, 1987, p.36)

A FEBEM passa a ser analisada enquanto uma instituição voltada para o controle social de crianças e adolescentes, caracterizada pela dicotomia existente entre contenção e repressão, bem como pela falácia do discurso contenção-educação, uma falácia frente ao fato

de que a educação só seria possível em um espaço de liberdade, e não atrás dos muros da instituição. Para Bierrenbach (1987), o contexto histórico que o país estava vivendo, possibilitava evidenciar e reconhecer que as políticas do bem-estar social, cuja base fora a FUNABEM e seus órgãos executores, na verdade, consistiam em instrumentos de controle social da população. Por detrás de seus muros, a instituição escondia milhares de crianças e jovens que buscavam, nas ruas, alternativas para sobrevivência, uma instituição repressiva e reparadora, camuflada por detrás de seus discursos assistencialistas e paternalistas, com finalidade apenas de alienar, subjugar ou adaptar crianças e adolescentes aos padrões vigentes. A saída era, sem dúvida, um processo de desativação da FEBEM, em busca da desinstitucionalização. Aponta Bierrenbach que “o reconhecimento da real dimensão da problemática do menor é significativo para desmistificar o monstro do aparato institucional e para termos a convicção de que a saída está fora dele e dos padrões convencionais e tradicionais” (1987, p.118).

Com a repercussão acadêmica da publicação de *Fogo no Pavilhão*, elaborado pela equipe de gestores da FEBEM, e a ampliação das participações e representações de organizações não-governamentais, como o Movimento dos Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, dentre outras, verificaram-se manifestações em torno da desinstitucionalização, fortemente apoiadas nas pesquisas e no reconhecimento dos aparatos internacionais dos direitos humanos e das normativas internacionais no trato à infância e à adolescência. A transição política possibilitou a criação, a articulação e a participação de diferentes órgãos no âmbito das políticas públicas. Muitos desses órgãos e conselhos contaram com a participação de pesquisadores que lutavam em prol dos direitos na área da infância e da juventude.

Cabe lembrar que muitos desses reivindicadores atuaram profissionalmente nessa instituição e contribuíram com análises e discussões, que permitiram não só a produção teórica, como também discussões para a constituição de um novo aparato jurídico que desse respaldo às intervenções e ações no trato das questões relacionadas à infância e à juventude no estado democrático de direito, de modo que eles não fossem mais compreendidos como objetos de intervenções da polícia, da justiça e do Estado, mas que fossem reconhecidos, de fato, na condição de sujeitos de direitos. Com o fim do regime autoritário, diversos segmentos da sociedade civil e jurídica se articularam em prol das discussões em torno do fim do modelo FEBEM. As discussões em torno desse modelo ganharam força com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 8069/90, dois anos após a Constituição Federal de 1988.

3.5 A FEBEM pós-promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente

Nas análises sobre as tramas institucionais da FEBEM, pós-elaboração e homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Gregori (2000) descreve que não só as concepções dos juristas em torno do *menor* e as concepções pautadas em atendimentos assistencialistas foram postos em questão, mas também as certezas sobre as atribuições tradicionais do Estado nas questões relacionadas à infância e à juventude. Segundo a autora, o período de 1990 a 1995, configurou-se em um momento de transição, demarcado por novas regras, que promoveram desentendimentos, disputas e muitos ajustes institucionais, a começar pelo novo órgão responsável pela gestão da FEBEM, a Secretaria do Menor.

A Secretaria do Menor já iniciou a sua gestão pressionada pelo Ministério Público, de um lado, e pelos meios de comunicação de outro. O Ministério Público apoiado nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente exigiu urgência na desativação dos grandes complexos e a reorganização da FEBEM, conforme os parâmetros exigidos pelo novo regimento legal. Eram constantes as fiscalizações nas unidades pelo Ministério Público. Quanto aos meios de comunicação, assim que o Estatuto entrou em vigor, os principais jornais do estado de São Paulo noticiaram a liberação de crianças e adolescentes sob a tutela da FEBEM. Divulgavam-se informações sobre o número de internos, 5.398 crianças e adolescentes, dentre os quais 2.047 seriam desinternados. Se, por um lado, tais informações eram aplaudidas pelos reivindicadores de outras políticas públicas no atendimento à criança e ao adolescente, por outro, muitos foram os repúdios decorrentes das especulações de que essas medidas trariam como consequência o aumento da criminalidade.

Mesmo diante dessas pressões, à frente da Secretaria, Alda Marco Antonio elaborou um projeto de desativação das unidades maiores. A proposta era a criação de pequenas unidades, com um número menor de internos. Um processo que levaria tempo devido às dificuldades em se lidar com o novo Estatuto e com a desativação de um órgão recentemente implantado no estado de São Paulo. As medidas mais urgentes compreenderam as instalações de oficinas culturais, levando os educadores de rua para dentro das unidades, com o objetivo de retirar o policiamento interno. Essas medidas deixaram insatisfeitos os funcionários da instituição. Gregori (2000) sinaliza que o próprio Ministério Público, ainda que tenha exigido a reorganização da FEBEM, mostrava-se receoso diante dos efeitos da desinternação e da retirada do policiamento das unidades.

Houve disputas entre a Secretaria do Menor e a FEBEM, em virtude de a segunda se encontrar alijada do processo de decisão e implementação da nova política de atendimento. Tais desentendimentos impossibilitaram a articulação, interlocução e cooperação entre os

atores institucionais. No interior de todo esse processo de transição, e semanas após o massacre do Carandiru¹⁶, registra-se a ocorrência de mais uma rebelião que, em relação às que ocorreram em 1977, foi considerada a mais grave:

23 de outubro de 1992. Quadrilátero da FEBEM do Tatuapé. De longe, e com as ruas de acesso obstruídas por carros da polícia, emanava um cheiro insuportável de fumaça. As ruas laterais, tomadas por curiosos, corpo de bombeiros, viaturas, ambulâncias, tornavam ainda mais difícil a aproximação. [...] Do lado de fora, gente olhando, PMS vigiando e dois ônibus estacionados. Entre as duas grades, uma multidão de educadores, funcionários e coordenadores da FEBEM, coronéis, representantes de entidade de defesa dos menores e de direitos humanos. [...] Lá dentro sentado nas gramas os internos [...]. Dos pavilhões visíveis da entrada, dois estavam com o telhado inteiramente queimado.

[...] das dezesseis unidades que formam o quadrilátero, catorze foram parcial ou inteiramente destruídas, dos 1200 internos, estima-se que 553 fugiram, e duzentos foram recapturados nas semanas seguintes. A secretária Alda Marco Antonio demitiu-se. Essa rebelião é exemplar não só pela extensão de suas conseqüências, mas para uma análise sobre trama institucional. Ela demarca, como evento, a lenta descaracterização do trabalho desenvolvido pela Secretaria do Menor. Revela, sobretudo, os diferentes níveis ou esferas de conflito que exigem atenção para entender a complexidade, no Brasil, da instituição e consolidação de padrões de atendimento e de uma política social voltados para a infância e a adolescência. (GREGORI, 2000, p.178-179)

Essa rebelião, conclui Gregori (2000), implicou a descaracterização do trabalho desenvolvido pela Secretaria do Menor, revelando, de igual maneira, os conflitos e a complexidade que envolviam as mudanças e a consolidação de novos paradigmas e políticas sociais no atendimento à infância e à juventude em consonância com os ideários do Estado Democrático de Direito. A rebelião também serviu para evidenciar as complexas relações entre a Secretaria e os seguintes órgãos: FEBEM, Pastoral do Menor, governador do estado, Secretaria de Segurança Pública, Polícia Militar e organismos de defesa dos direitos humanos. A gestão de Alda durou até 1992. O final dessa gestão significou também o fim do projeto de se acabar com esse sistema e da própria Secretaria do Menor, que se juntou à Secretaria de Promoção Social, formando, portanto, a Secretaria da Criança, da Família e do Bem-Estar Social. No período que segue, anterior à gestão do governador Mário Covas, apenas alguns programas sociais foram descentralizados, sendo repassados para a prefeitura, e pouco se fez quanto às propostas de descentralização, regionalização e municipalização das unidades de atendimento (GREGORI, 2000).

¹⁶ Massacre do Carandiru que resultou na morte de 111 presos da Casa de Detenção do estado de São Paulo. Com efeito, tal massacre gerou uma crise entre o governo estadual, a Secretaria de Segurança Pública e a Polícia Militar.

O que convém destacar dessa descrição feita por Gregori (2000), que resume o período posterior à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e é anterior à gestão de Mário Covas, são as discussões sobre o atendimento descentralizado pautado nas propostas de unidades menores, na municipalização e regionalização do atendimento e na defesa dessas unidades, destinadas apenas para os jovens considerados perigosos. Há um movimento em prol da descentralização administrativa, sobretudo, após crise da Secretaria do Menor, deixando-se a FEBEM responsável apenas pelos casos das infrações e não mais pelos casos de crianças e adolescentes destituídos do convívio com os seus familiares. Essas questões, sem dúvida, alavancaram as discussões sobre o processo de desinstitucionalização de crianças destituídas do convívio familiar, pois elas deixaram de ser atendidas por esse órgão, consistindo-se em alguns avanços e conquistas por parte de diferentes segmentos sociais.

O ápice das críticas ao modelo centralizado ocorreu no período de 1999-2001, após as intensas crises nesse sistema, geradas pelo impacto das rebeliões nos grandes complexos das Unidades Tatuapé e Imigrantes. As rebeliões passaram a ter mais visibilidade nos meios de comunicação, tanto pelas práticas de torturas direcionadas aos adolescentes por parte de monitores, policiais militares e integrantes de segurança privada, quanto pelas próprias autoridades políticas, que em público passaram a discursar sobre tais acontecimentos, perguntando-se novamente: *o que fazer com os jovens que infracionam e o que se fazer com a FEBEM?*

A Comissão Parlamentar de Inquérito composta por organizações não-governamentais e organizações de defesa do direito da criança e do adolescente, juízes, advogados, intelectuais e deputados investigaram as irregularidades do sistema FEBEM, apontando para a falta de uma proposta pedagógica, falta de estrutura física e para a superlotação das unidades, que se assemelhavam com as unidades prisionais. As principais propostas de reorganização da FEBEM surgiram desse mesmo grupo. Eles lançavam como desafio para a autoridade do governo paulista, a política de descentralização e o investimento nas medidas socioeducativas não privativas de liberdade, conforme determinava o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No mesmo ano, a Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo decretava:

Artigo 1º - Fica extinta a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM-SP, a que se referem às leis nº 185, de 12 de dezembro de 1973 e 985, de 26 de abril de 1976, vinculada à Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social.

Artigo 2º - Os bens e direitos que integram o patrimônio da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM-SP passam a integrar o

patrimônio do Estado, sob a administração da Secretaria da Assistência e Desenvolvimento Social, com a fiscalização do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Artigo 3º - No prazo de 90 (noventa) dias da promulgação da presente deverá ser apresentado um projeto de reordenamento institucional da política de atendimento à criança e ao adolescente do estado de São Paulo.

Parágrafo 1º - O projeto de reordenamento institucional, a ser elaborado sob a coordenação do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, deverá contemplar a necessária modificação das estruturas governamentais e dos projetos pedagógicos, adaptando-se à legislação específica.

Parágrafo 2º - enquanto não implantado o projeto de reordenamento institucional, a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social responderá diretamente pelas funções e serviços de atribuição da Fundação extinta pela presente lei.

Parágrafo 3º - A Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, enquanto não implantado projeto de reordenamento institucional, fica subrogada nos direitos e obrigações decorrentes de contratos, convênios e quaisquer outros compromissos assumidos pela Fundação, inclusive os de natureza trabalhista.

Artigo 4º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias do orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Artigo 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as leis estaduais nº 185, de 12 de dezembro de 1973 e 9856, de 26 de abril de 1976 e demais disposições em contrário. (Projeto de Lei 877/1999, de autoria do Deputado Estadual Renato Simões [PT] - Extingue a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM-SP)

O governador Mário Covas, do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, assumiu as dificuldades de seu governo, na resolução de tais questões, afirmando que poucas propostas tinham sido apresentadas para a mudança desse sistema no seu primeiro governo, mas que ele diretamente se envolveria no seu reordenamento. O governador convocou os principais atores políticos ligados a instituições de Defesa da Criança e do Adolescente para a apresentação das propostas de descentralização, anunciando a criação de 30 Unidades de Internação Regionais, cada uma com capacidade máxima para o atendimento de 72 jovens, que seriam distribuídos de acordo com seu local de origem, faixa etária e infração cometida.

Em um mês, o governador montou uma equipe que elaborou um plano global de reordenamento da instituição. Apresenta-o solenemente a convidados especiais, com a presença da mídia, no palácio dos Bandeirantes. Segundo anúncio, tratava-se de um plano definitivo e que solucionaria, enfim, os eternos problemas da fundação. [...] Seria o fim das superlotações, dos grandes pavilhões deseducadores e da centralização do poder. Propunha então, uma nova via, paradigmática, segundo insistia. O que queria era: uma nova política pautada em valores e conceitos, com modelos que iluminassem novas práticas de proteção integral [...]. Seria, prometia solenemente o governador Mário Covas, um novo olhar, uma nova filosofia, uma nova ação pedagógica. Nesta, o adolescente seria visto como um protagonista, um ser

capaz de participar de seu processo sócio-pedagógico. O próprio adolescente participaria da agenda educacional opinando sobre as práticas educativas e sobre suas escolhas. (MARCÍLIO, 2001, p.168)

Diante da falência do modelo centralizado, as discussões por parte do governo, organizações civis, intelectuais, conselhos municipais e estaduais de defesa do direito da criança e do adolescente pautaram-se na defesa da municipalização do atendimento educativo. O ano de 1999, portanto, foi o marco inicial no processo de reestruturação, modificação e ampliação da FEBEM. As primeiras unidades foram entregues no ano de 2001, em diferentes municípios do interior paulista e no município de São Paulo. O processo de reestruturação ainda está em curso. A partir de então, a instituição readquiriu um novo nome Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA¹⁷, uma nova estrutura, apresentando novas propostas no atendimento e gestão.

A presente reconstituição histórica indica que, no Brasil, nos últimos cem anos, historicamente pode-se afirmar que a política de atendimento à infância e à juventude em situação de abandono vem passando por transformações. Observa-se que a implantação e o gerenciamento dessas políticas de atendimento, gradativamente, deixaram de ser de responsabilidade da Igreja, dos profissionais filantropos, passando a ser de responsabilidade do Estado – no período de ditadura militar –, atualmente do Estado e da sociedade civil – no estado democrático de direito.

É relevante notar que as mesmas críticas que nortearam as reformas do Sistema de Atendimento ao Menor – SAM, e que intensificaram o debate público e político para a criação da FUNABEM foram os mesmos utilizadas no período de transição democrática, em torno das reivindicações de outras políticas públicas para a infância e juventude.

No período de ditadura militar poucos atores sociais estiveram envolvidos na elaboração de propostas de atendimento às crianças e aos adolescentes. A implementação das políticas nessa área foram de exclusividade dos principais grupos dirigentes do Estado, ou dos grupos convocados por ele para pensar sobre tais temáticas, como foi o caso dos intelectuais da época, grande parte ligada à medicina, à psiquiatria e à pedagogia.

Em oposição ao período de ditadura, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, as decisões passaram a ser democratizadas, para que outros atores sociais

¹⁷ A FEBEM passou a se denominar Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente por intermédio da Lei Estadual 12.469/2006. A aprovação da lei teve como objetivo a adequação do nome da instituição às normativas do ECA, do Sistema Nacional de Atendimento ao Adolescente – SINASE e das políticas públicas de reestruturação e descentralização do atendimento.

pudessem participar da discussão da reestruturação da FEBEM. É recente a participação da sociedade civil e das organizações e conselhos de defesa do direito da criança e do adolescente no norteamento e fiscalização das políticas públicas de atendimento ao adolescente infrator, apontando para as irregularidades e avanços em relação ao cumprimento das legislações e tratados internacionais. Não obstante, os interlocutores ainda estão restritos a essas organizações, conselhos e alguns atores da sociedade civil. Mesmo sendo considerados sujeitos de direitos, os adolescentes não têm, ainda, representatividade nas discussões. A noção de sujeitos de direitos civis e, sobretudo, políticos, ainda não é compartilhada pelos pensadores das políticas públicas nessa área e os jovens ainda são considerados como sujeitos para quem o poder público deve dispensar políticas de controle social, sem que haja a preocupação efetiva com o exercício de seus direitos.

Irene Rizzini (2005), historiadora, que há mais de 20 anos se preocupa com a discussão em torno das instituições especializadas para crianças e adolescentes, traz em suas análises uma problematização bastante pertinente sobre a crise dessas instituições e propostas que surgem em momentos de reestruturação. De acordo com ela, “é produtora persistir na reforma do reformatório, ou o caminho seria investir na revisão de um modelo que persevera, a despeito de expor o seu malogro desde a instauração?” (RIZZINI, 2005, p.31). Em outras palavras, por quantos séculos, ainda, tais instituições serão reformuladas; por quanto tempo elas ainda serão descritas sob o aspecto das continuidades; por quanto tempo se continuará a pensar em alternativas visivelmente contrárias à desinstitucionalização?

Em linhas gerais, é possível apontar que os anúncios de reformas compreendem um todo discursivo que oferece materialidade à prática institucional, à medida que apresentam promessas de que essa prática irá modificar as condições das instituições, apresentando propostas de mais segurança, respeito à individualidade dos adolescentes, garantias de seus direitos, desenvolvimento de atendimentos educacionais e individualizados. A história do surgimento dessas instituições demonstra a predominância em organizar esses espaços, utilizando um conjunto de dispositivos e mecanismos, de modo a exercer o controle sobre o tempo, o espaço e modernização das práticas disciplinares e de vigilância. Toda uma lógica institucional que se desdobra num rígido regime disciplinar, cujo foco central consistiu na produtividade do corpo (FOUCAULT, 1987), como foi possível vislumbrar na descrição das diretrizes pedagógicas que deram sustentabilidade às ações da FUNABEM.

No curso do processo de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, duas legislações serviram de base para legitimar tais ações, os Códigos de Menores, um de 1927, que permitiu a emergência jurídica de crianças e adolescentes e um conjunto de

tipologias, tornando-os passíveis de intervenções e dando conformidade às práticas institucionais; e outro de 1979, que buscava convergir para as políticas da FUNABEM, instituindo uma nova categoria aos atendidos pela instituição, a doutrina de situação irregular. A “questão do menor” foi subentendida como produto da pobreza e da miséria e, em geral, dimensionada como fatores geradores da criminalidade.

Essas representações foram produzidas no interior do redesenho das instituições de atendimento e pelos discursos de juristas, cientistas sociais e médicos, que de algum modo buscavam legitimar a institucionalização. A construção social da imagem do “menor delinquente” trouxe como principal consequência o processo de criminalização da condição de ser criança ou jovem nas camadas pobres ou negras das grandes cidades. Ocorreu uma crescente dramatização da criminalidade e ações dos aparelhos repressivos sob as condições de vida, estrutura familiar e de trabalho.

As políticas sociais, a legislação e as práticas de atendimentos a crianças e adolescentes podem ser configuradas como um conjunto de estratégias que teve como efeito a manutenção das desigualdades sociais e a segregação, segregação esta demarcada pelo isolamento, contenção espacial, controle do tempo em instituições fechadas, cujos objetivos educacionais estiveram voltados para a concepção de educação pelo e para o trabalho. Nesse sentido, o para quê da educação sempre esteve atrelado à constituição de mão-de-obra desqualificada, à submissão de parcela da sociedade ao controle do Estado, ao processo de reeducação entendido como um meio para a regeneração e prevenção de desvios. Em resumo, a edificação de atendimento a crianças e jovens entrecortada por políticas assistencialistas, correcionais e punitivas. Nesse aspecto, a história das políticas de atendimento à infância e à juventude é também a história de várias fórmulas empregadas, para a manutenção das desigualdades sociais, da segregação e de perpetuação da divisão social entre as classes sociais e dominantes. Desde a criação das primeiras instituições assiste-se ao delineamento de uma educação pautada para a formação de crianças e adolescentes para as ocupações de trabalhos subalternas na sociedade.

As problemáticas trazidas pelas pesquisas que originaram esse mapeamento histórico possibilitam pensar as continuidades das intervenções, pautadas na institucionalização, como um marco histórico, social e político na história brasileira. Essas pesquisas foram relevantes para as reflexões em torno da instituição FUNABEM, que surge no período de Ditadura Militar e da sua congênere FEBEM, ambas apontadas pelas suas propostas e práticas de atendimento, que não mais coincidiam com o ideário de uma sociedade que se redemocratizava, com as novas prerrogativas dos direitos da infância e da

adolescência. Sem dúvida, as reflexões destacadas são aportes relevantes para o entendimento das reconfigurações atuais do sistema socioeducativo, das propostas e paradigmas de atendimentos. O próximo capítulo dedica-se ao estudo e análise da Fundação CASA.

CAPÍTULO 4

A CASA: novos paradigmas socioeducativos no atendimento ao adolescente?

Caracterizar o Centro Socioeducativo de Atendimento ao Adolescente – Fundação CASA¹⁸ é, sem dúvida, apontar para a persistência do modelo institucional total, que segrega, exclui, por um determinado período de tempo, os jovens autores de atos infracionais da sociedade. Trata-se de um processo de exclusão de um contexto de relações sociais, com familiares, comunidade, escola, espaços de sociabilidade para a inclusão em uma instituição que apresenta características organizacionais, regimentos, diretrizes e que, principalmente por conta de suas características de fechamento, traz impactos para a formação dos sujeitos.

Na história das instituições totais, observa-se que ao lado das críticas à sua organização e aos impactos na vida dos indivíduos que delas um dia fizeram parte, surgem novas propostas de reforma. A Fundação CASA guarda essas características. Após 30 anos, ela foi reestruturada tanto em seu aspecto físico, como em suas diretrizes e propostas socioeducativas.

Este capítulo apresenta a descrição da CASA, abrangendo suas características físicas, estrutura organizacional e propostas socioeducativas – diretrizes, fundamentos filosóficos e metodológicos. Num primeiro momento, priorizou-se a descrição sobre a instituição, contemplando o que está presente nos documentos legais analisados, que regem o funcionamento da instituição. Um olhar em torno do que é proposto.

Num segundo momento, as discussões e reflexões avançam na problematização do que é essa instituição, a partir de aportes teóricos que permitem pensar em suas características, funcionamento organizacional e finalidades de ajustamentos aos valores institucionais. Tais reflexões permitem sinalizar como as características da instituição total ainda prevalecem, pois se mantêm práticas que buscam conformar o jovem ao aparato institucional.

A CASA, em sua forma organizacional, está pautada em regulamentos e diretrizes, contemplando os saberes que orientam a prática institucional. Discorrer sobre ela, com base nos discursos oficiais, consiste em descrever seus pressupostos, os atores responsáveis em colocar em prática tais saberes, a quem se destina, como deve funcionar e quais os propósitos a serem alcançados.

¹⁸ Cabe destacar que a presente caracterização física e também da gestão tem como referência a política de descentralização e reestruturação das unidades entregues a partir de 2006.

Descrevê-la e analisá-la, a partir dos documentos, regimentos e pelo seu portal de divulgação, traz desafios, por tratar-se de uma instituição, que ao longo da história:

[...] evidencia o processo de contradições sociais, que significam para as classes populares mais um instrumento de opressão, sofisticado por leis e técnicas que lhes dão amparo e foros de respeitabilidade e garantem a segurança e tranqüilidade das elites hegemônicas.

Esse instrumento assume várias formas e contornos, camufla-se sob diferentes aparências e nomes, esconde-se sob propósitos pseudodignificantes, o que contribui para torná-lo tão poderoso, hábil e eficiente que fica difícil desnudá-lo em sua suspeita inteireza, expô-lo a opinião pública, reverter os seus objetivos implícitos e quase impossível desmantelá-lo. (BIERRENBACH, 1987, p. 114)

Há mais de duas décadas, Bierrenbach (1987) apresentou esta análise e reflexão sobre as dificuldades de expor as instituições totais para jovens em sua inteireza. A observação da autora ainda se mantém atual. “Desnudar” as instituições para jovens é esbarrar na burocracia estatal que a administra e também esbarrar nas contradições que podem ocorrer entre os discursos, os objetivos institucionais e a prática.

4.1 Caracterizando a CASA

4.1.1 A CASA e sua estrutura física

A estrutura física das unidades de internação para jovens autores de atos infracionais, nos últimos 15 anos, tem sido apontada como inadequada ao processo socioeducativo determinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual a internação do jovem deve ser feita em Unidades Educacionais. Grande parte das críticas em relação à arquitetura aponta para a predominância do modelo prisional, com construções onde se verifica como preocupação central a segurança e a contenção.

Levantamentos recentes sobre o sistema socioeducativo no Brasil, um realizado pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada – IPEA (2001) e outro pelo Ministério da Justiça e Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (2006), demonstram que grande parte das unidades de internação consiste em depósitos de adolescentes, sem nenhuma preocupação com propostas educacionais de reinserção.

Muitas das unidades pesquisadas tinham aspecto de prisões, com alojamentos e salas de aula precárias, algumas sem espaços para o desenvolvimento de atividades esportivas, com número de banheiros insuficiente para atender os jovens, falta de colchões e camas, conforme descrição presente em um dos relatórios:

Especificamente em relação às unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei, forçoso é reconhecer sua inadequação em relação aos parâmetros do Estatuto, servindo, a grande maioria delas, apenas como

contenção e encarceramento para os adolescentes - fato este que tem sido apontado por muitos como se constituindo em efetiva redução da idade penal no Brasil, uma vez que, a partir dos 12 anos de idade, os adolescentes estariam sendo, na realidade, processados (condenados), cumprindo medidas de privação de liberdade (penas), em estabelecimentos sócio-educativos (prisões). (CONANDA, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA – BRASIL, 2006b)

Sobre o sistema socioeducativo do estado de São Paulo, Moura (2005) mostrou que, no processo de municipalização e descentralização, período de 1999-2003, das unidades de internação e internação provisória, o projeto arquitetônico seguiu os parâmetros de algumas construções penitenciárias de segurança máxima do Estado de São Paulo, mesmo se verificando a preocupação com espaços como quadra poliesportiva, salão de ginástica, pistas de Cooper, teatro ao ar livre, salas de aula e de atendimento psicossocial, oficinas profissionalizantes, espaços para atividades de lazer, artísticas e culturais, espaços para a prática de horticultura e jardinagem e dormitórios. Trata-se de um padrão arquitetônico em estrutura de pavilhão térreo, dividido por módulos. O próprio CONANDA (2005) fez considerações sobre o modelo arquitetônico, afirmando que este permanecia com características prisionais, como preservação de muros altos, salas pequenas e pequenas celas destinadas às sanções disciplinares. Outro ponto ressaltado no relatório foi a capacidade de atendimento acima do que é estipulado em lei.

Segundo as recomendações do SINASE (2006a), o projeto arquitetônico deve ser orientado por dois pilares básicos: observância ao projeto pedagógico, ou seja, o espaço deve apresentar capacidade física para o atendimento e execução adequada do projeto, e a garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes, apresentando condições adequadas para a sua circulação, para suas refeições, para o atendimento técnico individual e de saúde, interação coletiva e familiar, espaço para o esporte, lazer e profissionalização.

Nas mudanças de estrutura, o documento enfatiza que não se trata de desconsiderar os aspectos punitivos que a internação contempla, mas trata-se de um espaço que deve levar em consideração a segurança, a humanização e a educação, minimizando em seu interior os aspectos relativos à contenção. Em outros termos, a perspectiva apontada por essas diretrizes consiste na proposta de instituições socioeducativas, com construções físicas que contemplem, em primeiro lugar, a condição do adolescente, a de sujeito em desenvolvimento, propiciando um espaço de integração e de convívio com os educadores e demais adolescentes. A possibilidade de integração e o respeito aos seus direitos, em um espaço de privação de liberdade, só serão possíveis mediante um atendimento educativo que assegure a cidadania e, por outro lado, possibilite a minimização dos danos causados pela

internação. As unidades da Fundação CASA entregues, a partir de 2006, seguem um novo padrão arquitetônico, com a finalidade de seguir as novas normativas. Os mecanismos de fechamento institucional, demarcados pelos muros de mais de cinco metros de altura foram substituídos por grades e por telas metálicas. As unidades foram verticalizadas e as grades e a própria verticalização passaram a possibilitar a quem está dentro da unidade visualizar o que está no entorno.

O prédio está dividido em três andares. No primeiro andar localizam-se as salas de aulas e de atividades sociopedagógicas e profissionalizantes, o refeitório e a enfermaria; no segundo estão as alas com os dez quartos e as salas para televisão e leitura; e, no último andar, a quadra poliesportiva, com espaço destinado ao “banho de sol”. Cada um dos quartos tem capacidade para quatro adolescentes. Nesse reordenamento físico, a Fundação CASA preocupou-se com a construção de banheiros por quarto. Em cada um dos quartos há dois beliches, mesa para estudo, dois armários de alvenaria – sem portas. É importante ressaltar que à arquitetura não foram adicionados mecanismos eletrônicos de vigilância. Nas possibilidades de inserção que eu tive em uma das unidades que segue esse padrão, foi possível verificar que a vigilância externa ainda é feita com “recursos humanos”: a segurança privada. Já na parte interna, tal segurança é feita por agentes de segurança e pelos dispositivos da própria arquitetura: portões, grades, portas, janelas etc.

A respeito das mudanças físicas no sistema socioeducativo, o que convém destacar é que as mudanças estruturais não necessariamente implicam mudanças pedagógicas no atendimento e na cultura institucional. Em 2002, com a entrega das unidades, com capacidade para 72 adolescentes cada uma, com uma estrutura que abrangia quartos, salas de aulas, refeitórios, salas de atendimento psicossocial, quadras poliesportivas etc., vislumbraram-se questionamentos sobre o que era essa FEBEM, que apresentava características infraestruturais diferentes dos modelos anteriores, e que também surgia no bojo das políticas de descentralização e regionalização.

O que se pode apontar é que, mais uma vez, as mudanças estruturais realizadas a partir de 2006 vieram para contemplar as exigências normativas, nesse caso as reiteraões do SINASE, como já foi dito. É possível apontar para o aumento de gastos públicos com as novas construções, uma vez que são prioritariamente de responsabilidade do Estado, ao contrário do que acontece com o socioeducacional.

4.1.1.1 Modelo arquitetônico das Unidades de Internação de 2002



Figura 1: Fachada da Unidade de Internação – modelo arquitetônico de 2002

Fonte: <http://oglobo.globo.com/sp/mat/2007/03/22/295037683.asp>. Acesso em novembro de 2009.



Figura 2 – Parte interna da Unidade de Internação – modelo arquitetônico de 2002

Fonte: Esta foto foi retirada do antigo site da FEDEM (<http://www.febem.sp.gov.br>), em junho de 2006. A imagem não está mais disponível. Acervo pessoal.

4.1.1.2 Unidade de Internação entregue em 2006



Figura 3. Fachada da Unidade de Internação – modelo entregue a partir de 2006
Fonte: Site oficial da Fundação CASA. www.casa.sp.gov.br



Figura 4. A unidade vista no seu interior, depois que se ultrapassam os portões de entrada
Fonte: Site oficial da Fundação CASA. www.casa.sp.gov.br



Figura 5. Salas de aula ou de atividades

Fonte: Site oficial da Fundação CASA www.casa.sp.gov.br



Figura 6. Quarto dos adolescentes

Fonte: Site oficial da Fundação CASA - www.casa.sp.gov.br

4.2 Perfil da gestão organizacional e dos profissionais

A Fundação CASA é um órgão público vinculado à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania. No estado de São Paulo, a Fundação é a responsável pela implementação e execução das medidas socioeducativas. Compete a esse órgão prestar assistência a adolescentes que estejam inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade, semiliberdade e meio aberto. Também é responsável pela descentralização do atendimento, para que o adolescente possa cumprir as medidas socioeducativas próximo da sua família e comunidade.

Em suas diretrizes, a Fundação CASA destaca como principal missão: “executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história” (FUNDAÇÃO CASA, 2008, p.1).

Por outro lado, ela deve

[...] cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – em relação aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, assegurando aos adolescentes e seus familiares a perspectiva de construção protagônica de suas histórias, fundada nos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, aos direitos humanos, à equidade e à justiça social. (CADERNO DE GESTÃO COMPARTILHADA DE INTERNAÇÃO – FUNDAÇÃO CASA 2009, p. 24).

Para contemplar tais objetivos, no processo de reordenamento desse modelo institucional, a Fundação buscou firmar convênios para a gestão das unidades de internação. O convênio com Organizações Não-Governamentais já consistia em uma prática consolidada no atendimento socioeducativo em meio aberto e a Fundação se responsabilizava pelo repasse de verbas e pelo acompanhamento técnico do atendimento realizado pelas ONGs.

A gestão compartilhada das unidades de internação foi iniciada a partir de 2006, com a inauguração de duas unidades da Fundação, modelo novo, na cidade de Campinas. De acordo com as Diretrizes que orientam o reordenamento institucional, a proposta da gestão compartilhada consiste em garantir que os principais direitos determinados pelo ECA e pelo Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo – SINASE, possam ser efetivamente garantidos no âmbito das medidas socioeducativas privativas de liberdade.

Outro enfoque dessa proposta é o de consolidar a descentralização do atendimento. Tal descentralização é defendida como uma forma de garantir que a concepção dos adolescentes como sujeitos de direito seja respeitada, uma vez que são atendidos em seus próprios municípios, próximos de seus familiares e comunidade e em pequenas unidades de

internação, onde são oferecidas atividades socioeducativas de profissionalização, lazer, esporte, cultura e a escolarização formal.

O modelo de gestão adotado pela Fundação CASA pretende consolidar a parceria com a sociedade civil no atendimento, representada, segundo o *Caderno de Gestão Compartilhada de Internação* (2009), por organizações não-governamentais (ONGs), de modo que se possa oferecer aos adolescentes um atendimento técnico e pedagógico com qualidade. Às ONGs compete atuar em parceria com o Estado na gestão das unidades.

O modelo, em vigor em algumas unidades, baseia-se em quatro diretrizes fundamentais:

1. Capacidade reduzida de internos, atendidos com número adequado de profissionais, o que possibilita intervenções com maior qualidade em todas as áreas;
2. Adolescentes próximos do seu convívio social e familiar, o que é garantido pela descentralização;
3. Maior possibilidade dos familiares no processo de cumprimento da medida socioeducativa;
4. Participação efetiva da sociedade civil organizada na execução das medidas socioeducativas. (CADERNO DE GESTÃO COMPARTILHADA DE INTERNAÇÃO – FUNDAÇÃO CASA, 2009, p.6)

O critério priorizado para a seleção e parceria com as Organizações Não-Governamentais refere-se à atuação que elas têm no município em que as unidades estão instaladas. No momento em que novas unidades entram em processo de licitação, o Estado, representado pelos gestores administrativos do sistema socioeducativo de São Paulo – Fundação CASA –, estabelece contato com área de Assistência Social e com o Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente – CMDCA do município no qual a unidade vai ser instalada. Esses dois órgãos devem indicar entidades que já trabalham com jovens ou entidades que tenham interesse pela gestão compartilhada.

A ONG se responsabiliza pela contratação de funcionários, para atuação no atendimento sociopedagógico (agentes educacionais), atendimento psicossocial (agentes técnicos formados em psicologia e assistência social), atendimento médico, e também pela gestão dos recursos orçamentários destinados aos custos com a contratação de funcionários e demais materiais de consumo e de transporte, devendo prestar contas dos recursos empregados, de acordo com as regras e cláusulas definidas no convênio. Cabe ao Estado a responsabilidade pela administração geral e gestão da segurança pública, compondo um quadro de funcionários contratados mediante concurso público.

As novas unidades, com capacidade de atendimento para 56 adolescentes, mantêm 70 funcionários, 35 contratados pela ONG e 35 funcionários ligados ao Estado.

As funções dos funcionários contratados pela ONG seguem as propostas de atendimento do adolescente na área sociopedagógica, que envolve a Educação Profissional, Arte e Cultura, Lazer e Esporte e área da Saúde, conforme a descrição da tabela III.

Tabela III – Perfil dos profissionais que atuarão no atendimento sociopedagógico e distribuição por medida.

Perfil dos profissionais	Unidade de Internação e Internação provisória
Coordenador Pedagógico: com formação em Pedagogia ou licenciatura plena em uma das áreas da educação escolar. Ao coordenador pedagógico compete as principais funções, (1) coordenar, organizar, implementar as ações desenvolvidas na Área Pedagógica; (2) assegurar a participação de todos os adolescentes nas atividades pedagógicas de escolarização, qualificação profissional, artístico-cultural, educação física e esporte; promover o contato com a comunidade local, a fim de articular o trabalho desenvolvido na Unidade com a comunidade.	01
Agente Educacional¹⁹ com formação em artes. Exerce suas funções em conformidade com as definições feitas pelo setor pedagógico: por exemplo, oferecer oficinas de artes plásticas, artes cênicas (teatro, jogos dramáticos, circo, danças, etc.), cultura afro e música.	04
Agente Educacional com formação em Educação Física. É responsável pela programação e organização de atividades e eventos esportivos.	03
Agente Educacional com formação em Pedagogia. Colabora com o coordenador pedagógico, mas voltado para o atendimento individual dos adolescentes, no que diz respeito aos aspectos escolares, acompanha e orienta os	02

¹⁹ Os agentes educacionais são responsáveis pelo atendimento sociopedagógico dos adolescentes. São eles que irão trabalhar diretamente com os adolescentes, na rotina institucional, acompanhando-os e orientando-os nas atividades escolares, educação profissional, atividades esportivas e culturais promovidas pela Fundação CASA.

professores responsáveis pela escolarização formal.	
Agente Educacional com licenciatura plena na área educacional (História, Geografia, Letras, Matemática, Filosofia): acompanha e orienta a rotina educacional dos adolescentes.	03
Instrutor de educação profissional: com Ensino Médio Completo e experiência e formação e certificação comprovada em Educação Profissional nas áreas / serviços (informática, administração, alimentação, construção civil, ou outros). A seleção dos profissionais é de acordo com os cursos estipulados para serem oferecidos na unidade.	02
Gerente da ONG: ensino superior completo. Ele exerce função administrativa e financeira.	01

Fonte: Diretrizes e Procedimentos – Superintendência Pedagógica (2007) e Caderno de Gestão Compartilhada de Internação – Fundação CASA (2009).

Quanto aos funcionários responsáveis pela segurança, estes devem garantir o funcionamento das atividades das unidades, atuando diretamente com os adolescentes, de modo a assegurar que eles cumpram com seus direitos e deveres. No documento é ressaltado que os responsáveis pela segurança devem atuar de maneira digna, humana e disciplinar.

Tais profissionais são responsáveis pelo trabalho de contenção e ações preventivas, evitando fugas, movimentos de indisciplina e situações limites. Eles têm por função observar e acompanhar as atividades educativas, intervindo quando necessário, a fim de garantir a integridade física dos adolescentes e dos demais servidores (CADERNO DE GESTÃO COMPARTILHADA DE INTERNAÇÃO, 2009).

A *Escola para Formação e Capacitação Profissional*, localizada no município de São Paulo, em um dos espaços onde funcionava a coordenação do antigo Complexo da FEBEM-Tatuapé, é responsável pela capacitação de todos os profissionais que atuam na execução do atendimento sociopedagógico, administrativo, de segurança e saúde. .

O processo de capacitação dos profissionais tem como objetivo fornecer subsídios teóricos e práticos para a elaboração do projeto pedagógico. Tal projeto tem o propósito de orientar o atendimento e promover a integração dos profissionais que atuam nas diferentes áreas de atendimento. Pretende-se a qualificação dos profissionais que trabalham diretamente

com o adolescente, de modo que esses servidores compreendam a realidade do atendimento socioeducativo e reflitam sobre seu papel nessa realidade²⁰.

Os principais executores desse processo de formação é a Diretoria Técnica da Fundação CASA, representada pelas Superintendências da área Pedagógica, da Saúde e da Segurança e da Disciplina e pela equipe de supervisores da Divisão Regional, à qual a unidade está vinculada. A Divisão Regional compreende o principal órgão da Fundação, responsável pela fiscalização do atendimento realizado no cotidiano das unidades de internação.

O plano de ação que norteia o atendimento oferecido aos adolescentes resulta da elaboração conjunta entre a Fundação CASA e a ONG. Tal plano é orientado pelos fundamentos teóricos e práticos em que a presente instituição se apoia. O principal referencial adotado, na maioria das unidades, sejam elas com a gestão compartilhada ou de gestão plena²¹, é o *Modelo Pedagógico Contextualizado*.

A Fundação CASA estabeleceu parcerias com 29 Organizações Não-Governamentais que, em sua maioria, são ligadas a entidades religiosas. A Pastoral do Menor²², uma das ONGs responsável pela gestão de três Unidades da Fundação CASA – duas em Sorocaba e uma em Franca –, defende que as parcerias entre o Estado e as ONGs:

[...] já começam a apontar os frutos do intenso, dedicado e competente trabalho dos agentes de Pastoral e de outras Organizações que se integraram ao processo, pela diminuição do índice de reincidência e pela realização pessoal dos Funcionários da Fundação Casa e dos Educadores e técnicos das ONGs, que encontraram um novo sentido para sua atuação de Adultos responsáveis que se dedicam aos adolescentes mais necessitados.

Outro fruto benéfico é o envolvimento da Comunidade, Empresas e Universidades que assumem a parte da responsabilidade que lhes cabe, estabelecendo parcerias também no que diz respeito ao trabalho com as famílias de nossos adolescentes.

Sabemos que muito ainda está por fazer. O mais importante é no campo das políticas públicas principalmente Educação, Saúde e Trabalho. As novas unidades piloto têm sido espaços onde se reflete sobre tudo isto buscando alternativas e sugerindo saídas. (PASTORAL DO MENOR, 2009, p.1)

²⁰ No processo de formação dos profissionais são considerados os seguintes conteúdos programáticos para estudo: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Conselhos de Direitos; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE; Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo: principais aspectos da política estadual e diretrizes do atendimento; perfil do adolescente em conflito com a lei no contexto brasileiro e no estado de São Paulo; violência e criminalidade; protagonismo juvenil; elaboração de projetos; integração das medidas socioeducativa, dentre outros conteúdos.

²¹ Gestão plena é a nomenclatura utilizada para designar as unidades de internação que não mantêm a gestão compartilhada. O atendimento socioeducativo é realizado por servidores públicos.

²² A Pastoral do Menor surgiu no final da década de 1970. A Pastoral surge com a preocupação de promover a defesa dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes em situação de risco, em São Paulo. Foi uma das principais entidades de defesa de novas propostas para o atendimento à infância e à juventude, apontando para a necessidade de superação dos problemas da FEBEM/SP.

Essas mesmas argumentações aparecem nos pronunciamentos da presidente da Fundação CASA, em ocasiões solenes de inauguração das unidades, as quais são divulgadas no site oficial da Fundação. No entanto, faz-se necessário problematizar essa tendência do Estado em apostar na gestão compartilhada, lembrando que, “ao contrário das demais medidas, a privação de liberdade é de responsabilidade indelegável por parte do Estado (COSTA, 2006, p.18).

Essa tendência de o Estado delegar a implementação de políticas públicas ao terceiro setor é justificada, utilizando-se do seguinte argumento: a gestão compartilhada garante uma maior flexibilização e efetividade nas políticas públicas destinadas aos jovens, pelo fato de as ONGs parceiras serem consideradas especializadas e capacitadas para tal gestão. Nesse processo, verifica-se o afastamento do Estado em cumprir o que estipula o ECA e a própria Constituição Federal, em relação à sua responsabilidade em garantir os direitos sociais e individuais.

O primeiro problema a ser apontado sobre tais parcerias consiste na introdução de princípios gerenciais que seguem a lógica da iniciativa privada. Em um município do interior do estado de São Paulo, Saliba (2008) analisou a execução da medida socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade que, pelo fato de não ser municipalizada, era de responsabilidade da Fundação CASA, em parceria com uma ONG. Saliba levanta uma hipótese relevante para problematizar e analisar as consequências dessa parceria na gestão da medida socioeducativa em meio aberto. Segundo o autor, um dos itens constantes no contrato para a efetivação da parceria refere-se à quantidade de adolescentes a serem atendidos. A quantidade mínima é de 60 adolescentes, 15 em cumprimento da medida de Prestação de Serviço à Comunidade e 45 em cumprimento da medida de Liberdade Assistida. Com base nesses dados dos pré-requisitos para firmar o convênio, Saliba aponta que essa exigência traz como resultado o recrudescimento na adoção de tais medidas.

Com efeito, o sistema de justiça juvenil ao invés de garantir os direitos fundamentais, estaria gerando a “maximização da penalização”, com a finalidade de preservação do convênio por meio do número de jovens atendidos, afirma Saliba (2008). Para essa hipótese, ele analisou os prontuários dos adolescentes. Na análise foi possível identificar o aumento no número da aplicação das medidas em meio aberto, em casos de infrações que, no período anterior à firmação da parceria, eram solucionados com advertências. De 2000-2002, foram atendidos 24 adolescentes, aumentando para 197 no período de 2005-2006 (SALIBA, 2008).

Não mais sem razão, a transferência das responsabilidades do Estado para o Terceiro Setor compõe e recria novas estratégias de controle das questões relacionadas aos jovens autores de atos infracionais e também sociais. A parceria entre a Fundação CASA e o terceiro setor indica a tendência à privatização e terceirização das políticas voltadas ao atendimento do adolescente, demarcando a interferência mínima do Estado nesse setor. Trata-se de uma das tendências assinaladas por Wacquant (2001) em relação à *gestão da miséria* e da organização de novas modalidades de agenciamento, com a presença de outros atores sociais na gestão e administração do sistema sócio-educativo.

Verifica-se, portanto, a retração do Estado, por intermédio da privatização e contenção dos programas sociais. Uma política que está na contramão do que é estipulado pelo ECA, segundo o qual as políticas sociais direcionadas para adolescentes e crianças devem envolver uma maior participação democrática, apoiada num paradigma jurídico, político e administrativo, que articule os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, os órgãos deliberativos e paritários entre governo e sociedade civil (RIZZINI, PILOTTI, 2009). No próprio processo de escolha das ONGs verifica-se a falta de participação democrática da sociedade civil e dos demais órgãos envolvidos, na medida em que a indicação se reserva a um determinado órgão, sem que haja avaliação da comunidade local, dos Conselhos Municipais e demais órgãos envolvidos na defesa dos direitos da Criança e do Adolescente.

4.3 Fundamentos teóricos e práticos que orientam o atendimento pedagógico da CASA

O *Modelo Pedagógico Contextualizado* foi adotado pela Fundação CASA como parte das propostas de reordenamento no atendimento pedagógico. Tal proposta de atendimento resulta da incorporação no Sistema Socioeducativo do estado de São Paulo das experiências da Colômbia, no trabalho com jovens autores de atos infracionais.

Em estudo recente, Alves (2005) comparou o sistema institucional brasileiro de atendimento ao adolescente, com foco na antiga FEBEM de São Paulo, com o sistema colombiano. Ela destaca que assim como no Brasil, a Colômbia adota o dispositivo institucional de instituições totais, porém, as características desse atendimento chamaram-lhe a atenção.

Em primeiro lugar, a organização estrutural e pedagógica, em relação às observadas pela autora no Brasil, na época do desenvolvimento de seu estudo, apresentavam ausência de conflitos, como por exemplo, as rebeliões, e em segundo lugar, a preocupação das universidades no estudo e pesquisa da realidade institucional e da infância e da juventude, a

fim de promover a formação do “educador social” pautada na produção de conhecimentos que os auxiliem a atuar nesses espaços institucionais.

Alves (2005) destaca que o trabalho com o adolescente na Colômbia compete ao terceiro setor, com repasse de verbas por parte do Estado. Muitas das instituições para jovens são administradas pela *Ordem Religiosa Terceiros Capuchinhos*, que mantém uma tradição pedagógica re-educativa. Nesse espaço institucional, a autora pôde observar a interação contínua entre o sistema judiciário, a família e as Universidades, porque o atendimento é executado com base em uma abordagem sistêmica, em que cada educador e demais profissionais têm a compreensão do seu papel e da colaboração com os outros profissionais. Sobre o processo educativo observado na Colômbia a autora faz o seguinte relato:

Em Santa Fé de Bogotá, a entrada do adolescente se dá num equipamento chamado Centro Especializado de Recepção para Adolescentes - “CER”. Nesse centro é realizado um relatório técnico chamado “Informe de Preadignotico” em oito dias, para a instância judiciária. [...] Caso seja necessária a reclusão do adolescente, ele é transferido para outro local chamado de “Cerrado”, que são os locais onde ficará internado vinte e quatro horas. As instalações no CER são compostas por dormitórios, salas de oficinas, refeitórios, salas de atendimento privativo para a equipe técnica, salas para a reunião em grupo com os adolescentes e com famílias. [...] os juízes comparecem a esse espaço diariamente para realizar audiências com o adolescente. [...] Nenhum adolescente a mais – além daquilo que comporta a instituição.

El Redentor é uma instituição que executa a medida nos “Cerrados”, os adolescentes ficam em casas modernas com dois andares, não existem muros separando, apenas belos jardins. A beleza e a estética são valorizadas pelos internos e trabalhadores. As casas apresentam uma arquitetura uniforme, porém jamais lembram os formatos das prisões. Em cada casa há vagas somente para vinte adolescentes [...]. Ao redor de todas as casas existe um muro de tijolos, com policiais armados do lado de fora. [...] Os adolescentes já sabem quanto tempo irão ficar nesse espaço, pois conta em sua medida. Sabem também que participarão de diversas atividades diariamente, como: acordar cedo, arrumar seu dormitório, tomar café da manhã, fazer sua higiene, freqüentar a escola, freqüentar os cursos profissionalizantes, participar dos grupos, praticar seu lazer diário. (ALVES, 2005, p.76-77)

Apesar das pesquisas existentes no Brasil e algumas coletâneas nacionais como as organizadas por Antônio Carlos Gomes da Costa²³, com base nas normativas nacionais e na

²³ Trata-se de uma coleção didática, composta por cinco volumes, elaborada pelo consultor Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), com o objetivo de contribuir para a formação de operadores e gestores do sistema socioeducativo no Brasil, de modo a fortalecer os princípios dos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei, principalmente dos que se encontram privados de liberdade nas unidades de internação. Os volumes são os seguintes: *Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas – Conceitos e Princípios Norteadores*; *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa*; *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente*; *Socioeducação – Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa e Parâmetros para a formação do socioeducador*. Disponível em: www.planalto.gov.br/sedh

concepção de educação de teóricos brasileiros e nas contribuições de pesquisadores que estudam a temática, a Fundação CASA priorizou a incorporação das experiências da Colômbia no atendimento ao adolescente. Conforme consta no *Caderno de Gestão* (2009), a justificativa é que esse modelo pedagógico “responde, no momento atual, aos objetivos e propostas institucionais de desenvolver uma prática com fundamento na teoria, na metodologia e na ciência” (p.20).

4.3.1 O Modelo Pedagógico Contextualizado: princípios teóricos

De acordo com o *Caderno de Gestão Compartilhada de Internação – Fundação CASA* (2009), esse modelo de atendimento é resultado das experiências da Fundação Universitária Luiz Amigo e Ferrer, na implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o atendimento reeducativo da Colômbia. A pedagogia adotada tem como objetivo central a solução de problemas sociais e pessoais a partir de uma prática interacionista e holística. Aplicados ao atendimento do adolescente considera-se que tais pressupostos possibilitarão a interação dialógica entre os adolescentes e os profissionais. Nesse processo de interação, os profissionais terão condições de avaliar quais as variáveis que determinam fundamentalmente a construção da personalidade dos adolescentes e os estímulos do ambiente que os motivam a agir. Ou seja, na elaboração do diagnóstico sobre o adolescente deve se levar em consideração os modos como os adolescentes e suas famílias enfrentam a diversidade de suas circunstâncias de vida, qual a sua concepção de mundo, o que eles sentem, pensam e o modo como percebem sua relação com o mundo (CADERNO DE GESTÃO DE INTERNAÇÃO, 2009).

Desse modo, o sujeito-problema, nesse caso o adolescente infrator, deve ser compreendido a partir de suas manifestações, as quais revelam: o conflito consigo mesmo, com a família e com a sociedade. O modelo pedagógico contextualizado pretende humanizar o atendimento das populações em situações especialmente difíceis, procurando analisar e “diagnosticar” a capacidade que elas têm na superação de suas dificuldades. A Teoria Geral dos Sistemas defende que os problemas devem ser vistos como sintomas que denunciam uma maneira particular de funcionamento dos sistemas do indivíduo. O ato infracional, por exemplo, consiste em um sintoma e por detrás do ato realizado, o jovem oculta uma realidade a ser desvelada.

Nesse aspecto, o diagnóstico deverá descrever e conhecer a multiplicidade de determinantes dos sintomas que os adolescentes e suas famílias apresentam. O problema

central na intervenção pedagógica é como ajudar o adolescente, bem como seus familiares a organizar o funcionamento de seu sistema interno e externo, na busca por um ponto de equilíbrio entre ambos. A intervenção socioeducativa, portanto, tem por finalidade elaborar um conjunto de ações e intervenções socioterapêuticas, a fim de ajudar o jovem e sua família nessa organização. Espera-se dos profissionais que interagem com os adolescentes e suas famílias, a concepção de que não estão trabalhando com patologias ou problemas de ser infrator, mas sim buscando alternativas que permitam ao adolescente seu desenvolvimento pessoal e integral, indicativos para a melhoria na sua qualidade de vida, da vida de sua família, de outros jovens e da própria sociedade.

Os princípios e valores que norteiam o Modelo Contextualizado são: paixão, fé, confiabilidade, trabalho duro, informalidade, atrevimento, capacidade de resposta, sinergia, desprendimento, empoderamento ideológico, político e conhecimento. Segundo o *Caderno de Gestão Compartilhada de Internação* (2009), esses valores complementam as exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – em relação aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. A partir da intervenção baseada no *Modelo Pedagógico Contextualizado*, a Fundação CASA anuncia que pretende, com essa experiência, tornar-se uma referência nacional em atendimento socioeducativo, com propostas bem definidas, de qualidade, com aperfeiçoamento constante, capaz de propiciar aos adolescentes, condições de retorno à família e à sociedade, como principal protagonista na construção de seu projeto de vida, tendo em vista seus direitos e deveres determinados no ECA.

4.3.2 Como se constitui na prática o atendimento sociopedagógico

O *Modelo Pedagógico Contextualizado* orienta-se por um método progressivo, por etapas, paulatinamente, sustentado por um regime de disciplina e acompanhamentos contínuos. Em torno dessas etapas é que se estrutura todo o processo denominado de intereducativo do modelo pedagógico. O atendimento é composto de cinco etapas:

1. *Pré-acolhida (ou motivação)*: Espaço e tempo de recepção dos adolescentes, favorecendo um acolhimento que alivie a angústia de ter que cumprir uma medida judicial e que faça com que o adolescente tenha o conhecimento do programa e das normas básicas de convivência.
2. *Acolhida (ou reconhecimento)*: Fase em que se faz a conscientização da problemática do adolescente e o ajuda na adaptação à Instituição. Nessa etapa, realiza-se um primeiro diagnóstico daquilo que levou o adolescente a cometer o ato infracional. A equipe técnica responsável pelo atendimento psicossocial deverá auxiliar o adolescente a refletir sobre o ato.

3. *Compartilhar (ou aprofundamento)*: etapa da intervenção socioeducativa. Com base no diagnóstico é construído um plano de atendimento individual. Caracteriza-se por atividades pedagógicas, profissionais e terapêuticas grupais, individuais e familiares, concentradas na superação das problemáticas apresentadas pelos adolescentes e reforço das suas capacidades em superá-las. É o processo em que o jovem deve se conscientizar do ato infracional praticado.

4. *Projetos de Vida*: etapa que envolve processos de avaliação, reforço e projeção da aprendizagem adquirida nas etapas anteriores. Esses processos deverão acontecer de maneira criativa e construtiva tanto na instituição, como na sociedade. O adolescente é orientado sobre as saídas externas, que vão desde visita à família à participação em cursos fora da unidade e atividades de lazer. Avalia-se se o adolescente já está apto a iniciar o seu processo de re-socialização, sendo estimulado a procurar emprego, cadastrar-se em programas de estágio e também a fazer cursinhos pré-vestibulares.

5. *Projeção (ou integração social ou república)*: como etapa final do atendimento, é a fase em que o adolescente está próximo de se desligar da instituição. Nesse caso, grande parte de suas atividades deverão ser realizadas fora da instituição, com o objetivo de inseri-lo no contexto social. Os adolescentes, mediante autorização judicial, podem sair para trabalhar e retornar para a instituição à noite (CADERNO DE GESTÃO DE INTERNAÇÃO, 2009; “ENTENDA O MODELO PEDAGÓGICO CONTEXTUALIZADO”, FUNDAÇÃO CASA, 2009).

É citada no *Caderno de Gestão* (2009) uma última etapa, que diz respeito ao processo pós-institucional. Destaca-se que esse jovem deve ser acompanhado por uma rede socioassistencial. Trata-se de uma etapa que há muito tempo é utilizada no sistema socioeducativo do estado de São Paulo, por determinação judicial, ou seja, a progressão da medida de internação para a liberdade assistida, por um período de seis meses.

De acordo com esse documento institucional, o trabalho pedagógico por níveis tem por finalidade solucionar algumas dificuldades que surgem no cotidiano de instituições privativas de liberdade, as quais são de duas ordens: a primeira diz respeito às dificuldades que surgem no acompanhamento em decorrência da entrada e saída de jovens da instituição, e a segunda, pela possibilidade de aprofundar as temáticas desenvolvidas em relação aos problemas reais dos adolescentes, suas causas e consequências.

O trabalho por etapa, como justifica o documento, torna-se um facilitador do atendimento, uma vez que permite aos profissionais: elaborar juntamente com o adolescente o seu plano individual de atendimento, com objetivos a serem cumpridos no âmbito do

individual, familiar e comunitário; estabelecer com o adolescente o tempo de sua permanência em cada uma das etapas; estabelecer contratos e compromissos, bem como retorno a uma determinada etapa, quando os objetivos não forem alcançados.

Para os adolescentes, considera-se que o trabalho em etapas é importante para que façam a autoavaliação de todo o seu processo, com conhecimento de sua projeção e mudança. De acordo com o modelo de atendimento proposto, o jovem, ao ter consciência de sua projeção, vai sentir-se motivado a assumir novos desafios ao longo de seu processo terapêutico e socioeducativo. Em resumo, a organização do atendimento por etapas, ou fases, é justificada pela possibilidade de demarcar o percurso real do processo educativo do adolescente, identificando e avaliando quem são os iniciantes, os que estão assumindo o processo, os que avançaram e os que concluíram.

No site oficial da Fundação CASA foram divulgadas algumas das experiências de unidades que implementaram o *Modelo Pedagógico Contextualizado*. A unidade de Franca, gerenciada pela Pastoral do Menor, tem apresentado um atendimento com um sistema de República na medida de internação. Os adolescentes que estão em fase final do cumprimento da medida são encaminhados para uma casa. Nela, eles podem praticar atividades de estudo e trabalho durante o dia, retornando para dormir, num sistema similar ao da semiliberdade. A casa tem capacidade para atender no máximo 20 adolescentes.

Na unidade de Sorocaba, há a possibilidade de os jovens saírem das unidades para estudar em escolas da rede pública de ensino, frequentar cursos profissionalizantes e trabalhar com registro em carteira nas empresas da cidade. Alguns adolescentes saem todos os dias das unidades para frequentar a escola regular, os cursos técnicos ou para trabalhar e, ao final do dia, retornam à Fundação CASA.

4.3.3 Proposta de programação diária da Fundação CASA

O cotidiano institucional deve ser orientado por uma rotina diária que ofereça aos adolescentes espaços de reflexão, de escolarização formal (formação acadêmica), profissionalização, atividades esportivas, culturais e de lazer. No cronograma diário deve constar o horário para: (1) organização e faxina dos pertences pessoais e setores da instituição; (2) encontros de autoavaliação, de motivação do nível ou assembleia grupal; (3) grupos socioterapêuticos; (4) oficinas profissionalizantes e formativas; (5) escolarização, atividades culturais, esportivas e de lazer; (6) atividades de projeção comunitárias e saídas da instituição; (7) intervenções profissionais; (8) trabalho familiar; e ainda oferecer atividades religiosas aos adolescentes que tiverem interesse, respeitando suas crenças.

Quanto à profissionalização, em seu site oficial, a Fundação CASA apresentou as seguintes oficinas e cursos, que abrangem as áreas de formação: informática, administração, alimentação, construção civil, e outras. No quadro a seguir, há a apresentação de vários cursos e cada unidade de internação tem a autonomia para a implementação de pelo menos dois, em consonância com uma das áreas de formação.

Tabela IV – Áreas de formação e cursos que devem ser implementados na Fundação CASA.

Áreas de formação e cursos
Administração: arquivador, auxiliar administrativo, atendente de farmácia, operador de telemarketing, recepção e atendimento, técnica de vendas, entre outros.
Construção e reparos: colocação de pisos e azulejos, colocação de gesso, textualização e pintura decorativa, hidráulica, limpeza de piscinas e caixas d'água, pequenos reparos (elétrica, hidráulica, pintura e alvenaria), elétrica residencial básica.
Alimentação: lancheteria, chapeiro, culinária básica, panificação artesanal, cozinheiro auxiliar, salgadoiro, doceiro, pizzaiolo, dentre outros.
Artesanato: luminárias, velas aromáticas e decorativas, customização de roupas, técnicas de pintura e colagem em madeira, entalhe em madeira, dentre outros.
Informática: informática básica com Open Office e Windows e sistema Linux, manutenção e montagem de micros, informática aplicada à área de comércio e serviços, web designer.
Serviços: pintura de faixas e cartazes, decoração de festas, conserto de bicicletas, conserto de eletrodomésticos, corte e costura, jardinagem, horticultura, marcenaria.
Turismo e Hotelaria: recepcionista de hotel, guia de turismo local, organizações de eventos, garçom, etc.
Serviços Pessoais: corte e modelagem de cabelo; manicure e pedicure; maquiador, auxiliar de cabeleireiro, dentre outros.

Fonte: Assessoria de Imprensa da Fundação CASA. Disponível em www.casa.sp.gov.br, acesso em janeiro de 2009.

A escolarização formal, cabe destacar, resulta de ações conjuntas entre a Diretoria de Área Escolar da Fundação CASA e a Secretaria de Estado da Educação, sendo de responsabilidade das Unidades de Internações oferecer dependências físicas, bem como organizar os horários de estudo dos adolescentes, que devem ser matriculados como alunos que frequentam regularmente a rede pública de ensino, conforme estipulado no Estatuto da

Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

4.3.4 O antagonismo entre o que é o proposto e o que é oferecido nas unidades de internação

Após três anos de impedimento de fiscalização, por intermédio de uma portaria instituída pela Fundação CASA, as ações de fiscalizações das instituições de atendimento socioeducativas voltaram a ser realizadas. No final de 2008, o *Coletivo em Defesa dos Direitos do(a) Jovem privado(a) de Liberdade na FEBEM/FCASA*²⁴ inspecionou algumas das unidades de internação. Essa equipe realizou visitas simultâneas em 20 unidades da Fundação CASA, distribuídas no Estado de São Paulo. As visitas tiveram como objetivo estabelecer contato com os adolescentes, para que eles pudessem falar sobre a instituição, a partir dos seguintes aspectos: *vida e integridade física, aulas, lazer, cultura e profissionalização, visitas familiares e atividades externas*.

O relatório traz contribuições importantes para destacar o antagonismo entre o que é proposto, conforme a descrição do projeto pedagógico, e o que vem sendo desenvolvido nas unidades. Na maioria delas, os adolescentes utilizam os uniformes-padrão e seus cabelos são raspados. Há unidades de internação que não tem jovens do município onde ela está instalada, um indicativo para problematizar inclusive as justificativas de descentralização, que buscam afirmar que os jovens terão atendimento próximo a sua família.

Quanto às atividades internas, em todas as unidades visitadas, a escolarização formal é garantida. Embora a instituição divulgue a existência de áreas de formação e cursos, conforme sistematizado na tabela IV, verificou-se que nas unidades os cursos mais ofertados foram o de informática e o de panificação, seguidos da jardinagem, artesanatos, como o crochê, bordado, pedrarias em chinelo, tapeçaria, biscuit, pintura em madeira e vela, chocalateria, garçom e pizzaiolo. Nessas unidades onde há a oferta de cursos, um dos problemas levantados pelos adolescentes refere-se ao fato de eles não poderem escolher quais cursos desejam fazer. Este mesmo problema foi apontado para as atividades culturais.

²⁴ Esse coletivo foi formado por órgãos de defesa do direito da criança e do adolescente, por membros da Organização dos Advogados do Brasil – OAB, Fundação Interamericana de Direitos Humanos, Fórum Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, dentre outros, e por deputados e senadores, Hélio Neto (Membro do Gabinete da Vereadora Soninha – PPS - cidade de São Paulo), Senador Eduardo Suplicy (PT), Deputado José Cândido (PT), Deputado Raul Marcelo (PSOL) e vereador eleito em São Paulo, Ítalo Cardoso (PT).

Em algumas unidades, os funcionários informaram à equipe visitante a existência de cursos de mecânica, informática, panificação, mas nas conversas com os adolescentes, constatou-se que esses cursos não eram oferecidos. Ao questionar os funcionários sobre a efetividade dos cursos, o argumento foi de que eles não estavam sendo oferecidos, uma vez que, segundo eles, os instrumentos de trabalho poderiam colocar em risco a segurança da unidade.

Nas unidades de internação com gestão plena, onde os cursos devem ser oferecidos por intermédio de parcerias entre a Fundação CASA e o Centro Paula Souza, observou-se que as oficinas eram oferecidas pelos funcionários da instituição, o que não possibilitava certificação aos jovens, demonstrando que os cursos não tinham validade fora da instituição.

Sem a pretensão de generalizar, se houvesse a possibilidade de levantamento, em cada uma das unidades da Fundação CASA, possivelmente, se ampliariam os dados desse relatório de inspeção, demonstrando que as atividades profissionais estariam circunscritas a atividades artesanais e a uma ou duas das atividades expostas na tabela-síntese das áreas de formação e cursos.

Duas pesquisas de mestrado realizadas recentemente na Fundação CASA (modelo antiga FEBEM), período em que ainda não vigorava o *Modelo Pedagógico Contextualizado*, indicam as seguintes atividades oferecidas na instituição: oficinas de artesanato como confecção de bolsa, tapete, biscuit, cerâmica, cestaria com jornal, chinelos artesanais, crochê; aparecem também oficinas de computação, mecânica de motos, elétrica de residências, aplicação de gesso, marcenaria, padaria e confeitaria. Os jovens entrevistados apontaram que as atividades os mantinham ocupados, mas passado o tempo de internação – período de um ou dois anos – ou eles repetiam o que era proposto, ou chegavam ao limite de não ter mais o que fazer, além da escolarização (NERY, 2006; MASSARO, 2008).

No interior da unidade de internação, o ensino profissional parece vir para oferecer ao adolescente a aprendizagem de atividades práticas e também com características de adaptação. Atividades que, avaliadas no mercado de trabalho, correspondem a atividades de remuneração mínima, cuja empregabilidade ainda é de caráter informal. Um ponto a ser ressaltado diz respeito às normativas, que defendem a necessidade de um processo de qualificação profissional, que atenda as demandas do mercado. Isso demonstra a falta de avaliação.

Em 2006, durante a realização da pesquisa de iniciação científica, foi possível entrevistar jovens a respeito dos cursos profissionalizantes oferecidos em uma unidade da

Fundação CASA (na época FEBEM). Considerando que eram oferecidos alguns dos cursos apresentados na tabela, torna-se relevante destacar algumas perspectivas dos jovens entrevistados na avaliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho pós-internação. Um jovem relatou as atividades da seguinte maneira:

Não vai me ajudar em nada. Eu até aprendi tapeçaria, mas eu não quero fazer isso quando eu sair daqui. Isso não dá lucro. Eu estou pensando em trabalhar.

O que eu faço aqui não vai me ajudar a trabalhar.

O que eu faço aqui não tem importância lá fora. É um “bagulho” que não vai dar lucro. Já pensou, demorar três meses para fazer dois tapetes e depois receber dez reais por tapete. Aqui dentro fazer os tapetes não é em vão, porque me mantém ocupado, mas lá fora é. (ADOLESCENTE 1, 16 anos, primeira internação apud TEIXEIRA, 2006)

Já outro adolescente fala de seu processo de des-internação, após duas internações, na mesma instituição.

Quando eu saí daqui a primeira vez eu não arrumei nem escola, nem emprego. [...] Nem na primeira vez, nem na segunda deu certo. Nem sei se a terceira também dará. Depois que a gente sai daqui, as pessoas deixam a gente largado. Na última vez, fiquei um ano e uma semana, saí e tive que me virar sozinho, não deram nenhuma dica para onde eu deveria ir [...]. A sociedade não acredita que muitos de nós podemos se recuperar; preferem dar as costas e dizer: “- esse daí não vai mais ter jeito”. Vamos ver se esse um ano e cinco meses não foram em vão. (ADOLESCENTE 2, 18 anos, reincidente/terceira internação apud TEIXEIRA, 2006)

Nos dois trechos selecionados de falas de jovens entrevistados, é possível reiterar algumas questões pertinentes à profissionalização. Fazer tapetes tem significado no contexto institucional, uma vez que permite o controle do tempo ocioso, como eles costumavam afirmar: “mantêm a mente ocupada”. Como o jovem afirma “eu quero trabalhar”, ele questiona que possibilidade tal atividade traria, no mundo exterior, para a sua re-inserção, principalmente no mundo do trabalho, considerando a sua desvalorização.

Questões que reaparecem na segunda fala de um adolescente que já havia passado três vezes pela mesma instituição ressaltam as dificuldades encontradas pós-internação, decorrentes, em muitos casos, dos estigmas que uma medida de internação provoca, a não possibilidade de inserção no trabalho e, também, da falta de políticas públicas de re-inserção

Além da profissionalização e da escolarização, as atividades externas são destacadas no projeto pedagógico como uma etapa importante para o processo de des-

internação, considerando-se que por meio delas o jovem terá contato com a comunidade. No entanto, conforme o relatório de inspeção, as atividades externas resumem-se à participação de alguns adolescentes nas “Olimpíadas da Fundação CASA”, ou em atividades culturais promovidas por outras unidades.

Essas considerações permitem problematizar, portanto, o antagonismo entre o que é proposto e o que está sendo efetivado nas unidades. A Fundação CASA tem buscado se afirmar a partir dos discursos sobre a implementação de uma política socioeducativa, em conformidade com os paradigmas dos direitos humanos, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do SINASE. O problema não está apenas na organização das atividades socioeducativas. O relatório constatou o uso de situações que ferem os princípios da integridade física dos adolescentes. Muitos relataram a aplicação de sanções disciplinares, como o uso abusivo de trancas, casos de torturas e violências. Estes são alguns dos problemas que envolvem a instituição, possibilitando reflexões sobre as mudanças internas e as restrições em apontá-la como uma instituição educacional.

A Fundação CASA ainda mantém uma organização centrada na própria instituição, isolando os adolescentes dentro dos espaços das unidades. De modo geral, as unidades de internação buscam se organizar apenas internamente para contemplar a escolarização, a profissionalização, a saúde, a cultura, o lazer e o esporte, embora estejam sendo divulgadas experiências de jovens²⁵ que saem da unidade para frequentar atividades formativas.

As formas de organização institucional, descrita anteriormente com base no projeto pedagógico, faz com que as unidades de internação se fechem ainda mais, impossibilitando ao adolescente em cumprimento de medida de privação de liberdade, qualquer acesso ao mundo exterior. O SINASE defende a incompletude institucional e vê a necessidade da criação de uma rede de apoio que viabilize a inclusão social destes jovens, no período de cumprimento da medida de privação de liberdade, ou seja, a inclusão em atividades profissionalizantes, escolares e culturais não restritas aos espaços do sistema socioeducativo de internação. Permanece, portanto, o aparato institucional, com características e padrões das instituições totais.

²⁵ Não é divulgado pela Fundação o número de jovens inserido no programa de realização de atividades externas às unidades.

4.4 A permanência dos mecanismos institucionais

4.4.1 A CASA: um sistema híbrido entre o punitivo e o socioeducativo

As instituições são permanências temporais na sociedade contemporânea, embora novas formas e tendências de controle as complementem, atribuindo novas características a algumas delas. A Fundação CASA faz parte dessa temporalidade. Muitos estudiosos sobre o tema adolescente autor de ato infracional e medidas privativas de liberdade argumentam que as Unidades Educacionais destinadas ao cumprimento da internação preservam as principais características das instituições fechadas.

A organização de uma unidade de internação em muito se assemelha às instituições totais. A arquitetura atual, embora não se pautem em altos muros, revela a tendência ao fechamento, vistos os prédios gradeados, portas, janelas com mecanismos que possibilitam a visualização de cada adolescente, nos espaços das unidades e as construções afastadas das cidades. Ao mesmo tempo, há seguranças para reforçar a vigilância, uma vigilância que a própria arquitetura permite. As camas de alvenaria, as paredes vazias, os cantos com alguns pertences para a higienização apenas reforçam a tendência e a permanência dos aspectos institucionais. Tais características que ainda permanecem no atendimento ao adolescente permitem o diálogo com Goffman (2001).

Este diálogo se justifica pela leitura que o autor apresenta dos mecanismos e dispositivos de regulação utilizados no interior de uma instituição total, apontando para o conjunto de regras, normas, processos de deterioração das identidades dos internos, ritos de passagens, padrões de conduta, dentre outros mecanismos e dispositivos que regulam o tempo, as relações, as trocas, o mundo do internado e dos dirigentes. O próprio autor defende que os processos de mortificação e dominação utilizados pelas instituições totais são relativamente padronizados. Em Goffman, portanto, é possível elencar conceitos fundamentais para a compreensão das características de uma instituição total, seus rituais de “mortificação do eu” e “processo de ajustamento”.

Uma instituição total, na perspectiva de Goffman (2001, p.11), é “um local de resistência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada”, como é o caso dos hospitais psiquiátricos, dos conventos e das prisões. A tendência ao fechamento configura-se como a primeira “mutilação do eu”. O fechamento demarcado por muros, grades, paredes altas, arames farpados dentre outros dispositivos para isolar, simbolizam as barreiras, o impedimento das relações entre o institucionalizado e o mundo exterior. O indivíduo ao ser confinado em uma instituição total

se vê constantemente orientado por outros, perde a sua autonomia, perde a possibilidade de estruturar o seu tempo e de fazer suas escolhas. O fechamento e a proibição de visitas asseguram a ruptura com os papéis sociais anteriormente vivenciados e, ao mesmo tempo, servem para a constituição de um grupo unificado.

Para fazer parte desse mundo institucional, o indivíduo passa primeiramente por processos de admissão – denominado “boas-vindas”. Ele deve falar aos dirigentes o seu histórico de vida, despir-se de suas roupas pessoais, deve tomar banho, cortar os cabelos, vestir os uniformes-padrão adotados pela instituição, tirar fotos e ser instruído sobre as regras e normas. Os apontamentos que Goffman (2001) faz sobre o *mundo do internado* são elucidativos para a compreensão de como esse mundo é constituído de experiências que incluem humilhações, desfiguração pessoal, dominação e de mudanças progressivas nas crenças que o indivíduo tem sobre si próprio.

Tais considerações, realizadas por Goffman (2001), podem ser identificadas no regulamento interno das unidades de internação da Fundação CASA no momento de inclusão do adolescente:

[...] o adolescente, quando do ingresso na unidade, deverá ser cientificado das normas deste Regimento Interno e das demais normas da unidade e ficará sujeito, de imediato, à:

- I – revista pessoal e de seus objetos;
- II – avaliação inicial pela equipe multidisciplinar;
- III – higienização corpórea;
- IV – vestuário padronizado;
- V - identificação, inclusive fotográfica e datiloscópica;
- VI – entrega dos objetos e valores, cuja posse não é permitida dentro da unidade, mediante inventário e contra-recibo;
- VII – abertura da pasta de acompanhamento do adolescente;
- [...]IX – registro de seus dados no Portal da Fundação CASA;
- X – avaliação para elaboração do plano individual de atendimento. (Artigo 23, PORTARIA NORMATIVA Nº 136/2007)

Há todo um processo de *desculturamento* empreendido pela instituição, e essas normas estipuladas possibilitam indicar tal processo, na medida em que se busca retirar do adolescente, logo de início, as principais referências materiais que ele traz do mundo exterior. Nesse processo de inclusão, ou de “boas-vindas”, já se demarca a postura que o adolescente deverá ter diante do conjunto de normas que regem a instituição, bem como o modo como a sua vida institucional será organizada.

A organização da vida dos indivíduos no interior da instituição é outro aspecto comum e central para a compreensão e identificação de uma instituição total, ou seja, a realização dos aspectos da vida diária dos sujeitos que dela fazem parte, sempre na companhia

de um grupo de pessoas, em um mesmo local, em horários rigorosamente estabelecidos e sob a inspeção de uma autoridade. *As várias atividades são reunidas num plano racional e único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição* (GOFFMAN, 2001, p.18, grifo do autor). Aos poucos, esses rituais e a rigidez temporal da rotina diária possibilitam a “mortificação do eu”, a anulação da personalidade do internado. É importante destacar que esses processos de mortificação consistem no preparo para aquisição de uma identidade e cultura institucional.

Dentre os aspectos sobre as instituições totais discutidos por Goffman (2001), cabe ressaltar que a análise e discussão sobre a descrição da organização e caracterização da Fundação CASA compreendem reflexões em torno do *ajustamento primário*, uma vez que não foi possível a convivência com o grupo, de modo a relatar alguns mecanismos dos jovens para “escapar”, “driblar” e resistir a tais processos. De acordo com o autor:

Sempre que estudamos um estabelecimento social, verificamos uma discrepância com esse primeiro tema: verificamos que os participantes se recusam, de alguma forma, a aceitar a interpretação oficial do que devem dar e retirar da organização, e, além disso, quanto ao tipo de eu e de que mundo que devem aceitar para si mesmos. Onde se espera entusiasmo, haverá apatia; onde se espera afeição, há indiferença; onde se espera frequência, há faltas; onde se espera robustez, há algum tipo de doença; onde as tarefas devem ser realizadas, há diferentes formas de inatividade. Encontramos inúmeras histórias comuns, cada uma das quais é, a seu modo, um movimento de liberdade. Sempre que se impõem mundos, se criam submundos. (GOFFMAN, 2001, 246)

Nessa reflexão torna-se possível destacar os mecanismos utilizados pelas instituições totais que, na perspectiva do autor, mais contribuem para “modelar” a subjetividade, na medida em que alterna punições e recompensas, reduzindo a identidade do aprisionado a um único papel social, o de internado, que faz parte de um determinado grupo, devendo exercer os papéis estipulados pela instituição e pela rotina programada pelas atividades.

As estratégias de “mortificação do eu”, tendo em vista o processo de redução da identidade do institucionalizado aos parâmetros institucionais, consistem em uma das principais descobertas de Goffman (2001) em suas análises sobre as instituições, e sobre os principais efeitos que tal processo ocasiona àqueles que passam a fazer parte desse mundo, e que ainda permanecem sendo as principais características das instituições de atendimento socioeducativo para jovens, embora os discursos oficiais apontem para sua reformulação física – pequenas unidades – e também pedagógicas.

Quando se enumeram no projeto pedagógico as fases pelas quais os jovens têm que passar na instituição, tais fases trazem indicativos da “carreira institucional”, em outras palavras, os processos normativos e valores a serem adquiridos e postos em prática como condições para o retorno à sociedade. Por outro lado, essa estrutura apresentada no *Modelo Pedagógico Contextualizado* apresenta interfaces com os modelos de atendimento mais de cunho terapêutico do que propriamente educacional. Assim, a predominância de características de instituições fechadas demarca as contradições e tensões entre os pressupostos teóricos da socioeducação, descrita anteriormente com base no documento oficial e a prática resumida pela contenção e pelo punitivo, que a própria medida socioeducativa de internação revela.

Em linhas gerais, a interdição e a expropriação da vida do indivíduo compõem parte das práticas de organização e atendimento de instituições nomeadas como socioeducativas. Despir o jovem do pouco que ele traz do mundo exterior é uma prática, identificada nas instituições consideradas totais, que converge para um processo de ajustamento, de redução da vida social e “mortificação do eu” (GOFFMAN, 2001).

Tal prática origina o desenraizamento. Para Simone Weil (2001; 1979), o *enraizamento*, o ter raízes, consiste em um dos direitos mais importantes e, por vezes, o mais negligenciado em relação à existência humana. Na concepção da autora, o ser humano constitui suas raízes por meio da sua participação ativa no interior de uma coletividade. Tal participação torna-se natural pelo fato de ela ser automaticamente garantida pelo lugar onde vive, pela profissão, instituições e relações sociais nas quais ele se insere, uma participação que permite ao ser humano desenvolver múltiplas raízes, desenvolvendo-se em sua vida moral, intelectual, social e cultural.

O enraizamento remete à concepção de um indivíduo que participa de grupos que conservam uma determinada memória sobre o passado, transmitida por intermédio de trocas, ensinamentos, em diferentes práticas sociais, das quais ele fez ou faz parte. A família, a escola, a comunidade, o trabalho, os diferentes contextos de sociabilidade constituem-se em alguns dos exemplos. Bosi (1987) defende que esses espaços estão intimamente relacionados à memória, à história, às referências sobre a infância, a juventude e também a vida adulta. Por outro lado, esses espaços para promover o enraizamento devem promover e garantir a condição política, condições de participação, de igualdade e equidade, que assegurem a qualquer pessoa o exercício da palavra e a possibilidade de criar novas relações.

Um dos pontos importantes a serem destacados é que o enraizar não está relacionado ao isolamento, em um determinado espaço, em determinadas práticas sociais, nas

quais o indivíduo foi obrigado a se inserir. Quando prevalece o isolamento, a desvalorização de uma determinada cultura ou de formas de sociabilidade se dá em função de formas forçadas de adaptação, utilizando-se, por exemplo, práticas de confinamento. Tal processo é identificado como originário de várias formas de violência, de deterioração e interdição das relações de intersubjetividade. Weil (2001) denominou esse processo de *desenraizamento*, por preservar mecanismos de aculturação, de impedimento político, de comunicação e, sobretudo, de interdição das relações e das experiências vividas. Observa-se que esses mecanismos são antagônicos ao *enraizamento*.

Tais conceitos discutidos por Weil (1979, 2001) aprofundam as considerações de Goffman (2001), sobre as instituições totais. Nesse sentido, eles também permitem problematizar e discutir como se dá esse processo de desenraizamento no interior do sistema socioeducativo, aprofundando as discussões e reflexões sobre os efeitos sociais desse modelo institucional.

Ressalta-se que a medida de internação para o adolescente é desprovida de sentido, pelo fato de ser determinada para ser cumprida em contextos que, muitas vezes, são incapazes de oferecer a ele a garantia e o respeito de seus direitos fundamentais. São instituições que preservam práticas de homogeneização, que promovem rupturas com as formas de socialização, que, na contemporaneidade, foram ampliadas, não podendo, portanto, ser reduzidas a um único espaço. As formas de socialização não estão mais limitadas, por exemplo, à família ou à escola, mas se volta para as relações sociais e para práticas educativas para além dos espaços institucionais tradicionais. As novas configurações de sociabilidade alertam para novas modalidades educativas, para outros espaços e práticas sociais, que não se remetem, exclusivamente, ao local ou ao institucional. Há sim, destaca Setton (2005), uma forte tendência à articulação e negociação entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos.

Em resumo, esses jovens, antes de cumprir a medida de internação, faziam parte de uma complexa rede de relações sociais, cujas participações lhes conferiam a possibilidade de pertencimento, seja no espaço escolar, nas manifestações de culturas e movimentos juvenis – como o hip-hop –, na família, ou em espaços de constituições específicas da sua condição de ser jovem.

Tendo como referência a tendência ao fechamento, balizado pela organização estrutural e inclusive pedagógica, o qual inviabiliza a realização de atividades externas à Fundação CASA, no caso dos jovens, o desenraizamento pode ser entendido como um processo de interditá-lo e expropriá-lo dessas modalidades de sociabilidade. O cotidiano

institucional, a estrutura de confinamento, de isolamento, a subordinação ao que é estipulado pela instituição, a repetição e realização de atividades que não trazem expectativas frente à sua inserção no mundo exterior ao da instituição compreendem práticas violentas de *desenraizamento, desculturamento e anulação de sua personalidade*.

Lembrando Dussel (2002), esse processo se torna possível pelo estabelecimento de relações totalizantes, de imposição de concepções de vida e de existência, que incide sobre a corporalidade desses jovens, despojando-os e anulando-os em sua condição de ser e na sua integridade. Essas relações totalizantes, no caso do sistema socioeducativo, é fruto de um processo pedagógico, que tem em vista a conquista, a repressão do outro como outro. Trata-se de um processo educativo que se realiza no confinamento e se revela como parte de uma prática, que tem como finalidade a adaptação aos valores e atitudes desarticulados do mundo exterior ao da instituição, para onde esses jovens dentro de seis meses, um ano, dois, ou mais, irão retornar.

Essas são algumas das características que as instituições totais mantêm em seu interior e por mais que se apontem tais características, funcionalidade e finalidade é um andar em círculo face à sua temporalidade e permanência (CUNHA, 1986).

É Goffman (2001) que lembra a importância da compreensão dos problemas sociais que envolvem as instituições totais, a partir da compreensão do funcionamento organizacional e dos objetivos que são subjacentes a elas, e que conferem características muito mais punitivas e excludentes do que propriamente educacionais e reintegradoras.

E é esse o caminho para as reflexões sobre a permanência desse modelo organizacional, estrutural e pedagógico na institucionalização de adolescentes autores de atos infracionais que, neste século, permanece como um meio potencializador das intervenções punitivas sobre eles. Se no século XX os institutos e colônias correccionais funcionaram sob a influência de uma pedagogia voltada para uma terapêutica do trabalho, hoje, por intermédio da leitura do projeto pedagógico, é possível apontar que, mesmo em sua forma híbrida, a Fundação CASA se justifica como uma instituição que tem por finalidade a reintegração social do adolescente, mas dessa vez pautada num discurso científico voltado para uma terapêutica socioeducacional e nas principais prerrogativas consagradas aos direitos do adolescente: o direito à educação, à profissionalização, ao lazer, ao esporte, à cultura e à saúde.

O que aparece são discursos em torno das mudanças psicossociais desses jovens em conformidade com uma conduta não infratora, a preparação para o exercício da cidadania

e a seguridade de direitos, em outros termos: o discurso da seguridade dos direitos compo de maneira perversa as justificativas para a inclusão dos jovens na Fundação CASA.

Nesse sentido, a internação ganha novos contornos à medida que passa a ser justificada sob os parâmetros estatutários dos direitos consagrados aos adolescentes. Tais contornos, como pontuado por Saliba (2006), ao mesmo tempo em que dissimulam a prática historicamente consolidada no Brasil de vigilância e controle sobre os jovens, faz com que tais práticas não sejam questionadas, pois estão fortemente apoiadas no escopo educacional e nas demais prerrogativas para o efetivo desenvolvimento integral, trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A CASA não tem sido apresentada em seu aspecto punitivo, de contenção e de exclusão, mas sim como uma possibilidade dos jovens terem supostamente acesso aos seus direitos, com discursos de que está sendo oferecido um atendimento que nenhuma outra política pública, nenhum outro governo foi capaz de oferecer. O projeto pedagógico analisado parece vir para cumprir essa função, quando se registra a pretensão desse modelo de atendimento, tornar-se referência nas políticas públicas nacionais.

Novas alternativas e possibilidades para esse modelo institucional se constituem como um dos grandes desafios para esse século XXI, face ao contexto de punição sobre os adolescentes autores de atos infracionais. Embora não tenha sido possível, nesse estudo, ouvir os adolescentes, no próximo capítulo busca-se, de alguma forma, contribuir com reflexões em torno de algumas dessas possibilidades e alternativas.

CAPÍTULO 5

Possibilidades e alternativas no atendimento ao jovem autor de ato infracional

5.1 Sistema socioeducativo e educação

As críticas à FEBEM, conforme discussões do terceiro capítulo desta dissertação, em grande parte, referem-se às suas práticas internas no que diz respeito à violência, à lógica institucional e à educação. A função da ação pedagógica sempre foi apontada como um processo de normalização, controle arbitrário do tempo e das vidas dos internos e, por vezes, reprodutora de violência e das relações sociais de subordinação. O para quê da educação tinha como base os processos de sujeição de crianças e adolescentes a técnicas hierárquicas de vigilância, exame, que possibilitavam agravar, ainda mais, as suas condições e a constituição da figura do delinquente, que a instituição sempre defendeu prevenir, corrigir e combater.

A articulação entre trabalho e educação consistiu a base dos objetivos e propostas educativas das instituições de atendimento a crianças e adolescentes. O ideal de regeneração, de socialização e reintegração sempre esteve atrelado a uma educação, que seguiu como proposta a prática de conduzir crianças e adolescentes, numa relação de domínio e de obediência, a fim de mantê-los em total dependência ao aparato institucional e em suas condições sociais – a de crianças e jovens à margem da sociedade.

Na década de 1980, Sirgado (1980) publicou um artigo intitulado *Uma Pedagogia para o menor “marginalizado”*. Nesse texto ele procurou questionar o papel do sistema educacional e suas formas de seleção e exclusão de crianças e adolescentes socialmente marginalizados. A escola é apontada, pelo autor, a partir dos modelos comportamentais, como difusora de ideias e valores, que tinha por finalidade preparar o indivíduo para integrar-se cultural e profissionalmente na sociedade, a partir de um saber que reproduzia as relações constitutivas da classe dominante.

Considerando essas especificidades da escola, bem como as problemáticas que envolviam as crianças e adolescentes institucionalizados, o autor questiona se era possível a constituição de uma pedagogia para a criança e adolescente socialmente marginalizados. Sirgado (1980) afirma que não. Não era necessária a criação de uma pedagogia específica. Não era essa a discussão a ser feita. Mas sim, a de pensar na função social e política da educação, como forma de superação das distorções sociais, classistas e elitistas. Para tanto, tal pedagogia deveria se constituir enquanto pedagogia denunciadora de um sistema social

excludente e marginalizante, a educação defendida como um processo capaz de promover a integração social.

Nas palavras do autor,

Esta pedagogia, cujos componentes desafiariam a imaginação dos educadores e contrariam os objetivos atuais do sistema educacional, deveria:

1. fazer da realidade do homem, da sociedade e da cultura o ponto de partida da reflexão pedagógica;
2. fazer da criticidade o instrumento de análise dessa realidade para possibilitar a emergência de consciências lúcidas que signifiquem a superação das consciências culposa e cínicas;
3. fazer do inconformismo, resultante de uma visão crítica da realidade social, o elemento dinâmico da formação de inteligências criativas capazes de encontrar alternativas para os problemas nacionais;
4. fazer da realidade social, conflitiva e contraditória, o terreno do engajamento e de ação política que permita a transformação da realidade segundo os interesses da comunidade nacional;
5. fazer da necessidade de sobrevivência das classes marginalizadas o ela de novas formas de existência social. (SIRGADO, 1980, p.59)

Verifica-se a preocupação do autor de enfatizar que a pedagogia, destinada a essas crianças e jovens, deveria basear-se numa proposta que considerasse a dimensão social e política da educação. A relação entre educação e FEBEM torna-se alvo de debate, fundamentada no escopo dos pressupostos educacionais, em destaque no período.

Nas linhas dessas argumentações, Violante (1982) busca destacar como a educação – o ensino escolar co-relacionado ao ensino profissionalizante – durante muito tempo foi defendida pela instituição, mas que sempre se manteve como discurso, sem que seus objetivos fossem alcançados.

Ao nível do discurso, a educação e profissionalização são consideradas os principais fatores de “reintegração social” e de “prevenção da marginalidade”. A FEBEM declara-se uma escola e não uma prisão, uma Unidade de reeducação e não um sistema penal. Idealiza-se a idéia de que através de sua capacitação escolar-profissional o Menor passa a competir no mercado de trabalho em iguais condições com os demais candidatos. Espera-se que, principalmente, ele reconheça que o “trabalho dignifica o homem... e não o roubo”, sendo aquele o único meio de sobrevivência e ascensão social. (VIOLANTE, 1987, p. 65)

No entanto, a profissionalização e a educação foram utilizadas como mecanismos para distanciar ainda mais crianças e jovens do meio social, pelo fato de a instituição não prover as condições necessárias para que eles tivessem iguais condições de inserção no mercado de trabalho, ou demais práticas, socialmente aceitas. A educação era descrita em seus documentos legais como um direito de todos que estivessem na instituição, pressupondo que todos tivessem iguais oportunidades. Desse modo, cabia a crianças e adolescentes

alcançar ou não os objetivos propostos. Ao fracassar tais expectativas, a culpa não era da instituição, mas sim deles. É em torno dessa lógica que as críticas sobre a educação foram levantadas e muitas das propostas tiveram como base, conforme pode ser observado em Sirgado (1980), as discussões que já se faziam no campo do ensino escolar.

Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, busca-se garantir a Educação para todos, em iguais oportunidades. As concepções de atendimento aos jovens autores de ato infracional passam a pautar-se em princípios da Educação e da Cidadania, preservando um atendimento com características organizacionais eminentemente pedagógicas, que remete à desconstrução do caráter repressivo das instituições de atendimento, em respeito à condição desses jovens: a de sujeitos em desenvolvimento.

No Estatuto da Criança e do Adolescente o principal foco é que as instituições destinadas à internação deixem de ser vistas como espaços de reclusão, de punição e de violência e se tornem unidades educacionais. A socioeducação deve ser entendida enquanto processo de afirmação positiva desses jovens e a finalidade educativa deve assegurar a eles a cidadania.

Percebe-se que a educação aparece como uma das principais apostas dentro do contexto de discussão de aperfeiçoamento, ou de reforma institucional, a fim de retirar das instituições o peso do caráter penal, subjacente à prática de internação. A educação é defendida como uma prática educativa que tem em vista a proteção integral e a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. De igual modo, a educação deve ser articulada aos princípios e fins da Constituição Federal 1988, que estabelecem ser necessário ao Estado Democrático e de Direito, a garantia dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, a igualdade, a justiça e o desenvolvimento como valores supremos de uma sociedade.

A LDB – Lei 9.394/96 também pode ser apontada como um dos princípios sobre os quais se busca apoiar a concepção de educação no sistema socioeducativo.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observa-se que tanto na LDB, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação aparece como dever do Estado, sendo este, por sua vez, responsável pelo acesso e condições de permanência. Em relação aos jovens autores de atos infracionais, os mesmos princípios e fins devem ser garantidos.

Para o alcance de tais fins e princípios educativos, defende-se um sistema que procure integrar os direitos individuais e sociais, que seja pautado em práticas educativas capazes de reduzir os efeitos da privação de liberdade. A educação dos jovens, mesmo em condições de privação de liberdade, é uma exigência democrática, entendida não só como um meio de inclusão social, mas também de condições para a participação política. Essa educação não deve ser entendida apenas como um processo que envolve a escolarização, ou a profissionalização. Ela deve ser compreendida como um processo que envolve diferentes processos educativos e relações sociais, garantindo os valores e as condições concretas estabelecidas pelos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana.

Para enfatizar esse direito, é pertinente ressaltar também o SINASE, lembrando que ele surge como proposta de normatizar, em âmbito nacional, a política de execução das medidas socioeducativas determinadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, reiterando, sobretudo, o direito à educação, como prioridade em todo o processo de cumprimento da medida socioeducativa em meio fechado e meio aberto.

Não obstante, o modo como se organizam as instituições, com base no modelo tutelar-repressivo e prevalência do aspecto jurídico, terapêutico e psicoassistencial, reforça a relação antagônica entre a socioeducação e a punição. De acordo com Graciano e Schelling (2008), a organização e funcionamento da escola dentro de uma instituição com características prisionais, por exemplo, faz com que a educação se constitua, nesse espaço, como um componente “estranho”, principalmente pelo fato de ela ser organizadas no arcabouço das ações técnico-disciplinares, características das instituições totais, apresentando técnicas que convergem para a padronização e imobilização dos internos. Uma educação que apresenta uma face mais repressiva, que busca vincular-se a atividades de caráter manual e que, em muitos casos, não apresenta nenhuma relação direta com o que é exigido no mundo exterior à instituição. Um processo educativo que serve apenas para aperfeiçoar as relações hierárquicas de dominação.

No interior do sistema socioeducativo não é só a escola que aparece como um corpo estranho. Quando se avalia a organização das instituições, suas práticas, seus objetivos de contenção, bem como de punição, as outras atividades socioeducativas, como a profissionalização, o lazer, as atividades nomeadas de arte e educação, igualmente se

apresentam como um corpo estranho, pela forma como são trabalhadas e estipuladas, o que não as distanciam das velhas formas de submissão e condução dos jovens.

Spósito (2008) sinaliza contribuições importantes para essas reflexões sobre a educação no sistema socioeducativo. Para a autora, as interações entre educação escolar e a educação não-escolar compreendem o modo como se estruturam os programas e projetos educativos destinados a jovens pobres, demarcando o modelo de ação pública adotado nas políticas contemporâneas para a juventude. De acordo com a autora, o entendimento que se tem sobre educação não-escolar compreende a concepção de que essa modalidade é uma necessidade contínua e permanente de formação, que ultrapassa os bancos escolares, que pressupõe, em muitos casos, a adesão voluntária do sujeito.

Ao examinar algumas iniciativas públicas destinadas a jovens, empreendidas pelas prefeituras em parceria com ONGs, ela observou que a adesão voluntária tem ficado para segundo plano. Primeiro, pela proposta de transferência de renda para os jovens que passam a frequentar tais programas, que levam os jovens a participarem de maneira compulsória, uma vez que a frequência é a garantia do recebimento do auxílio mensal; e segundo, por causa da obrigatoriedade em frequentar a escola. Em relação a essas políticas Spósito destaca:

[...] é preciso reconhecer que, de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não-escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada. Soma-se, assim, uma proposta escolar precária com a participação obrigatória em programas educativos. [...]

O programa educativo configura para o jovem outra jornada, além da jornada escolar cuja ponte de contato com a escola limita-se, muitas vezes, ao controle burocrático da sua frequência aos bancos escolares. Por outro lado, há também o desencontro de dupla-mão entre a escola e essas iniciativas: não se verifica, de modo geral, qualquer diálogo possível. (SPÓSITO, 2008, p.90)

Há um distanciamento entre um e outro, mas que às vezes é interrompido, pois alguns programas insistem em reproduzir, em seu interior, o modelo da educação escolar, com rotinas, currículos e organizações semelhantes, constituindo-se, nas palavras da autora, uma “pedagogização ou escolarização do social”. Spósito (2008) destaca que esse processo apresenta ambiguidades em relação à ideia de formação para o jovem pobre. Ao mesmo tempo em que se defende a formação desses jovens, apresenta-se um forte controle sobre eles.

A questão central que a autora traz e que interessa para essas reflexões, é que tais programas, da maneira como estão estruturados e organizados, não têm legitimidade enquanto intervenções públicas, capazes de assegurar direitos, ou ao menos superar os mecanismos de controle e de contenção de jovens pobres, aos quais se aplica a noção de que o “tempo livre”

deve ser superado por uma ocupação que não pressupõe “formas de produção cultural, de expressão, de mobilidade, de lazer” (SPÓSITO, 2008, p.94), típicas do tempo livre de outros jovens não pobres.

[...] pode ocorrer que os pressupostos presentes na idéia de “déficit da cidadania” estejam ligados apenas aos conteúdos de convivência a serem ensinados por ações educativas em detrimento daqueles conteúdos que incidem sobre o acesso a várias instâncias da vida social, sobretudo no campo da política. De modo contraditório, o deslocamento ocorre e é como se os jovens pobres estivessem precisando, apenas, de cursos para ensiná-los como devem se comportar e menos de uma rede serviços, de proteção e de qualidade, ao acesso aos bens culturais não disponibilizados em nossa sociedade para a maioria e a possibilidade de intervenção na esfera pública e política. (SPÓSITO, 2008, p.94)

As considerações de Spósito (2008), sem dúvida, são pertinentes para o aprofundamento das discussões sobre a educação no sistema sócioeducativo que reflete essa dualidade, por apresentar propostas de atendimento que se apresentam muito mais com base em ocupações. Isso parece vir ao encontro das concepções de que a esses jovens devem ser dispensados “tratamentos” para a superação da ideia de “jovem-problema”, o que aponta mais para um trabalho com características terapêuticas, do que propriamente para uma proposta que se apoia nos princípios e fins atribuídos à educação.

No projeto analisado – *Modelo Pedagógico Contextualizado* –, de um lado, tem-se a profissionalização que, no sistema socioeducativo, levando-se em consideração os cursos, aparece como uma proposta de ocupar o tempo livre, pois o que é ofertado aos jovens não lhes traz possibilidades de inserção no trabalho, não só em decorrência do que lhe é ofertado, mas pelas próprias mudanças no mundo do trabalho. A redução dos postos de trabalho e a exigência, cada vez maior, de mão-de-obra qualificada, têm afetado profundamente a juventude, na medida em que se acentuam as exigências de escolaridade e de formação (FALEIROS, 2008). E seria ingênuo considerar que a Fundação CASA, por meio de suas propostas, desse alguma resposta a essa demanda.

De outro lado tem-se a educação escolar. Apresenta-se aos jovens a escolarização formal semelhante às escolas onde eles constituíram suas trajetórias. Não que o atendimento a esses jovens deva se pautar em uma proposta específica, isso só os excluiria ainda mais dos processos formativos e reforçaria as suas dificuldades de inserção nesse processo pós-internação.

Em pesquisa realizada com um grupo de jovens, cumprindo medida socioeducativa de internação, sobre o processo de escolarização, Teixeira (2009) preocupou-se em compreender como eram demarcadas as suas trajetórias escolares, antes da internação e

depois no período de cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade de privação de liberdade. Por intermédio dos relatos dos jovens, foi possível identificar que, nas escolas *fora* da unidade de internação, as experiências escolares foram marcadas pela repetência, violência, expulsões, interrupções no estudo e abandono, originados pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar: brigas, discussões com os colegas e professores e desinteresse pelo estudo. Predominaram também relatos sobre as inserções em outros microterritórios, justificadas pela satisfação de estarem com outros grupos ou vivenciando outras experiências, que se distinguiram das escolares. Os relatos dos adolescentes sobre as suas trajetórias escolares iniciais demonstram a falta de sentido e de utilidade dos estudos, o que os levou a não quererem fazer parte desse espaço.

A trajetória anterior possibilita entender a relação que esses jovens têm com a escola no interior da Fundação CASA. A questão é que se procura reproduzir, dentro desse modelo institucional, a mesma escola por onde esses jovens passaram, mas com novos aparatos, como seguranças que vigiam as salas de aula, a obrigatoriedade e os significados da escola nos preâmbulos dos meios judiciais. A relação negativa com a escola é novamente reiterada, pois ela ganha contornos de uma medida judicial a ser cumprida. Quando relatavam a escolarização, no interior da Fundação, as respostas eram “a Fundação adiantou o meu lado”, no sentido de que, se não fosse a obrigatoriedade de estudar, eles não teriam concluído a escolarização, ou avançado em algumas séries.

Adiantar ou não adiantar os estudos aparecia como algo sem sentido fora da instituição, pois não continuariam a estudar. Eles perderam as expectativas da escola enquanto processo de socialização, de acesso ao conhecimento ou de inserção profissional, como ela sempre foi apontada em seus contextos familiares. O que esses jovens demonstraram em seus depoimentos foi a existência de dois processos distintos, um de exclusão dos bancos escolares, marcado pelas relações e tensões estabelecidas no espaço escolar; e outro marcado por uma inclusão imposta, nos preâmbulos do sistema socioeducativo, por apresentar caráter compulsório e obrigatório (TEIXEIRA, 2009). Esses são alguns exemplos que também possibilitam problematizar a educação e o sistema socioeducativo.

Não se pode perder de vista que há por parte da Fundação CASA a preocupação em discutir e formular projetos que contemplem o que está previsto na legislação – a escolarização é um exemplo disso, o que constitui um avanço. Entretanto, a distância entre o proposto e o que vem sendo desenvolvido no interior das unidades demonstra que os fins e princípios da educação estão fortemente atrelados ao punitivo. O ponto central refere-se à questão de que a educação, no contexto do sistema socioeducativo, analisado nesta pesquisa,

seja a escolar, seja a profissionalização ou outras atividades socioeducativas, apontadas como práticas educacionais, não têm dado conta dos princípios da educação presentes na legislação.

Ao que tudo indica, a Fundação CASA em suas propostas tem desconsiderado parte das problematizações destacadas anteriormente, no processo de elaboração de sua proposta de atendimento. A questão não é pensar em propostas terapêuticas, ou repetir o modelo de sua antecessora FEBEM, com escolarização e oficinas que não têm mostrado efetividade na inserção do adolescente. A proposta educativa deve envolver os princípios presentes na legislação. É importante que Fundação e o sistema de Justiça Juvenil considerem que não há como falar em educação, quando existe a negação dos princípios básicos da condição humana, a negação do direito à justiça, à integridade física, bem como do direito à liberdade.

Outra questão sobre a educação no sistema socioeducativo diz respeito às dificuldades em se romper com a cultura institucional da violência. Lima (2006) analisou as representações de um grupo de funcionários da Fundação em relação às mudanças sociopedagógicas, conforme as normativas que regem a organização do sistema socioeducativo. O grupo pesquisado apontou que, para que haja mudanças, são necessárias, em primeiro plano, as rupturas com os métodos tradicionais de violência e punição, que ainda permanecem como uma concepção de atendimento e que constituem uma negação do que propõe a legislação quanto à integridade física, respeito à condição de adolescentes em desenvolvimento e, sobretudo, a de sujeitos de direitos.

De acordo com os profissionais entrevistados por Lima (2006), a interdição da violência física é percebida como uma grande inovação. No entanto, no âmbito institucional a intenção de romper e de inovar esbarra em alguns entraves: a rejeição e o desrespeito que esses funcionários sentem em relação às outras unidades, bem como pelas críticas que recebem no interior da própria unidade onde trabalham. Poucos indicam o impacto positivo dessa interdição. Lima aponta que os funcionários se sentem pressionados a se situar dentro de uma ambiguidade: compactuar com a violência física, legitimada pelos métodos tradicionais da instituição, ou negá-la, tentando rupturas e buscando práticas socioeducativas mais humanistas, que nem sempre são vistas como possíveis (LIMA, 2006). Portanto, romper com as formas de violência consiste no primeiro passo em busca de boas práticas socioeducativas em conformidade com os ideais de educação. A violência institucional é apresentada como limites para qualquer mudança que atenda as teorias educacionais e psicológicas, a concepção de direitos humanos e os ideais democráticos.

Como afirma Passeti et. al. (1999), essa problemática que envolve o sistema socioeducativo em relação à educação e ao punitivo,

[...] faz com que o pensamento político permaneça circunscrito às discussões em torno de "por que a violência", adiando novamente a discussão "por que não a paz", se afinal entendermos o ECA a partir dos seus [...] indicadores pedagógicos educacionais, terapêuticos e compensatórios. (PASSETI; GENTA; et. al., 1999, p.126)

Seguindo a linha dessa argumentação, nessa breve discussão sobre educação e sistema socioeducativo, faz-se necessário reiterar as dificuldades de se desenvolver dentro desse sistema uma ética inclusiva e de responsabilidade social partilhada, de modo a promover e fortalecer uma participação mais ativa dos jovens em seu processo socioeducativo e fortalecer vínculos comunitários, com o objetivo de se pacificar os conflitos e interromper o ciclo de relações de violência e punição, como parte constitutiva do atendimento, no qual o corpo do jovem parece ser concebido como lócus de punição, de justiça e de exemplo – corpo aberto a intervenções, aos abusos de outros, como lembra Caldeira (2001) – em nome de processos que se apresentam como educativos. Não mais sem razão, os princípios de direitos sociais e individuais e de educação coexistem com formas de punição, com abusos e violência, numa instituição que se quer educativa.

Ao que tudo indica, as respostas para tais problemáticas não estão dentro dos muros do sistema socioeducativo, mas fora deles. Nesse sentido, as discussões apontadas a seguir, com base nas contribuições da linha “Práticas Sociais e Processos Educativos”, da qual a presente pesquisa faz parte, podem trazer indicações importantes.

5.2 As contribuições da Educação: a educação como estética da existência, da possibilidade de ser e tornar-se mais

As contribuições de autores como Freire, Dussel e Fiori consistem na importante relação que eles estabelecem entre educação, humanização e libertação, não havendo dúvidas quanto à relevância de seus estudos na contemporaneidade, especialmente nas áreas da Educação e da Filosofia.

A retomada de conceitos e pressupostos desses autores sobre a educação torna-se relevante para a discussão a que se propõe o presente capítulo, cuja origem se deu num contexto de leitura e estudo com pesquisadores, preocupados em compreender as possibilidades de as pessoas educarem-se em diferentes práticas sociais, com vistas à existência, sobrevivência e reações e lutas contra as condições que possam de, algum modo, ferir a dignidade humana. São práticas sociais que revelam, sobretudo, uma estética de

existência, do ser mais e tornar-se mais, de buscas por mudanças em suas condições de vida, de garantia e ampliação de seus direitos e de sua cidadania.

Desse modo, tem-se a preocupação de, à luz desses teóricos, preocupados em analisar e refletir sobre a Educação como prática de humanização, fundamentados no processo histórico de dominação e opressão social, econômica e cultural de homens e mulheres latino-americanos, contribuir com reflexões sobre o sistema socioeducativo para jovens autores de atos infracionais.

O estudo desses autores permite elaborar reflexões sobre as possibilidades e alternativas de um atendimento pautado em processos educativos nos quais prevaleça o direito à existência, ao reconhecimento, à dignidade, à liberdade e à participação na vida coletiva e pública.

5.2.1 Dialogando com os autores

A negação das condições e das possibilidades dos homens de serem mais reforça os mecanismos de dominação e promove a dualidade da relação homem-mundo, alienando-o do seu poder de criação e inibindo-o. Tal negação faz com que os homens estejam simplesmente no mundo e não *com* o mundo e se tornem espectadores da existência de outros. Verifica-se a negação da educação enquanto processo de busca do homem de ser mais e também um processo de negação da sua vocação ontológica de humanizar-se. Representada por uma cultura do silêncio, tal concepção de educação, no dizer de Freire (2001a), coloca-se como instrumento de manutenção e estímulo da contradição opressor-oprimido e como instrumento de alienação.

Freire (2001a) apresenta os pressupostos da Educação como prática de liberdade, possível na medida em que a concepção da educação como processo de dominação seja superada. Tal superação deve ocorrer de tal maneira que ambos, educandos e educadores, simultaneamente, se reconheçam. O educador enquanto educa é educado e o educando ao ser educado também educa, numa relação que se constrói pela dialogicidade e pelo compartilhar de experiência. Nesse sentido, o educador refaz seu ato cognoscente na cognicidade dos educandos (FREIRE, 2001a, p.69).

Esses pressupostos de educação, denominados por Freire de *educação problematizadora e dialógica*, concebem homem, mulher, criança e adolescente como seres concretos e históricos, como sujeitos que pensam autenticamente, sujeitos criativos, inseridos num contexto de busca pela emancipação, sujeitos que reconhecem a sua vocação ontológica

de ser mais e de humanizar-se, em outras palavras, pessoas inconclusas e conscientes de suas inconclusões.

De acordo com Freire (2001a; 2001b), a consciência que os sujeitos têm de sua inconclusão os inscreve em um permanente movimento de busca pela possibilidade de serem mais nas práticas sociais das quais fazem parte. Desse modo, para Freire a educação em sua essência, assume a responsabilidade de produção do homem que, para se produzir necessita conquistar-se, conquistar a sua forma humana.

Nesse caso, a educação que se quer autêntica não deve ser compreendida como algo a ser depositado nos homens. Ela deve sim responder ao constante movimento de reflexão e ação dos homens sobre a realidade que os cerca e sobre as relações deles com o mundo. Isso só é possível pela concepção de educação que os situa como sujeitos ativos e investigadores críticos de todo o processo de educar-se e de todo o processo de "desvelamento" do mundo. Concebe-se, desse modo, a educação como prática de liberdade, a qual se faz mediante a dialogicidade.

Existir humanamente, afirma Freire, é pronunciar o mundo, é decodificá-lo, para assim modificá-lo. Ao pronunciar o mundo, os sujeitos criam e recriam suas histórias. Nesse sentido,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2001a, p.79)

Freire concebe, na relação dialógica, a possibilidade de forjar uma pedagogia *com* o oprimido e não uma pedagogia para ele. Sendo, portanto, o diálogo uma exigência existencial da condição humana, o ato de educar-se, de refletir e agir sobre o mundo não deve pautar-se ou reduzir-se ao ato de depósito e imposição de ideias de um sobre o outro, nem reduzir-se a simples troca de ideias a serem consumidas, mediante o uso de palavras destituídas de suas dimensões de ação e reflexão (FREIRE, 2001a).

É por meio do diálogo que os homens irão criar relações horizontalizadas, de confiança um no outro. Na dialogicidade homens, mulheres, crianças, jovens têm condições de recuperar a sua humanidade roubada, de solidarizarem suas reflexões e suas ações pela busca de sua liberdade.

Freire (2001b) defende que a educação como prática de liberdade pode ser desencadeada em diferentes práticas sociais, posto que uma educação que se diz

humanizadora e libertadora parte do saberes de homens e mulheres, crianças e jovens, de suas experiências, do estar-com-o-mundo, saberes e experiências que são centrais ao desencadeamento de processos educativos. Para ele, a prática educativa é uma dimensão necessária à prática social. Tanto a prática social quanto a prática educativa guardam em si riquezas e complexidades por serem fenômenos especificamente humanos.

De acordo com Freire (2001b), homens e mulheres arriscam-se, aventuram-se, educam-se no jogo da liberdade conquistada no interior de suas relações. Ao inventar sua existência com os materiais que a vida lhes oferece, homens e mulheres descobrem, nas práticas sociais das quais fazem parte, suas possibilidades, o que implica uma liberdade não recebida, mas criada, e pela qual tiveram que lutar.

A este respeito, Fiori (1986) argumenta que o homem não pode libertar-se se ele mesmo não protagoniza a sua história, se não toma sua existência em suas mãos. É nesse sentido que o autor reafirma a função conscientizadora da educação, a constituição da consciência como existência. Para o autor a *conscientização* diz respeito a um processo de constituição da consciência mediada pelo encontro com o outro, junto com o outro e com o mundo. Ou seja, eu me constituo no encontro com o outro, nas interações.

Nesse sentido, “a consciência é para si, sendo para o outro: simultaneamente, implicadamente, dialeticamente” (FIORI, 1986, p.4). A significação do mundo consiste num processo ativo, num movimento dialético da consciência do mundo ou do mundo consciente. Segundo Fiori (1986), o mundo não pode refletir-se na consciência, antes de ser mundo consciente e a consciência não pode ser determinada pelo mundo, antes de ser consciência do mundo.

O sujeito ao ser transformado em objeto de outros e ao não ter a sua subjetividade reconhecida pelos outros, torna-se alienado. Mesmo assim, o autor aponta para o fato de que, por mais ferozes que sejam algumas práticas de dominação, elas não são capazes de coisificar totalmente o homem, impossibilitando-o da práxis libertadora, práxis da existência enquanto processo de criação, de valorização, historicização e humanização. O ato de re-produzir a si e ao mundo e o despertar do homem novo consistem na principal função da educação.

Tais pressupostos da educação como prática de liberdade e como possibilidade do homem conscientizar-se e humanizar-se dialogam com os pressupostos de Dussel (2002), levando-se em consideração que o ponto central da ética da libertação é a defesa da universalidade da vida, da corporalidade e alteridade das vítimas, da possibilidade de elas serem mais.

Para Dussel (2002), as vítimas, ao reconhecerem sua alteridade e tomarem consciência das relações de dominação e exclusão, terão condições de refutar os valores do sistema vigente, o projeto de vida dos poderosos, as relações que estabelecem a negação e a má vida de milhares de povos latino-americanos, tornando-os vítimas da exclusão e submersos em um contexto de dor, infelicidade, pobreza, fome e injustiças sociais.

A ética da libertação consiste na identificação e reconhecimento da pessoa que deve ser libertada: não só o índio, a mulher, o homem, as crianças, os escravos, os assalariados, os povos latino-americanos, mas também todos aqueles que estão negados em sua condição de “ser”. Para o autor, faz-se premente, na atualidade, promover a crítica, de maneira ética, sobre as condições que oprimem os seres humanos, partindo da análise do modo como são produzidas a negatividade de suas existências e desencadear uma análise das causas dessa negação, do ponto de vista da razão ético-crítica, apoiada na *alteridade das vítimas* (DUSSEL, 2002, p. 315), uma vez que a crítica a essa negatividade parte única e exclusivamente das vítimas.

Tal processo implica o reconhecimento do outro como outro. Nesse sentido, mudam-se as perguntas: “quem são as vítimas, por que são vítimas, em que circunstância de fato concretas, etc.?” (DUSSEL, 2002, p.373). O reconhecimento do outro pressupõe a ética da vida. Há por parte de Dussel uma preocupação permanente com a afirmação da vida.

A primeira condição de possibilidade da crítica é, então, o re-conhecimento da igualdade do outro sujeito, da vítima, a partir de uma dimensão específica: como vivente. Este “conhecer” um ser humano a partir da vida; este “re”- conhecê-lo “a partir de” sua vulnerabilidade como vítima. [...] A vítima é um vivente humano e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema. A responsabilidade pelo outro, pela vítima como vítima, é igualmente condição de possibilidade, porque em sua origem, o destituído não tem ainda capacidade para pôr-se de pé. (DUSSEL, 2002, p.375)

Essa responsabilidade mútua, esses princípios para uma ética da libertação tornam-se possíveis mediante uma comunidade constituída pelas próprias vítimas que, nas palavras de Dussel (2002), se reconhecem como dignas e se afirmam como autorresponsáveis por sua libertação. A comunidade intersubjetiva das vítimas que se reconhecem negadas pelo sistema possibilitará validar os discursos sobre uma práxis libertadora, marcando o surgimento da “consciência ético-crítica” de afirmação da vida humana e da exterioridade do outro. Isso só será possível mediante a articulação entre teoria e práxis, uma práxis de libertação, construída por essa comunidade.

O ponto principal para essa articulação é uma pedagogia constituída nas relações intersubjetivas e dialógicas dessa comunidade. O processo de libertação propõe uma ética pedagógica que tem como pressuposto a educação com prática da liberdade, inspirada nos valores e na cultura, dentre outras possibilidades de alteridades, alteridades que há muito tempo têm sido desprezadas pelas relações totalizadoras do sistema vigente. É o educar-se no encontro de alteridades e de culturas, no encontro do "ser" com os outros, numa relação de exterioridade – frente a frente –, na qual se reconhece, se valoriza e se respeita o outro, e que transcende as determinações impostas pelas relações de totalidade (DUSSEL, 1998).

A libertação não se dá somente no nível intelectual, mas, sobretudo, na ação que está intimamente ligada à reflexão. Desse modo, a educação libertadora vê oprimidos como homens capazes de pensar certo, sendo necessários o estabelecimento de uma relação dialógica permanente e o desenvolvimento de práticas sociais e processos educativos que tenham co-intencionalidade, que tenham como principais pressupostos a vocação ontológica e histórica do homem de "ser mais" e a capacidade de restaurar suas subjetividades e de forjar alteridades.

Dessa consensualidade crítica das vítimas se origina um paradigma teórico-prático de desconstrução dos valores vigentes, por meio de um processo de tomada de consciência ético-crítica de sua negatividade, de sua impossibilidade de "ser" mais. A comunidade das vítimas em relações de intersubjetividade e dialogicidade poderá compartilhar práticas afirmativas em diferentes contextos nos quais se vê negada em sua subjetividade (DUSSEL, 2002).

Dussel (2002; 2005) denuncia a produção de teorias e pensamentos que de algum modo subvencionaram e justificaram a exploração dos povos latino-americanos e as relações de dominação. De acordo com seus pressupostos, a ciência crítica é possível, desde que se pautem em uma ética da vida, de reconhecimento das vítimas. Implica reconhecer que elas têm um nome, têm rostos e têm vozes. Um discurso ético-crítico, marcado pela positividade – no sentido de afirmação – tem como referência o reconhecimento das diferentes situações e práticas humanas de dominação e exploração e de produção do "não-ser". Dussel defende, portanto, uma ciência ético-crítica com características próprias dos rostos latino-americanos e não mais resultante de uma lógica do "sistema-vigente".

Escutar a voz do outro se coloca como um dos pontos centrais para o reconhecimento da vítima e superação das condições que a oprimem. A revelação do outro por meio de sua própria palavra, representada, sobretudo, por clamores de justiça, pela sua posição de poder falar por si mesmo e pela possibilidade de romper com as relações que os

oprimem, compõe os princípios e pressupostos de educação defendidos por Dussel, Fiori e Freire. É nesse sentido que é possível dialogar com tais autores, de modo a pensar em alternativas no atendimento ao adolescente autor de atos infracionais.

Reconhecer no adolescente que infraciona as condições de dominação significa reconhecer as condições de produção da negatividade, as falhas e as injustiças. Como afirma Dussel (2002, p.382), “para que haja justiça, solidariedade, vontade diante das vítimas é necessário ‘criticar’ a ordem estabelecida para que a impossibilidade de viver destas vítimas se converta em possibilidade de viver e viver melhor”.

5.3 Os desafios: propostas educativas em liberdade

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente presencia-se um marco na história da infância e da juventude em nosso país. Assiste-se a mudanças em torno da sua condição: da condição de menor abandonado a uma nova condição, à de sujeitos de direitos e à de cidadãos em desenvolvimento. As principais prerrogativas dessa legislação consistem em: oferecer a proteção integral às crianças e adolescentes; assegurar-lhes direitos individuais e sociais, garantir-lhes o acesso aos meios e recursos indispensáveis ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sobretudo, em condições de liberdade e dignidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, sem dúvida, representa a luta da sociedade civil, dos movimentos sociais e de pesquisadores contra os problemas que marcaram por séculos a infância e a juventude em nosso país. Surge, portanto, um novo paradigma para o atendimento de jovens e crianças. Esse paradigma, denominado de proteção integral, reafirma que toda e qualquer criança e adolescente são cidadãos de direitos sem nenhuma distinção ou restrição.

O paradigma da proteção integral tem sido foco de discussão no âmbito das políticas públicas e pelos principais defensores da luta pela consolidação dos direitos conclamados pela legislação que traz em seu bojo diretrizes internacionais de atendimento à infância e à adolescência e princípios de atendimento ao jovem que infraciona pautados na prática educacional.

As medidas socioeducativas expostas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente foram pensadas com a intenção de desestimular as práticas de atos infracionais, estipulando a necessidade em caráter de urgência de políticas públicas que tivessem como propostas: a criação de espaços e de um conjunto de medidas educativas que colaborassem

para a (re) educação dos adolescentes e a observância da centralidade desse atendimento no protagonismo do jovem, de modo que ele participasse ativamente de todo o processo.

Não raro, as leituras que se fazem do Estatuto inferem que se trata de um instrumento legal com a pretensão de proteger os jovens autores de atos infracionais, isentando-os da aplicação de uma medida de natureza punitiva, como é o caso da privação de liberdade. No entanto, o que a legislação para criança e adolescente visa é evitar o abuso na aplicação de medidas privativas de liberdade.

Como discutido neste estudo, o que se observa é a aplicação dessas normativas com o intuito de quebrar o ciclo vicioso instalado em nossa sociedade: o medo do adolescente tido como violento, a busca por segurança e por proteção. Como já ressaltado, a excepcionalidade na aplicação da medida de internação ainda é um grande desafio no atendimento a esses jovens.

Volpi (2001) traz contribuições importantes sobre essas práticas existentes nos sistema socioeducativo. Para o autor,

O indivíduo privado de liberdade insere-se num conjunto diferenciado de normas, valores, linguagens e rotinas que se configuram em uma realidade totalmente desconectada da vida social comum. O indivíduo preso é alienado dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos, pois os mesmos lhe chegam filtrados, modificados e decodificados conforme o interesse do interlocutor seja ele o carcereiro, o diretor, o defensor ou familiar. Normalmente estes autores funcionam como reeditores que darão ao preso uma informação dirigida a alcançar um objetivo mais imediato. (VOLPI, 2001, p. 55)

O objetivo mencionado por Volpi (2001) é para a *adaptação, uniformização e aprisionamento*, de modo a levar o indivíduo a renunciar à sua vida social e também política. Esse processo de alienação e de desumanização é marcado pela impossibilidade que este, por sua vez, tem em “desmontar”, questionar esse modelo de dominação. Trata-se de uma educação pautada em ideologias e valores que servem à domesticação e a todo um processo de negação da condição de ser, face à injustiça e à violência (FIORI, 1986).

Torna-se relevante destacar que a medida de internação, ainda que prive o adolescente do direito de ir e vir, não deve significar a restrição de sua liberdade de opinião, de expressão, de sua individualidade, integridade física, psicológica e moral. Não deve privá-lo do seu desenvolvimento e nem ao menos inibir a sua participação, o seu protagonismo no cumprimento da medida. A medida socioeducativa deve ser compreendida enquanto processo que tem a finalidade de desenvolver nos adolescentes atitudes e habilidades pautadas em princípios humanos, bem como desenvolver competências pessoais e relacionais (COSTA, 2006).

Com base nessas questões, em 2006, com o objetivo de complementar as normativas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente e na consolidação de políticas públicas, dentre elas a implementação de medidas não privativas de liberdade, foi produzido um instrumento normativo de execução dessas medidas, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que se apoia nas seguintes proposições de educação:

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

[...] É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e autoconfiança. (SINASE, 2006a, p.52-53)

Tendo como referência esses trechos retirados do SINASE, não há como negar que são pressupostos que têm em vista potencializar o protagonismo e a cidadania do jovem, respeitando a sua integridade e liberdade de ação, de maneira consciente, com base na reflexão, ação e análise crítica da sua realidade, na responsabilidade e nos direitos e deveres. Muito se tem debatido para que tais princípios se efetivem.

Além das necessárias e urgentes mudanças estruturais e pedagógicas, um dos grandes desafios tem sido como lidar com as representações sociais sobre os jovens que infracionam. Autores como Volpi (2001) Adorno e Bordini (1999) e Spagnol (2005) têm buscado em seus estudos discutir alguns pontos sobre as representações contemporâneas da juventude infratora. Cada vez mais, em nossa sociedade, têm sido atribuídas aos jovens as causas da violência e insegurança e assim eles têm se tornado objeto de intervenções das políticas de controle social.

A presente exposição sobre as representações que se fazem do adolescente que infraciona, é importante para apontar sobre quais pressupostos se apoiam as políticas de intervenções sobre ele. Essas representações devem ser destacadas na análise sobre as medidas socioeducativas, de modo a pensar por que a insistência em políticas de caráter privativo de liberdade, ao invés de medidas que visem, sobretudo, à prevenção e à proteção,

medidas de âmbito social e educacional como as destacadas pelos instrumentos legais. Diante dessa realidade quais seriam as alternativas?

Em trabalho recente sobre as prisões, Camara (2001) demonstra como foi possível dar visibilidades aos discursos de homens presos, bem como as repercussões dessa visibilidade na história de vida deles. Ao dar visibilidades aos seus discursos, a autora não só contribuiu para o desvelamento das relações estabelecidas no cotidiano prisional, mas também para a autorreflexão dos presos e para o possível resgate de suas identidades. Para Camara, as vozes dos prisioneiros, dos que se encontram institucionalizados, sejam elas escritas ou narradas, em parte, evidenciaram a busca pela defesa, consolo, convencimento ou a busca pelas possibilidades de sua inclusão social.

Em toda a análise realizada por Camara (2001), igualmente se percebe que não há julgamentos sobre “quem são os presos”, sobre “o que eles fizeram”, mas há, em virtude da postura ética e metodológica adotada, a busca pelo resgate de identidades que, mais do que tudo, pudessem significar a humanização desses prisioneiros, mediante a escrita e a leitura de suas histórias²⁶.

Divagações, planos, sonhos, queixumes, impressões diversas, possibilidade de falar e ser escutado parecem estimular o desejo de escrever sobre si, de escrever opinando sobre assuntos variados e, posteriormente, desperto o interesse pela leitura para saber o que o outro escreveu, sobre assuntos que parecem comum. Nessa produção de texto escrito, o detento discute e apresenta a sua autoria, como narrador de sua história própria, encontra frases que dão voz aos seus discursos, falam de seus desejos e de suas preocupações. (CAMARA, 2001, p.28)

Nesse estudo, o enfoque foi a escrita como possibilidade de nova autoria, num processo de releitura do que há por dentro dos muros prisionais: o cotidiano, as normas, a disciplina, o trabalho, e também de leitura, pelos prisioneiros, da sua imagem pessoal perante a sociedade. A postura teórica e prática da autora/pesquisadora frente à leitura e interpretação atenta dos escritos sobre a história de vida dos presos faz lembrar as seguintes afirmações de Freire (2000), em sua obra *Pedagogia da Indignação*:

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo o seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da

²⁶ Como pontua a própria autora, o projeto, que posteriormente tornou-se sua pesquisa acadêmica, inicialmente, objetivava os empréstimos de livros, assim como a datilografia dos poemas escritos pelos presos, como uma busca para minimizar a angústia dos prisioneiros à espera do processo judicial ou da sentença. Foi a partir dessas iniciativas que surgiu o projeto “O buraco da Fechadura: discursos prisionais”, com a finalidade de incentivar os prisioneiros à leitura e à produção textual escrita.

desmistificação do mundo [...]. Vê nos homens *com* quem trabalha – jamais sobre *quem* trabalha – pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos. E se na estrutura social concreta, objetiva os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele para a tentativa de superação da estrutura, para que possa também operar-se a superação do estado de objeto em questão, para se tornarem sujeitos. (FREIRE, 2000, s/p.)

Nesse mesmo sentido, Dussel (2002) discute sobre a ética da existência, a ética da vida, quando há a intenção de criar a consensualidade crítica das vítimas, promovendo o desenvolvimento da vida humana. Tal consensualidade, exemplificada pelo trabalho de Camara (2001), é apresentada como “uma nova validade discursiva, a validade crítica da razão libertadora” (DUSSEL, 2002, p. 415) para a abertura de um olhar direcionado à concepção do homem ou do jovem aprisionado enquanto sujeitos de direitos, num processo de abertura para a construção de suas potencialidades humanas em plenitude.

Ao longo de sua trajetória de estudos, a presente pesquisadora tem procurado ressaltar a relevância, no estudo sobre o contexto das políticas de redesenho do Sistema Socioeducativo para jovens autores de atos infracionais, da necessidade de se priorizar as “vozes”, o conhecimento dos saberes dos sujeitos que dele fazem parte, com prioridade para os adolescentes.

Pesquisadores da temática em questão (VICENTIN, 2005; VOLPI, 2001; SILVA, 1996; CAMARA, 2001) destacam que um dos grandes desafios para as pesquisas na área de jovens e adultos privados de liberdade, tem sido como dar visibilidade a essas vozes, a vozes de sujeitos julgados, sancionados, estigmatizados e privados de liberdade e reconhecidos apenas pela sua condição de infratores o que, em muitos casos, os privam de fazer uso da sua palavra.

Historicamente, as minorias políticas e sociais, como as mulheres, os índios, os homossexuais, os idosos, os negros e os adultos presos, têm conseguido expor a sua condição de dominados e discriminados. Quanto aos jovens e às crianças, ainda é pouco significativa a visibilidade de suas vozes, de modo que eles próprios apresentem a sua condição dentro da estrutura social, dos espaços institucionais e escolares (RODRIGUES, 2001).

Os pressupostos de Dussel, Freire e Fiori permitem algumas indagações: como possibilitar, ou melhor, “dar visibilidade a essas diferentes vozes” presentes no sistema socioeducativo? O que fazer para que os clamores por justiça, por possibilidades de viver melhor sejam ouvidos pelos elaboradores das políticas públicas?

Na história das instituições para jovens observa-se que nas discussões sobre as suas reformas e reestruturações socioeducativas têm prevalecido as sugestões e os programas

pensados por diferentes representantes dos órgãos públicos, privados, Organizações Não-Governamentais e, inclusive, por pesquisadores. Em outras palavras, não se ouve e também não se dá importância ao que os jovens têm a dizer sobre as instituições. No interior delas, eles sempre estiveram em desvantagem, destituídos de qualquer forma de diálogo. É sempre *em torno deles* que as propostas são pensadas, e não *com* eles.

Permitir que os jovens deixem de ser considerados objetos de investigações e de intervenções públicas, deixando-os falar sobre suas angústias, descontentamentos frente ao processo socioeducativo, é permitir que eles relatem suas perspectivas sobre esse processo, o que implica a busca pela apreensão e compreensão dos seus pensamentos, tensões e inquietudes.

Quanto aos aspectos metodológicos, se tais pressupostos fossem levados em consideração, as propostas de atendimento se configurariam num fazer colaborativo, de produção de conhecimento e de busca de alternativas, juntamente com os jovens. Nessa relação entre agentes promotores do sistema socioeducativo *com* os adolescentes, ambos se perceberiam como sujeitos do processo, mediante uma relação de reciprocidade, construída pela relação dialógica e pelo compartilhar de experiências, construídas nos contextos e relações sociais das quais fazem parte.

Nesse caso, a prática educativa ao ser construída seria mediada pela relação dialógica, num processo investigativo do pensamento e linguagem humana, num processo em que os sujeitos – os jovens infratores – se perceberiam refletindo sobre a sua realidade. Como lembra Freire: "Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela" (FREIRE, 2001a, p.99). Ao partir da perspectiva de reconhecimento da "voz" do outro, é preciso também se orientar por uma prática educativa na qual esse "outro" se reconheça como participante e principal colaborador.

É nesse sentido que os estudos dos referenciais e os conceitos aqui lançados podem contribuir para que os gestores das políticas públicas e das próprias instituições de internação compreendam a necessidade do diálogo com os adolescentes, na busca por construções de saberes e práticas que problematizem e promovam reflexões sobre alternativas e possibilidades para o sistema socioeducativo, de modo a contribuir para a constituição de um modelo de atendimento ao jovem, em oposição à política de internação.

Torna-se fundamental no interior do redesenho das políticas públicas que esses jovens deixem de ser vistos como potenciais criminosos e passem a ser considerados como sujeitos de direitos, horizontalizando-se as relações entre eles e os educadores. A

horizontalidade nas relações – o face a face, o lado a lado –, na qual predomine o diálogo, requer processos educativos, em que os sujeitos superem as estratégias de dominação e hierarquização. Essa superação implica o reconhecimento desses jovens como produtores de significados, de múltiplas linguagens, de estratégias relacionais, de laços de comunicação, de diálogo, reciprocidade e solidariedade.

Possivelmente, tais reflexões podem ser compreendidas sob um viés pretensioso frente ao contexto histórico e social em que se encontram, na atualidade, as políticas de intervenção para o jovem que infraciona. Todavia, torna-se relevante sinalizar alternativas e alguns caminhos.

Não é intenção deste capítulo esgotar as discussões sobre as propostas educativas do atendimento. Ao contrário, a proposta é vislumbrar possíveis alternativas e caminhos, dialogando com referenciais da área da Educação, evidenciando a necessidade de que os jovens se vejam participantes do seu processo educativo, que eles, enquanto participantes e atuantes nesse processo, tenham a possibilidade de encontrar apoio para mudanças em suas condições de vida, e encontrar orientação para a busca da garantia e ampliação de seus direitos e de sua cidadania.

Concordo com Goifman (1998) quando ele mostra a importância de não se perder de vista a complexidade que envolve os sistemas de controle e punição na sociedade contemporânea.

Diante dessa complexidade existente, Goifman (1998) aponta que:

A urgência de se tomar atitude não pode ser confundida com a precariedade de algumas propostas. É fundamental que cada vez mais um número maior de pessoas reflita sobre a questão da violência, a situação carcerária, a idéia de punição. Por outro lado, é importante que a complexidade do problema esteja a mostra. (GOIFMAN, 1998, p.217)

O desejo mais singelo que se pode registrar nesse momento é que os pressupostos dos autores destacados, juntamente com as problematizações e reflexões sobre o sistema socioeducativo discutidos neste estudo, tragam contribuições para se pensar em práticas de atendimento ao jovem em regime de liberdade – meio aberto –, com base em um atendimento educacional que deem a esses jovens condições de se educar, adquirir valores e aprendizagens que lhes possibilitem “aprender a conduzir a própria vida” (SILVA, s/d, p.1), reinserindo-se com respeito e dignidade na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se contribuir para o estudo da Fundação CASA, com a preocupação de trazer reflexões sobre o seu processo de reestruturação e ampliação, com base em discussões sobre as transformações sociais, políticas, de controle social, socioeducativas e sobre a dinâmica interna da instituição. São sete anos de estudo dessa instituição, de busca pela compreensão das questões que envolvem jovens autores de atos infracionais e as medidas socioeducativas de internação, juntamente com outras produções e discussões que se têm em torno dessas temáticas. A relevância dessas pesquisas foi destacada ao longo da constituição deste trabalho.

Para estas considerações finais que se configuram mais como uma reflexão sobre os indicativos desta pesquisa, do que propriamente uma conclusão, é pertinente destacar a seguinte perspectiva de um ex-interno da antiga FEBEM:

Aí o presidente da FEBEM vai e dá dois anos para mudar a FEBEM e o governador cento e poucos dias... não sei se vai ter FEBEM quando este prazo esgotar [ri]. Vai explodir que nem uma bomba mesmo. Do jeito que está, vai chegar uma hora que não vai ter mais como mandar para tal lugar e reformar a unidade. Vai acabar mesmo, vai extinguir. Vai extinguir porque, tipo assim: vai rolar as rebeliões, como tá rolando, frequentemente, uma atrás da outra, o que vai acontecer? Vai chegar uma hora que elas vão estar tão devastadoras assim que tipo rola uma rebelião – só que em vez de mandar os caras para o Tatuapé, não vai ter como, porque vai tá rolando rebelião lá também. Não vai ter pra onde mandar! Vai ficar segurando o quê? Não vai ter. Vai ter que ter uma solução para isso aí logo, porque do jeito que está não vai mais estourar do lado dos menores. Vai estourar do lado do governo! (Ex- interno da FEBEM, 1999 *apud* VICENTIN, 2005, p.120)

Este trecho apresenta a perspectiva de um adolescente sobre as rebeliões da antiga FEBEM, que foi selecionado do trabalho de pesquisa de Vicentin (2005), *Vidas em Rebelião*, um inventário das vozes dos jovens que vivenciaram as rebeliões no sistema FEBEM, no período de 1999-2001. Por intermédio deste relato é possível contemplar as avaliações que este jovem fazia sobre a instituição: a de que não havia nenhuma solução, a não ser a sua extinção, dado o histórico que a acompanhava desde a sua criação. Um histórico de violência e opressão, cujo ápice deu origem a intensas violações de direitos humanos, marcadas por torturas, maus-tratos, condições desumanas e cruéis de atendimento aos adolescentes, num país que, anteriormente a esse período, havia promulgado a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma legislação considerada a mais

avançada para crianças e adolescentes. Portanto, a promulgação, em um curto período de tempo, de duas legislações importantes para a então re-instalada democracia brasileira.

Não obstante, contrariamente às proposições desse jovem, após um cenário de grandes rebeliões, e com as propostas de descentralização e reestruturação, a FEBEM passou a ocupar grande parte do território do Estado de São Paulo. *O que fazer com a FEBEM?* A resposta foi ampliá-la e transformá-la em Fundações CASA, sob o agenciamento de novos atores sociais – em destaque as Organizações Não-Governamentais. Essas transformações foram as repostas aos processos de deslegitimação dos direitos sociais e civis de milhares de jovens que, nesses últimos 15 anos, foram tutelados pelo Estado, nas unidades privativas de liberdade.

Com esta pesquisa de mestrado, foi possível indicar o contexto de reestruturação da instituição à luz das transformações no campo da punição, da emergência de novos mecanismos de controle, cuja centralidade ainda são as prisões, até mesmo no atendimento destinado aos jovens entre 12 e 18 anos de idade.

Nesse sentido, a reconfiguração do sistema socioeducativo, ao invés de rupturas no processo de institucionalização, demonstra o deslocamento desses jovens para um sistema, que busca legitimar suas ações, tendo como base as principais prerrogativas dos direitos da criança e do adolescente, presentes na Constituição e também no Estatuto. Mas a CASA ainda se compõe enquanto espaço de segregação e demarcação das fronteiras entre as elites e não-elites, entre os jovens considerados cidadãos e os não-cidadãos.

O esforço de compreender a Fundação CASA, com base nessa perspectiva de análise, consiste em uma das contribuições deste trabalho, pelas indicações de que as internações dos jovens em curso, de certo modo, devem ser compreendidas, tanto com base nas tendências atuais de punição e controle, quanto pelas práticas arbitrárias do Sistema de Justiça. Nesse sentido, destaca Pinheiro (1997), trata-se de práticas arbitrárias que se configuram pelo distanciamento entre o que está previsto na lei e a sua aplicação.

Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 127 e artigo 201 do ECA, o promotor – vinculado ao Ministério Público – exerce uma das funções essenciais à Justiça: a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais. Em relação ao adolescente infrator, cabe ao promotor “promover, acompanhar os procedimentos relativos às infrações atribuídas aos adolescentes” (ECA, art. 201, Inciso II). A ele também compete ouvir os adolescentes informalmente e, se possível, seus responsáveis, vítimas e testemunhas, podendo, segundo o artigo 180, arquivar os autos, conceder a remissão dos

autos, ou fazer a representação contra o adolescente à autoridade judiciária, responsável pela aplicação das medidas socioeducativas.

No relatório elaborado pelo *Coletivo em Defesa dos Direitos do(a) Jovem privado(a) de Liberdade na FEBEM/FCASA* foram apresentados dados relevantes para problematizar a atuação do Ministério Público em relação ao não cumprimento dos interesses sociais e individuais dos jovens. Os relatores afirmaram que 100% dos recursos interpostos pelo Ministério Público obtiveram sentenças que agravaram a situação do adolescente. E nos casos de recursos interpostos pelos defensores públicos – advogados – para uma melhor avaliação dos adolescentes, todos foram negados, o que evidencia uma tendência ao recrudescimento da adoção das medidas privativas de liberdade.

Apontar para as continuidades e rupturas no atendimento socioeducativo só foi possível pela reconstituição histórica do processo de redesenho do modelo FEBEM para o modelo atual Fundação CASA. Essa reconstituição serviu de aporte para as reflexões sobre as mudanças internas do atendimento socioeducativo e sobre as concepções de educação que legitimam os discursos institucionais, que buscam apontar a Fundação como uma Unidade Educacional.

Se, por um lado, a Fundação CASA se apoia em documentos oficiais para mencionar as mudanças estruturais e também pedagógicas, por outro, as pesquisas, bem como os relatórios de defesa do direito da criança e do adolescente permitem trazer para o debate os fins e os princípios que envolvem a prática educativa. As pesquisas e relatórios sobre a Fundação indicam que, ainda não foi possível observar rupturas nas formas de atendimento. O atendimento aos adolescentes continua predominantemente disciplinar, característico das instituições de controle social, bem como de sua antecessora FEBEM.

O modelo de educação disciplinar torna-se velado, à medida que é enunciado a partir de pressupostos da cidadania e por fundamentar-se nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente: a Educação, com vista à humanização da pena. Desse modo, tais pressupostos têm contribuído para desarmar as críticas em relação ao processo de reestruturação de atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, no estado de São Paulo. E o fracasso das propostas educacionais pode estar relacionado à reprodução de um modelo escolar no interior da instituição, o qual acentua as tensas relações entre o escolar e o modelo disciplinar e prisional adotado.

Nesse sentido, destaca-se a relevância das discussões empreendidas sobre o papel da educação neste modelo de instituição, abrindo espaço também para reflexões em torno das propostas atuais, que trazem algumas tendências, que em investigações futuras

merecem ser analisadas: o enraizamento da religião nas instituições socioeducativas. A tendência ao enraizamento de entidades ligadas a órgãos religiosos possibilita novas problematizações, no sentido de se questionar, qual o tipo de educação e qual perspectiva de juventude e de atendimento.

Ao refletir sobre as dificuldades de trazer as vozes dos jovens e apresentá-las na proposta desta pesquisa de mestrado, conclui-se que as dificuldades em dar visibilidade a esses jovens não aconteceram só neste trabalho. Tais dificuldades não se reduzem à instituição pesquisada. Diferentes pesquisadores têm sinalizado para as dificuldades que se têm em compreender os jovens como cidadãos atuantes na vida pública. Os jovens não têm sido incorporados na agenda de discussões públicas enquanto sujeitos de direitos, mas sim enquanto pessoas sobre as quais as políticas públicas, pensadas por um determinado grupo, devem incidir, acentuando as concepções sobre esses jovens apenas como beneficiários e objetos de intervenções públicas.

As políticas públicas a eles dispensadas não fogem dos velhos padrões de submissão aos aparatos de controle segundo os quais as políticas públicas devem resumir à prevenção. São políticas que seguem as tendências da criminalização de suas condições de sobrevivência e de sociabilidade. Desse modo, não são consideradas as suas potencialidades, e nem ao menos as possibilidades de juntamente com eles elaborar propostas de ampliação dos direitos sociais, civis e políticos.

Não há de se negar que, em relação aos jovens autores de atos infracionais, tais problemáticas têm se agravado cada vez mais. O foco das ações consiste na reprodução de práticas que tendem a policiá-los, judicializá-los e puni-los. Em resumo, os sentimentos de insegurança em relação à condição juvenil agravam as formas de agenciamento dos jovens, recrudescendo as políticas públicas de controle social sobre eles.

Outra contribuição desta pesquisa e que convém destacar foi a iniciativa de situá-la no campo da Educação. Isso possibilitou problematizar o modelo de educação socialmente legitimado em nossa sociedade, no atendimento a esses jovens. Foi possível questionar se é esse o modelo de educação que se quer para a juventude, um modelo que desconsidera a sua condição de sujeito em formação.

A linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, na qual se insere a presente pesquisa, trouxe contribuições importantes para as reflexões sobre a educação, de modo a problematizar a relevância de outras práticas educativas no atendimento aos jovens autores de atos infracionais, como indicativos para repensar a institucionalização: uma

proposta de atendimento socioeducativo que valorize e respeite os princípios constitucionais referentes ao respeito à dignidade e à condição de sujeitos de direitos.

Sem a pretensão de dar respostas aos problemas que envolvem o sistema socioeducativo, buscou-se, com base nas análises teóricas e práticas empreendidas nesta dissertação, contribuir com algumas proposições para as políticas de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais e para as mudanças em curso.

No delineamento das políticas públicas de atendimento para esses jovens é urgente:

1. que se efetivem os direitos constitucionais consagrados pela legislação brasileira às crianças e aos adolescentes e se implemente a intervenção de âmbito social e preventivo e não políticas de caráter punitivo;

2. que se possibilite aos jovens colaborarem com as discussões sobre os rumos das políticas de descentralização do sistema socioeducativo;

3. que os gestores e executores das políticas relacionadas ao sistema socioeducativo não percam de vista que a prevenção e a execução das medidas, com vistas à reintegração do adolescente, requerem esforços e múltiplos olhares de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Trata-se de um processo a ser construído em colaboração que requer a possibilidade dos pesquisadores se inserirem na instituição, refletirem sobre as problemáticas, pesquisando e contribuindo com estudos e propostas em colaboração com gestores, executores e os adolescentes. No entanto, esse processo implica na concessão da entrada e permanência de pesquisadores nesses espaços e demais órgãos públicos e civis;

4. que se aumentem os recursos públicos para a implementação das medidas em meio aberto, para que as intervenções privativas de liberdade sejam, de fato, excepcionalidade no atendimento ao jovem que infraciona;

5. que se analise a atuação do Sistema de Justiça Juvenil à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, de modo a trazer para o debate reflexões sobre as implicações das políticas desse sistema, no que diz respeito à deslegitimação e violação da cidadania de parte desses adolescentes, na medida em que a prioridade ainda continua a ser o encarceramento;

6. que se avaliem por parte do Sistema de Justiça outras formas de o adolescente reparar o ato infracional, evitando a contenção, uma vez que a privação da liberdade, como destaca Volpi (2001) e as proposições apresentadas por autores como Dussel (2002), Freire (2001) e Fiori (1986), Goffman (2001) e Weil (2001) só se sustenta como alternativa de alienação e castigo. Como forma de (re) socialização, de recuperação de vínculos sociais ou de justiça e de responsabilidades, a medida socioeducativa de privação de liberdade constitui-

se em uma contradição dos princípios pedagógicos, de justiça e de cidadania determinados pelo Estatuto;

7. que se implementem com urgência políticas públicas para o acompanhamento de jovens egressos das Unidades de privação de liberdade, norteadas por alternativas opostas às adotadas atualmente, que, em geral, consistem na progressão de uma medida punitiva para outra, como vem acontecendo no processo pós-institucional dos adolescentes: após um ano, dois, ou três de cumprimento de medida privativa de liberdade, eles ainda permanecem sob o escopo da justiça, cumprindo a liberdade assistida;

8. que os Municípios assumam as responsabilidades da implementação das medidas socioeducativas em meio aberto. Ao assumir tais responsabilidades, possivelmente, novas alternativas de avaliação e de fiscalização para um efetivo acompanhamento nos programas de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade poderão ser propostas.

Uma das questões que inicialmente se apresentou como norteadora desta pesquisa foi a possibilidade de diálogo com os jovens que se encontravam no sistema socioeducativo do estado de São Paulo. Ficam em aberto, por enquanto, as perspectivas dos jovens sobre o que é, afinal, essa CASA. A expectativa é que a presente pesquisa contribua para o campo de estudos sobre a temática “jovens autores de ato infracional e sistema socioeducativo de internação”, para discussões e reflexões sobre esse modelo de atendimento, que há mais de um século é legitimado nas intervenções públicas direcionadas a esse segmento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Prisões violências e direitos humanos no Brasil. **Seminários dos Direitos Humanos no século XXI**. 10 a 11 de setembro de 1998, no Rio de Janeiro. Disponível em: www.mre.gov.br/ipri; acesso em junho de 2007. p.1-28.

_____. A delinquência juvenil em São Paulo: mitos, imagens e fatos. **Pro-posições**, v.13, n.3 (39). São Paulo: set./dez., 2002. p.45-70.

_____. A prisão sob a ótica de seus protagonistas – Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social**. Ver. Sociol. USP. São Paulo, 3 (1-2): 7:40, 1991.

ADORNO, S.; PINHEIRO, P. S. Violência contra crianças e adolescentes, Violência Social e Estado de Direito. **São Paulo em Perspectiva**, 7(1), jan/mar. 1993. p.106-117.

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T. **Adolescente na criminalidade urbana em São Paulo**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

ALTENFELDER, M. Discurso sobre a FUNABEM. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR – FUNABEM/DIRETRIZES. Ministério da Previdência e Assistência Social: 1973, p. IX.

ALVAREZ, M. C.; SALLA, F.; SOUZA, L. A. F. de. A sociedade e a Lei: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira República. **Justiça e História**. Porto Alegre, v. 3, n. 6, 2003.p.1-24.

ALVAREZ, M. C. A emergência do Código de Menores de 1927: Uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

ALVES, F. T. A. **Efeitos da internação sobre a psicodinâmica de adolescentes autores de atos infracionais**. São Paulo: IBCCRIM, 2005.

AMARAL E SILVA, A. F. A "proteção" como pretexto para o controle social arbitrário de adolescentes e a sobrevivência da doutrina de situação irregular. **Revista do ILANUD - Defesa de Adolescentes: O papel da Universidade**. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente, 2002. p.7-15.

AZEVEDO, R. G. Tendências do controle penal na época contemporânea. Reformas penais no Brasil e na Argentina. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo: v. 18, n. 1, 2004, p.39-48.

BARATTA, A. Prefácio. In: BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis**. Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003, p. 15-33. (Coleção pensamento criminológico).

BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis**. Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. (Coleção pensamento criminológico).

BAUMAN, Z. Lei global, lei local. In: _____. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.111-136.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama e Cláudia Melli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. C. A juventude nos caminhos da ação pública. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: 18 (4), 2004. p. 8-19.

BIERRENBACH, M. I. A idade de responsabilidade criminal dos adolescentes. **A razão da idade: mitos e verdades**. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001. p.153-158.

_____. Instituição fechada e violência: uma visão de dentro. In: BIERRENBACH, M. I.; SADER, E.; FIGUEIREDO, C. P. **Fogo no Pavilhão**. Uma proposta de liberdade para o menor. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 37-138.

BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, A. (org.) **Cultura brasileira**. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO – SINASE / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006a.

_____. Relatório de Inspeção às Unidades de Internação de Adolescentes em Conflito Com a Lei: CONANDA, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA: 2006b.

_____. Levantamento do número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas de liberdade. Brasília: Ministério da Justiça; Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente - 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/sedh/. Acesso em fevereiro 2009.

BRETAN, M. E. A. N. Os múltiplos olhares sobre o adolescente e o ato infracional: análises e reflexões sobre teses e Dissertações da USP e da PUC/SP (1990 . 2006). Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2008.

CALDEIRA, T. P. do R. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Edusp; Editora 34, 2000.

CAMARA, H. F. **Além dos muros e das grades** (Discursos prisionais). São Paulo: Educ/FAPESP, 2001.

CAMPOS, M. S. Redução da Maioridade Penal: Uma Análise dos Projetos que tramitam na Câmara dos Deputados. **Revista Última Rátio**. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, Ano.1, nº 1, p. 231 a 258, 2007.

CARNEIRO, G. A maldição de Ser Menor. **Revista Brasil Jovem**. Revista da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. Ministério da Previdência e Assistência Social. n.12, ano III, 1969.

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA defende fim da Febem/SP. Disponível em: www.fetecsp.org.br. Acesso em 2005.

COSTA, A. G. da. **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CUNHA, M. C. P. **O espelho do Mundo**. Juquery, a história de um asilo. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/JOVENS%20BRASIL%20MEXICO.pdf>. Acesso em outubro de 2009. p.1-33.

DELEUZE, G. Post-Scriptium sobre a sociedade de controle. In: _____. **Conversações 1972-1990**. Trad. Peter Pál Palbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p.219-226.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Trad. M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica Guillon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1980. (Biblioteca de Filosofia e história das ciências; v. n.9).

DUSSEL, E. “A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas”. _____ . **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.313-414.

_____. “A validade anti-hegemônica da comunidade das vítimas”. _____ . **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.415-500.

_____. **Transmodernidad e interculturalidad** (Interpretación desde la filosofía de la Liberación). México: UAM-Iz, 2005. p.1-28.

FALEIROS, V. P. Juventude: trabalho, escola e desigualdade. **Educação e Realidade** (Dossiê Juventude, Violência e Educação). Porto Alegre.v.33, n.2, p.1-274. Jul/dez. 2008. p.63-82.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1). JAN. JUN. 1986. p.3-10.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, 197-223. nov./2001.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, B. G. e.; PINTO, R. P. (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**.São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2001. p.11-36.

FONSECA, S. C. O Instituto Disciplinar do Tatuapé e a Infância em conflito com a lei na cidade de São Paulo (1890-1897). Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, 2001.

FUNDAÇÃO INTERAMERICANO DOS DIREITOS HUMANOS; FÓRUM ESTADUAL DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; ORDEM DOS ADOVOGADOS DO BRASIL, et. al. **Relatório**: Coletivo em Defesa dos Direitos do(a) Jovem privado(a) de Liberdade na FEBEM/FCASA. São Paulo, 2008. (mimeo.)

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final de Lea Porto de Abreu Novaes, et. al. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalhete, 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRASSETO, F. A. Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade: uma crítica à execução da medida de internação. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Política e Educação: Ensaio**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

_____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. (livro digitalizado / sem colocação de páginas).

FRONTANA, I. C. R. C. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR – FUNABEM/DIRETRIZES. Ministério da Previdência e Assistência Social: 1973.

HEZER, S. M. **A queda para o alto**. São Paulo: Circulo do Livro, 1982.

GOFFMAN, I. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Debates).

GOIFMAN, K. **Valetes em slow motion**. A morte do tempo na prisão: imagens e textos. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v.13, n.25, 2008. p.111-132.

GREGORI, M. F. **Viração**. A experiência de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUIRADO, M. **A criança e a FEBEM**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

INSTITUTO UNIVERSIDADE-EMPRESA - UNIEMP; FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM-ESTAR DO MENOR DE SÃO PAULO. Pesquisa sobre o perfil dos adolescentes e dos servidores da Febem. São Paulo: Febem, 2006. Disponível em <http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/PesquisaFebem/PesquisaInternos.pdf>

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Ministério da Justiça. Relatório: Mapeamento da Situação das Unidades de execução das medidas sócioeducativas de privação de liberdade de adolescente em conflito com a lei. Brasil, 2002.

KOSMINSKY, E. V. A Infância Assistida. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1992.

JORNAL DA TARDE. Menos garotos na Fundação Casa. Luiz Antonio Marrey. São Paulo, 2007.

LIMA, R. de C. P. Mudança das práticas sócio-educativas na FEBEM/SP: as representações sociais de funcionários. **Psicologia e Sociedade**. São Paulo: 18 (1). Jan/abr, 2006. p.56-62.

LIMA, R. S. Atributos raciais no funcionamento do sistema de justiça criminal paulista. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: 18(1), 2004. p.60-65

LOUZEIRO, J. **A infância dos mortos**. São Paulo: Editora Abril, 1984.

MASSARO, C. M. Entre o formal e o real: representações acerca do Modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Araraquara: SP, 2008.

MARCÍLIO, M. L. A FEBEM de São Paulo: passado e presente. In: WESTPHAL, M. F. (org.) **Violência e Criança**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-187.

MÉDICE, E. G. Pronunciamento sobre a FUNABEM. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR - FUNABEM. Ministério da Previdência e Assistência Social: 1973. p.III-IV.

MONDRAGON, G. Modelo Pedagógico Contextualizado, mais que uma intervenção, 2008.p.1. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em dezembro de 2008.

MOURA, L. C. Estado Penal e jovens encarcerados. Uma história de confinamento. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2005.

NETO, T. D. **Segurança urbana**: o modelo da nova prevenção. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais; Fundação Getúlio Vargas, 2005.

NERY, M. A. A Representação Social do Adolescente Egresso do Regime de Internação sobre o Processo de (Re) Inserção na Sociedade. Mestrado (Educação). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. Araraquara/SP, 2006.

ORTIZ, E. C. **Esmeralda – Por que não dancei**. São Paulo: SENAC/Ática, 2000.

PASSETI, E. Segurança, confiança e tolerância. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo: v. 18, n. 1, 2004. p.151-160.

_____. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORI, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.348-375.

PASSETI, E.; et. al.(org.) **Violentados**. Crianças, Adolescentes e Justiça. São Paulo: Imaginário, 1999.

PAULA, L. de. A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

PEALBART, P. P. **Vida Capital**. Ensaios de Biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PESTANA, D. Justiça penal autoritária e consolidação do estado punitivo no Brasil. **Revista de Sociologia e Política** v. 17, nº 32, fev. 2009. p. 189-193.

PINHEIRO, P. S.; ALMEIDA, G. de A. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003. (Coleção folhaexplica).

PINHEIRO, P. S. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. **Tempo Social**. Revista de Sociologia. USP. São Paulo: v.9 (1), 1997. p. 43-52.

QUEIROZ, J. J. (org.). **O mundo do Adolescente infrator**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Teoria e Práticas Sociais).

RIBEIRO, A. E. A Relação da Polícia Militar Paulista com a Comunidade Negra e o Respeito à Dignidade Humana: a Questão da Abordagem Policial. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

RIZZINI, I; PILLOTTI, F. Introdução. A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: RIZZINI, I; PILLOTTI, F (org.). **A arte de governar crianças**. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2009. p.15-30.

RIZZINI, I. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I; PILLOTTI, F (org.). **A arte de governar crianças**. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2009. p.225-286.

_____. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In: ZAMORA, M. H. (Org.). **Para além das grades**. Elementos para a transformação do sistema sócioeducativo. Rio de Janeiro: Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2005. p.13-34.

RIZZINI, I. (Org.). A Criança no Brasil Hoje desafio para o terceiro milênio. RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil**. Revisitando a história (1822-2000). Brasília: UNICEF. Rio de Janeiro: EDUSU, 2000.

RODRIGUES, G. A. **Os Filhos do Mundo**: A face Oculta da Menoridade (1964-1979). São Paulo: IBCCRIM, 2001.

SADER, E. Democracia é coisa de gente grande? In: BIERRENBACH, M. I.; SADER, E.; FIGUEIREDO, C. P. **Fogo no Pavilhão**. Uma proposta de liberdade para o menor. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987. p.3-36.

SALIBA, M. G. Neoliberalismo, Justiça e Direitos Humanos. In: KLOK, A. B.; CAMBI, E.; ALVES, F. B. (Orgs.). **Direitos Fundamentais revisitados**. Curitiba: Juruá, 2008. p.165-191.

_____. **O olho do poder**. Análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SALLA, F. A retomada do encarceramento, as masmorras High Tech e a atualidade do pensamento de Michael Foucault. **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências**, v.9, n.1, p.35-44, 2000.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**. São Paulo, v.17, n.2., 2005. p. 336-350.

SILVA, P. B. G. e; ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S. **Cidadania, ética, diversidade**: desafios para a formação em pesquisa. Mimeo.

SILVA, P. B. G. e. **Aprender a conduzir a própria vida**. Dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. Mimeo.

SILVA, R. da. A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade. Tese. (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo 2001.

_____. **Os filhos do Governo**. A formação da identidade criminal em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SIRGADO, A. P. Uma pedagogia para o menor “marginalizado”. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, nº 5, jan., 1980. p.47-61.

SOUZA, L. A. F. Tendências atuais na área da Segurança Pública e de polícia: Revisitar Foucault ou uma nova sociedade de controle. **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências**, v.9, n.1, 2000, p.59-80.

SPAGNOL, A. S. **Jovens Perdidos**. Um estudo sobre jovens delinquentes na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablue. FAPESP, 2008.

_____. Jovens delinquentes paulistanos. **Tempo social**. Revista de Sociologia da USP, v.17. n.2, 2005. p.275-299.

SPÓSITO, M. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade** (Dossiê Juventude, Violência e Educação). Porto Alegre.v.33, n.2, p.1-274. Jul/dez. 2008. p.83-98.

TEIXEIRA, J. D. A escolarização de jovens autores de atos infracionais: processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar. 32ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? (GT 14 – Sociologia da Educação). Anais.

Caxambu/MG, 2009. p.1-16. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5721--Int.pdf>

TEIXEIRA, J. D. As medidas sócio-educativas da FEBEM-Marília na perspectiva do adolescente infrator. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. Marília/SP, 2006.

UNICEF; OBSERVATÓRIO DE FAVELAS; SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS.
Índice de Homicídios na Adolescência – IHA: Brasília, 2009.

VICENTIN, M. C. G. **A Vida em rebelião: jovens em conflito com a lei**. São Paulo: Ed. Hucitec; FAPESP, 2005.

VIOLANTE, M. L. V. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1987.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**. A privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

WACQUANT, L. O lugar da prisão na administração da pobreza. **Novos Estudos CEBRAP**. 2008. p.9-19.

_____. A aberração Carcerária à moda Francesa. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Vol.47, nº2, 2004, p.215-232.

_____. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WAISELFISZ, J. **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008**. Brasília: Instituto Sangari/ Ministério da Saúde/ Ministério da Justiça. 2008.

WEIL, S. **O Enraizamento**. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. O desenraizamento. In: WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Trad. Therezinha G. G. Langlada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069/90. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 27833, dez., 1996.

SÃO PAULO. Lei Estadual 12.469/2006. Altera o nome da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) para Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente Disponível em: <http://www.justica.sp.gov.br/Modulo.asp?Modulo=493&Cod=485>. Acesso em novembro de 2008.

Projeto de Lei 877/1999. Autoria do Deputado Estadual Renato Simões (PT). Extingue a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM-SP. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id. Acesso em janeiro de 2009.

Material documental referido

ASSESSORIA DE IMPRENSA DA FUNDAÇÃO CASA. Entenda o modelo pedagógico contextualizado. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

ASSESSORIA DE IMPRENSA - FUNDAÇÃO CASA. CASA de Franca comemora um ano nesta quarta-feira. Unidade adota modelo único no País: quatro adolescentes já trabalham com carteira assinada. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

_____. CASA Dom Luciano comemora dois anos. Reincidência baixa é um dos pontos fortes da unidade. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Cursos oferecidos em todas as áreas: Jovens do interior Paulista passam por cursos de qualificação profissional. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso janeiro de 2009.

ASSESSORIA DA IMPRENSA – FUNDAÇÃO CASA. Adolescentes da CASA passam por qualificação profissional. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso janeiro de 2009.

_____. CASA inaugura unidade de internação na capital. Nova unidade é a 44ª inaugurada dentro do processo de descentralização e reformulação do atendimento do Governo do Estado. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em junho de 2009.

_____. CASA inaugura nova unidade em SP. Processo de descentralização do Governo do Estado chega a 42 unidades. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em abril de 2009.

_____. Novas unidades: 24 prédios do CASA estão em construção. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em maio de 2007.

_____. Febem abre licitação de mais sete unidades de internação. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em maio de 2007.

_____. Novas Unidades: 02 obras já entregues; 15 em construção; e 07 licitadas. Acompanhe! Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em maio de 2007.

_____. Febem-SP inaugura as duas primeiras unidades do CASA, em Campinas. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em maio de 2007.

_____. Novas unidades devem ser concluídas ainda este ano. Desde o governo Mário Covas, foram construídas 43 unidades; meta para este ano é entregar outras 41. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em maio de 2007.

FUNDAÇÃO CASA. Portaria Normativa Nº 136/2007. Institui, no âmbito da Fundação, o Regimento Interno das Unidades de Atendimento de Internação e de Semiliberdade. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Portaria Normativa Nº 155/2008. Institui os procedimentos para a realização de pesquisa no âmbito da Fundação. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em fevereiro de 2008.

_____. Visão, missão, valores e finalidades. Disponível em www.casa.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Caderno de gestão compartilhada de internação. In: _____. **A gestão compartilhada no atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa de internação/internação provisória**. Superintendência Pedagógica. São Paulo: 2009 (mimeo).

_____. Centro de Atendimento Sócio-educativo ao Adolescente. **Diretrizes e Procedimentos**. Superintendência Pedagógica. São Paulo: 2007. (mimeo).

“Por dentro dos muros da FEBEM”. Disponível em: www.usp.br/jorusp/arquivo/2004/jusp692/pag0607.htm. Acesso dezembro de 2008.

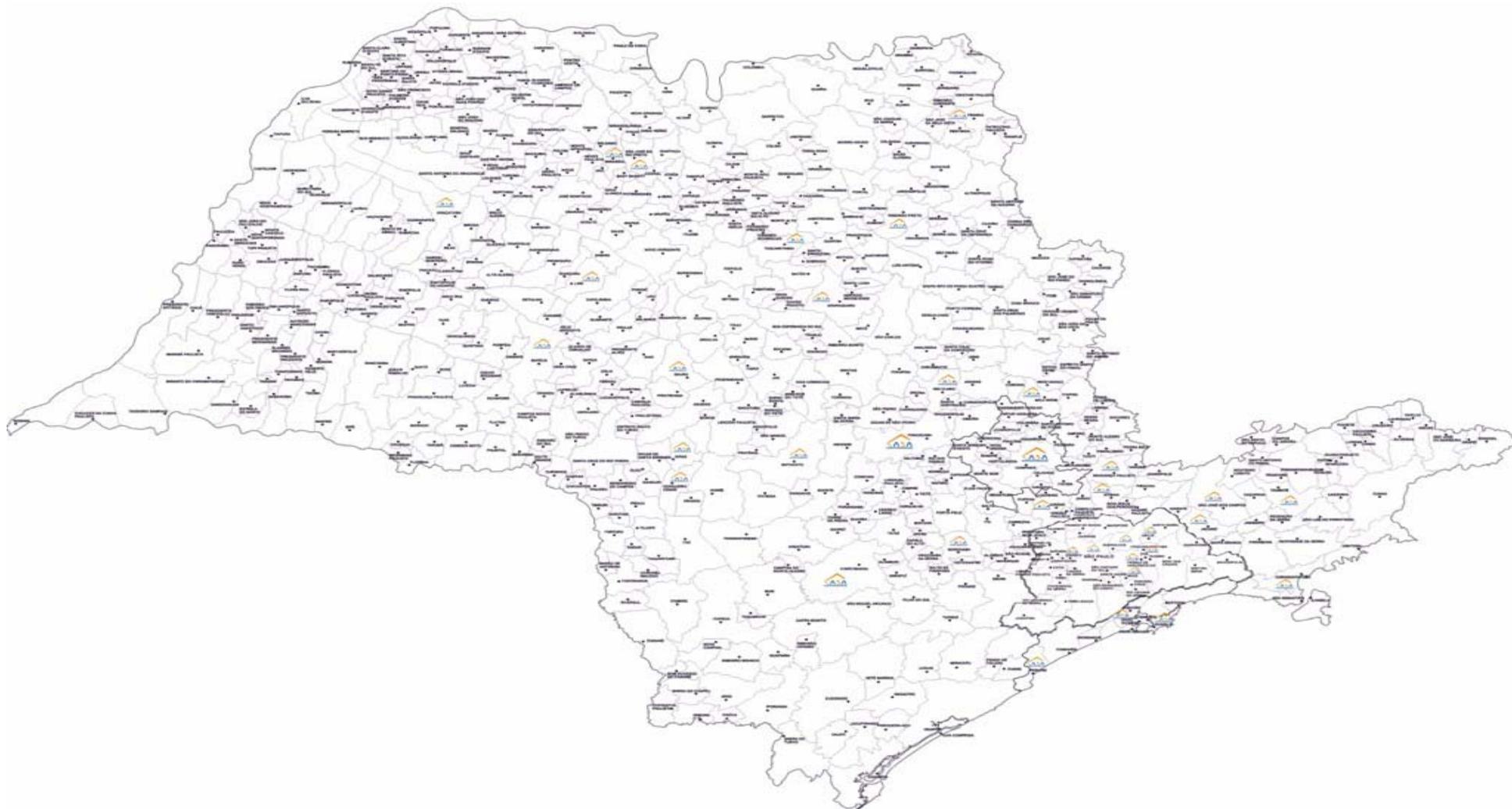
PASTORAL DO MENOR. Declaração da Pastoral do Menor Regional Sul I-CNBB sobre: medidas sócio-educativas especialmente a medida de internação. Disponível em: www.pastoraldomenornacional.org/DeclaracaoPastoraldomenorRegionalSulI.doc. Acesso em maio de 2009.

SÃO PAULO. Plano estadual de aplicação de medidas socioeducativas. FEBEM/SP: 2005. Disponível em: www.casa.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2007.

SECRETARIA DA FAZENDA. **Relatório do Secretário** (1997-2008). Disponível em www.fazenda.sp.gov.br. Acesso no primeiro semestre de 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DA JUSTIÇA E DEFESA DA CIDADANIA. Nova Febem. Aumento da segurança pública com a reformulação estrutural e pedagógica da Febem. Disponível em: <http://www.saopaulo.gov.sp.br/projetosestrategicos>. Acesso em julho de 2007.

Anexo



Mapa do Estado de São Paulo – Municípios onde há Fundações CASAs (municipalização do atendimento).