

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILCA OLIVEIRA CARRERA

**POR DETRÁS DAS MURALHAS:
PRÁTICAS EDUCATIVAS DA MEDIDA DE INTERNAÇÃO**

Salvador
2005

GILCA OLIVEIRA CARRERA

**POR DETRÁS DAS MURALHAS:
PRÁTICAS EDUCATIVAS DA MEDIDA DE INTERNAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª.Dra. Joseania Miranda Freitas.

Salvador
2005

Biblioteca Anísio Teixeira/ Faculdade de Educação/UFBA

C 314 Carrera, Gilca Oliveira.
Por detrás das muralhas: práticas educativas da medida
de internação/Gilca Oliveira Carrera.- 2005.
173f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da
Bahia, Faculdade de Educação, 2005.
Orientadora: profa. Dra. Joseania Miranda Freitas.

1.Medidas Socioeducativas, 2. Delinquência juvenil, 3
Direitos da Criança.4.Comunidade de Atendimento
Socioeducativo – Case II – Simões Filho. Ba. I. Freitas
Joseania Miranda. II Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 364.36

BANCA EXAMINADORA

GILCA OLIVEIRA CARRERA

POR DETRÁS DAS MURALHAS:
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MEDIDA DE INTERNAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, a seguinte banca:

Carles Alsinet Mora _____

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lleida – Espanha Professor da Área de Psicologia Social da Universidade de Lleida.

Fernanda Maria Brito Gonçalves Almeida _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, professora da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

Professora da Escola de Serviço Social

Joseania Miranda Freitas – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Professora do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) Universidade Federal da Bahia.

Maria de Lourdes Siqueira _____

Doutora em Antropologia pela Universidade Paris IV – Sorbone

Professora da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia

A Magali Bettencurt Marques (*in memoriam*) por acreditar ser possível empreender uma práxis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por suas muitas misericórdias e amor infinito, que não cessam de se revelar em minha vida através do seu filho Jesus Cristo, autor e consumidor da minha fé.

Aos muitos amigos que direta ou indiretamente incentivaram a realização deste estudo, compartilharam angústias, alegrias, dúvidas e incertezas que me fizeram amadurecer.

A Joseania Freitas, pelo acolhimento da minha proposta de pesquisa, pela orientação competente, por dar a liberdade necessária para que eu pudesse trilhar meus próprios caminhos.

A Sérgio Ricardo, por seu exemplo, amor e dedicação, elementos que foram em muitos momentos a força motriz do trabalho.

Aos pais e sogros, Hilma e Unaldo, Conceição Palma e Edson Rocha, a Cristina Palma, a avó Laura pelo apoio contínuo.

A Ivanete Peixoto, pela amizade, amor e apoio que possibilitaram concretizar muitos sonhos.

Aos amigos Isabel Sampaio, cuja dedicação à causa da infância e adolescência muito me inspira, a Ana Carolina Santos, Edson José Rodrigues, Ariosvaldo Bomfim, Jefferson Mundim, Kristen Drybread e pastor Walter Baptista, por tão valiosas contribuições.

Às colegas Ana Kátia Alves, Neusa e Isadora Brawne pelo companheirismo e rico apoio, a Luciene Santos que tanto me incentivou, aos colegas e professoras do Grupo de Estudos de Filosofia e Gênero (GEFIGE).

Aos amigos Leidená Freitas, Denise Ferreira, Edilene Fonseca e Regicélia pelo companheirismo de sempre, Albérico Neto, Vânia Sampaio, Izabel Vilela e alunas do tirocínio docente.

A Sonia Vieira, da Biblioteca Anísio Teixeira, a Graça, Nádia, Valquíria, e Kátia, da Pós-Graduação da FACED, pela presteza e gentilezas de sempre.

A Dr. Nelson Santana do Amaral e Luciana Deiró, pelo interesse e prontidão, aos funcionários da FUNDAC, em especial a Fátima Rocha, Fátima Oliveira, a Maria, Rose e Lícia, que muito colaboraram com a pesquisa.

Aos adolescentes da CASE II como um todo, aos quais dedico esse trabalho.

Aos educadores da CASE II, especialmente aos amigos Íris Dalva, Carlos Raimundo, Luís Anselmo, por sua crença incansável no modelo socioeducativo, a Péricles, Tânia Cristina Bispo e Ana Gilma, pela presteza de sempre, a Júlio Lopez, Vanice Alves e demais professoras, Júlio Gonçalves, Isaias e Lázaro.

Aos meus antigos professores Geogecohama, Cláudia Patrícia, Marita Palmeira, Simone, Diva Pimentel, Edson José Rodrigues, Fernanda Almeida, Socorro Paim, Iranildes, que muito me incentivaram nessa caminhada.

A escola para mim é um lugar onde se aprende as coisas...
Onde se aprende ler, escrever, contar, respeitar, pensar... Ser alguém.
A escola maior, vida.

(Adolescente em cumprimento de MSEI)

RESUMO

Esta pesquisa, que se inscreveu num contexto de estudo de caso, pretendeu realizar uma abordagem qualitativa sobre as práticas educativas desenvolvidas na Comunidade de Atendimento Socioeducativo - CASE II, órgão ligado à Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia (FUNDAC), onde se executa a Medida Socioeducativa de Internação para adolescentes em conflito com a lei. Através da abordagem histórico-crítica, numa perspectiva dialética, revisita-se o percurso da *institucionalização total* como forma de contenção ao delito e de regulação social da infância *pobre, abandonada e delinqüente* no Brasil, mais, especificamente, na Bahia, quando da vigência do antigo Código de Menores. Tomando a CASE II como unidade modelo de atendimento socioeducativo, procura-se compreender nesta trajetória de que maneira o novo paradigma introduzido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir de 1990, vem se constituindo numa teoria orientadora de práxis educativas. A pesquisa foi realizada com fontes primárias e secundárias e indicou que, apesar dos muitos avanços obtidos com a nova concepção de cidadania e garantia de direitos preconizados pelo Estatuto, a sociedade e o Estado continuam a reproduzir velhas práticas estigmatizantes e excludentes que afirmam a prerrogativa histórica dos interesses correccionais sob os educacionais nessas instituições.

Palavras-chave: Direito da criança e do adolescente – Medida Socioeducativa de internação – adolescentes em conflito com a lei – ato infracional.

RESUMEN

Esta pesquisa, que se ha inscrito en un contexto de estudio de caso, ha pretendido realizar un abordaje cualitativa sobre las prácticas educativas desarrolladas en la Comunidad de Atendimento Socioeducativo – CASE II entidad perteneciente a la Fundacion del Niño y del Adolescente de Bahia (FUNDAC), donde se ejecuta la Medida Socioeducativa de Internación para adolescentes en conflicto con la ley. A través del abordaje histórico-crítica, en una perspectiva dialéctica, se revisita el percurso de la institucionalización total como forma de contención al delito y de regulación social de la infancia pobre, abandonada y delincuente en Brasil y, específicamente en Bahia, cuando la vigencia del antiguo Código de Menores. Tomando la CASE II como unidad modelo de atendimento socioeducativo, se busca comprender en esta trayectoria de qué manera el nuevo paradigma introducido por el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), a partir de 1990, se viene constituyendo en una teoría orientadora de praxis educativas. La pesquisa ha sido realizada con fuentes primarias y secundarias y ha indicado que apesar de los muchos avances alcanzados con la nueva concepción de ciudadanía y garantía de derechos preconizados por el Estatuto, la sociedad y el Estado siguen reproduciendo viejas prácticas estigmatizantes y excludentes que afirman la prerrogativa histórica de los interés correccionales sob los educacionales en estas instituciones.

Palabras-clave: Derecho del niño y del adolescente – Medida socioeducativa de internación – adolescentes en conflicto con la ley – acto infraccional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Escola de Menores

Figura 2- Desfile do SEAM

Figura 3- Menores no CRT

Figura 4 - Teorias que construíram o ordenamento jurídico e social da infância no séc. XX.

Figura 5- Planta aérea da CASE II

Figura 6 - Pirâmide etária absoluta 2000

Figura 7- Gráfico I - Percentual de adolescentes segundo a cor da pele

Figura 8- Gráfico II- Percentual de educandos pesquisados por microregiões

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Nº. de educandos matriculados por oficinas profissionalizantes

Quadro II - Nº. de alunos matriculados por curso e série.

Quadro III - Motivo para o cancelamento de aula na escola CASE II

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição geral de educadores

Tabela 2 - Educadores que integram o corpo técnico-administrativo

Tabela 3 - Distribuição de educandos por idade e microrregiões do Estado da Bahia

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAM - Casa de Atendimento ao Menor
CASE - Comunidade de Atendimento Socioeducativo
CLT - Consolidação das leis do trabalho
CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança
CRT - Centro de Recepção e Triagem
DIREC - Diretoria Regional de Educação e Cultura
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EPM- Escola Profissional de Menores
FAMEB-Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia
FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM -Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDAC - Fundação da Criança e do Adolescente
IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPR - Instituto de Preservação e Reforma
LBA - Legião Brasileira de Assistência
MSE - Medida Socioeducativa
MSEI -Medida Socioeducativa de Internação
NOP- Núcleo de Oficinas Profissionalizantes
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PM - Polícia Militar
PNBEM -Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio
PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação
SAM - Serviço de Amparo ao Menor
SEAM - Serviço Estadual de Assistência ao Menor
SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos
SIM - Sistema de Informações de Mortalidade
SETRAS - Secretaria de Trabalho e Ação Social
UFBA - Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	RE-VISITANDO A HISTÓRIA: PRÁTICAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO PUNIÇÃO AO <i>MENOR</i>	
2.1.	CRIANÇA, ADOLESCENTE VERSUS MENOR: CATEGORIAS DISTINTAS QUE INTEGRARAM O CONCEITO DE INFÂNCIA.	29
2.2	ANTECEDENTES DA HISTÓRICA EDUCAÇÃO COMO REABILITAÇÃO DO MENOR	34
2.3	APARELHAMENTO JURÍDICO-INSTITUCIONAL E IDEOLÓGICO: A ESPECIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PROTEÇÃO E REFORMA	40
3	RE-VISITANDO AS POLÍTICAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE AO <i>MENOR</i> DA BAHIA	
3.1	PRÁTICAS EMENDATIVAS: A ESCOLA PROFISSIONAL DE MENORES (EPM) E O INSTITUTO DE PRESERVAÇÃO E REFORMA (IPR)	46
3.2	PRÁTICAS ASSISTENCIALISTAS: O SERVIÇO ESTADUAL DE ASSISTÊNCIA A MENORES (SEAM)	53
3.3	PRÁTICAS CLIENTELISTAS: FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR DO ESTADO DA BAHIA (FAMEB)	61
4	O DISCURSO DA PROTEÇÃO INTEGRAL INSTRUMENTAL PARA UMA PRÁXIS.	
4.1	A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ENTENDIMENTO, DE UM OUTRO PARADIGMA.	69
4.2	O DISCURSO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO CONDIÇÃO PARA APLICAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	74
4.3	POR DETRÁS DA TEORIA: A MEDIDA DE INTERNAÇÃO NA LENTA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA	78
4.4	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS ENTENDIDAS COMO AÇÕES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS	83
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA	
5.1	ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA DA METODOLOGIA	87

5.2	FONTES E TÉCNICAS DE PESQUISA	89
5.2.1	Observação direta	90
5.2.2	Análise documental	91
5.2.3	Entrevistas	93
5.3	DEFINIÇÃO DO CAMPO	95
5.3.1	A comunidade Socioeducativa	95
5.3.2	As casas	98
5.3.3	Os Sujeitos Da Pesquisa	100
6	POR DETRÁS DAS MURALHAS: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
6.1	Entre o Muro e o Mundo	112
6.2	O MUNDO DO LADO DE DENTRO DO MURO	118
6.2.1	A demarcação de um locus educativo: quem pode educar?	120
6.2.2	O orientador como educador direto	122
6.2.3	O locus educativo	127
6.2.4	Uma escola privada de liberdade	
6.2.5	Não a escola da prisão	142
7	O EDUCANDO COMO SER QUE RESPONDE AS PRÁXIS EDUCATIVAS	
7.1	<i>PARA MIM, CADEIA É CADEIA, COLÉGIO É COLÉGIO</i>	148
7.1.2	<i>O terror é estar privado de liberdade</i>	151
7.1.3	<i>Então é o Estatuto que tá foguetando a gente?</i>	152
7.1.4	<i>Quem tá preso, tá preso, vai estudar?</i>	156
7.1.5	<i>Aqui, se quiser, se aprende...</i>	158
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

A lei 8069/90, que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não apresenta uma definição conceitual de Medida Socioeducativa (MSE). Esta ação educativa, cujas práticas se constituem em objeto de pesquisa deste estudo, ainda necessita de definições teórico-conceituais que extrapolem o texto legal presente no instrumento jurídico que a instituiu e chancele-a definitivamente como ação educativa específica.

De acordo com o Estatuto, as Medidas Socioeducativas são aplicadas aos adolescentes que cometeram alguma “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990). Portanto, estes indivíduos são sentenciados pela Justiça da Infância e da Juventude a cumprirem regime socioeducativo de duração mínima de seis meses e máxima de três anos. Costa (2002) conceitua a Medida Socioeducativa como¹:

[...] a resposta da sociedade, com base na lei, ao adolescente que, depois do devido processo, foi responsabilizado pela Justiça da Infância e da Juventude pelo cometimento de ato infracional. As Medidas Socioeducativas são cinco: Advertência, Obrigação de reparação do dano, Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, e por fim, a Medida de Internação.

Em janeiro de 2004, o Brasil registrava que 39.578² adolescentes encontravam-se em cumprimento de alguma modalidade de Medida Socioeducativa. Esse percentual representa 0,2% da população geral de indivíduos de 12 a 18 anos de idade³. Apesar dos esforços empreendidos por vários órgãos oficiais e de representação da sociedade civil, esses números

¹ COSTA, A. C. G. publicação eletrônica [mensagem pessoal] recebida por <habeasju@compos.com.br> em 16 de outubro de 2002.

² Estes dados são os mais atuais e foram coletados através do levantamento da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente/SEDH, baseados em informações fornecidas pelos estados – Janeiro/2004. Não estão incluídos os números referentes à MSE em meio aberto executadas em Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul.

³ Percentual calculado em torno dos dados da população geral de adolescentes entre 12 e 18 anos, conforme os dados de cada estado presentes no Censo IBGE 2000.

muitas vezes não totalizam o percentual real dos adolescentes em regime socioeducativo no Brasil em função das fragmentadas informações fornecidas pelos Estados⁴.

Diante do universo de cinco Medidas Socioeducativas apresentadas na legislação, privilegiou-se o estudo das práticas educativas desenvolvidas no *locus* da Medida Socioeducativa de Internação (MSEI) por se configurar na mais radical das MSEs, e por estabelecer a privação de liberdade nos moldes de *instituição total*⁵, só devendo ser aplicada quando do cometimento de atos infracionais praticados mediante grave ameaça ou violência à pessoa.

Gradualmente, o estudo das Medidas Socioeducativas vem deixando de ser uma temática explorada apenas pelas ciências jurídicas. Pesquisas realizadas em outras áreas das ciências sociais aplicadas vêm contribuindo para uma definição do que vem a ser o novo tratamento jurídico destinado aos adolescentes autores de atos infracionais⁶. No entanto, a produção teórica existente esboça uma lacuna que enseja maior aprofundamento em torno das questões da educação, que aparece neste contexto, como eixo principal da eficácia das MSE.

A relevância do estudo das práticas educativas da Medida Socioeducativa de Internação toma forma não apenas no cenário da educação. Mas também coaduna-se com contemporâneos debates que têm sido promovidos no cotidiano da sociedade brasileira, na busca pela compreensão dos diversos aspectos que estão imbricados na prática de atos infracionais por adolescentes.

⁴ Neste sentido a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente/SEDH ressalta que várias entidades da sociedade civil, Prefeituras e Varas da Infância vêm buscando desenvolver pesquisas mais precisas que incluam, inclusive, o número de adolescentes que cumpram MSE em delegacias, cadeias e presídios.

⁵ O conceito de “instituição total” presente em Goffman parece contemplar o modelo de privação de liberdade impresso na MSEI. Segundo este autor, “[...] uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo leva uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1961, p. 11).

⁶ Rizzini (2004, p.15) chama a atenção que as temáticas referentes à institucionalização de crianças e adolescentes têm sido a inspiração de muitas pesquisas acadêmicas, bem como objeto de fóruns nacionais e internacionais.

Desses aspectos, destaca-se o fenômeno crescente da violência urbana como uma importante categoria que aparece na configuração social. A violência cotidiana é uma das pautas mais discutidas pelas sociedades capitalistas nas últimas décadas. Segundo Peralva (2000), no Brasil, o aumento de delitos e crimes de sangue, como os homicídios, intensificou-se⁷ fortemente principalmente entre 1980 e 1997, quando o país buscava a reconstrução da ordem pública “[...] no curso de uma transição democrática longa e difícil” (p. 29). Recentemente, o relatório divulgado pelo IBGE constata que entre os anos de 1980 a 2002, a violência aumentou 136%, nas grandes capitais do Brasil (IBGE, 2004).

A observação dos contornos da violência urbana e seus principais rebatimentos na estrutura social vêm comprovando que, apesar do número de atos infracionais praticados por adolescentes serem quantitativamente inferior, se comparado aos cometidos por indivíduos adultos, eles têm se avolumando intensamente⁸, fato que vem ampliando a discussão da redução da idade de inimputabilidade penal em vários setores da sociedade, inclusive no Congresso Nacional⁹.

Outra dimensão a ser considerada como uma variante nesse mosaico que evidencia a prática de infrações por adolescentes no Brasil está na precarização das condições de vida da maioria da população, acentuada, sem dúvida, nas últimas décadas, devido ao aumento da pobreza face à absorção das políticas neoliberais. Segundo dados do IPEA (2000), em 1990, o Brasil, que já mantinha uma crítica situação de desigualdade social, foi apontado como

⁷ Segundo Waiselfisz (2004), entre os anos de 1993 e 2002, o número de homicídios praticados no Brasil, registrados pelo Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), passou de 30.586 para 49.640, representando um aumento de 62,3% .

⁸ Os dados relativos ao atendimento socioeducativo prestado pela FUNDAC de 1991 a 1994 totalizam 2.231 atendimentos; de 1995 a 1998 o número de jovens atendidos foi de 9.996. De 1999 a 2002 13.258 adolescentes baianos cumpriram algum tipo de MSE. Estes números indicam um elevado crescimento nos percentuais observados nos intervalos anuais.

⁹ O jornal *Folha de São Paulo* de 7/12/2003 (PENTEADO, 2004, p. C-3) apresentou o resultado da pesquisa divulgada em 08/11/2003 pela Companhia Nacional de Transportes (CNT/Sensus) 81% de um universo de dois mil entrevistados apóiam a redução da idade de inimputabilidade penal de 18 para 16 anos, enquanto 9,3% desse percentual não apóiam a redução.

detentor da maior concentração de renda da América Latina e, em contra partida, possui em seu território 44% dos mais pobres desse subcontinente.

Não cabe afirmar que o empobrecimento da população por si só assume um caráter indicador de violência, contudo pobreza e violência encontram-se¹⁰ nas condições estabelecidas pela desigualdade brasileira. Peralva situa que:

A geografia das mortes violentas se concentra nas periferias pobres e não nos bairros ricos; a geografia das intervenções policiais, ou a população das prisões, sugerem que a associação entre crime e pobreza é incontornável [...] (PERALVA, 2000, p. 81).

Tal cenário de violência e pobreza torna-se mais nítido a partir do minimizado modelo de Estado atual, que cada vez mais acentua a exclusão incidente sobre grande parte da sociedade brasileira. Segundo os resultados de uma pesquisa inédita desenvolvida pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, a estagnação da economia gera impacto direto sobre o aumento da criminalidade. Essa constatação foi possível depois do cruzamento das 33 principais ocorrências policiais registradas no município de São Paulo com as “[...] variações nas taxas de desemprego e a queda no padrão de renda do brasileiro [...]” (COTES e FRANÇA, 2004, p. 77).

No que tange às crianças e aos adolescentes, historicamente a sua situação é de vulnerabilidade ante o processo, e as conseqüências da exclusão e marginalização, remediadas quase sempre com a manutenção de antigas políticas compensatórias, construídas não só no Brasil mas em toda a América Latina, que, na prática, denunciam o fracasso do forjado modelo de Estado de Bem-Estar, que pouco atendeu às necessidades desse contingente infanto-juvenil ao longo dos anos, mas insiste em resistir em muitas sociedades.

¹⁰ Estudos recentes divulgados pela Secretaria de Desenvolvimento e Bem Estar Social, de São Paulo revelam que existe uma elevada correlação entre os bairros mais violentos de São Paulo e os bairros dos internos da FEBEM: “[...] Sapopemba, Capão Redondo, Jardim São Luis, Grajaú, Cidade Ademar, Brasilândia e Jardim Ângela foram os bairros com maior número absoluto de homicídios entre 1996 e 1999. Cerca de ¼ dos internos da FEBEM paulista residiam precisamente nestes locais”.

Independente dos componentes que aparecem emaranhados na questão, a violência praticada por crianças e adolescentes é historicamente intolerada pela sociedade brasileira. Desde o início do Brasil Republicano, a “repressão à ociosidade” perpassava a ideologia das leis que, quase sempre, anunciavam a prioridade da defesa da ordem e da segurança pública em nome dos valores da família e dos bons costumes.

Nesse sentido, o Código Criminal de 1830 definia a responsabilidade penal da criança e do adolescente com idade inferior a 14 anos que, “[...] ao ser julgado por ato criminoso, podia ser condenado à prisão comum de adultos se o juiz concluísse pela consciência do mal que praticara [...]” (SIMÕES, apud RIZZINI, Irma, 1995 p.86).

A privação de liberdade se legitimou como principal forma de repressão à prática de delitos cometidos por jovens; entretanto, ela não é a única resposta à criminalidade encontrada pela sociedade na contemporaneidade. A prática do extermínio de crianças e adolescentes, no Brasil, é velada, mas “institucionalizada” como um dos principais modos de repressão à criminalidade praticada pelos mais jovens.

Acolhida pela impunidade e pela ideologia do “fazer justiça com as próprias mãos”, o extermínio tem na polícia e em grupos não oficialmente militarizados existentes na sociedade civil a forma mais imediata de repressão à prática de atos infracionais juvenis.

O crime de extermínio como mecanismo de controle social cresceu ainda no período de autoritarismo do regime militar de 1964, com a invenção dos chamados “esquadrões da morte”, grupos que se incumbiam de ceifar vidas humanas em nome da ordem social.

O extermínio de crianças e adolescentes torna-se mais intenso nos anos 70, com o fenômeno da superpopulação de crianças pobres nas ruas dos centros urbanos. A este antigo fenômeno deve-se a criação da denominação da categoria *meninos de rua*, que é resultante do legado da (des) assistência às crianças e aos adolescentes pobres, abandonados e delinquentes

– figura que solidificou o imaginário social, que vê estas crianças e adolescentes pobres como ameaçadores da segurança pública.

O modelo prisional, entretanto, parece ser a forma de punição ao crime mais comum na sociedade brasileira. Este modelo de instituição total adotado no ocidente traz em si mesmo o que Goffman (1961) chama de “tendência de fechamento”, a condição propositadamente forjada “[...] para proteger a comunidade contra perigos intencionais” (GOFFMAN, 1961, p. 17).

Tal lógica funcionalista sustentou – e ainda sustenta – a crítica ao tempo máximo de três anos de internação do adolescente, definido pelo Estatuto em 1990. Neste sentido, o pensamento predominante é o de que, quanto mais tempo o menino ou menina em situação de ato infracional for mantido afastado do convívio social, mais a sociedade manterá a ordem social.

As constantes rebeliões em várias unidades de internação e o aumento significativo de atos infracionais que atentam contra a vida vêm sendo o principal argumento da mídia a favor da reformulação do Estatuto, influenciando desse modo na formação da opinião pública. Esta descaracterização do ECA vem interferindo no imaginário social, no que diz respeito à implementação das Medidas Socioeducativas e na aceitação destas como modelo de responsabilização oposto à pena.

Divergindo da análise de Foucault (1987), a sociedade vem legitimando a internação, por seu aspecto de privação de liberdade, como a solução para a violência praticada por adolescentes. Segundo ele:

[...] a idéia de uma reclusão penal é explicitamente criticada por muitos reformadores porque é incapaz de responder à especificidade dos crimes. Porque é desprovida de efeito sobre o público. Porque é inútil a sociedade e até nociva; é cara, mantém os condenados na ociosidade, multiplica-lhes os vícios [...] (1987, p. 239).

Após quinze anos de promulgação do ECA, a sociedade organizada parece não compreender a Medida Socioeducativa de Internação como um conjunto de ações educativas que visam propiciar ao adolescente em conflito com a lei o retorno social, através de atividades profissionalizantes e de educação, que interfiram positivamente na sua compreensão da realidade, que gerem condições objetivas para o seu desenvolvimento físico, intelectual, profissional, social e psicológico. De acordo com Costa (2002, p. 116), ação socioeducativa se define como:

[...] um conjunto seqüenciado e metódico de atividades formativas dirigidas ao adolescente autor de ato infracional, visando a possibilitar-lhe o acesso a conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, que o capacitem para o convívio social, como pessoa, cidadão e futuro trabalhador.

Com essa compreensão, Marques (1990, p. 53) afirma que:

[...] a ação educativa constitui-se em prática social porque é atividade humana distinta do comportamento natural, espontâneo; prática exigente de uma teoria que a constitua e a oriente da mesma forma que a teoria é teoria daquela prática específica.

A aplicação da Medida Socioeducativa é dada ao adolescente, definido no artigo 1 do ECA como “[...] pessoa entre doze e dezoito anos de idade [...] a que se atribua autoria de ato infracional[...]” (art. 103), que denomina “[...] conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990).

Ainda que penalmente inimputáveis, os adolescentes em conflito com a lei têm, com o advento das MSE, atribuídas a si responsabilidades dos delitos praticados de acordo com três princípios: da brevidade, da excepcionalidade e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Esses princípios, que se interligam, definem uma nova proposta educativa que privilegia a fase de adolescência, considerando o tempo limitado da ação educativa e a condição peculiar de desenvolvimento do educando (VOLPI, 1999).

Assim, deve-se oferecer ao adolescente em cumprimento de MSE todos os elementos de uma educação básica de qualidade, que, no entendimento de Delors (1999, p. 16), é “[...] fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal”. Essa condição perpassa a capacidade da unidade de internação, configurada como estabelecimento educativo de transmitir “[...] o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender e a curiosidade intelectual” (DELORS, 1999, p. 101).

A proposta do Estatuto é enfática na responsabilização penal do sujeito e na formação para a cidadania visando o seu *retorno* à sociedade, através de condições objetivas que primem por oportunidades para o desenvolvimento pleno do adolescente e para a efetivação do seu direito. Portanto, faz-se necessária a construção de uma prática educativa que permita “[...] aprender em conjunto o texto e o contexto, o seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano” (MORIN, 2002, p. 100).

Nesse estudo das práticas educativas da Medida Socioeducativa de Internação, parte-se da concepção dialética de práxis¹¹, da articulação simbiótica teoria-prática, entendendo-a como a ação humana capaz de transformar a realidade, diferenciando-a de prática como ativismo, concebendo-a antes, como ação projetada, refletida e consciente.

Tal concepção de práxis desperta curiosidade epistemológica suscitadora da questão norteadora do estudo: **De que maneira o novo paradigma de proteção integral introduzido pelo ECA vem se constituindo numa teoria orientadora de práxis educativas na MSEI ?**

¹¹ Numa perspectiva marxista, que define práxis como conjunto de práticas que permitem ao Homem, pelo seu trabalho, transformar a Natureza, transformando-se também a si mesmo, numa relação dialética.

Este ponto se definiu como problema de investigação durante o período em que a pesquisadora desempenhava a função de Assistente Social na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Educativo (CASE II), uma das unidades de internação da Bahia para adolescentes em conflito com a lei.

O cotidiano das assistentes sociais na CASE II é cercado de atribuições profissionais que possibilitam observância das práticas e das práxis educativas da MSEI de forma privilegiada. Do lugar de observadora, foi possível perceber que as práticas educativas se constituíam naquelas atividades meramente reprodutivas, descomprometidas da transformação social, enquanto as práxis educativas se realizavam na perspectiva dialética de “[...] ação + reflexão – no engajamento, no compromisso com a transformação social” (GADOTTI, 2001 p. 15) que de fato, contribuía com a promoção do educando.

Não obstante existisse uma perspectiva interdisciplinar na formação da equipe técnica composta de médicos, psicólogos, pedagogos, enfermeiros e outros educadores, às assistentes sociais era conferida a responsabilidade do acompanhamento e da avaliação individual dos jovens educandos no cumprimento da Medida.

Estes procedimentos implicavam o acompanhamento da história processual dos educandos, do seu rendimento escolar, da sua inserção nas atividades profissionalizantes ou lúdicas, da sua relação e estabelecimento de vínculos familiares e sociais. De posse de tais informações, as assistentes sociais eram as relatoras da síntese do parecer multiprofissional, que, em forma de relatório social, era remetido à Vara da Infância e Juventude para a apreciação do Juiz.

O exercício dessa prática profissional permitia o sentimento de co-participação desse processo de formar e ser formado. Dali se podia obter uma visão privilegiada da Medida, contudo ela aparecia fragmentada como um emaranhado de ações educativas desconexas, nas quais o adolescente em conflito com a lei, ao assumir o papel de educando, recebia o “pacote”

socioeducativo, que incluía uma escolarização muti-seriada, oficinas profissionalizantes, que muitas vezes não respeitavam seus desejos e habilidades e, quase sempre, se opunha à sua realidade social e à sua expectativa pessoal de retorno à sociedade.

Outras inquietudes circundavam: quem eram os educadores neste processo, afinal? Os professores? Os instrutores das oficinas profissionalizantes? Os pedagogos que coordenavam os processos educativos? Observando as práticas e as práxis no interior das unidades de internação, percebeu-se que outros atores sociais compunham o cenário da MSEI, eram eles médicos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros, cozinheiros, orientadores e outros tantos trabalhadores que teciam as condições operacionais da Medida, mas, sobretudo, conviviam diariamente com o educando numa relação essencialmente dialética, formador-formando.

Essas observações impulsionaram o estudo mais detalhado da práxis, da sua distinção entre a “ação”, advinda da raiz da palavra no grego, e da perspectiva de uma práxis pedagógica “[...] capaz de identificar e trabalhar as contradições que se apresentam na escola como constitutivas essenciais da formação integral do homem [...]” (GADOTTI, 2001, p. 24).

Nesse aspecto, quais eram as práxis educativas da Medida Socioeducativa de Internação? Que linha tênue é essa que une o “sócio” ao “educativo”? Ou não há uma união de fato? Que compreensão de educação compunha esse bojo de ações educativas da MSEI, que num curto período de tempo instrumentará o educando ao retorno que a sociedade tem como desejável?

Essas e outras questões levam à reflexão de que:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há ou não lugar na escola para uma práxis? Ou será que na maioria das vezes são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens) [...] (IMBERT, 2003, p. 15).

Essas ponderações sobre as práxis educativas da Medida Socioeducativa de Internação levam a compreender o educando como sujeito do educar, que forma e é formado no processo educativo em que ele “[...] desabrocha todas as suas potencialidades [...]” (GADOTTI, 2001, p.95) dando respostas pessoais e sociais às práxis e às práticas educativas que vivencia no educar.

Nesse sentido, a questão que esta pesquisa procura responder diz respeito à maneira como se processam práxis e práticas educativas quando desenvolvidas no cotidiano da Medida Socioeducativa de Internação e de que forma esses processos socioeducativos vêm contribuindo para a promoção de *igualdade social*.

Para respondê-la, entretanto, valeu-se do confronto direto entre o objeto e a historicidade que ele traz consigo, isto é, buscou-se aprofundar no conhecimento da história das *infâncias* desigualmente concebidas como categorias sociais da sociedade brasileira.

É na lógica da História da infância do Brasil e de toda América Latina que se evidencia um tratamento educacional (institucional) diferenciado, que demarcou claramente a separação entre o *menor*, criança e adolescente. Tal ruptura no conceito de infância concebeu **práticas educativas distintas** para cada um desses segmentos.

Analisando as práticas educativas desenvolvidas na Case Simões Filho, esse trabalho tem como objetivos específicos,

- Identificar os limites e possibilidades da MSEI como ação educativa e sua contribuição para o retorno do educando à sociedade.
- Identificar e caracterizar os principais entraves vividos pelos educandos e educadores diante do modelo pedagógico atual.
- Verificar o grau de interesse e participação dos educandos nas atividades pedagógicas atuais e suas visões de mundo do aproveitamento destas para a vida em sociedade.

Assim, no segundo capítulo, toma-se a História do Brasil como principal ferramenta de análise. A partir da trajetória das principais políticas para a infância que marcam o final do século XIX e XX, é possível conjecturar a desigualdade sofrida pelas crianças e pelos adolescentes, quase sempre, negros, negro-descendentes e pobres, que, em conflito com a lei, tiveram não só suas garantias processuais negadas, como também fracassadas políticas educacionais cuja maior característica se constituiu na privação de liberdade.

No terceiro capítulo, visita-se a história dessas políticas no estado da Bahia, no intento de perceber o legado das práticas correcionais e assistenciais, que compuseram o ideário de educação para *menores* e sua relação com o modelo de atendimento socioeducativo atual.

No quarto capítulo, retoma-se a construção do novo conceito teórico da proteção integral, preconizada na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, para entender a mudança de paradigma ocorrida no Direito para esse segmento no Brasil.

É no quinto capítulo que se apresenta a metodologia utilizada nessa pesquisa, ao tempo em que se analisam questões institucionais e peculiaridades dos sujeitos envolvidos.

Nos sexto e sétimo capítulo, buscou-se analisar práticas e práxis educativas à luz do quadro teórico construído durante o processo de pesquisa.

No oitavo e último capítulo, apresentam-se as conclusões, que num formato aberto pretendem oferecer subsídios para uma práxis educativa que se oponha às práticas prisionais herdadas de um passado não muito distante. Uma práxis cujas bases estejam firmadas nos direitos humanos, na cidadania e que de forma integral promova e estimule o desenvolvimento biopsicosocial do adolescente em conflito com a lei.

2 RE-VISITANDO A HISTÓRIA: PRÁTICAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO PUNIÇÃO AO *MENOR*

2.1 CRIANÇA E ADOLESCENTE VERSUS *MENOR*: CATEGORIAS DISTINTAS QUE INTEGRARAM O CONCEITO DE INFÂNCIA.

A abordagem histórico-crítica das peculiaridades encontradas na construção do direito, das políticas públicas e da assistência a crianças e adolescentes no Brasil e demais países da América Latina tem sido a opção metodológica de alguns estudiosos para a compreensão do longo processo de reconhecimento da cidadania desses segmentos sociais.

O caminho histórico-crítico que inspirou o presente estudo possibilita entrever as construções sociais, políticas e ideológicas que definiram, não só nessas sociedades “[...] a relatividade, a arbitrariedade e a contingência [...]” (MENDEZ, 1998, p.50) dos sistemas, formais ou informais, que exerceram e continuam exercendo controle social sobre as crianças e adolescentes neste continente ao longo dos séculos.

Na atualidade já são muitas as pesquisas produzidas que têm contribuído para o aprofundamento das questões relacionadas à infância, não mais a entendendo como categoria ampla que agregou indistintamente crianças e adolescentes. Salvo a contribuição da psicologia do desenvolvimento¹², que tratou de delimitar as características psicológicas existentes entre esses dois grupos, a infância, até dado momento histórico, foi compreendida de forma geral como um longo período vivido pela criança até o ingresso na vida adulta. (ÁRIES, 1978).

¹² Pilloti (1995, p. 25), afirma que “[...] a sociologia, particularmente a de cunho funcionalista, também privilegiou uma visão que subestima o valor da criança em comparação ao valor atribuído ao adulto”. Continua esclarecendo que outras correntes como as weberianas e as marxistas “[...] também não atribuíram demasiada relevância teórica a análise do papel desempenhado pela criança na sociedade”.

Essa concepção que designa infância, não se opondo aos limites etários, biológicos, sociais e psicológicos que diferenciam a criança do adolescente, está impregnada na bibliografia e nos documentos oficiais existentes no Brasil até o ano de 1990 quando, de forma inusitada, o Estatuto da Criança e do Adolescente passou a definir expressamente o limite etário, para efeito da lei, que separa o indivíduo criança do adolescente.

O alargamento da categoria infância, capaz de abarcar no seu interior a adolescência, partiu da construção histórico-social, que caracterizou durante muito tempo a negação sistemática da criança e do adolescente como seres ontológicos.

Na tentativa de compreensão das razões e conseqüências do agregamento desses indivíduos numa mesma categoria estrutural, é pertinente retomar a afirmação de Mendez (1998), quando assinala que as posições da *criança* e do *adolescente*, como conjuntos individuais, no contexto das sociedades latino-americanas, aparecerão e se manterão marcadamente como objetos das principais políticas para a infância e, dessa forma, constituirão uma relação ambígua entre si.

Tal ambigüidade é identificada, (MENDEZ, 1998; PILLOTI e RIZZINI, 1995), sobretudo na imprecisão, observada no uso dos termos infância, criança e adolescente, que, embora utilizados amplamente na documentação oficial produzida em toda a América Latina desde o final do século XIX, serviu para se referir, quase sempre, à categoria dos indivíduos que terão “suas necessidades básicas satisfeitas” (MENDEZ, 1998, p.30).

Isto implica em dizer que as nomeações criança e, posteriormente, adolescente quase sempre não demarcaram as diferenças etárias existentes entre esses segmentos, mas serviram claramente para divisão das classes sociais acirrando, especialmente no Brasil, as desigualdades que geraram um outro grupo, que Mendez (1998) chama de *produto residual*¹³ da categoria infância, que identificou o indivíduo a ele pertencente como *menor*.

¹³ A expressão de Mendez (1998, p.30) denota o caráter secundário que a categoria *menor* absorve dentro da concepção macro de infância.

A ampla categoria de crianças e adolescentes considerados como *menores*, embora juridicamente tenha sido definida no Brasil no ano de 1927 com o advento do primeiro Código de Menores, foi socialmente produzida ante às desigualdades que distanciavam as “[...] crianças com suas necessidades básicas satisfeitas [...]” de um contingente infinitamente maior, cujas “[...] necessidades básicas [foram] [...] total ou parcialmente insatisfeitas [...]” (MENDEZ, 1998, p.30).

Assim, até 1990, “o termo ‘criança’ foi empregado para os filhos das famílias bem postas” (MARCÍLIO, 1998, p. 195), enquanto se cognominou de *menores* as crianças e os adolescentes que, oriundos das classes populares, foram vítimas do abandono moral ou material por parte da família, da omissão e/ou do paternalismo por parte do Estado, circunstâncias estas que construíram sua suposta *situação irregular* dentro da sociedade (PASSETTI, 1987).

Assim, Mendez (1998) afirma que “[...] as diferenças que se estabelecem no interior do universo da infância [...]” (p. 24) perpassam pela inclusão do contingente chamado de criança e adolescente na família, na escola, nas políticas sociais e pela exclusão dos chamados *menores* dessas mesmas instâncias de proteção.

Consolidada como categoria jurídico-social, a denominação *menor* sintetizou em si mesma as referências pejorativas alusivas à criança pobre, que se estabeleceram ao longo da História do Brasil, ou seja, o termo *menor* resumiu o que se disse dessa infância ao longo do tempo:

[...] ‘santa infância’, ‘expostos’, ‘órfãos’, ‘infância desvalida’, ‘infância abandonada’, ‘petizes’, ‘menores’, ‘peraltas viciosos’, ‘infância em perigo moral’, ‘pobrezinhos sacrificados’, ‘vadios’, ‘capoeiras’ (MARCÍLIO, 1998, p. 195).

Por esta razão, somente através dos grandes episódios históricos que permeiam a relação Estado/sociedade e direito da criança e do adolescente, construída nos cinco séculos de Brasil, é possível observar com nitidez a metódica (des) assistência a essa infância pobre,

abandonada e delinqüente, que, considerada perigosa, teleologicamente¹⁴ passou a receber a internação, como principal forma de educação/punição.

Essa modalidade de educação destinada ao *menor* se materializou nos padrões de instituição total, que Goffman (1961) define como estabelecimentos sociais que apresentam uma estrutura propensa ao fechamento ou seu caráter total que “[...] é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo [...]” (1961, p. 16), isto é, que assinala a privação de liberdade como principal característica.

Rizzini (2004) aponta que a institucionalização total de *menores* começa a ser implementada a partir do século XIX com o “[...] crescimento e o reordenamento das cidades e a constituição de um Estado nacional” (p. 22), fenômenos que conferiram à questão um caráter eminentemente social e político que se mostraram indissociáveis do aparato institucional, uma vez que a internação passou a ser concebida como precípua modalidade de (*re*) educação para este segmento.

A constituição de um “[...] ciclo perverso de institucionalização compulsória, apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento [...]” (COSTA, 1995) de *menores* em instituição total foi mantido desde então como resposta da sociedade brasileira à não garantia de “[...] políticas e práticas justas e equitativas por meio de políticas públicas integradas que visassem ampliar as oportunidades e melhorar as condições de vida de sua população infanto-juvenil [...]” (RIZZINI, Irene e Irma, 2004, p. 76).

O perverso ciclo de institucionalização se consolidou por meio dos aparelhos assistenciais mantidos pelo Estado a partir dos anos 1940, cujo discurso “[...] deixa enfatizar a grande preocupação com o menor e a evidente intenção de promovê-lo através de mecanismos assistenciais que responderiam a todas as [suas] necessidades fundamentais” (ALMEIDA,

¹⁴ O sentido de uma “cadeia teleológica” alude às peculiaridades encontradas na historicidade da assistência e direito da infância e adolescência brasileiras, que ao longo dos séculos pareceu projetar uma só finalidade, a divisão na concepção de infância em duas partes: a infância para as crianças e a infância para os *menores* que no desenrolar histórico foram se tornando objeto de políticas compensatórias sob as mais variadas conjunturas.

1982, p. 3). Entretanto, essas estruturas que sobreviveram (teoricamente) até 1990 nunca atenderam ao objetivo a que se propunham. Travestidos como sistemas educativos terminaram por marcar as práticas coercitivas que até hoje são vistas nas propostas pedagógicas que visam à *reabilitação dos menores*.

Tais práticas clientelistas, estigmatizantes e, sobretudo, punitivas não estão vivas apenas no cotidiano das unidades de internação atuais, mas progridem no dia-a-dia da sociedade, desautorizando o discurso da educação como transformador da realidade, negando a cidadania e, conseqüentemente, a condição de sujeito de direito aos mais pobres.

A demonstração das contingências, discursos, métodos que calçaram tais políticas de institucionalização no Brasil no passado e, conseqüentemente, a percepção dos seus desdobramentos na atualidade, afirmam que as mudanças têm sido lentamente construídas. A sistematização dessa trajetória de institucionalização do *menor* e seu desenvolvimento, apesar de se constituírem numa ferramenta essencial para compreensão do modelo socioeducativo atual, torna-se uma tarefa particularmente difícil dado o volume de informações que foram produzidas ao longo do tempo.

Em função do desígnio limitado dessa pesquisa, propôs-se enfatizar as questões referentes à internação de adolescentes nas instituições de controle e repressão por cometimento de ato infracional. Contudo, o processo histórico de ampliação da categoria *menor* impossibilita uma precisa distinção do *menor em erro social*, ou *delinqüente*, dos demais grupos “menorizados”, os *abandonados* ou *carentes materialmente*.

Mesmo que fosse possível historicamente dissociar tais categorias, uma das outras, e analisá-las separadamente dentro do contexto geral da assistência e do direito que se formulou para esse segmento, em dado momento histórico, como será enfatizado neste estudo, as diferenças que marcam a subdivisão no conceito de *menor* praticamente não existirão.

Por esta razão, o panorama histórico sintetizado nesta pesquisa não pretende exaurir as complexidades da história da infância no Brasil, antes limita-se a pontuar as principais políticas de *internação* que assinalam a pobreza, o racismo e o abandono como fenômenos basilares da criminalização de crianças pobres neste país (SILVA, R., 1997).

2.2 ANTECEDENTES DA HISTÓRICA EDUCAÇÃO COMO REABILITAÇÃO DO *MENOR*

Há um consenso entre os estudiosos da História da infância no Brasil (MARCÍLIO, 1998; PILLOTTI e RIZZINI, 1995; SILVA, R., 1997) de que o alarme social em torno do cometimento de atos infracionais praticados por *menores* e, conseqüentemente, a especialização dos mecanismos de privação de liberdade para esse segmento começa a tomar fôlego na primeira metade do século XIX, quando se iniciam as muitas mudanças que culminariam no advento da República.

O referido período instituiu-se como marco, porquanto o problema da *delinqüência da infância* considerado como uma ameaça à ordem social requeria do Estado e da sociedade imperial medidas mais concretas no trato da questão. Deste modo, tal fenômeno obteve prioridade na pauta do Código Criminal de 1830, dada a relevância dos números de ocorrências envolvendo menores de idade já naquela época. De acordo com Santos, M., (2002, p. 214).

Desde o século XIX quando se passou a elaborar as estatísticas criminais em São Paulo, o menor de idade esteve sempre presente. A especialização dos aparelhos policiais e constante aperfeiçoamento das técnicas importadas de controle e vigilância resultaram em estatísticas cada vez mais precisas acerca de ocorrências de crimes na cidade [...].

Sob a conjuntura que originou o Código do Império, vê-se que, numa era de intensas transformações sociais, econômicas e políticas, após a independência em 1822, quando o

Brasil buscava implementar uma nova lei que progredisse em relação às Ordenações do Reino de Portugal em vigor até então, “[...] cujas medidas punitivas foram consideradas bárbaras” (RIZZINI, Irene, 1995, p.104), o estabelecimento da responsabilidade penal para os menores a partir de 14 anos surgiu como uma necessidade preeminente, pois permitiu a regulação do recolhimento dos que, “[...] se provar [...] que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento [...]” (BRASIL, 1830, art. 10).

O advento da lei imperial estabeleceu pela primeira vez a separação (legal) entre *menores* e delinquentes adultos, ao tempo em que definiu locais “apropriados para a sua correção”. No entanto, as primeiras *Casas de Correção* só seriam lentamente criadas nas grandes cidades brasileiras no início do século XX, quando privilegiaram não apenas o caráter punitivo, mas elevariam o discurso da educação sob a punição.

A preocupação com a contenção e a punição desse contingente construiu-se pelo amedrontamento das elites, cuja preservação da ordem social era mantida através de ações moralistas da Igreja e de controle do Estado, personificado na Corte. A forte presença de crianças nas ruas e suas práticas infracionais eram tão somente o reflexo do modelo societário vigente cujas condições “[...] da escravidão, da concentração de riqueza em torno da grande propriedade monocultora para a exportação [acabaram por motivar] a existência de uma linha de pobreza abaixo da qual se situava boa parte da população livre” (MARCÍLIO, 1998, p. 257).

Embora a institucionalização de *crianças* (abandonadas, desvalidas, órfãs) já fosse uma prática conhecida da assistência caritativa desenvolvida pelas elites e pelas irmandades religiosas, caberia uma especialização na contenção das “creanças criminosas” (BRASIL, 1830) que circulavam nas ruas.

A presença constante de crianças nas ruas foi apontada por Fraga Filho (1996) como sendo uma das preocupações do século XIX dada as representações de eminente risco

oferecido por meninos e meninas que – sendo abandonados ou ligados aos mestres de ofícios, senhores (de escravos) e famílias de criação – perambulavam nos lugares públicos “[...] transformando a rua num palco de trabalho e divertimento” (p. 56).

Ao investigar a realidade das populações socialmente excluídas que transitavam nas ruas da Salvador do século XIX, esse autor aponta para a desigualdade social como matriz da recorrente prática do abandono de crianças por suas famílias, fenômeno que se constituiu como basilar da construção social da categoria *menor*.

A prática do abandono de crianças no Brasil atravessou os períodos da Colônia, Império e República, justificada por um emaranhado de valores morais, que se opunham à ilegitimidade, à mestiçagem e reafirmavam a monogamia, a proibição do aborto e a condenação do divórcio, terminando por solidificar o que Irene e Irma Rizzini (2004) chamam de “tradição brasileira de institucionalização de crianças”, que alude à opção histórica dessa sociedade de repassar a responsabilidade da criação dos filhos para terceiros.

Foi a cultura do abandono arraigada que deprecou da sociedade e do Estado uma intervenção que definitivamente traçaria os rumos da política para a infância neste país, a criação da *Roda dos Expostos*¹⁵ e outros modelos asilares¹⁶ para crianças abandonadas que, de certa forma, contribuíram para a criminalização dessa infância, porquanto não supriam a demanda de assistência exigida.

¹⁵ Trata-se do modelo de assistência a bebês abandonados, introduzido pelas Santas Casas de Misericórdia em várias cidades brasileiras. A Roda dos Expostos era um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. “[...] A sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criancinha já estava do outro lado do muro [...]” (MARCÍLIO, 1997, p. 52), onde seria criada por amas até a idade de ingressar num internato.

¹⁶ A fim de amparar as crianças expostas do sexo masculino, foi criada no século no final do XVIII, em Salvador, a “[...] Casa Pia e Seminário de São Joaquim para cuidar na sustentação e ensino de meninos órfãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados e com profissões honestas, venham depois a ser úteis a si e a nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho [...]” (BAHIA, 1831, p. 61).

Somente na segunda metade do século XIX foram criadas as primeiras ações de cunho educacional, sob o pretexto de amparar e proteger um maior número de crianças pobres através da instrução e ofícios. Apesar de, nesse momento histórico, o interesse pela instrução das classes populares marcarem as iniciativas do Governo Imperial, suas ações quase sempre acentuaram a divisão da infância.

Não obstante vários desses estabelecimentos com características de internato tenham sido criados durante o Império (PILLOTI e RIZZINI, 1995) a fim de acolher principalmente órfãos, abandonados, como as chamadas *Casas de Educandos Artífices* e as *Companhias de Aprendizes Marinheiros*, quase todos “[...] tiveram importante participação na limpeza das ruas das capitais brasileiras [...]” (RIZZINI, Irene e Irma, 2004, p. 25) quando passaram a acolher crianças trazidas pela polícia.

Irma Rizzini e Arno Vogel (1995) apontam como exemplo do grande interesse do Governo Imperial em formular políticas de asilamento para os filhos dos pobres a assinatura, por parte de D. Pedro II, do Decreto de 1854, que reformulava a instrução primária e secundária no Município da Corte e oficializava a criação de asilos destinados a esse contingente:

[...] Se em qualquer lugar dos distritos vagarem menores [...] em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para freqüentar as escolas, vivam em necessidade, o Governo os fará recolher a uma das casas de asilos que devem ser criados para este fim com regulamento especial. Enquanto não forem estabelecidas casas, os meninos devem ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o inspetor geral contará, precedendo aprovação do Governo, o pagamento mensal para o suprimento dos mesmos meninos [...] (BRASIL, 1854, Art. 62).

A iniciativa impedia, expressamente, o acesso de uma parcela significativa de crianças, haja vista as restrições do artigo 69: “[...] Não serão admitidos a matrícula, nem poderão freqüentar as escolas: os meninos que padecerem de moléstias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados e os escravos[...]”.

Tal fragmento denota, claramente, a escassez e seletividade que marcam a gênese das políticas em prol da escolarização das crianças desvalidas no Brasil. Num período marcado pela intensa movimentação abolicionista, iniciada nos anos de 1850, a regulamentação do ensino primário, deliberadamente, não inclui os filhos dos escravos.

É interessante ressaltar que, nesse contexto, a suposta “preocupação” com a criança se constituiria no primeiro passo para a abolição do regime escravocrata expresso na promulgação da Lei do Ventre Livre, “que declarava serem de condição livre” os filhos de mulher escrava que nascessem a partir de 28 de setembro de 1871 (BRASIL, 1871).

Ao contrário do que assinalou o discurso e a História oficial por muito tempo, o advento dessa lei regulamentou efetivamente as condições impostas aos senhores e ao governo para a criação das crianças escravas, pois nascendo livres poderiam permanecer sob domínio do senhor, dos oito até os 21 anos de idade, que inevitavelmente usufruía do seu trabalho, ou poderiam ser entregues ao Estado mediante indenização desses seus proprietários. No entanto, a *menorização* da criança negra não se amainou ante a sólida ideologia que apregoava:

[...] a escravidão proporcionava uma forma de seguro à criança (negra), fosse ela legítima ou ilegítima, pois em ambos os casos tinham casa e comida em troca de seu potencial como futura fonte de renda e de prestígio para o seu proprietário (Russel-Wood apud FALEIROS, E., 1995, p. 225).

Ainda que não haja registros de que tenham existido instituições que abrangessem exclusivamente os “ingênuos” (RIZZINI, Irene e Irma, 2004), como eram chamadas as crianças livres, o Governo Imperial procurou subvencionar as Colônias Agrícolas e Institutos Profissionais em algumas cidades, a fim de disponibilizar condições de internamento¹⁷ a uma pequena parte desse contingente.

¹⁷ Segundo Lima e Venâncio (1991, p. 96 in RIZZINI, Irene, 1995, p. 107), “[...] a esmagadora maioria dos proprietários preferiu continuar a utilizar os serviços dos filhos de suas escravas já que dos 400 mil ou mais ingênuos registrados até 1885, apenas 118 haviam sido confiados ao governo, o que representa 0,1% [...]”.

O texto ambíguo tornou a Lei do Ventre Livre alvo de muitas discussões, pois sua publicação abalou substancialmente a economia cafeeira. A criança escrava que antes se constituía para os senhores num investimento de longo prazo, agora careceria do favor, embora sob a égide da liberdade, seria vítima do controle e da vigilância que lhe obrigaria a continuar atrelada à servidão ainda por longos anos.

Desse modo, sinaliza-se a Lei de 1871 como um dos principais elementos do adensamento da situação precária da criança negra. O seu formato terminou por privilegiar a condição dos senhores, ainda que estabelecesse a não separação entre os menores de 12 anos dos seus pais biológicos, estimulou o abandono, a institucionalização e a exposição de crianças, medidas que acresceram fortemente o número de desvalidos das ruas.

Certamente a situação da criança *ex-escrava* iria se agravar ante a declaração de extinção da escravidão, através da Lei Áurea de 1888, que ocorreu como uma imposição internacional, cujo formato não foi imbuído de políticas que indenizassem e/ou incluíssem os afrodescendentes no mundo produtivo (SANTOS, H., 2001). O governo, por sua vez, procurou subsidiar a mão-de-obra européia “[...] segundo a política de importação de braços para a lavoura [...]” (FALEIROS, V., 1995, p. 54), destinando ao contingente ex-escravo a disputa desigual dos seus antigos “postos de trabalho”.

De acordo com Hélio Santos (2001, p. 87), a marginalização dos negros libertos “[...] ocorreu tanto no sentido físico (quando ocupou as periferias das cidades) de onde nunca mais saiu [...] quanto no social [...]”, cuja posição permaneceu sendo de subalternidade. Sem ocupação, sem renda, sem políticas de inclusão, a marginalização e estigmatização desse segmento foram estrategicamente forjadas pelo governo e pela sociedade.

A vulnerabilidade das *crianças* negras, que de fato, não eram consideradas crianças, sujeitou-as às conseqüências de marginalização mais intensas que a outros grupos étnicos, de forma a torná-las alvo das políticas de repressão à ociosidade, que, implementadas no início

do século XX, aperfeiçoaram a institucionalização total, definindo o aparelhamento jurídico-institucional e ideológico e a especialização das práticas de proteção e reforma no Brasil.

2.3 APARELHAMENTO JURÍDICO-INSTITUCIONAL E IDEOLÓGICO: A ESPECIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PROTEÇÃO E REFORMA.

Com o advento da República, em 1889, o problema da delinqüência atribuída aos *menores* ganhou espaço político no reordenamento social. Sob égide das novas ciências¹⁸, consolidou-se o ideário da proteção e repressão à infância desvalida. Cada vez mais, considerado um *magno problema*, o *menor* despertava a atenção das autoridades pelo seu suposto potencial criminoso, argumento que sustentou a especialização dos serviços jurídico-institucionais.

Essa inquietação com a causa do *menor* suscitou a volumosa produção de leis e decretos que regularam – sob o binômio da compaixão/repressão (MENDEZ, 1998) – o modelo de assistência à infância do início do século XX, que, condenando à caridade, entendida nesse contexto como benesse, esmola, se materializou sob intenso cunho filantrópico¹⁹.

A nova assistência que eclodiu nos anos 1920, começando a ser gestada nos anos de 1870, foi pensada por dois segmentos intelectuais dominantes: médicos e juristas. Pautados em teorias importadas da Europa, essas corporações, cujos objetos e objetivos eram antagônicos até então, vislumbravam “salvar a criança” através da “[...] separação da infância

¹⁸ A Sociologia, a Antropologia Criminal e a Psiquiatria embasaram as estratégias da justiça e da assistência à infância no início do século XX. Uma das referências mais contundentes eram as teorias de Lombroso e da Escola de Lião de Lacassagne (MARCÍLIO, 1998) cuja influência incidiu diretamente na educação.

¹⁹ Segundo Marcílio (1998), a concepção de filantropia do início século passado procurou se diferenciar da prática caritativa que se exerceu no Brasil colonial, ampliando o grau de organização e procedimentos, de modo a imprimir no atendimento das demandas alheias um status científico.

problemática, desvalida, delinqüente em grandes instituições totais de regeneração ou correção dos defeitos antes de devolvê-la ao convívio da sociedade estabelecida”. (MARCÍLIO, 1998, p. 194).

Assim, no período que marca os primeiros vinte anos do século passado, estas novas instituições foram criadas em quase todas as grandes cidades brasileiras, opondo-se ao formato dos asilos existentes. Os médicos higienistas e juristas comungavam do entendimento de que a *questão do menor* só poderia ser solucionada através do emprego de medidas protetivas e correccionais e neste sentido defenderam que as Escolas Correccionais primassem pela recuperação dos indivíduos através da educação profilática, cujo fim seria o encaminhamento para o trabalho.

O discurso segregador que envolvia os intelectuais e a elite filantropa era de que a separação da criança da corrupção do meio, através da institucionalização total, da “higiene física e mental” e do apresto para o trabalho, seriam suficientes para a formação do “homem de bem”. Marcílio (1998) assinala que o “projeto de medicalização das instituições” partia de dois pressupostos gerais: o da separação do mundo externo (através do afastamento dos centros urbanos) e da salubridade dos ambientes internos.

Sendo as bases do pensamento higienista fincadas na eugenia, buscaram com empenho enfatizar que “o meio reforça as taras hereditárias” (MARCÍLIO, 1998, p. 191). Das **medidas eutécnicas**²⁰, ou seja, de um conjunto de orientações que visavam “[...] melhorar os indivíduos nas manifestações de suas tendências naturais”, destacavam [...] “higiene pré-natal, a puericultura, a educação física, a higiene da alimentação, a higiene mental [...]” (ARANTES

²⁰ As medidas eutécnicas, por sua vez, tiveram origem no conceito de eugenia amplamente divulgado e defendido pela comunidade médica. Este conceito “[...] estabelece regras e princípios que determinam a formação de gerações sadias [...]” (ARANTES e FALEIROS, E., 1995, p.198). Estas regras e princípios estavam pautadas na “predominância do fator genético” e, por isso, a medicina passou a inferir no planejamento dos matrimônios, condenando a *mestiçagem da raça* brasileira, defendendo os casamentos eugênicos cientificamente planejados.

e FALEIROS, E., 1995, p. 198), como as noções que salvariam a família e preservariam a raça.

Tais conhecimentos higienistas foram discutidos por representantes brasileiros dentro e fora do país, em fóruns que garantiram a expansão das ideologias que tratariam de orientar as *legislações menoristas* em toda a América Latina. Desses encontros internacionais nasceram as teorias que médicos e juristas, como a do baiano Lemos de Brito, trouxeram-nas fim de construir uma legislação específica voltada para os *menores* do Brasil, reafirmando a privação de liberdade, através da institucionalização total, como eficaz estratégia para o controle do delito.

Essa discussão ampliada, embora contasse com a representação das autoridades brasileiras, era tão somente o desdobramento sul-americano²¹ de um movimento internacional, já encabeçado pela França e Inglaterra, cuja adesão de outros países europeus foi seqüencial: o movimento de criação dos *Tribunais de Menores* (MENDEZ, 1998).

Em consonância com a idéia de que deveria existir uma jurisdição especial para os *menores*, os países europeus legitimavam a criação desses Tribunais, que regulariam o direito dos *menores*. A crença de que essas novas instâncias se transformariam em “centros de ação para a luta contra a criminalidade juvenil” e que, ao mesmo tempo, seriam a “[...] melhor proteção para a infância abandonada e culpável e a salvaguarda mais eficaz da sociedade [...]” (Atas, 1912, p. 49 apud Mendez 1998 p. 54) assentou as bases para o controle social do *menor*.

Somente no ano de 1920, no entanto, é que o Brasil discutiria amplamente essas questões, no seu primeiro *Congresso de Proteção à Infância*. Nesse evento, buscou-se a

²¹ Entre 29 e 1º de julho 1911 ocorreu em Paris o *Primeiro Congresso de Menores*, evento que reuniu médicos juristas e “[...] delegados oficiais e de instituições privadas da quase totalidade dos países europeus e dos EUA Três são as presenças latino-americanas: Cuba, El Salvador e Uruguai” (MENDEZ, 1998, p. 52).

sistematização das políticas de “proteção” implementadas no país até então. No ano seguinte, o juiz baiano José Candido de Albuquerque Melo Matos fora encarregado de “consolidar as leis de assistência e proteção a menores” mediante a publicação da Lei 4242, criada para regulamentação de um serviço de assistência ao *menor abandonado* e *delinqüente*, que só é aprovado pelo então presidente da República Cândido Sales, em 1923, e se efetivará como **Código de Menores** após assinatura do presidente Washington Luís em 12 de outubro de 1927.

É em meio aos efervescentes apelos por regulamentação da prática correcional disciplinar que essa “[...] nova legislação menoril, à semelhança do Código Del Niño do Uruguay, há de surgir no Brasil” (ALBUQUERQUE, 1942, p. 11).

Superando o debate jurídico, posto que a opinião pública estivesse mobilizada através de alianças estratégicas com diversos setores da sociedade, tais como as assembléias governamentais, instituições caritativas e filantrópicas, além da polícia, os juristas brasileiros procuraram discutir largamente o Código de Menores.

Na sua estrutura, o Código de Melo Matos, como ficou conhecido, congregou o anseio higienista²², que reclamava a proteção à saúde e a sanidade do meio, ao ideário de repressão e vigilância defendidos pelos juristas. O artigo primeiro deste Código preconizava que as medidas de assistência e proteção ali contidas aplicar-se-iam a duas categorias de menores: “[...] O menor de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 annos será submetido à autoridade competente [...]” (BRASIL, 1927, art. 1).

Os *menores abandonados* e os *delinqüentes*, como têm se procurado demonstrar até aqui, se constituíram ao longo do tempo nas duas maiores categorias que integravam o conceito de *menor*. Entretanto, alguns dispositivos introduzidos no Código possibilitaram a

²² Nesse sentido o Código de 1927 estabeleceu a inspeção médica e a vigilância da saúde dos menores, lactantes e nutrízes.

menorização de outras subcategorias de crianças e adolescentes pobres, que deveriam ser alvos da assistência e do controle do Estado, através da internação.

Dentre esses dispositivos, o mais significativo era a possibilidade de destituição do pátrio-poder do pai ou da mãe, “[...] que por abuso de autoridade, negligência, incapacidade, impossibilidade de exercer o seu poder, faltar habitualmente os deveres paternos [...]” (BRASIL, 1927), poderiam ter suspensa a sua autoridade sobre os filhos.

Outra inovação que findou por agravar a questão do *menor*: a possibilidade de apreensão e institucionalização por motivo de vadiagem. Negado o direito de ir e vir, o *menor* poderia ser internado caso se constatasse o hábito de vagar pelas ruas. Assim, o Código compreendia que o *menor*:

[...] abandonado pervertido, ou estiver em perigo de ser, a autoridade competente promoverá a sua collocação em asylo, casa de educação, escola de preservação ou confiará a pessoa idônea, por todo o tempo necessário a sua educação comtanto que não ultrapasse a idade de 21 annos. (BRASIL, 1927).

A ideologia repressiva que norteava a legislação terminou por satisfazer e reforçar o imaginário social, que via a educação correcional disciplinar como solução para a manutenção da ordem. Sob as condições impostas pela lei, quaisquer crianças e adolescentes das classes pauperizadas poderiam ser internados, sob o pretense discurso da proteção. Pobreza, abandono moral e material, vadiagem, cometimento de infrações penais, “[...] uma simples suspeita, certa desconfiança, o biotipo ou a vestimenta de um jovem poderiam dar margem a que fosse sumariamente apreendido” (RIZZINI, Irene, 1995, p. 131).

O Código de Menores de 1927 tornou-se o principal instrumento do aparelhamento jurídico-institucional e ideológico de criminalização da infância e adolescência pobre. Sua vigência, entre 1927 e 1990, permitiu a especialização das práticas de proteção e repressão que continuamente embasaram as propostas pedagógicas das instituições de internação no Brasil.

Com a finalidade de contribuir com a história da Infância da Bahia e entender a repercussão das políticas *menoristas* e o legado de suas práticas sobre o modelo socioeducativo atual, nas próximas seções buscar-se-á remontar o histórico da privação de liberdade do *menor* no Estado da Bahia, recortando-se os discursos que embasaram os processos educativos desenvolvidos ao longo da validade dos paradigmas de *menorização* da infância e adolescência pobres.

3 RE-VISITANDO AS POLÍTICAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DO *MENOR* NA BAHIA

3.1 PRÁTICAS *EMENDATIVAS*: ESCOLA PROFISSIONAL DE MENORES E INSTITUTO DE PRESERVAÇÃO E REFORMA

Ainda que os principais legisladores do direito *menorista* no Brasil tenham sido baianos, as políticas de privação de liberdade para o *menor* na Bahia só começaram a ser implementadas na década de 1930, no auge das idéias higienistas, quando a preocupação com a infância “em erro social” já alarmava a imprensa²³, a política e os intelectuais do estado.

É naquela década, marcada por intensas discussões sobre o já instalado problema social do *menor*, que o escritor Jorge Amado documentaria a questão na redação de uma das suas mais célebres crônicas: *Capitães da Areia* (1937). Neste livro, movido pelos ideais comunistas, o autor denuncia o abandono e a delinqüência a que se expunham os *menores* nas ruas de Salvador.

A ação mais concreta do Estado, no sentido de atender a essa demanda, data de 27 de dezembro de 1932, com a divulgação da lei estadual Nº. 8.225. Na ocasião, o então interventor Juracy Magalhães, movido por “[...] um espírito prático revelador de uma boa formação moral e cristã [...]” (ALBUQUERQUE, 1947, p. 5), decretou a criação da Escola de Menores (EPM), que seria construída no “aprazível arrabalde de Brotas”.

²³Durante a pesquisa, pode-se constatar, notadamente, que a temática do abandono e delinqüência de menores marca a imprensa do período.

Em consonância com os conceitos higienistas, a implantação da Escola Profissional de Menores deu-se na localidade “mais salubre da capital baiana”, isto é, (ALBUQUERQUE, 1947, p. 5) na grande extensão de área verde que caracterizava o atual bairro de Brotas. À época, a distância do centro da cidade garantia o afastamento peculiar das instituições totais.

Inaugurada em 04 de fevereiro de 1933, a EPM foi considerada uma das mais relevantes obras do interventor, que nos seus mandatos, a saber, de 1931 a 1935, de 1935 a 1937 e posteriormente de 1959 a 1963, alegou dar especial atenção ao “magno problema” (ALBUQUERQUE, 1947), provendo também a “[...] criação de internatos rurais e escolas profissionais com regimes de internatos gratuitos para menores pobres” nas cidades de “Nazareth e Ilheos [...]” (BAHIA, 1936).

Ainda que imbuída do discurso filantrópico, a pretensa “preocupação” de Magalhães traduzia de fato a particularidade das tendenciosas e autoritárias ações em prol da manutenção da ordem e da defesa nacional, que ganhariam força e caracterizaram a chamada Revolução de 30 e se estabeleceriam como a marca populista de toda a Era Vargas.

A Escola Profissional de Menores estava subordinada à Secretaria de Polícia e Segurança, mesmo que, oficialmente, tenha sido concebida como um “estabelecimento de ensino profissional” destinando-se a receber *menores abandonados* e em *erro social* “[...] ministrando-lhes a indispensável aprendizagem técnica de modo a prepará-los para a vida prática [...]” (BAHIA, 1932).

Apesar de no discurso oficial a EPM ter sido apresentada como tantas outras escolas que se fundariam entre os anos 30 e 40 do século XX, a sua pedagogia correcional e a especificidade do seu público a diferenciava das demais escolas existentes na exígua rede pública da época, de modo a excluí-la da recém criada Secretaria de Educação do Estado.

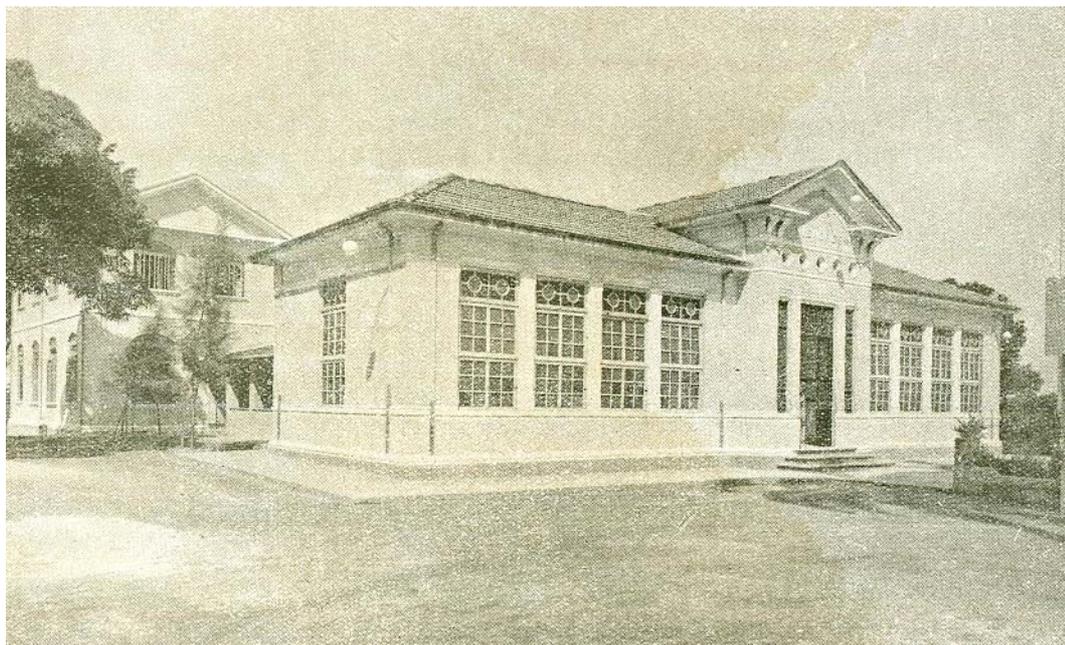


Figura 1 – Escola de Menores, Salvador 1933. Fonte: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. In: Algumas Realizações sobre o Governo Juracy Magalhães (1935).

Edson Tenório de Albuquerque e o Jurista Carlos Ribeiro, sob influência dos já citados Lemos de Brito e Melo Matos, foram os expoentes baianos que trataram de encabeçar a assistência filantrópica ao *menor* no Estado. Entretanto, foi Albuquerque quem desempenhou um papel fundamental no que diz respeito à defesa e ao aprimoramento da institucionalização correcional deste segmento.

Homem que defendia os ideais positivistas do seu tempo, Edson Tenório de Albuquerque nos mais de dez anos em que esteve na direção da Escola de Menores (e, posteriormente, Instituto de Preservação e Reforma) procurou difundir a causa dos pequenos “páreas da sociedade”, lutando enfaticamente pela ordenação da assistência pública à infância desvalida no Estado. Na direção da EPM, apontou, em vários documentos oficiais destinados aos secretários e interventores, que a Escola Profissional de Menores foi vítima de um erro originário quando passou a deslocar a atenção do *menor abandonado* e em *erro social* e estendeu seu atendimento também à criança pobre que, sem as exigências do Código de Menores, adentrava à instituição, porque esta “[...] ministrava gratuitamente, em regime de

internato, o ensino primário e profissional, de modo a encaminhar o aluno na escolha do ofício mais conveniente às suas aptidões”. (ALBUQUERQUE, 1947, p. 3).

Assim, desviada da sua função inicial²⁴ de amparar *menores delinqüentes e abandonados*, a escola “[...] não se moldava à **pedagogia-emendativa** (grifo nosso) que visava tão somente à difusão do ensino técnico profissional e não o amparo e reeducação [...] dos pequenos na senda do crime [...]” (ALBUQUERQUE, 1947, p. 3).

A chamada *pedagogia emendativa*, assim denominada por sua pretensa capacidade de “corrigir”, de “exemplar” o sujeito, foi especialmente pensada para os *menores em erro social*, preconizando que a educação para esse grupo deveria ser diferente da ministrada em outras casas de ensino, pois acreditava-se “[...] que a pedagogia moderna possui preceitos e regras” (ALBUQUERQUE, 1941, p. 22) aplicáveis a segmentos distintos.

Nesse pensamento afirmava Ribeiro (apud ALBUQUERQUE, 1942, p. 22) haver duas pedagogias que

[...] apesar de alguns traços comuns, mas também dessemelhanças, distinções manifestas [atendiam diferentemente, pois] a população de um reformatório dessa espécie [por exemplo,] é já de jovens púberes infratores da lei, não é de meninos propriamente educandos comuns [...].

Essa ideologia, ainda presente nos dias atuais, que sugere que os educandos internos não se adaptam aos modelos pedagógicos convencionais, tem como procedência a visão segregadora das infâncias que atribuía ao *menor* a incapacidade frente aos processos educativos, por sua condição “natural” de *delinqüente*. Travestida num discurso emancipador, essa ideologia parece querer de fato negar a capacidade de superação do homem frente às limitações impostas a sua realidade.

A *pedagogia emendativa*, defendida por Albuquerque, pressupunha a *regeneração* do *menor* através do ensino fundamental e profissionalizante “[...] apropriado à sua [reduzida]

²⁴ Albuquerque denuncia, no mesmo relatório, constatando que a EPM “[...] tinha uma população de menores cujos pais, na maioria vivos, embora que pobres, estavam em pleno exercício do pátrio poder”.

capacidade [...]” (1941, p.5). A incompetência atribuída ao *menor* consolidou o histórico modelo pedagógico de educação como reabilitação para esse segmento, que prevalece ainda na atualidade sob o mesmo formato: escolarização mínima e profissionalização para as mais baixas posições²⁵ da hierarquia do mundo do trabalho.

A análise dos documentos da época pressupõe que a proposta pedagógica oferecida pela EPM manteve o ensino primário e oficinas profissionalizantes, que aspiravam a preparar o educando para o retorno à sociedade, de forma a “[...] promover a própria subsistência e a impulsionar a vida econômica nacional [...]” (ALBUQUERQUE, 1941, p.09). No entanto, a carência socioeconômica, a ausência de políticas de educação em massa, certamente atraiu as famílias carentes a internarem seus filhos, o que terminou por descaracterizar o sonho positivista de tornar a EPM um *reformatório* para *menores em erro social*.

Renunciando ao governo em 1937, o interventor Juracy Magalhães não chegou a responder ao tal anseio da sociedade, da atemorizada elite soteropolitana. Só após a posse do interventor substituto Fernandes Dantas, no mesmo ano, Edson Tenório de Albuquerque fora designado para elaborar um “plano de transformação da Escola,” nas exigências do Código de Menores. Em 24 de março de 1938 (BAHIA, 1938), em pleno Estado Novo, transformada em Instituto de Preservação e Reforma (IPR), a instituição conseguiu o status de *reformatório* especializando-se no atendimento aos *menores abandonados e delinqüentes*, cuja *pedagogia emendativa* lhe parecia mais apropriada.

Sem embargo, o projeto que visava a apenas reformar a EPM ganhou outra conotação nas mãos do visionário Albuquerque, que pensou em “[...] organizar cientificamente e dirigir o trabalho de assistência em seus aspectos social, médico e pedagógico [...]” (1947, p. 3), isto é, criar um Serviço Social completo de assistência a menores.

²⁵ Observem-se as oficinas oferecidas no ano de 1934: “[...] Alfaiataria, encanamento hidráulico e sapataria [...]” (ALBUQUERQUE, p. 08).

Tal perspectiva derivou da ideologia dominante, que sustentava que a assistência social sistematizada equilibraria a desigualdade entre as classes sociais, ideal que esteve refletido em todas as políticas governamentais implementadas entre as décadas de 1930 e 1940.

A idéia de organizar um Serviço de Assistência à Infância foi muito difundida em vários estados após a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (1938), que “[...] fixa as bases da organização do Serviço Social em todo o país [...]”, com o objetivo de suprir “[...] deficiências ou sofrimentos causados pela pobreza e miséria [...]” (RIZZINI, Irene, 1995, p. 137).

Ainda de acordo com Irene Rizzini (1995, p. 138), essas idéias – que vigoraram após o advento de “[...] novas técnicas fornecidas pelo Serviço Social²⁶, um saber que emergiu como a grande novidade de seu tempo, conjugando teorias sociais e privilegiando a ação sobre aqueles que necessitassem de amparo [...]” – são as mesmas que instigaram a criação de vários órgãos especializados.

Essa expectativa de um serviço social de assistência a *menores* se concretizou primeiramente no Distrito Federal, quando o governo Vargas criou em 1941 o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM), que, de início, se incumbiria de regular a assistência²⁷ ao *menor* com “[...] todos os princípios considerados mais modernos na época; voltado para educação, formação profissional, estudo e classificação do menor” (RIZZINI, Irene, 1995, p. 297).

O serviço de assistência planejado por Albuquerque certamente acompanhava a tendência apontada por esses saberes científicos que influenciaram a assistência e que seriam

²⁶ Rizzini salienta que primeira Escola de Serviço Social no Brasil foi fundada em São Paulo, em 1936. Na Bahia, a Escola de Serviço Social foi fundada em 15 de fevereiro de 1944.

²⁷ O sistema de atendimento do SAM consistiu na manutenção de estabelecimentos oficiais e particulares, responsáveis pela triagem e internação de *menores* encaminhados pelo Juizado. Os estabelecimentos conveniados recebiam um valor *per capita* por cada menor internado no SAM.

transcritos “[...] para a prática jurídica pelo minucioso inquérito médico-psicológico e social do *menor*” (RIZZINI, Irene e Irma, 2004, p. 31). A proposta de integração dos serviços já existentes, e de outros a serem criados, visando a um atendimento social mais amplo, já aparecia no final da década de 1930 como uma novidade a ser introduzida no atendimento ao *menor*.

Apesar de ter sido constituída uma comissão de análise composta por juristas, médicos e pedagogos, a elaboração da proposta de implantação de um Serviço Social de Assistência a Menores da Bahia foi inviabilizada em face da inesperada substituição do interventor. A mobilização em torno da questão limitou-se apenas a regulamentar²⁸ a transformação da EPM em Instituto de Preservação e Reforma (IPR), através do decreto 10.715, de 1939.

Como Instituto de Preservação e Reforma²⁹, a nova instituição adotou “[...] a educação *emendativa*, devendo estar ausente qualquer espírito de repressão, de modo a não presidir no espírito dos menores uma mentalidade carcerária” (ALBUQUERQUE, 1941, p. 22).

Atendendo tão somente aos *menores* do sexo masculino³⁰, já com *status* de reformatório, o IPR sobreviveu por 23 anos em meio a muitas crises financeiras e estruturais³¹. O anseio por sistematização de um serviço de assistência que classificasse, que diagnosticasse e que *curasse* o *menor* continuava latente no imaginário dos dirigentes do instituto que observavam a delinqüência, o abandono e a pobreza crescerem concomitantes ao desenvolvimento populacional da cidade de Salvador.

²⁸ A regulamentação do Serviço de Assistência deu-se no governo Landolfo Alves, sendo elaborada pelo Conselho Penitenciário do Estado da Bahia.

²⁹ Quanto ao nome que deveria ter o instituto, Albuquerque disse: “[...] a denominação não é de grande importância [...], entretanto, é de se aconselhar a preferência de um nome que não recorde ou dê a entender que ele está cumprindo pena [...] que não o desmoralize aos seus próprios olhos e aos do público” (p. 22).

³⁰ A reforma no atendimento não contemplou a criação do reformatório feminino – destinavam-se às meninas o sistema de abrigo mantido pelos asilos e recolhimentos da caridade oficial.

³¹ A vasta documentação analisada revelou a constante omissão do Estado em relação às inúmeras solicitações realizadas pelos dirigentes do IPR, ao longo da existência dessa instituição.

Entre os anos 1930 e 1950, período que coincide com a intervenção nacional do governo³² e, conseqüentemente, com a implantação dos ideais do sudeste do Brasil no cenário político baiano, a *questão do menor* iria agravar-se intensamente na Bahia, ante a influência do êxodo rural, do reordenamento das cidades, da urbanização e da ocupação das periferias. Somente no início dos anos de 1960 novas incitativas demarcariam mais um formato de atendimento ao *menor* neste Estado.

3.2 PRÁTICAS ASSISTENCIALISTAS: O SERVIÇO ESTADUAL DE ASSISTÊNCIA AO MENOR (SEAM)

No ano de 1961, quando já se ouviam os apelos de reforma do SAM no Distrito Federal e nos outros estados que haviam copilado o seu modelo, Juracy Magalhães, de volta ao Executivo baiano como governador eleito³³, estabeleceu a criação do SEAM, através da lei estadual 1567/61, de 1º de dezembro.

Mesmo tendo sido gestada por Albuquerque, em 1938, a idéia de um Serviço de Assistência ao Menor da Bahia só se concretizou na década de 1960, quando a assistência oficial a esse segmento já havia se consolidado em outros estados. O SEAM – Serviço Estadual de Assistência ao Menor foi criado com a finalidade de “[...] orientar, organizar e executar, no Estado, todo o trabalho de assistência a menores em perigo e em erro social nos seus aspectos médico, psicológico e pedagógico [...]” (BAHIA, 1961).

Tais atribuições aproximavam o “novíssimo” SEAM das já defasadas instituições que o inspiraram, isto porque manteve atrelado, tanto na estrutura quanto na concepção assistencialista do seu discurso, o legado das práticas oriundas dos ideais higienistas e seus

³² O último interventor da Bahia foi General Cândido Caldas, nomeado pelo presidente Gaspar Dutra, que governou de 26.7.1946 a 10.4.1947.

³³ Juracy Magalhães retornou a chefia do Executivo baiano eleito pelo voto direto em 07/04/1959.

desdobramentos que propugnaram ao seu tempo produzir um saber que justificasse a delinqüência e comportamentos *anti-sociais*.

Através das secções de saúde, psicologia, educação que foram introduzidas com SEAM, os *menores* eram sujeitos a um processo de “investigação e observação”, de modo que fosse possível classificá-los e distribuí-los adequadamente pelos estabelecimentos de proteção.

O empenho do governo estadual em sanar o descrédito da opinião pública e em assegurar o discurso da primazia da (*re*) educação *menoril* na nova instituição se materializou na posse de Adroaldo Ribeiro Costa³⁴ como primeiro diretor. Tendo como referencial a sua experiência na “Hora da Criança”, este educador trouxe novas esperanças de transformação no atendimento ao segmento *menorizado*. Todavia, sua passagem pelo SEAM não romperia com a sólida cultura institucional que seria reproduzida por outros tantos diretores, advindos do meio jurídico e militar.

A proposta do SEAM requereu a criação de um novo aparato institucional por parte do Estado, que pretendeu ampliar atendimento. Por conseguinte, instituiu-se a “Casa de Ingresso” para *menores* do sexo masculino, uma espécie de casa de passagem, que funcionou nas dependências do prédio do antigo do IPR, no bairro de Brotas, em Salvador, e uma outra unidade destinada ao internamento feminino. A demanda por um estabelecimento de atendimento feminino foi assinalada desde a década de 1930, entretanto, somente com o ordenamento do SEAM, o Educandário Lavínia Magalhães, no bairro de Ondina, foi criado com a finalidade de casa de ingresso e internação permanente para meninas.

A indicação de “integração” dos principais serviços de assistência que já havia sido esboçada por Albuquerque e apresentada na sua monografia “Dos Menores em Perigo e em

³⁴ Adroaldo Ribeiro Costa era advogado, mas pouco operou na área jurídica. Sua atuação como professor e teatrólogo, um dos percussores do teatro infantil brasileiro, sempre o aproximou da educação, das crianças e jovens. Estando a frente do SEAM “[...] passou a lidar com um outro tipo de criança, a abandonada e em erro social, e a aplicar, também nessa área, suas teorias pedagógicas”. (ARAMIS COSTA, 1999, p. 8).

Erro Social na Bahia” (1942), materializou-se com a instalação do Juizado de Menores e o serviço médico, no mesmo prédio da Casa de Ingresso.

Essa parca proposta de integração dos serviços tinha como fim o estudo sistemático das patologias do *menor*. Persistente, o legado higienista figurou a lei estadual que criou o SEAM salientando que “[...] caberia a construção do Hospital de Menores (HM), destinado ao recolhimento e tratamento [...]” (BAHIA, 1961) destes. Mesmo não tendo sido concretizada a construção do hospital, o serviço médico era considerado um dos mais importantes setores na lógica de atendimento.

Um protótipo, um estabelecimento tido como modelo do atendimento assistencial, foi criado no bairro da zona suburbana de Paripe. A “Vila de Menores”, como foi chamada, era um local destinado à internação permanente dos *menores* do sexo masculino, *em erro social* mais grave, já previamente investigados e sentenciados pelo Juizado de Menores (BAHIA, 1961).

Outra unidade destinada à “internação permanente” (BAHIA, 1961) foi a Escola Agro-industrial de Maragogipe, município do recôncavo baiano, que também foi convocada, àquela época, a integrar o compósito de assistência ao *menor*, assim como os institutos congêneres, escolas profissionais e escolas modelos que, por ventura, existissem em outros municípios baianos.

Nesse momento histórico, quando aparecia no discurso oficial a busca por uma política mais nítida no âmbito da assistência aos *menores* na Bahia, a estrutura do Serviço de Assistência a Menores (SAM), que lhe havia servido de exemplo, já tinha sido condenada tanto por sua ineficácia no trato das questões dos *menores*, quanto pela corrupção dos seus dirigentes e, sobretudo, por caracterizar-se como um “depósito de marginais³⁵”.

³⁵ A partir dos anos 1950, o SAM começou a entrar em decadência.

As críticas tecidas ao SAM do Rio de Janeiro e de outros estados atingidos pelo seu propósito de expansão nacional³⁶ foram apontadas por Rizzini (2004) como sendo não apenas de âmbito administrativo, mas também ideológico, quando se empreendeu

[...] um esforço de identificar os problemas e carências do *menor* e sua família [a ponto das] dificuldades de viabilizar as propostas educacionais do Serviço [serem] depositadas no assistido, considerado ‘incapaz’, ‘sub-normal de inteligência’ e de ‘afetividade’ e sua ‘agressividade’, superestimada (p. 33).

Essas representações ideológicas não fugiram ao formato de assistência concebidas no SEAM, antes se entrelaçaram a todas as suas atribuições e refletiram, sobretudo, na proposta pedagógica da instituição, que tinha como primazia a “psicologização” do déficit de aprendizagem do educando. Segundo Pimentel (2005), no período entre 1967 e 1972, quando coordenou o Serviço Social daquela instituição, essa proposta já suscitava inquietações em alguns profissionais³⁷:

*[...] no sentido que o serviço de psicologia, [...] em **todos** (grifo nosso) os laudos que vinham, concluía que a criança tinha um déficit de inteligência e que elas só poderiam cursar, naquela época, até o 3º ano primário com dificuldade. Eles eram encaminhados para o setor pedagógico, e o setor pedagógico ficava muito à vontade, pois como se tratavam de crianças limitadas eles também não podiam dar respostas mais efetivas [...]. Isso não seria uma oligofrenia socialmente condicionada? [...] uma coisa coletiva? Será que todo menor que entra aqui é incapaz?*

³⁶ Apesar de ter sido fundado em 1941 com o propósito de tornar-se um órgão de extensão nacional, o SAM só atingiu alguns estados a partir de 1944. Segundo Rizzini (2004) “[...] nos estados e territórios só vigorou o regime do *per capita*. No Brasil só existia no máximo uma dúzia de estabelecimentos contratados [...]” (p.34).

³⁷ Como estratégia de contextualização do histórico do SEAM optou-se por resgatar as memórias de atores que vivenciaram na época, o contexto das unidades existentes. Nesse sentido, realizaram-se entrevistas em áudio a fim de apreender relatos de experiências profissionais na instituição.

A proposta educativa implantada na Vila de Menores não deixou de seguir tais orientações que se concretizavam velozmente no sistema operacional. A crença na regeneração pelo trabalho, embora continuasse a nortear o discurso e a estrutura das oficinas profissionalizantes oferecidas, paradoxalmente era acompanhada da incredulidade na capacidade dos indivíduos de superação frente aos processos educativos.

Na ocasião, diz Pimentel, *a proposta era de um acompanhamento sócio-educativo que tinha a função [...] de se trabalhar com o aluno, no sentido de reinseri-lo na sociedade. Entretanto, não havia uma preocupação formal com a escolarização do menor. [...] A presença dos educadores na Casa de Ingresso não era uma política assegurada pela Secretaria de Educação. Durante a permanência na Casa de Ingresso, o menor, caso fosse considerado capaz, era submetido a atividades educativas, que, incipientemente eram resumidas a atividades de estímulo à leitura e à escrita.*

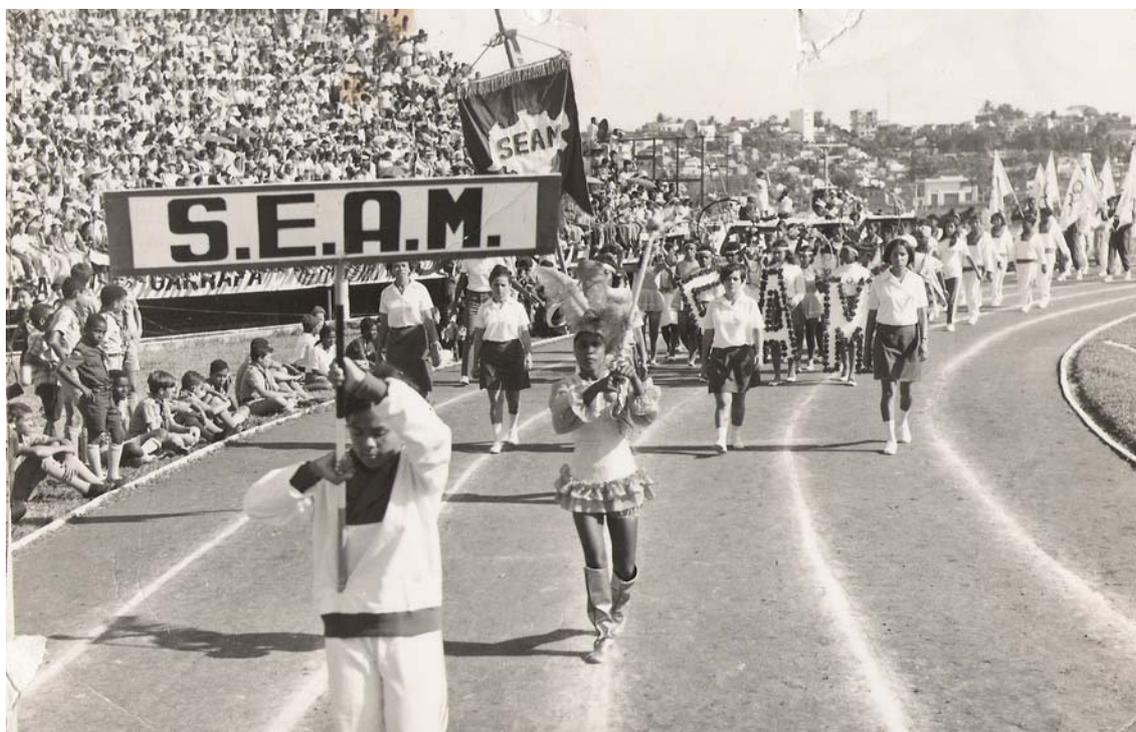


Figura 2-Desfile da Primavera. Educandos do SEAM na gestão Adroaldo Ribeiro Costa. [Sem data]
Ano provável 1963. Fonte: FUNDAC

Embora o discurso da educação estivesse sempre presente, o SEAM incorreu em muitos dos desacertos do SAM. Absorvendo a cultura assistencialista que apregoava a distinção de uma linha de ação educativa para os *menores* que praticavam delitos e para os desvalidos e abandonados, não conseguiu diferenciar o atendimento na prática, ao tempo em que se ampliou a demanda de internos através do antigo método de recolhimento dos *menores* das ruas pela polícia militar.

Os *menores* assistidos pelo SEAM se enquadravam no mesmo perfil dos atendidos no extinto IPR. Oriundos das camadas mais *pauperizadas da população, com baixo nível de escolaridade, [...] filhos de pais separados, de mães solteiras ou de pais que não assumiam financeiramente [...]* (NUNES, 2005), os *menores* da capital somavam-se aos muitos que eram procedentes do interior do estado, que, por circunstâncias diversas, viriam ocupar as ruas da cidade de Salvador.

Não obstante mantivesse duas unidades destinadas aos *menores em erro social*, o número de *menores* autores de delitos de natureza infracional continuava inferior se comparados aos números de desvalidos e carentes assistidos. Talvez, por essa lógica, a demanda de internamento do SEAM superasse a capacidade institucional, superlotando a Casa de Ingresso, de tal modo que para a maioria dos *menores* que ali adentravam a internação seria cumprida naquela mesma unidade.

Tal sistema de *abrigamento* temporário de *menores*, cujo formato pressupunha “[...] investigar suas condições morais e materiais e de seus responsáveis até que o juízo indicasse o local definitivo para internação [...]” (RIZZINI, Irene e Irma, 2004, p. 66) apresentava problemas similares aos que podem ser vistos ainda nos dias atuais nas unidades de internação provisória para adolescentes, não somente na Bahia como em outros estados brasileiros. Mesmo tendo a lei 8069/90 determinado o prazo de internação provisória de 45 dias, para

apuração da infração e definição da sentença, muitos adolescentes terminam por cumprir grande parte da MSE nessas unidades provisórias.

A superlotação do SEAM não demoraria a “[...] trazer resultados danosos para a sociedade [...]” (PIVETES..., 1970). As constantes fugas e a especialização de uma pedagogia própria que admitia a violência e maus-tratos praticados contra os *menores* chamariam a atenção da imprensa, que não tardaria em cognominar o SEAM de “sucursal do inferno”.

Em 1964, ano em que o Brasil alimentava a expectativa de uma revolução de esquerda nos moldes socialistas e terminou por vivenciar os terríveis Anos de Chumbo, período que marcou a ditadura imposta pelo golpe militar (FERREIRA e NUMERIANO, 1993), a presença dos *menores transviados* do SEAM nas ruas já era notícia nos principais jornais. Sobre as fugas descontroladas na Casa de Ingresso, disse o promotor Aurélio Seixas a um jornal de grande circulação na época:

[...] justamente, procurando evitar esse inconveniente entrei em contato com o Juizado de Menores e a direção do SEAM, ficando acertado que seria pedida uma sala na casa de detenção para os menores enquanto se providencia um estabelecimento para internamento dos menores [...] (PROMOTOR..., 1964).

A estratégia de contensão de *menores* em presídios, quartéis, cadeias públicas e casas de detenção remonta à própria lógica do direito *menoril* adotado, cujos resquícios ainda vigoram na contemporaneidade³⁸. No entanto, essa prática se ampliaria ante o propósito coercitivo da ideologia ditatorial que viria a ser adotada no Brasil.

O espírito coercitivo e correccional, estava presente não somente nos arranjos físicos como nas ações “violentas e desumanas” (NUNES, 2005) dos “vigilantes”, como eram chamados os profissionais do SEAM, que atuavam mais próximos dos educandos, isto é, dos

³⁸ Atualmente, sob alegação da superlotação, muitos adolescentes em conflito com a lei têm cumprido internação provisória em locais incompatíveis com a proposta do ECA. No ano de 2002, o *Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com Lei*, realizado pela SEDH, diagnosticou que muitos estados brasileiros têm ainda se utilizado desse recurso.

profissionais que deveriam monitorá-los, guardá-los, vigiá-los, “[...] impedindo-lhes as fugas e disciplinando-os [...]” (BAHIA, 1961) . Predominantemente, esse sistema disciplinar garantia a manutenção da ordem e do funcionamento interno das unidades de ingresso e permanência, através da força física desses “agentes educacionais” (PIMENTEL, 2005).

Neste período, enquanto a Bahia recriava tal modelo assistencial nascido nos anos 1940, em âmbito nacional a falência do SAM dava origem à criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), em 27 de outubro de 1964. Entretanto, como será tratada mais adiante, essa nova política só chegaria ao estado baiano no final da década de 1970.

Após implantação da FUNABEM no Rio de Janeiro, ainda que remotamente ressoasse no estado da Bahia os rumores de uma nova lógica de institucionalização do *menor*, o SEAM continuou a desenvolver suas ações pautadas nas diretrizes locais, não deixando de incorporar os pressupostos da “doutrina de segurança nacional”. Dentro do contexto autoritário do regime militar, a instituição chegou a celebrar um convênio com o Exército Brasileiro de modo que os atendidos, em idade de alistamento militar e de bom comportamento, pudessem “ser engajados no servir a pátria” (PIMENTEL, 2005).

Segundo Rizzini (2004), a rigidez disciplinar sempre esteve presente no ideário de reeducação do *menor delinqüente* e por essa razão as parcerias instituídas com as forças armadas aparecem na história da assistência à infância desde o Brasil Império, não apenas por reforçar o mito utilitarista de “colocação” no mundo produtivo, mas principalmente por satisfazer este imaginário social de que o disciplinamento de natureza militar pode *regenerar* o homem *delinqüente*.

Com iniciativas pontuais o SEAM atravessou a década de 1970 sem uma proposta pedagógica definida. A falência da intenção de reeducar para o trabalho podia ser verificada no sucateamento dos maquinários que se havia adquirido para o funcionamento das oficinas profissionalizantes na Vila de Paripe. Entregues ao abandono, elas denunciavam o

descomprometimento da sociedade e do Estado com um segmento populacional que historicamente ansiava por educação para cidadania.

3.3 AS PRÁTICAS *CLIENTELISTAS* DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR DO ESTADO DA BAHIA (FAMEB)

Sob as orientações impostas pelo regime militar, o discurso de criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) buscou inaugurar no país “[...] a longamente acalentada metamorfose do sistema assistencial destinado a menores [...]” (VOGEL, 1995, p. 300), isto é, procuraria reverter métodos, práticas e estruturas do Serviço de Assistência ao Menor. Embora, se comparada ao SAM, a FUNABEM apresentasse uma proposta que buscava a integração da família e da sociedade na causa do *menor*, a sua política assistencial terminou por incorporar o pensamento autoritário e tecnocrático do regime militar.

Em nome da doutrina da segurança nacional, que impunha o controle da criminalidade através do encarceramento, reproduziu-se a ideologia que defendia a qualquer custo a “[...] redução ou anulação das ameaças ou pressões antagônicas de qualquer origem [...]” (FRAGOSO, 1975, p. 37-128 apud. FALEIROS, V., 1995, p.78) e neste aspecto, a *questão do menor* apresentava-se como uma ameaça de subversão à ordem autoritária.

A criação da FUNABEM reordenou o sistema de institucionalização do *menor* a partir da manutenção de centros de recepção, triagem e diagnóstico, que, como as políticas que a antecederam, procurariam estabelecer a separação entre os grupos classificados como *carentes*³⁹ dos que apresentavam condutas *anti-sociais*.

³⁹ Na sua pesquisa realizada em 1982, Almeida (p. 27) apresenta uma série de definições de *menor carente* dentre elas a da Comissão Parlamentar Inquérito (CPI) do Menor (1979), que os define como “[...] aqueles cujos pais ou responsáveis não possuem condições econômicas para atender suas necessidades”.

Com esse nexos, a Fundação idealizou um conjunto de ações ditas educacionais para cada grupo distinto: aos *menores* rotulados por condutas *anti-sociais* destinou o confinamento para reeducação, enquanto que aos classificados como carentes e abandonados procurou restabelecer vínculos familiares e o suprimento de suas carências bio-psico-sociais através de atividades de externato.

A formulação e implemento da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) era a principal atribuição da FUNABEM, haja vista que a sua criação se justificava para o planejamento, assistência e repasse de recursos humanos e financeiros aos estados e municípios, que, através de suas entidades públicas e privadas, seriam responsáveis pelo atendimento dessas crianças e adolescentes em situação de marginalização, carência e exploração. Embora a Fundação tenha sido incumbida de redefinir a forma de assistência, terminou por absorver a estrutura do antigo SAM, inclusive apropriando-se do aparato institucional anterior, encarregando-se ela mesma de executar a PNBEM.

A FUNABEM enfatizou um cunho mais assistencialista que repressivo nas suas práticas de internação, pois buscou compreender as carências econômicas das *suas* crianças e adolescentes comparando-as a outras, inseridas em sociedade, para concluir que o *menor* institucionalizado era um “carente bio-psico-social-cultural ou um feixe de carências”. Segundo Costa (1998):

[...] Essa idéia da carência bio-psíquico, sócio-cultural, ela é a síntese perfeita de uma visão totalmente assistencialista, de uma visão totalmente equivocada, uma visão da criança pelo que ela não tem, pelo que ela não sabe, pelo que ela não é capaz, pelo que lhe falta, pelo que ela não traz consigo (COSTA, 1998).

Baseando-se nesse pensamento, essa instituição procurou de maneira ineficaz reparar as perdas da população atendida, através de ações assistencialistas de larga escala. Essas ações incluíam a extensão de benefícios à família, quando se constatasse a carência econômica desta, situação que conseqüentemente a impedia de manter os filhos, ou assistência direcionada ao

menor através de apoio terapêutico médico e psicológico, dentro das instituições que visavam a sua *reabilitação* para a sociedade.

A instância estadual da FUNABEM foi a Fundação de Assistência a Menores do Estado da Bahia (FAMEB), fundada em 04 de outubro de 1976, em substituição ao SEAM. Sua chegada ao estado, 12 anos após o advento da Fundação Nacional do Menor, aponta o prosaico retardamento com que as políticas nacionais chegavam ao nordeste do país.

Instituída através da lei estadual 3.509/76, a Fundação absorveu os direitos e encargos do extinto SEAM, ao tempo em que se aparelhava para o desempenho de suas atribuições. A expressão máxima do reordenamento institucional ⁴⁰ para o funcionamento da FAMEB foi a inauguração do Centro de Recepção e Triagem Roberto Marinho (CRT), em 17 de dezembro de 1978, cuja arquitetura acompanhou a tendência dos internatos surgidos naquela época, ⁴¹ quando se priorizava a intenção de “fechamento” para o mundo externo, característica que Altoé (1990) chamou de “internato-prisão”.

Atrelado ao seu discurso, a FAMEB sustentou o conjunto de diretrizes derivadas da lógica imposta para execução da PNBEM às fundações estaduais, cuja “[...] tônica era da valorização da vida familiar e da integração do menor à comunidade [...]” (Irene RIZZINI, 2004, p. 36). Neste sentido, este órgão buscou empreender suas ações através de dois setores distintos cujos focos perpassavam pela prevenção e atendimento sócio-terapêutico dos *menores*.

O setor de prevenção almejava, através de ações desenvolvidas na comunidade, isto é, através do fortalecimento comunitário promovido pela instalação de unidades de atendimento

⁴⁰ Ao todo a FAMEB manteve seis grandes unidades para o atendimento chamado sócio-terapêutico: a unidade central, que funcionou no “casarão” de Pitangueiras em Brotas, o prédio do CRT, a Vila de Menores Edson Tenório nas instalações de Paripe, a Escola Agro-industrial de Maragogipe, o Educandário Lavinia Magalhães, e a Escola de Menores em Jequié.

⁴¹ A chamada FEBEM (Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor) surgiu também em 1976 e até os dias atuais não se limita apenas a manter a nomenclatura *menorista* que a remete ao antigo paradigma de *situação irregular*. Suas práticas prisionais são freqüentemente anunciadas pela imprensa nacional.

da rede própria ou conveniada, a criação de uma série de programas sociais específicos que visavam a assegurar o atendimento ao *menor* e à sua família inseridos nas “[...] áreas reconhecidas como críticas[...]” (ALMEIDA, 1982, p. 35).

As áreas chamadas críticas eram tão somente os bairros periféricos ou mais populosos que, na Salvador e regiões metropolitanas dos anos 1970⁴², não cessavam de multiplicar. Em função do fomento das políticas de industrialização do estado⁴³, que continuamente atraíam um grande contingente populacional aos municípios mais desenvolvidos, as famílias de baixa renda ocupavam cada vez mais as zonas periféricas seduzidas pela perspectiva de empregabilidade nos grandes centros urbanos.

O discurso da “prevenção” introduzido pela PNBEM nas fundações estaduais reafirmava duas antigas diretrizes positivistas: o anseio ditatorial de manutenção da ordem social e o discurso de preservação da família e do *menor*. Para Vogel (1995, p. 310) essa concepção de prevenção pressupunha:

[...] atacar as causas exógenas da marginalização do menor que provêm do ‘meio ambiente’. Uma delas é **a rua** ‘fonte de todos os vícios’, lugar dos ‘perigos vários que rondam’ o menor. A outra é **o lar** em estado de desequilíbrio, pois o menor é antes de tudo vítima do mal-estar doméstico (grifos do autor).

Nesse sentido, a política de prevenção, que era subsidiada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) visava atenuar o agravado número de crianças na rua⁴⁴, através do estímulo às ações de externato, como a manutenção de creches, pré-escola e variados programas de educação complementar para *menores* e pais.

⁴² Almeida (1982, p. 49) concluiu em pesquisa empreendida na FAMEB que “[...] as famílias da capital estão mais susceptíveis a carências, vez que seus filhos são os que apresentam maior número de entradas na instituição por falta de condições dos responsáveis [...]”.

⁴³ Entre o início década de 60 até o final da década de 70 foram implantados a refinaria Landolfo Alves, em Mataripe, os pólos industriais e petroquímico do Estado nas cidades de Simões Filho, Feira de Santana e Camaçari na grande Salvador.

⁴⁴ No seu estudo, Almeida (1982) constatou ainda que 49% dos *menores* baianos internos no ano de 1979 tiveram como “motivos de internamento” (p. 47) a perambulância em vias públicas, tanto na capital como no interior.

A outra vertente de atendimento da FAMEB, organizada como setor sócio-terapêutico, visava a promover “[...] o estabelecimento de uma ação terapêutica, com o fim de atenuar ou eliminar as causas geradoras, bem assim como os males já produzidos [...] pelo processo de marginalização do menor [...]” (FUNABEM, 1972, p. 55).

Através dos processos de diagnóstico e classificação realizados no Centro de Recepção e Triagem, o *menor* obtinha o laudo sobre o seu “[...]‘quadro bio-psico-social-pedagógico-jurídico’” (MIRANDA e CABRAL, 1984, p. 09) que não só justificava sua internação como apontava “[...] as terapias convenientes à reintegração [...] a partir da satisfação de suas necessidades essenciais [...]”.

Em suma, o sistema sócio-terapêutico famebiano que visava à *cura do menor*, marginalizado, conceituava-se de acordo com a tendência epistemológica da época, que buscava explicação do fenômeno da marginalidade nas teorias clássicas funcionalistas que definiam como marginal “[...] aquele que infringe as normas éticas e jurídicas da sociedade [...]” (FUNABEM, 1976, p. 21).

Desde sua implantação no estado da Bahia, o sistema sócio-terapêutico enfrentou dificuldades que se opunham ao seu propósito curativo, pois não conseguira conciliar ao discurso pedagógico oficial, que pregava a reeducação do *menor* através da sua “aceitação incondicional”, por meio de valores supostamente ressocializantes, a tática repressiva que se operacionalizava por detrás das muralhas (ALMEIDA, 1982).

Nos documentos oficiais analisados, a burocratização das ações de triagem e diagnóstico, a limitação de recursos, o reduzido número de técnicos especializados, a difícil localização das famílias, o número limitado de vagas disponíveis nas unidades da rede própria ou conveniadas aparecem como os principais entraves administrativos responsáveis pelo fracasso da proposta sócio-terapêutica da FAMEB.

Desnudando o discurso oficial, a audaciosa proposta de *cura da marginalidade* tornava-se inviável, não somente por continuar a culpabilizar o indivíduo por sua condição de marginal, e assim desprezar a sua realidade social como fator de marginalização, como por atestar o confinamento, a institucionalização total como recurso terapêutico. Sem uma proposta pedagógica definida, sem estrutura física e financeira, sem material humano capacitado, as unidades de reeducação da FAMEB negavam, na prática, o seu falacioso discurso (ALMEIDA, 1982).



Figuras 3 - Menores no Centro de Recepção e Triagem (CRT). Ano provável 1980.
Fonte: FUNDAC

No que diz respeito aos *menores* inseridos no sistema sócio-terapêutico, a proposta pedagógica de fato transparecia insólitas mudanças diante dos modelos experimentados anteriormente, pois na tentativa de “[...] restabelecimento das condições de vida do menor ou [da] sua reintegração no seio da comunidade” (FUNABEM, 1972, p. 55) continuaria a produzir um modelo educativo condizente com sua inépcia, pobreza, situação marginal, isto é,

de acordo com as suas “aptidões, tendências e condições do meio” como recomendou por tanto tempo o discurso eutécnico.

Sobre a falência dos propósitos oficiais dessa fundação e de outras do mesmo gênero que foram mantidas no Brasil até a década de 1990, os estudiosos da história da infância (ALMEIDA, 1982; Irene e Irma RIZZINI, 2004; SILVA, R., 1997) assinalam o modelo socialmente construído de assistência ao *menor* oferecido pelo Estado como um dos seus maiores elementos fundantes.

Tal concepção de assistência, que aparecia tão sólida, que negava o direito, que caracterizava o favor, que tinha a representação do *menor* e sua família como eternos desassistidos e, em contrapartida, reconhecia o Estado como único e competente tutor da criança e do adolescente pobres, foi legitimada pelo que se chamou de *Doutrina da situação irregular*, teoria que se consolidou na reforma do Código de Menores, em 1979, refletindo “[...] a fidelidade dos juízes à velha lei de Melo Mattos adaptando-a a novos tempos [...]” (RIZZINI, Irma, p. 157). A adaptação do Código consistiu de fato em atribuir ao *menor* e à sua família a formal culpabilização por seu estado socioeconômico. Categorizando-os de *irregulares* dentro da sociedade atribuíam-lhes as conseqüências danosas das desigualdades sociais de que eram vítimas.

A revogação da FAMEB, e das fundações estaduais de atendimento ao *menor*, deu-se automaticamente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Entretanto, o reordenamento institucional nos moldes do ECA aconteceu mais rapidamente no nordeste do país, onde os estados passaram a criar as FUNDACs, Fundação da Criança e do Adolescente, em oposição às antigas nomeações *menoristas* anteriores.⁴⁵

Na Bahia, a FUNDAC foi criada partir da publicação da lei estadual 6074/91 de 22 de maio de 1991, que inicialmente teve como missão “[...] executar no âmbito estadual a

⁴⁵ Atualmente no Brasil existe apenas uma FEBEM – a do estado de São Paulo.

promoção e defesa de direitos da criança e do adolescente atuando com medidas de proteção e Medidas Socioeducativas de acordo com as diretrizes do ECA [...]” (FUNDAC, 1998, p.01). No novo reordenamento institucional, iniciado em 2003, os municípios estão se encarregando de executar as Medidas de Proteção e a FUNDAC de realizar o atendimento socioeducativo que será detalhado ao longo dos próximos capítulos.

4 O DISCURSO DA PROTEÇÃO INTEGRAL: INSTRUMENTAL PARA UMA PRÁXIS.

4.1 A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ENTENDIMENTO, DE UM OUTRO PARADIGMA.

De acordo com o pensamento de Mendez (1998), ao apresentar as teorias que embasaram o direito (ou o avesso do direito) das infâncias e adolescências pobres da América Latina, até a penúltima década do século XX, pode-se concluir que as orientações filosóficas e científicas que sustentaram as práticas destinadas aos sujeitos designados *menores* reatualizaram-se continuamente, fortalecendo o ideário social de culpabilização desses indivíduos.

A síntese desse pensamento, organizada abaixo para efeito didático desse estudo, aponta para as bases teóricas que construíram, pelo menos a cada duas décadas do século passado, o ordenamento político, social e jurídico na área da infância e adolescência *menorizada* e que, de forma direta, incidiriam e iriam fundamentar as práticas educativas reservadas a esse grupo.

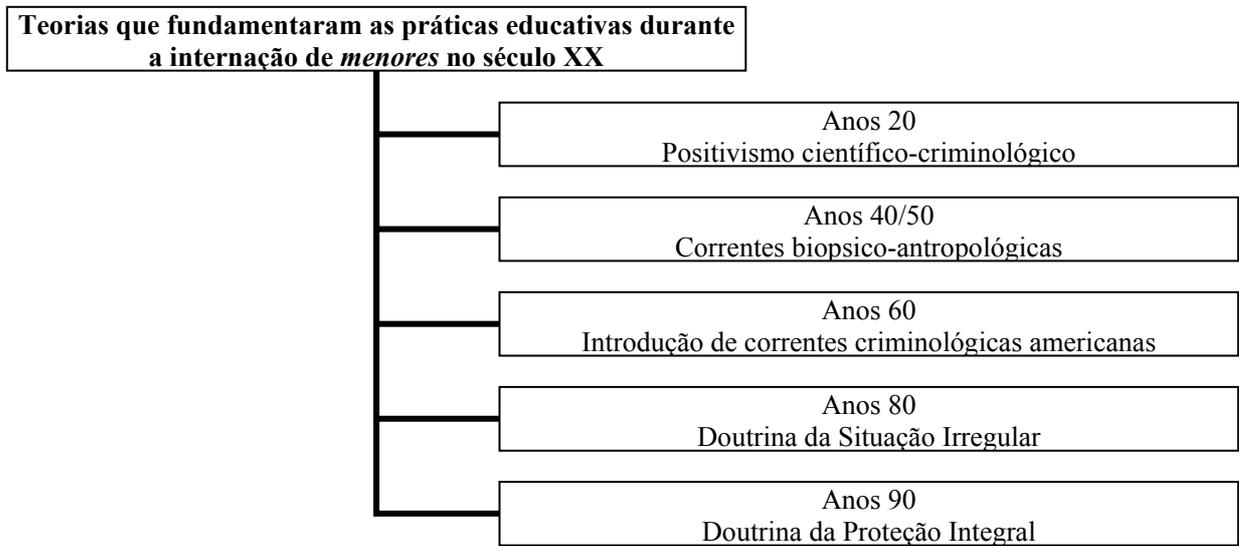


Figura 4. Teorias que construíram o ordenamento jurídico e social na área da infância no séc. XX.

A decadência da *Doutrina da Situação Irregular*, última das escolas teóricas que alicerçaram o processo de *menorização* da infância no Brasil, foi lentamente construída com a absorção do vigente modelo teórico-conceitual de proteção integral (SARAIVA, 1999), que concede a todos os sujeitos pertencentes aos segmentos etários da infância e adolescência, direitos e deveres igualitários independente de sua condição social.

A idéia de mudança de paradigma defendida por Kuhn (1961) parece conduzir a compreensão mais aproximada de como se deu a introdução dessa nova concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos. Essa recente tensão e conseqüente mudança de paradigma experimentada pelo direito da infância na década de 1990 foi expressa pela negação das teorias *menoristas*, cujas matrizes refutaram por mais de um século a divisão do conceito de infância no Brasil e demais países da América Latina, durante o vigor dos seus Códigos de Menores.

Como explica o conceito de Kuhn (1961, p. 218), o nascimento de um novo paradigma dá-se quando uma “[...] constelação de crenças, valores técnicas e etc., partilhadas pelos

membros de uma comunidade determinada, passam a não mais responder como modelo explicativo [...]” caracterizando, então, uma crise, uma demanda por novas repostas.

No sentido de exigir novas respostas, a década de 90 do século XX pode ser apontada como um período de rompimento e construção de novos paradigmas, dado as profundas transformações estruturais que delinearam o cenário nacional e internacional, que se expressaram principalmente na esfera do Estado e da sociedade civil, de modo a atingirem a base de produção e reprodução das relações sociais, coibindo a estrutura e organização das classes, indivíduos e grupos sociais (HOBSBAWM, 1997).

Essa conjuntura de mutações que marcaram as expectativas de um novo milênio terminou por acolher o conceito de cidadania, nascido da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em 1989, fórum que introduziu o paradigma da **Doutrina da Proteção Integral** dos Direitos da criança e do adolescente, teoria que “[...] situa [esses indivíduos] dentro de um quadro de garantia integral [...]” de direitos. (VERONESE, 1997, p.13).

Para uma nova definição de infância e adolescência, a Convenção⁴⁶ sintetizou o conteúdo do conjunto do *corpus* internacional que, já tendo sido legitimado em forma de tratados ou convenções internacionais, voltava-se para os interesses desses segmentos. O documento se constituiu como marco doutrinário que assegurou a condição de sujeitos de direitos e deveres aos indivíduos menores de 18 anos.

A busca por um direito positivo para a infância e adolescência passou a integrar a evolução das chamadas gerações dos direitos humanos, isto é, dos direitos que foram e

⁴⁶ A Convenção sintetizou os direitos previstos na Convenção da Criança de 1959, os outros documentos internacionais que trataram de complementar ou de reafirmar a condição de peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente e suas especificidades são eles: as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil, (1985) chamadas de Regras de Beijing, Regras Mínimas das Nações Unidas para Jovens Privados de Liberdade (1990) e as Diretrizes de Riad, que são as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (1985).

continuam sendo incorporados àqueles que figuraram o ideário da Revolução Francesa. Os novos direitos que vêm sendo incluídos apresentam uma concepção mais ampla de cidadania plena para o homem no gozo dos seus direitos civis, políticos e sociais.

Para Mendez (1998) essa concepção global de direito nascida na Revolução Francesa só atinge as crianças e os adolescentes em 1989, quando do acontecimento da Convenção, momento em que esse segmento experimenta na terceira geração de direitos humanos a construção do “princípio da prioridade absoluta” sob sua condição de pessoa em desenvolvimento. A prioridade absoluta implica o respeito às peculiaridades dos ciclos da vida das categorias infância e adolescência podendo resumir-se no anseio coletivo de que os interesses desses grupos prevaleçam sob quaisquer outros.

Tal mudança, que se opõe à forma como foi concebido e tratado o direito da infância ao longo de mais de cem anos na maioria dos países pobres, pode ser objetivada como uma nova constelação de crenças e valores (KUHN, 1962), que permitem conceber a criança e o adolescente como ser social.

No Brasil, o que Mendez chama de “o espírito, a letra” da Convenção Internacional, isto é, o paradigma da proteção integral, antecipou-se ao documento formalmente assinado em 1989, quando o texto legal do artigo 227 da Constituição apresentou o elenco de direitos fundamentais à cidadania da criança e do adolescente, a saber:

É dever da Família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

Ainda que a definição desse conjunto de direitos começasse a ser pensada no final da década de 70, sua eclosão se deu no Brasil da Nova Republica, momento histórico da redemocratização, em que o país buscava a implementação dos direitos civis elencados na

Constituição promulgada em 1988, que se caracterizou por contemplar as necessidades dos grupos minoritários.

A inserção de um artigo constitucional que assegurasse às crianças e aos adolescentes a prioridade absoluta na garantia dos direitos, fora o primeiro passo da sociedade civil, organizada no realizar de um fato inédito na história deste país, a articulação de várias esferas antagônicas do mundo jurídico, do Estado e da sociedade civil em prol da promulgação da Lei 8069/90, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O ECA instituiu o princípio da igualdade da criança e do adolescente perante a lei e perante a sociedade implantando uma política garantista e responsabilizante, não ignorando as diferenças sociais, mas se propondo “[...] a ser um instrumento para o conjunto da infância não somente para as categorias mais vulneráveis [...]” (MENDEZ, 1998, p.162) como pressupunha o direito tutelar do Código de Menores.

A proposta da legislação de tornar-se instrumento único para a totalidade das crianças e adolescentes no Brasil procurou romper com o formato assistencialista anterior que preconizava a caracterização do indivíduo, optando pela diferenciação da ação, isto é, destinando aos chamados carentes e abandonados as **Medidas de Proteção** em consequência da sua vulnerabilidade, enquanto que aos adolescentes em que se comprove a autoria de atos infracionais⁴⁷ reserva o conjunto de **Medidas Socioeducativas** como forma de responsabilização.

Nesse sentido, o ECA torna-se uma lei que cria condições de exigibilidade para os direitos das crianças e adolescentes, estabelecendo o que Costa (1998) chamou de “revolução”

⁴⁷ “[...] as crianças menores de 12 anos envolvidas em atos infracionais não se sujeitam às mesmas medidas impostas aos adolescentes. Quando uma criança pratica uma conduta típica prevista na legislação penal, o caso é exclusivamente de educação e saúde. A hipótese impõe, pela sua peculiaridade, tratamento educacional exclusivo, ou pertence à psicologia, à psiquiatria, ou a área de saúde [...]” (SILVA, A., 2000, p. 220).

de *conteúdo*, de *gestão* e de *método*, referindo-se às mudanças operacionalizadas nos campos epistemológico, político, administrativo e operacional para efetiva mudança de paradigma.

Com a descentralização do poder dos juízes⁴⁸, a criação de mecanismos especiais de promoção e defesa dos direitos, como os Conselhos de Direitos nos âmbitos federal, estadual e municipal e os Conselhos Tutelares, que possibilitam uma maior inserção da comunidade nos problemas locais, busca empreender a garantia da prioridade absoluta e, conseqüentemente, o acesso do universo da criança e do adolescente às políticas sociais.

Tais modificações deverão se concretizar com a convocação e responsabilização da tríade composta pelos segmentos estruturantes da sociedade, isto é, pela co-responsabilidade mantida entre a família, a sociedade e o Estado, a fim de operacionalizar as diretrizes para a nova e descentralizada política da infância e adolescência.

4.2 O DISCURSO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO CONDIÇÃO PARA APLICAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.

Dada a reorganização do estado de direito brasileiro em prol da infância e da adolescência e a explícita opção dessa sociedade em construir um novo entendimento, um outro paradigma de atenção aos sujeitos pertencentes a essas categorias, é que se fundou uma nova lógica de institucionalização que, em muitos aspectos se diferencia daquela que vigorou nos processos históricos anteriores.

A política de institucionalização do ECA concebe a prática de internação para os indivíduos menores de 18 anos não mais como aparelho de regulação das demandas sociais, como se efetivou no paradigma anterior em que se emaranhavam os casos puramente sociais

⁴⁸ “[...] desapareceu a figura do Juiz de Menores que tratava da situação irregular do menor, para surgir o Juiz de Direito que julga da situação irregular da família, da sociedade e do Estado [...]” (SILVA, A., 2000 p. 211).

com aqueles de natureza eminentemente jurídica, antes estabelece parâmetros diferenciados em que provisória e excepcionalmente essa modalidade de atendimento pode ser aplicada.

Deste modo, a Lei 8069/90 determina que a medida de internação seja em caráter de medida de proteção (BRASIL, 1990), quando em forma de *abrigo* temporário destinado a crianças e adolescentes que estejam sob situação de risco social ou pessoal (RIZZINI, 2004), ou como Medida Socioeducativa de Internação (MSEI), caracterizada como privação de liberdade reservada exclusivamente aos adolescentes, isto é, às pessoas entre 12 e 18 anos de idade, que comprovadamente cometam conduta descrita como crime ou contravenção penal (BRASIL, 1990).

Como Medida Socioeducativa, a internação compõe o sistema de garantias análogas às previstas para os indivíduos adultos no Código Penal Brasileiro (COSTA, 1997), a saber: Advertência, reduzida a termo e assinada, a prestação de serviço à comunidade, a obrigação de reparar o dano, a liberdade assistida, a semiliberdade. Figurando a última das Medidas Socioeducativas num processo hierárquico de aplicação, “[...] que vai da menos grave para a mais grave [...]” (VOLPI, 1997, p. 27), a internação não deve ser empregada se houver outra medida mais indicada.

Portanto, cercado pelas medidas ulteriores, chamadas medidas de meio-aberto,⁴⁹ o modelo socioeducativo de internação segue a determinação das Regras de Beijing (1995) que asseguram “[...] que a internação de um jovem em uma instituição será sempre o último recurso e pelo mais breve período possível [...]”. A afirmação desses princípios de excepcionalidade e brevidade atestam a falência na credibilidade da pena de prisão como espaço de (*re*) socialização, ao tempo em que sinalizam quão ineficaz e nocivo pode ser o método de

⁴⁹ Com exceção da Medida de Semiliberdade que embora seja caracterizada como privativa de liberdade, pois afasta o adolescente do convívio familiar e comunitário, não é caracterizada por institucionalização total, pois “[...] ao restringir [a] liberdade não [...] priva totalmente do seu direito de ir e vir [...]” (VOLPI, 1997, p. 26).

encarceramento por longo prazo, quando aplicado à pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Nesse sentido, justifica Volpi (1997, p. 28):

[...] [os adolescentes] que forem submetidos à privação de liberdade, só o serão, porque a sua contenção e submissão a um sistema de segurança são condições *sine qua non* para o cumprimento da medida socioeducativa. Ou seja, a contenção não é em si a medida sócio-educativa, é a condição para que ela seja aplicada.

Interessa ressaltar que a privação de liberdade, por seus aspectos segregadores, constitui-se numa danosa forma de responsabilização para o sujeito em qualquer fase da vida, todavia, quando experimentada por aqueles que estão em condição peculiar de desenvolvimento, os prejuízos pessoais e sociais oferecidos por essa modalidade tendem a ser mais lesivos. É por esta razão que o ECA terminou absorvendo o princípio da brevidade que institui um período máximo de três anos para internação socioeducativa de adolescentes autores de atos infracionais.

Para Costa (1999), o modelo de internação, assim como as demais modalidades socioeducativas, deve orientar-se por critérios de responsabilização do adolescente, critérios de elevado teor pedagógico-social, que lhe permitam durante o breve tempo não apenas garantir “[...] o pleno e formal conhecimento do ato que lhe está sendo atribuído⁵⁰ [...]” (p.63), mas também a compreensão da gravidade da transgressão da norma e das suas conseqüências para vida social mais ampla.

O destaque da preeminência dos aspectos pedagógicos sob os coercitivos tornou-se explícito no Estatuto quando se buscou caracterizar os internatos como estabelecimentos educacionais (BRASIL, 1990). Essa mudança, que não pretende encerrar-se apenas na terminologia, visa a superar as “[...] maneiras de entender e agir das culturas organizacionais

⁵⁰ Os critérios de responsabilização do adolescente autor de ato infracional, se ajustam a sua nova condição de sujeito de direitos e, conseqüentemente, de deveres, estão presentes inclusive nas garantias constitucionais processuais que lhe foram asseguradas por lei quando se estabeleceu o direito à instauração do devido processo com instrução contraditória, o direito de defesa, de presunção de inocência e de conhecimento do ato infracional que lhe está sendo atribuído.

do passado [...]” (MENDEZ, 1996, p. 3), impondo a educação para a cidadania como principal desígnio do processo pedagógico.

Com efeito, o novo molde de internato quer assegurar a supremacia e a centralidade das ações educativas num discurso que parece garantir à escola e à profissionalização um lugar privilegiado, distinto daquele em que esses dois elementos ocuparam nos estabelecimentos de contenção regidos pelo Código de Menores, não se centrando unicamente em saberes formais, mas se constituindo em formação para a vida.

No âmbito do discurso, a proposta pedagógica das unidades de internação tem como desafio não apenas

[...] um processo objetivo de devolução [do jovem à sociedade], mas uma educação da liberdade, uma responsabilização na construção de uma práxis fundada no sujeito, educando para que se assuma criticamente no mundo (FALEIROS, V., 2004, p. 92).

Segundo Costa (1997), “[...] não se trata, portanto, de ressocializar (expressão vazia de significado pedagógico), mas de propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida [...]”.

De outra maneira, as unidades de internação devem tornar-se instâncias promotoras da cidadania, interferindo no processo de desenvolvimento do adolescente, de modo que contribuam para sua compreensão da realidade e para sua inserção social. Mesmo sendo a execução da MSEI uma atribuição indelegável dos governos estaduais⁵¹ à sociedade, através de seus organismos estruturados, deve estar envolvida e contribuir largamente com o processo de retorno do jovem à sociedade produtiva, de forma a buscar reduzir os efeitos negativos da privação de liberdade.

⁵¹ As outras MSE podem ser executadas pelo Poder Público Municipal ou por Organizações Não Governamentais (ONGS), mediante os critérios da justiça.

4.3 POR DETRÁS DA TEORIA: A MEDIDA DE INTERNAÇÃO NA LENTA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA.

Auferindo uma conotação compatível com a universalização da condição de sujeito de direitos, a definição de **internação socioeducativa** quer, ao se inspirar na Convenção Internacional de 1989, assegurar aos indivíduos autores de atos infracionais a condição de *ser-no-mundo*. Isto é, quer contribuir com o rompimento da “[...]‘cultura’ que [os] coisifica [...] retirando-os da condição de objetos e elevando-os a autores da própria história [...]” (VERONESE, 1997, p. 23).

A concretização desse ideal, entretanto, implica essencialmente no dismantelamento do sólido sistema de crenças, valores, práticas e condutas, da *história das mentalidades*, que se constituiu no estabelecimento da relação (criança), adolescente e sociedade. Implica, portanto, no desenvolvimento de mecanismos de garantia e universalização dos direitos já conquistados por essa população, numa efetiva transformação cultural.

Apesar dos muitos avanços verificados nesses quinze anos de novo paradigma⁵², o Brasil tem enfrentado muitas dificuldades para consolidar um efetivo *Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente*⁵³, sobretudo no que diz respeito à incorporação do princípio da *prioridade absoluta* dos interesses desses segmentos junto aos orçamentos públicos das várias esferas governamentais.

No que diz respeito, especificamente, aos adolescentes privados de liberdade, os principais desafios estão, dentre outros, em desconstruir a cultura do Judiciário, e da sociedade como um todo, que legitima a internação como principal resposta ao delito, em

⁵² O dismantelamento da estrutura anterior começa a ser observado com incipientes progressos conquistados, principalmente no âmbito das medidas de proteção, a partir do processo de municipalização, da implantação de Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos, estaduais e municipais, da criação de programas em regime de orientação e apoio sócio-familiar, bem como de programas de apoio socioeducativo em meio aberto, colocação familiar e da reestruturação dos abrigos temporários.

⁵³ “[...] o Sistema de Garantia dos Direitos é composto por uma rede de atenção voltada para a Promoção, Defesa e Controle dos Direitos da Criança e do Adolescente, responsável pela Proteção Integral preconizada pelo Estatuto [...]” (SEDH, 2004).

detrimento das medidas de meio aberto, em conceber a Medida Socioeducativa como ação educativa peculiar, em implementar políticas sociais básicas para o conjunto da população como forma de reduzir a violência, prevenir o delito e promover a inclusão social dos ex-internos.

Os muitos entraves que vêm impedindo novas práxis junto aos sujeitos autores de atos infracionais se evidenciam, notadamente, não apenas nas condições estruturais, físicas, materiais e de recursos humanos, que têm sido oferecidas na maioria dos estabelecimentos de internação socioeducativa do Brasil, mas, sobretudo, na ausência de projetos pedagógicos condizentes com o propósito da internação preconizados no Estatuto.

Segundo documento divulgado da SEDH, *Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei* (SEDH, 2002), que pesquisou as condições em que se operacionalizam as MSEI em todo o país, as principais mudanças ocorridas nesse campo até o ano de 2002 se fizeram quase que totalmente na adequação do aparato estatal a alguns poucos pressupostos do atendimento socioeducativo previstos na lei. Observa-se em muitos estados a criação de:

[...] centros de integração operacional para o atendimento inicial de adolescentes a quem se atribui ato infracional, a inserção da escola pública nas unidades de internação e mudanças de nomenclatura, estrutura e/ou vinculação dos órgãos executores das medidas socioeducativas [...] (p. 36).

Ainda assim, essas mudanças parecem distantes de demoverem a “situação de irregularidade” em que se encontram o Estado e a sociedade ante os direitos do adolescente privado de liberdade.

De um total de 190 unidades existentes que aplicam a MSE em meio fechado⁵⁴, 71% destas não possuem ambientes físicos considerados adequados às necessidades da proposta pedagógica⁵⁵. Cabe ressaltar que o percentual de unidades consideradas adequadas é aquele que se construiu após o ano de 1990 ou que sofreu modificações, arranjos institucionais, de forma a aperfeiçoar os velhos modelos prisionais a uma proposta mais próxima do conceito proteção de integral defendido por cada estado.

De acordo com o mapeamento, o contingente das unidades que são consideradas “adequadas” – 29% do universo pesquisado – continua, em sua maioria, a afirmar os princípios de contenção sobre quaisquer outros aspectos⁵⁶. Mesmo em unidades construídas mais recentemente, é comum a presença de “[...] muitas grades, guaritas e sistema de monitoramento eletrônico [...]” (SEDH, 2002 p.70), de modo a demarcar a prevalência ideológica da prisão como castigo.

Na tentativa de adequação para o bom funcionamento interno, muitas unidades socioeducativas têm-se deixado utilizar dos mesmos artifícios empregados no sistema correcional para indivíduos adultos. Segundo aponta Vicente Faleiros (2004), tortura, maus-tratos, porte de armas, corrupção, tráfico de drogas e autoritarismo continuam a fazer parte da “pedagogia” de muitos estabelecimentos já ditos socioeducativos.

No estado de São Paulo, por exemplo, onde estão instaladas 25% das unidades de internação de todo o país⁵⁷, a Fundação Estadual de Bem Estar do Menor tem se tornado uma espécie de vitrine nacional do modelo anti-socioeducativo. As condições estruturais de

⁵⁴ “[...] neste número, estão incluídas 51 unidades provisórias, que recebem os adolescentes antes da sentença, e 30 unidades mistas, que acolhem ao mesmo tempo os adolescentes em caráter provisório e os já sentenciados” (SEDH, 2002, p. 64).

⁵⁵ O mapeamento foi realizado com base em entrevistas realizadas por operadores da MSEI (diretores de unidades). Os critérios que mensuram a inadequação física das unidades perpassam pela insalubridade do ambiente, que expõe os adolescentes a condições subumanas, a inexistência e precariedade de espaços para desenvolvimento de atividades esportivas e de convivência.

⁵⁶ Segundo informações de Salvo (2003) a FEBEM Franco da Rocha, inaugurada em 2000, foi construída por obra da mesma construtora do complexo penitenciário Bangu, no Rio de Janeiro.

⁵⁷ Este número, apesar de elevado, ainda não é proporcional ao número de adolescentes internos existentes nesse estado (SEDH, 2002, p. 64). Atualmente encontram-se internados na FEBEM cerca de 6.000.adolescentes.

operacionalização da MSEI na FEBEM são apontadas como uma das mais graves do Brasil. A projeção nacional pela mídia de rebeliões constantes, de greves de funcionários, das mortes e dos espancamentos ocorridos no interior de muitas unidades paulistanas acaba por difundir no imaginário social a total descrença em possíveis valores educativos transmitidos ali: “[...]‘não dá para falar em educação em um sistema em que os adolescentes são violados, torturados, vivem em lugares lotados’” (CASTILHO e TORREZAN, 2004 p. 55/66).

Mesmo tendo sido assumida pela Secretaria de Educação em 2002, depois de já ter sido vinculada a duas secretarias de Estado, a de Ação Social e a de Esporte e Lazer, e ter sofrido substituição de presidente por mais de 60 vezes desde a sua criação há 31 anos (SALVO, 2003), a FEBEM não tem dado respostas satisfatórias à sociedade quanto ao investimento mensal de 10 milhões reais (TURCI, 2005), saídos dos cofres públicos à custa do discurso da *reinserção social*.

Em se tratando de elevação nos custos da MSEI, a FEBEM não é a única fundação estadual a apresentar números exorbitantes. Segundos os dados da SEDH (2002), “[...] a privação de liberdade de um adolescente constitui-se em medida de custo variável entre R\$ 1.898 e R\$ 7.426,00[...]”, no âmbito nacional. Os gastos com a contenção e contratação de recursos humanos elevam os orçamentos entre 60% e 85% em todas as regiões do país, o que reafirma estar o propósito de contenção acima de qualquer finalidade educativa, haja vista que a grande maioria da mão de obra lotada nesses estabelecimentos é de *orientadores, monitores, agentes de segurança*, enfim, de profissionais que, denominados diferentemente em cada região, são encarregados de:

[...] realizar a revista, a prevenção e a contenção dos adolescentes internados nos movimentos iniciais de rebelião, fuga e agressão física, de modo a contribuir com a segurança e com o desenvolvimento sócio-educativo (FEBEM, 2005, p.3).

Restam poucos recursos para o que se entende de fato por educação. O conceito de educação na lógica neo-paradigmática assimila o todo das ações desenvolvidas dentro e fora

da unidade. É a correlação das políticas, dos serviços, do emprego dos recursos, das parcerias societárias.

Na prática, o “setor” educação aparece no cotidiano das unidades de forma similar ao modelo inspirado em ideais utilitaristas nascido na década de 1930, isto é, destacado, estanque, resumido de forma a dar às práticas educativas a simples e vaga idéia de ocupação (FREIRE, 1996). Num sentido restrito, esse conceito de educação, departamentado, setorizado, adotado nas muitas unidades do país, está formalmente instituído como escolar e profissionalizante.

Os números dos relatórios oficiais (SEDH, 2002) indicam que 99% das unidades de internação, em condições muito peculiares, oferecem ensino fundamental, enquanto 63% proporcionam aos internos também o ensino médio. Apesar de esses números representarem um progresso, porque indicam formalmente a presença do espaço-escola nas unidades, na maioria dos estados brasileiros a escolarização e a profissionalização de adolescentes autores de atos infracionais não fazem parte de uma política estadual. Mesmo sendo elevado o percentual de estabelecimentos que mantêm alguma modalidade de ensino, até outubro de 2002, 14% do total de escolas inseridas nas unidades de internação não ofereciam certificação (SEDH, 2002).

Sobre o oferecimento e manutenção de ações profissionalizantes, 85% das instituições estão arroladas nas estatísticas oficiais; no entanto as concepções, os critérios de funcionamento, de disponibilidade, de democratização e, principalmente, de acesso não garantem “[...] ao jovem institucionalizado [...] que não esteja, ao sair, em desvantagem no plano da educação[...].” (BEIJING, 1995).

O processo de escolarização das unidades de internação sofre os problemas comuns à rede pública de ensino convencional, isto é, lida constantemente com a carência de professores e a escassez de capacitação, com a falta e a inadequação de material didático, com bibliotecas

improvisadas, quando existem, espaço físico limitados, além dos já tão conhecidos fenômenos da evasão e repetência escolar.

Mesmo estando as escolas das unidades imersas nessa realidade social, que é própria do modelo atual de ensino público do país, como será mostrado nesse estudo, as conotações perversas que marcam a peculiaridade da institucionalização total em estabelecimentos prisionais emprestam a esses fatos já tão conhecidos da educação brasileira dimensões muito mais amplas, isto é, prejuízos que não se localizam apenas na esfera dos sujeitos mas se projetam para o conjunto da sociedade em geral.

Os arranjos institucionais produzidos ao longo da vigência do atual modelo socioeducativo denunciam o risco a que está exposto o ideário de educação para cidadania que o ECA enfatiza, de modo que o discurso da privação de liberdade como condição para aplicação da proposta educativa suscita muitas interrogações, quando confrontado às condições reais de execução vivenciadas por educandos e educadores no interior das unidades. Onde buscar soluções para atenuar as “[...] táticas de tensão entre o mundo original e o mundo institucional [?] [...]” (GOFFMAN, 1961, p. 62), a resposta para esse questionamento está na concepção de novas práticas, na construção de uma nova práxis e, principalmente, no entendimento das Medidas Socioeducativas como ações educativas específicas.

4.4 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS ENTENDIDAS COMO AÇÕES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.

Numa efetiva mudança de paradigma, numa transformação societária, na qual se garanta a existência de uma só infância, uma só adolescência e a educação efetivamente como um direito de todos (BRASIL, 1988, art. 205), as Medidas Socioeducativas preconizadas pelo ECA poderão ser entendidas como ações educativas específicas, isto dentro de um conceito que permita extrai-las do contexto jurídico em que se encontram, para lançá-las como práticas

sociais distintas, como objetivações separadas, como “[...] práticas exigentes de uma teoria que as oriente [...]” (MARQUES, 1990, p. 53).

Nesse sentido, implicaria dizer que mesmo ressalvados formato e caráter coercitivo, haja visto que todas as modalidades visem, a priori, a responsabilização pelo ato infracional cometido, as MSEs seriam apreendidas, de fato, como um conjunto de ações que primassem pela promoção do adolescente autor de atos infracionais. Concebidas como ações educativas específicas, conduziriam à construção de uma práxis educativa, portanto de um conjunto de práticas projetadas e conscientes que visassem a transformação dos sujeitos do processo do educar que, como intencionalidades reveladas, primassem pela sua integração à sociedade.

Essa compreensão de práxis educativa, que agrega o pensamento de Freire (1996), desvia-se de uma “[...] perspectiva inclausurante de uma prática pedagógica tradicional [...]” (IMBERT, 2003, p. 15), por reconhecer sua insuficiência na promoção da superação dos sujeitos da condição de oprimidos (FREIRE, 1970), ao tempo em que defende um fazer criador, de realidade e de sentidos novos, em que se estabeleça no indivíduo a criticidade necessária para *ser e estar-no-mundo*.

Tal percepção, que se argumenta nesse estudo como propícia ao ideal socioeducativo pautado na teoria da proteção integral, coaduna-se com a definição de Castoriadis que assinala práxis educativa como um fazer “[...] no qual o outro (ou os outros) é visado como agente essencial da sua própria autonomia [...]” (1975 apud IMBERT, 2003, p.14).

As Medidas Socioeducativas convidam a uma práxis, isto é, a um amplo conceito de ação que necessariamente se diferencia da prática ativista, do cálculo, da técnica, do modelo de educação *menorista* que se arrastou historicamente, por visar ser “[...] um começo, [como a] entrada num processo de inacabamento [...]”, (IMBERT, 2003, p.14) como um sólido aporte para a vida social do educando em situação de conflito com a lei.

Nesse estudo, a distinção estabelecida entre os conceitos de **prática** e **práxis educativa** parte da proposição de Castoriadis (apud IMBERT, 2003, p. 16) que assinala essas duas definições como um processo fundamental para a demarcação das características do empreendimento pedagógico. Para o autor, “[...] as práticas provêm das relações ótimas entre os meios e os fins, [isto é,] visam um mundo perfeito, inteiramente acabado, sem nenhum traço de falta, de lacuna ou contradição [...]”, por isso em nenhum momento proporcionam a autonomia, enquanto o conceito de práxis, tomado no seu sentido superior⁵⁸, “[...] significa uma tensão, uma visada, um projeto que não se deixa fixar em termos determinados [...] mas abre um campo de um processo indeterminado, não dedutível”.

Dessa caracterização conceitual, dessa qualificação, é que suscitam abordagens educativas completamente distintas entre si, isto é, logo que a perspectiva seja a práxis, a ação educativa se dimensiona como um projeto emancipador, na perspectiva que Freire (1979, p. 7) chamou de “[...] educação como afirmação da liberdade [...]”. Quando da perspectiva da prática, da atividade, que é a ação sem reflexão (FREIRE, 1979; VÁSQUES, 1977), remete-se a um fazer enclausurante, que acomoda e reproduz, limitando as relações do homem com a realidade.

Nessa compreensão, parte-se do pressuposto que o paradigma da Proteção Integral se constitui numa teoria que oferece variados elementos para subsidiar uma práxis educativa uma abertura, um possível (IMBERT, 2003, p. 18) que tende a contribuir com a transformação da realidade. Para lançar mão desse instrumental junto às Medidas Socioeducativas, entretanto, é preciso essencialmente afirmar o adolescente como *sujeito*, ou

⁵⁸ Advindo da tradição marxiana, em que o conceito de *práxis* se define como *atividade material* dos homens e as ‘relações materiais’ que eles estabelecem uns com os outros. A essência da práxis se esclarece pelo conceito de produção “[...] não simples produção de objetos, mas autoprodução do próprio homem” (IMBERT, 2003, p. 13). “[...] *De sorte que a práxis é menos aquilo que o homem faz e como faz, do que aquilo que o homem faz ao se fazer [...]*” (GRANIER, Apud IMBERT, 2003, p.13).

seja, como *ser- no- mundo*, como sujeito de direitos, como sujeito de deveres, mas ao mesmo tempo como sujeito de um processo educativo contínuo,

[...] como fonte de iniciativa, no sentido de ser ele mesmo protagonista de ações, gestos e atitudes no contexto da vida familiar, escolar e comunitária. Também fonte de compromisso por ser ele responsável pelas conseqüências de seus atos; e fonte de liberdade desde o momento em que seus atos vão sendo cada vez em maior medida, conseqüências de suas próprias eleições [...] dentro dos limites que derivam de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (tradução nossa), (COSTA, 1999, p. 62).

Ou seja, é necessário concebê-lo como sujeito dentro de uma concepção plena de *cidadania*, isto é, “[...] fundada em direitos e deveres políticos, sociais, civis e éticos [...]” (FALEIROS, V., 2004, p. 93), que não se esgota num tempo determinado, mas se processa no movimento de *estar e ser-no-mundo*, que não impõe à passividade ou marginaliza como “[...] ‘seres de fora’, ou à margem de [...]” (FREIRE, 1970, p. 61) porque não parte do princípio de que “[...] a solução para ele estaria em que fosse [re-socializado], ‘integrado’, ‘incorporado à sociedade sadia de onde um dia partiu [...]”.

A mutação da condição de infrator a *sujeito* deve ser uma visada, um projeto societário. Um projeto que não imponha unicamente ao jovem a responsabilização por seu retorno ao convívio social, um projeto que não é simples, dado o confronto das “[...] forças desestabilizadoras, mas também definidoras da inserção social [...]” (FALEIROS, V., 2004, p. 92) e das condições objetivas da realidade em que se opera *o ser e estar- no- mundo*. Contudo, este é um projeto plausível que requer imediatamente uma nova “constelação de crenças e valores” (KUNH, 1961) éticos, políticos, sociais e pedagógicos em que devem estar envolvidos a família, o Estado e a sociedade.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

5.1 ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA DA METODOLOGIA:

A escolha da metodologia do estudo foi feita a partir das peculiaridades do objeto e dos objetivos da pesquisa, que, inscrita num contexto de estudo de caso, portanto de natureza qualitativa, teve como inspiração o método dialético marxista⁵⁹. Essa orientação filosófica foi privilegiada por sua capacidade de apreensão da totalidade através das contradições encontradas nas condições concretas da realidade.

A dialética como teoria do método amplia a capacidade de pormenorizar a construção histórico-social do objeto por ser um *instrumental de captação* do conhecimento e interpretação da realidade, permitindo “[...] a pluridimensionalidade do conflito e da mutação: *dentro do sistema e do sistema*, integrando e desintegrando, reformando e revolucionando [...]” (DEMO, 1981, p.164).

Nesse sentido, dois princípios da dialética aparecem como eixos fundamentais para a compreensão do fenômeno da interação de indivíduos adolescentes em estabelecimentos socioeducativos: o princípio da *totalidade* e o princípio da *contradição*. Segundo Kosik (1969, p. 42), o princípio da totalidade preconiza:

[...] Não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração

⁵⁹ Demo, quando faz uma opção dialética não marxista (1981, p. 154), chama a atenção que a dialética pré-existe ao marxismo e que este é uma das opções filosóficas, uma das possibilidades “de se cultivar a dialética”. No caso dessa pesquisa, assume-se a concepção marxista considerando que “[...] a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem mundo [...]” (GADOTTI, 2001, p. 98).

situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

O princípio da totalidade, entendido como objetividade possível, permite examinar os objetos e fenômenos não de forma individualizada, mas dentro de uma interação constante entre si e com o todo. Portanto, a compreensão do fenômeno da prática de atos infracionais por adolescentes que aparece nesse estudo não se deu partir de teorias funcionalistas que visam a explicar a marginalidade, antes buscou compreendê-la como fenômeno social oriundo dos múltiplos aspectos manifestados na dinâmica da realidade.

O princípio da contradição ou da *unidade e luta de contrários*, que é a categoria fundante da dialética, torna-se essencial no contexto desse estudo por permitir a percepção da contradição intrínseca a todas as coisas, isto é, as forças opostas que constituem a realidade histórico-social são capazes de transformá-la mediante o constante embate que travam no seu interior e que, concomitantemente, tendem à unidade e à contradição.

Tais categorias vêm subsidiar as análises das relações internas que permeiam o fenômeno da internação para adolescentes em conflito com a lei ao longo do processo histórico da sociedade brasileira. A internação, enquanto fenômeno social, passa a ser entendida como oriunda da luta de classes, o que permite entrever o movimento que se estabelece no seu interior, sua historicidade, sua transformação e principalmente a crítica dos elementos colidentes dessa realidade.

Nesse sentido, dois conceitos adotados tornaram-se essenciais tanto à abordagem histórica quanto às análises que revelam as relações internas do fenômeno. São eles os conceitos de *ideologia* e *discurso competente* apresentados por Chauí. Para essa autora, ideologia não significa apenas

[...] a representação imaginária do real para servir ao exercício da dominação em uma sociedade fundada na luta de classes, como não é apenas a inversão imaginária do processo histórico no qual as idéias ocupariam o lugar dos agentes históricos reais (CHAUÍ, 2000, p. 3).

Mas, numa definição mais ampla, entende ideologia como forma específica do imaginário social moderno, como sendo:

[...] a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparecer social, econômico e político de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade) por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou dissimulação do real (CHAUI, 2000, p. 3).

O conceito de ideologia se constitui num componente fundamental à compreensão e desconstrução dos discursos que estão instituídos na realidade social, especificamente o *discurso competente* definido como construções ideológicas que buscam imprimir uma justaposição entre as coisas anulando as suas peculiaridades entre o *pensar*, o *dizer* e o *ser*.

Em todas as etapas deste estudo procurou-se perceber as ideologias e os “discursos competentes” instituintes, não só do ideário de educação que historicamente se oferece (eu) aos adolescentes autores de ato infracional, mas o conjunto de discursos que se instituíram ao longo do processo histórico da privação de liberdade como principal alternativa de contenção da violência, da pobreza.

5.2 FONTES E TÉCNICAS DE PESQUISA.

Uma variedade de fontes foi utilizada a fim de caracterizar a multiplicidade de informações que possibilitaram a interpretação do contexto. Neste sentido, a pesquisa proposta valeu-se dos dados coletados na observação direta das práticas educativas, das entrevistas, registros de diálogos e análises documentais, realizadas nos anos de 2001, 2002, quando da atuação da pesquisadora como assistente social da CASE II, bem como da coleta de outros dados, realizada na mesma instituição ou fora dela, após o ingresso no Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da

Bahia (UFBA), em 2003. Tendo sido coletados os dados em momentos variados, foi possível recorrer a distintas técnicas de coleta, que foram aplicadas com a intenção de se apreender mais completamente o objeto de estudo.

Em razão do volume de dados obtidos em anos diferentes e conseqüentemente em realidades distintas, nem todo o material coletado fora utilizado. Procurou-se demarcar⁶⁰ uma conjuntura em meio ao período de coleta a fim de se proceder as análises. A pesquisa demandou a utilização de técnicas de observação, registradas em diário de campo, análise documental e a realização de entrevistas, conforme descritas a seguir:

5.2.1 Observação direta

Para dar continuidade à observação iniciada quando a pesquisadora atuou como assistente social da CASE II, agora de maneira mais sistemática, centrando-a no objeto de estudo, retornou-se a campo em 2004, a fim de se observar mais uma vez os sujeitos *in situ*. Esta etapa da pesquisa possibilitou uma “intensa impregnação” da pesquisadora com as práticas dos atores e no “[...] contexto onde se edificam e edificam suas instituições[...]” (MACEDO, 2000, p.151).

A estratégia de investigação desenvolvida para retornar a campo requereu da pesquisadora uma posição *participante-como-observadora*, que é compreendida por Minayo (2004, p. 142) como um processo pelo qual o pesquisador mantém-se numa situação social com os sujeitos observados diretamente em seu cenário social, a fim de aproximar-se o mais perto possível dos sujeitos e do fenômeno, buscando deste modo a apreensão do seu cotidiano e conseqüentemente da sua visão de mundo, bem como dos valores que atribuem à realidade.

⁶⁰ O sentido aqui não é o de amostragem dada a peculiaridade do estudo. Em função da estratégia de pesquisa e das peculiaridades encontradas na coleta de dados, fez-se necessário demarcar uma conjuntura específica, um número de sujeitos que pudessem ser pesquisados até o final do trabalho de campo para atualização de dados mais quantitativos.

Minayo ainda chama a atenção que uma das características do uso da técnica em que o pesquisador se torna *participante-como-observador* é que ele “[...] deixa claro para si e para o grupo sua relação como meramente de campo [...]” (p. 142), ou seja, informa aos sujeitos envolvidos do seu papel e da brevidade de sua permanência em campo.

Nesse sentido, procurou-se, retornando à instituição, deixar claro, não só à equipe dirigente, mas principalmente aos sujeitos de pesquisa, o papel que a pesquisadora desempenharia ali, assim como os interesses e a relevância do estudo para a Medida Socioeducativa.

O retorno à CASE II fora bastante significativo para a continuidade da pesquisa, pois permitiu que, ao assumir o papel de *participante-observadora*, a pesquisadora vivenciasse o cotidiano dos sujeitos com o olhar mais voltado às exigências do estudo. Esse regresso ao campo implicou uma organização mais sistemática do que se queria coletar a partir dos objetivos já definidos.

5.2.2 Análise documental

Segundo Phillips (apud Ludke e André, p. 38, 1986), considera-se documento “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano [...]”. Nesse sentido, vários documentos se configuraram em fontes relevantes nesta pesquisa, dentre eles destacam-se os que historiam a evolução do educando no processo educativo da MSEI, como os **relatórios sociais** que são produzidos a partir de um olhar interdisciplinar, considerando que na sua confecção co-participaram vários dos educadores que nas suas atividades técnicas emitiram parecer que constituíram uma fonte estável e rica de informações exploradas no confronto a outros métodos utilizados.

Num esforço de compreensão de como se instituíram os primeiros estabelecimentos de internação de *menores* na Bahia, fez-se necessária uma exaustiva busca nos arquivos oficiais a

fim de remontar o mosaico de informações que marcam a passagem da segunda metade do século XX. Esta tarefa requereu uma aferição criteriosa dos dados colhidos nos arquivos da FUNDAC, Arquivo Público Municipal de Salvador, Arquivo Público Estadual, Biblioteca Pública do Estado da Bahia, Bibliotecas da UFBA e da Universidade Católica do Salvador, além do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Memorial dos Governadores e as sedes dos jornais mais antigos do Estado.

Realizada durante nove meses, a fim de proceder a pesquisa histórica, a coleta nos institutos oficiais resultou num conjunto de dados que se constituíram em fontes primárias de pesquisa. Dentre os principais achados, destacam-se os que registram as principais legislações, de âmbitos nacionais e locais, voltadas para o direito da criança e do adolescente, ofícios e relatórios oficiais destinados às secretarias estaduais ou municipais que historicam o nascimento das unidades de internação na Bahia, além de documentos iconográficos, monografias, teses, dissertações, que relatam as nuances das políticas de assistência à infância e adolescência nesse Estado.

A busca dessas fontes documentais demandou, muitas vezes, um trabalho “arqueológico” no sentido da procura e organização da documentação. A fim de esclarecer eventuais dúvidas, confrontar documentos e informações, realizaram-se entrevistas com sujeitos que vivenciaram o cotidiano das antigas unidades de internação na Bahia.

a) Diários de campo

Outra fonte documental de suma importância para o desenvolvimento do estudo foram os diários de campo. Segundo Macedo (2000), o diário de campo é um instrumento que contextualiza as descrições “minuciosas e intimistas” de existencialidades construídas ao

longo das experiências vivenciadas no campo de pesquisa e da sua própria elaboração intelectual.

Nesse sentido, os diários de campo que se constituem parte dos dados coletados nessa pesquisa, acumularam o registro de informações descritivas do cotidiano das práticas educativas desenvolvidas na CASE II não apenas quando do retorno a campo, mas datando do período⁶¹ em que a pesquisadora desenvolveu atividade profissional nessa instituição. As formas de registro das informações derivaram da observação direta e/ou participante (da autora) na época da coleta. Em alguns momentos as falas dos sujeitos foram colhidas em forma de citações textuais, em outros, as falas e situações foram descritas já imbuídas de inferências e observações da pesquisadora.

5.2.3. Entrevistas

As pesquisas qualitativas se utilizam da entrevista como instrumento fundamental à coleta de dados. A apreensão das linguagens (incorporando silêncios, lacunas, lapsos de memória etc.) torna-se essencial na entrevista para captação da realidade. “[...] A linguagem revela, vincula e cria representações cujas formas e significações estão inseridas no contexto social [...]” (MACEDO, 2000, p. 165).

Nesta pesquisa, as entrevistas semi-estruturadas apresentam uma estrutura aberta e flexível, formato que possibilitou que os sujeitos falassem livremente sobre o seu cotidiano, realidades, aspirações, anseios e temores que vivenciam no interior da CASE - Simões Filho. Foram gravadas quinze fitas de áudio para estudo, sendo que seis dessas fitas continham entrevistas realizadas com educadores e outras oito com educandos. As falas dos sujeitos foram transcritas e citadas no texto integralmente conforme as gravações das fitas de áudio.

⁶¹ O diário de campo é um instrumento muito usado pelos assistentes sociais no exercício de sua prática. Durante o período de atuação junto ao Serviço Social da CASE, foram produzidos 03 diários de campo onde se registrava a observação do cotidiano da MSEI.

Isto implica dizer que as citações utilizadas no texto não sofreram nenhum tipo de intervenção para adequá-las as exigências da língua portuguesa antes valorizou-se a espontaneidade da linguagem própria dos entrevistados.

Dado o compromisso ético e as prerrogativas previstas no Estatuto com relação à preservação da identidade⁶² dos adolescentes em conflito com a lei, estes sujeitos quando entrevistados foram solicitados pela entrevistadora a criarem codinomes que não aludissem às suas identidades reais ou lembrassem de alguma forma os codinomes com que são conhecidos nas relações que estabelecem fora ou no interior da unidade. Neste sentido, solicitou-se aos adolescentes entrevistados que criassem espontaneamente nomes aos quais gostariam que se lhes fossem atribuídas as falas.

Desse modo, todas as falas dos educandos utilizadas no texto são identificadas com os codinomes por eles criados durante o processo de pesquisa. No procedimento de entrevistas com esses adolescentes, observou-se que tais codinomes por eles escolhidos quase sempre fizeram alusão ao mundo exterior à unidade e na sua totalidade são representações que aludem à liberdade, ao sonho, ao desejo de uma vida que talvez muito difira da que os espera por detrás das muralhas. Observou-se que a maioria dos codinomes escolhidos pelos educandos foram inspirados em seus ídolos da música ou do esporte.

Com a mesma intenção de preservar a identidade dos sujeitos educadores, utilizou-se uma codificação alfa-numérica para demarcar suas falas não distinguindo, entretanto, a função que desempenham no processo educativo. Todas as falas desses sujeitos estão sinalizadas com a vogal E (de educador) e de números que se atribuiu aleatoriamente às suas falas na fase de análise como, por exemplo, E1 que significa Educador um.

⁶² A preservação da identidade dos sujeitos é um procedimento comumente usado nas pesquisas qualitativas. Em função das peculiaridades que caracterizam a vida processual dos educandos em questão, optou-se pela não demarcação do ano em que a amostra foi selecionada, a fim de assegurar o que preconiza o artigo 247 do ECA.

5.3 DEFINIÇÃO DO CAMPO

5.3.1 A Comunidade Socioeducativa:

A Bahia possui atualmente 03 unidades de **internação** que integram o complexo de atendimento socioeducativo da FUNDAC, estando vinculadas à Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETRAS).

As unidades de internação são: a Casa de Acolhimento ao Menor (CAM), que funciona no antigo prédio do CRT, instalado no Bairro de Tancredo Neves, em Salvador, e as Comunidades de Atendimento Socioeducativo (CASEs), situadas em Feira de Santana e Simões Filho. Para o desenvolvimento da pesquisa escolheu-se a Comunidade de Atendimento Socioeducativo – CASE II, que atende os adolescentes do sexo masculino em cumprimento de MSEI.

A CASE II está situada numa rodovia que estabelece divisa entre os municípios de Salvador e Simões Filho. Esta localização geográfica, que assume uma característica própria das instituições totais⁶³, mantém-na afastada formalmente do perímetro urbano. A sua construção arquitetônica se instalou numa imensa área verde de propriedade do governo do Estado da Bahia.

Até a chegada da CASE, em 1998, poucos eram os domicílios que se construíam nas suas proximidades. A localização, que possibilita o acesso ao Centro de Abastecimento de Salvador (CEASA), somada à infra-estrutura que foi demandada para funcionamento da instituição como asfalto, iluminação e meio de transporte, certamente promoveram o avanço das ocupações das terras que cercam o prédio. A comunidade pauperizada que se estabeleceu

⁶³ A localização das instituições totais é cuidadosamente planejada. Segundo Goffman “[...] o caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo [...]” (1961, p.16). A escolha de lugares longínquos, afastados dos centros urbanos além de ser uma estratégia de contenção para dificultar as fugas dos internos é amplamente utilizada por guardar mais seguramente o meio externo.

naquelas mediações sobrevive praticamente do trabalho informal, seja pela prestação de serviços (trabalhadores domésticos, pedreiros, babás e outros) ou pela exploração temporária da sua mão de obra em trabalhos braçais ou na coleta dos despojos que encontram na CEASA.

No apogeu da inauguração, o Projeto CASE II⁶⁴ foi sendo chamado oficialmente de “modelo socioeducativo”, por sua inovadora estrutura arquitetônica e proposta pedagógica que se diferenciaria das unidades de internação já existentes. A instituição modelo viria suprir a carência demandada pelo Estado, pois até a sua inauguração, a MSEI que se aplicava aos adolescentes oriundos de todos os municípios⁶⁵ da Bahia era executada somente na Casa de Acolhimento ao Menor⁶⁶ (CAM), em Salvador.

A CASE Simões Filho, como é mais conhecida apesar de pertencer aos limites do município de Salvador, foi inaugurada oficialmente com a chegada dos primeiros adolescentes em 02 de julho de 1998. Sua estrutura física pretendeu atenuar o antigo formato prisional das instituições criadas na vigência do Código de Menores. Isto por que, na opinião de um dos educadores entrevistados, *buscou-se incorporar os princípios do ECA (EI)*, o que resultou numa versão idealizada da vida comunitária.

O ideário de comunidade, entretanto, não é uma invenção recente nos sistemas de internação no Brasil. Já na década de 1930 o diretor do Instituto de Preservação e Reforma da Bahia (IPR), Edson Tenório de Albuquerque (1941), movido por ideais higienistas, foi autor do projeto que ficou conhecido utopicamente como “Cidade dos Menores”, que, inspirado nos estabelecimentos existentes na Itália, pretendia atender 600 “crianças” dos seis aos vinte e um anos. Também o arquiteto Leonildo Ribeiro descreve minuciosamente todos os edifícios que

⁶⁴ Na fase de implantação as CASEs foram chamadas de “Projeto CASE” como uma maneira de sinalizar a novidade da proposta que ainda estava sendo testada.

⁶⁵ A exceção do município de Feira de Santana e adjacências que já possuíam sua unidade.

⁶⁶ Além da execução da Medida de Internação a CAM é a unidade responsável pelo acolhimento dos internos em cumprimento de internação provisória, ou seja, prazo de 45 dias que antecede a sentença conforme o artigo 108 do ECA.

comporiam a cidade de *menores* em São Paulo, “[...] desde a portaria, passando pelo almoxarifado, pelo centro educacional, [...] pelas oficinas, pelo hospital, pela capela [...]” (CORREA, 2003, p. 94).

Na CASE, a comunidade que se quis mostrar foi também meticulosamente desenhada. Esse velho paradigma de **completude institucional**, isto é, “[...] a idéia de que os estabelecimentos de internação devem possuir todos os serviços aos adolescentes privados de liberdade” (MENDEZ, 1996, p. 14) foi mantida e é um dos principais argumentos que sustenta o *status* de modelo socioeducativo⁶⁷. Esse arquétipo comunitário, inspirado nas “cidades dos menores”, reforça ainda mais o afastamento da vida social visto que não promove a integração dos internos aos recursos comunitários.

As instituições essenciais foram distribuídas dentro da muralha da CASE: unidade de saúde, escola e templo ecumênico. A área de lazer, que integra a praça, quadra esportiva coberta, campo de futebol e recreio coberto. A área profissionalizante oferece o espaço físico e os equipamentos destinados à realização das oficinas, ministradas como requisito basilar socioeducativo. Almoxarifado, refeitório, casa de máquinas, espaço do colaborador são outros locais existentes cuja circulação dos adolescentes é vedada⁶⁸.

Com capacidade para receber 128 adolescentes a instituição dispõe de seis *casas*, como são chamados os alojamentos, que possuem 07 quartos com capacidade para três internos em cada um deles. As casas possuem um salão com televisão, um banheiro coletivo⁶⁹ e uma lavanderia. O ambiente comunitário não consegue, entretanto, ocultar o intenso aspecto prisional expresso, seja nas fortes grades de contenção e trancas que fecham as casas e quartos dos educandos, seja no policiamento externo, como no todo da sua arquitetura.

⁶⁷ Em reportagem apresentada pelo *Jornal Hoje* em 23/02/2005, TURCI (2005) enaltece a CASE Simões Filho diferenciando-a das FEBEMs paulistanas.

⁶⁸ De acordo com Goffman (1961, p. 52), nas instituições totais os locais de trabalho e os locais de acesso dos educandos estão claramente delimitados “[...] como um recurso administrativo [...] que define uma [...] certa especialização espacial [...]”.

⁶⁹ Por medida de segurança, os banheiros não possuem vasos sanitários. Cavidades existentes no chão substituem a bacia de louça.

A construção arquitetônica do lugar, por vezes, causa admiração, como verbalizou um educando: [...] *Aqui é muito bonito... Pra cadeia é sim... Vou negar?* (Ronaldinho Gaúcho). Entretanto, o fato de o prédio representar a privação de liberdade, desanima o jovem: [...] *mas acharia mais bonito se tivesse fora daqui.*

5.3.2 As casas

As casas, quando inauguradas, receberam nomes que as distinguem uma da outra, sempre alusivos a uma perspectiva de (*re*) inclusão em sociedade, os nomes dados pela FUNDAC, como por exemplo, Casa Novo Horizonte, Casa do Bem Viver, Recanto do Novo Tempo e outros, não são lembrados usualmente pelos sujeitos do processo socioeducativo antes as casas são reconhecidas por números que as identificam mais rapidamente e, ao que parece, foram achados mais condizentes com a frieza da privação de liberdade como, por exemplo, Casa 04, C4; Casa 10, C10; Casa 11, C11 e outras.

Dentro das casas, a escassa ventilação que emana de pequenos basculantes e a pouca luminosidade oferecida por energia elétrica formam o contraste com a fonte de ar puro que é o ambiente externo onde se localizam as áreas de lazer e visitação em que os adolescentes podem circular, desde que autorizados.



Figura 5 - Planta aérea da CASE II. Fonte CASE II - Gentilmente cedida pela Coordenação Administrativa.

São nas casas que os adolescentes passam a maior parte do tempo e ali estabelecem suas relações sociais, guardados sob “vigilância” constante dos *orientadores*. São esses educadores os que mais interagem com os educandos, posto que permanecem dentro das casas por 24 horas, sendo revezados a cada 12 horas nas mudanças de plantão. Na sua função estão incumbidos do zelo pela integridade física dos educandos, tarefa que devem promover durante o acompanhamento desses em todas as atividades internas e externas que executam durante a internação. Nas saídas externas o *orientador* é encarregado de guardar algemado o adolescente e contê-lo sempre que *seu comportamento indicar um sinal de fuga* (E 5).

Nessas casas, os adolescentes passam a maior parte do tempo e por isso buscam imprimir, mesmo na escassez de recursos, certo aconchego ao ambiente, isto é, buscam organizar o espaço de contenção com elementos que lembrem o ambiente de casa.

Através da criatividade, os educandos tentam ornamentar e manterem limpos os espaços. Tarefa difícil, a limpeza do ambiente frequentemente é motivo de pequenos

conflitos. A decoração da maioria das casas é feita através de colagens de revistas nas paredes e *mantas*⁷⁰ que servem como tapetes quando cuidadosamente dobradas. Plantas e flores ornamentais extraídas dos jardins externos, *peças* artesanais como os *cisnes* e “porta-fotos” de origami por eles fabricados frequentemente são utilizadas para decorar o ambiente que não pode ser visitado por pessoas não autorizadas.

5.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Não obstante a coleta de dados tenha sido iniciada no ano de 2001 antes do ingresso no Mestrado, e sua continuidade se estendido a 2004, fez-se imprescindível para fins metodológicos a definição de um grupo de sujeitos que participavam do processo socioeducativo num dado momento da pesquisa. A fixação de um grupo de indivíduos foi absolutamente necessária dada a alta rotatividade da população, principalmente dos educandos que ao longo do cumprimento da internação podem vir a sofrer a extinção, progressão ou evasão da MSE. A fim de preservar totalmente a identidade dos sujeitos, essa demarcação se deu sem que se revelasse o ano em que estiveram inseridos no sistema socioeducativo.

Como sujeitos de pesquisa, denominaram-se os dois segmentos que interagem na CASE-II, ou seja, os educandos, que são os adolescentes internos em cumprimento de Medida Socioeducativa, e os educadores, atores de diversas áreas do conhecimento que operam na referida unidade e assim estabelecem relação dialética com o educando transmitindo-lhes através das práticas e das práxis educativas conhecimentos, valores e habilidades.

É importante salientar, que foram reconhecidos como **educadores** todos os indivíduos adultos que operacionalizam a MSEI junto aos adolescentes, independente de sua formação

⁷⁰ São chamadas mantas os cobertores de feltro cedidos para aquecimento nos dias mais frios, que no clima quente da região acabam servindo a outros fins.

profissional incluindo os profissionais da chamada “equipe técnica”, que possuem formação universitária como professores, instrutores de ofícios, médicos, psicólogos assistentes sociais, bem como outros profissionais que tecem as condições de funcionamento da unidade, como copeiros, auxiliares de serviço gerais, destacando principalmente a figura do *orientador*⁷¹ como educador direto.

Neste modelo de institucionalização total, é pertinente que todos os componentes do quadro funcional sejam considerados educadores, porquanto estão desenvolvendo suas funções dentro do perímetro da instituição interagindo constante, e involuntariamente, no cotidiano do educando, sem que haja necessariamente a consciência da sua presença educativa.

No momento da delimitação da população, a CASE II possuía um quadro funcional composto por 213 educadores lotados entre funções técnicas, operacionais e administrativas. Todo o quadro funcional é composto de mão-de-obra terceirizada, regida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Quase a totalidade do quadro funcional, isto é, 153 funcionários, está ligada a uma empresa baiana cujos interesses sempre estiveram relacionados à saúde pública. A mão-de-obra restante mantém vínculos empregatícios com algumas outras empresas que prestam os serviços de alimentação, jardinagem, limpeza e vigilância.

A Polícia Militar da Bahia (PM) é o órgão responsável pela segurança externa da unidade⁷². A manutenção de um posto policial contínuo é parte da política de contenção e segurança comum a todas as instituições de internação socioeducativa do país.

⁷¹ Embora não haja um consenso para denominar o profissional que acompanha os adolescentes durante as atividades desenvolvidas no interior das unidades, este trabalhador ainda vem sendo comumente chamado de “monitor” como nos termos do Código de Menores. Na Bahia esta função, que será detalhada no decorrer das próximas seções, é exercida mais comumente por indivíduos do sexo masculino que são chamados de “Orientadores”.

⁷² “[...] somente nos casos em que as circunstâncias aconselhem uma estratégia diversa, a instituição competente (PM) deve garantir a segurança externa das unidades de internação, podendo intervir internamente apenas na hipótese de expressa solicitação escrita do responsável da unidade e prévia autorização da autoridade judicial responsável da medida [...]” (MENDEZ, 1996, p. 16) Por esse motivo, a polícia não integra o quadro funcional da unidade.

TABELA 1 - Distribuição geral de educadores

<i>Função</i>	<i>Nº Educadores</i>
Alimentação	12
Corpo técnico - administrativo	153
Jardinagem	03
Limpeza	12
Manutenção predial	01
Vigilância (portaria e guaritas)	32
TOTAL	213

Fonte CASE II - Dados gentilmente fornecidos pela Coordenação Administrativa

A tabela 1 permite a visualização da distribuição dos educadores da CASE II pelas diversas áreas em que atuam. Se confrontada com a tabela 2, é possível concluir através dos dados que, à medida que as funções profissionais vão servindo mais diretamente a contenção do educando, e menos a manutenção estrutural da unidade de internação, o contingente funcional é aumentado.

TABELA 2 - Educadores que integram o corpo técnico – administrativo

Função	Nº. Educadores
Assistente social	03
Aux. Adm.	11
Aux. de Enfermagem	03
Corpo diretivo	03
Dentista	01
Enfermeira	01
Instrutores	07
Médicos	02
Motoristas	07
Orientadores	106

Pedagogo	01
Professores	05
Psicólogos	02
Telefonista	01
TOTAL	153

Fonte CASE II - Dados gentilmente fornecidos pela Coordenação Administrativa

Essa análise é plausível quando observada a quantidade de profissionais e a relevância do cargo que exercem no contexto socioeducativo. Se consideradas funções de contenção e vigilância, as atividades exercidas por vigilantes e orientadores, obtém-se um percentual de 65% do total de geral de funcionários desenvolvendo esse tipo de atividade enquanto que aproximadamente 35.7% do quadro restante estão a desenvolver funções técnico-administrativas. Esse percentual é bastante acrescido quando somado ao contingente de 28 policiais militares que se encarregam da segurança externa da unidade. Note-se que os profissionais que desenvolvem as atividades pedagógicas (instrutores e professores) representam um percentual de apenas 5.5% do número geral de funcionários⁷³.

O grupo de sujeitos denominados **educandos**⁷⁴ foi composto por 49 adolescentes do sexo masculino, que, num dado momento da pesquisa, representavam a população total da CASE II. A tabela a seguir informa a procedência e a idade média desses indivíduos quando pesquisados.

⁷³ O *Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei* (SEDH, 2002), concluiu que na quase maioria das instituições de internação do Brasil o gasto com recursos humanos representa mais de 60% chegando, em alguns casos, a 85 % .

⁷⁴ Na sua pesquisa sobre “A institucionalização de crianças no Brasil”, Irene e Irma Rizzini (2004) sugerem que a designação “educando” quando referida ao *menor*, expressava em si mesma a conotação do favor impregnado naquele modelo de educação.

TABELA 3 - Distribuição de educandos por idade e microrregiões do Estado da Bahia.

Microrregiões	Número de Pesquisados	(%)	Idade Média em anos
Nordeste	4	8	17,0
Centro-Sul	14	29	18,1
Metropolitana (Salvador)	4	8	19,0
Sul	21	43	18,2
Centro-Norte	5	10	18,0
Outros Estados	1	2	...
TOTAL	49	100	-

Fonte CASE II - Dados gentilmente fornecidos pela Coordenação Administrativa

Através dos dados descritos acima, que relacionam a idade etária dos educandos pesquisados, é possível observar que predominantemente os atos infracionais praticados por esse grupo de adolescentes ocorreram nos intervalos entre as idades 15 e 17 anos. Tais dados observados na amostra coincidem com as informações apresentadas pelo *Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com Lei* realizado pela SEDH em 2002. Este documento concluiu que 76% dos adolescentes privados de liberdade naquele ano tinham entre 16 e 18 anos na época do ato infracional; 6% entre 19 e 20 anos e 18% entre 12 e 15 anos (SEDH, 2002).

Esses dados indicam a prevalência do cometimento de atos infracionais na segunda fase da adolescência. Tal constatação remete a questionamentos quanto à existência, eficácia e manutenção das chamadas políticas públicas para juventude nos espaços urbanos, sobretudo nos municípios do interior dos estados.

Se observadas as condições socioeconômicas em que se inserem a totalidade dos educandos pesquisados no presente estudo, notar-se-á o efeito da negligência do Estado e da sociedade quanto à oferta de oportunidades de educação, profissionalização, esportes, cultura e lazer. Do universo total de pesquisados, 100% destes são oriundos de bairros periféricos,

78% são filhos de pais separados, 44% eram responsáveis pela renda total da família antes da internação.

A condição social em que estão inseridos os adolescentes pesquisados permite inferir que são limitadas e insuficientes tais oportunidades, principalmente as de acesso à renda. O percentual de jovens caracterizados como responsáveis pela própria sobrevivência (e quase sempre da família) denuncia que desde muito cedo passam de protegidos pela família, para mantenedores dela. Enquanto os jovens da classe média encontram-se neste intervalo etário preparando-se para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho, esses jovens das camadas mais desfavorecidas economicamente geralmente estão buscando alternativas de sobrevivência junto ao cometimento de atos infracionais.

A pequena variação entre as idades dos pesquisados pode denotar o que já se tem apontado nas duas últimas pirâmides etárias da população brasileira: o engrossamento do grupo etário formado por adolescentes nascidos na década de 1980. Tal fenômeno proporciona uma mudança demográfica temporária no desenho (vide figura 6) destacando um considerável aumento no número de adolescentes que integram a população geral.

Uma das explicações para este fenômeno parte da alta taxa de fecundidade das mulheres brasileiras na metade da década de 1980. Os órgãos oficiais costumam analisar as mudanças demográficas a partir das condições econômicas, sociais e políticas do país. Deste modo, é possível que o crescimento econômico vivenciado no Brasil dos anos 80 tenha sido um dos fatores que influenciaram o número de nascimentos. Não só a possibilidade de mais emprego e renda, bem como a expectativa trazida pela redemocratização, isto é, a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros pôde de certa forma ter exercido influência sobre o aumento da população.

(%)

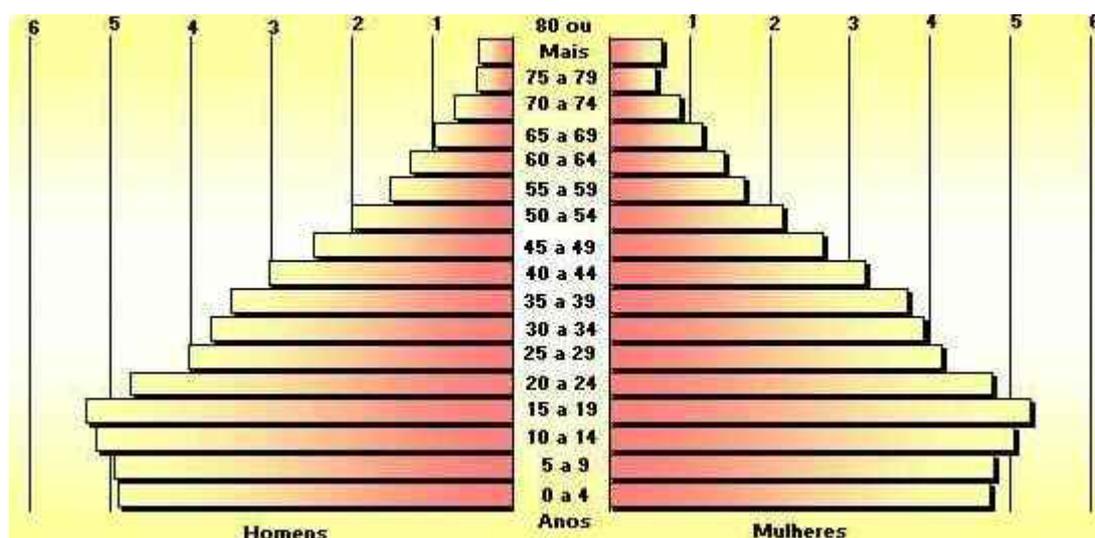


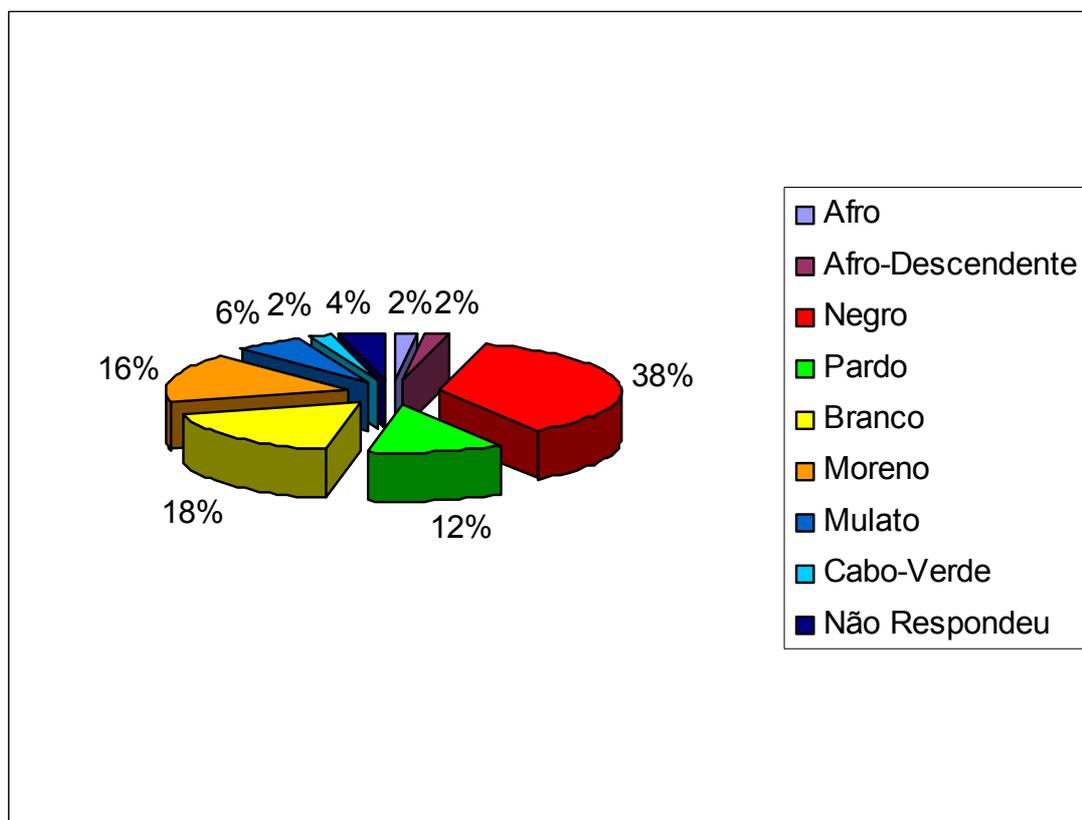
Figura 6 - Pirâmide Etária Absoluta 2000

(1) Distribuição da população por sexo e faixa etária, sobre o total da população. Fonte IBGE, Censo Demográfico de 2000 -Elaboração: Emplasa 2002

Outro fator preponderante na análise da condição social dos sujeitos educandos está nos quesitos relacionados à cor da pele⁷⁵. Estimulados a autclasificarem a cor da pele, 82% dos adolescentes pesquisados afirmaram não serem de cor branca enquanto o percentual de 18% restante declarou possuir esta cor de pele, conforme demonstra o gráfico abaixo.

⁷⁵ Segundo Santos, H., “[...] em outros países muitos estudiosos se referem ao quesito raça/cor. No Brasil, entretanto, o aspecto que conta é o da cor [...]” (2001, p. 40).

Gráfico I - (Figura 7) Percentual de adolescentes pesquisados segundo a cor da pele



Fonte CASE II - Dados resultantes da pesquisa

Apesar de 18% dos adolescentes declararem-se brancos, a pesquisadora pode observar que os indivíduos inseridos nesse percentual possuíam de fato a cor de pele parda, isto é, eram miscigenados. Esta constatação permite um redimensionamento do percentual pesquisado, pois se considerado o número de brancos como pardos, pelo menos 30% do universo da pesquisa poderia ser assim classificado. Outras cores de pele, mais imprecisas, surgiram na amostra talvez pela necessidade de fugir, descaracterizar, omitir ou amainar a origem negra 32% dos adolescentes optaram por “[...] classificações que têm jeito de se referirem aos pretos ou pardos [...]” (SANTOS, H.,2001, p. 57) tais como afro, afro-descendente, moreno mulato ou cabo-verde.

A utilização de definições que de alguma forma promovam o “embranquecimento” da população parda e negro-mestiça é uma peculiaridade evidenciada já há muito, em pesquisas que se tenham como critério a autoclassificação da cor da pele. Ainda, de acordo com Hélio

Santos, entre outros fatores que justificam o “o exacerbado arco-íris” da população brasileira está a dificuldade que os negro-descendentes têm “[...] para se colocarem diante de sua realidade étnico-racial [...]” (p. 57).

No grupo referente a esta pesquisa, embora um percentual de 38% tenha precisamente se definido como negro, pelo menos 46 % dos indivíduos procurou outras definições para fazer referência a sua cor miscigenada. Um interessante aspecto é que 4% dos adolescentes pesquisados se utilizaram dos termos afro ou afrodescendente, que já tem sido muito difundidos pelos movimentos negro, para denominar a sua cor de pele⁷⁶.

O fato é que os dados analisados evidenciam que a totalidade dos adolescentes pesquisados é de negros e mestiços, ou seja, do percentual que historicamente tem sido mais atingido pela desigualdade social como mostram os dados do IBGE (2004). Segundo este Instituto, são nesses grupos étnicos que se elevam, por exemplo, as taxas de analfabetismo, (16,8% para pretos, 16,9% para pardos, e 7,1% para brancos) e de desemprego.

Em relação à origem dos educandos pesquisados, quatro regiões do Estado foram representadas no universo de 49 adolescentes. Cerca de 2% deste número é relativo à presença de adolescentes de outros Estados⁷⁷.

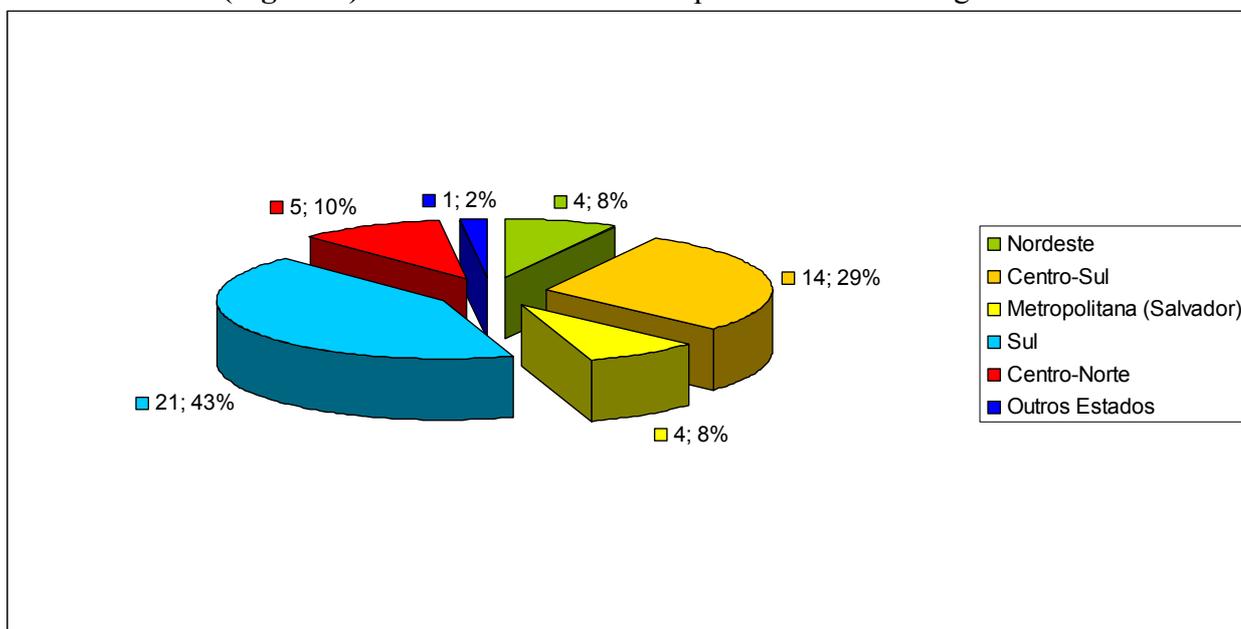
De acordo com o inciso VI do artigo 124 do ECA, o adolescente privado de liberdade tem o direito de “[...] permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável [...]” (BRASIL, 1990). Este é um direito que na Bahia só tem sido garantido aos adolescentes que residem na região metropolitana e em parte da região do centro norte baiano. Isto se deve a localização das três únicas unidades de internação mantidas no Estado.

⁷⁶ Segundo o IBGE (2004, p.311) os dados das Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNADs) de 1993 e 2003 revelam que “[...] a distribuição por cor ou raça da população mostrou pequenas alterações em nível nacional : uma queda de 2% na população que se declarou branca (de 54,% para 52, 1%) e um aumento daquela que se declarou preta (de 5,1% para 5, 9%) e pardos (de 40 para 41, 4%)”.

⁷⁷ A presença dos adolescentes oriundos de outros estados se justifica pela transferência da família para o estado da Bahia.

O gráfico abaixo permite a visualização de um fenômeno que tem se manifestado há mais de uma década no contingente de adolescentes internados para cumprimento de MSEI na Bahia: o aumento do número de indivíduos oriundos da mesorregião sul.

Gráfico II – (Figura 8) Percentual de educandos por micro e mesorregiões do Estado.



Fonte CASE II - Dados gentilmente fornecidos pela Coordenação Administrativa

Cerca de 43% dos adolescentes pesquisados são oriundos da região sul da Bahia, mais especificamente dos municípios de Ilhéus, Itabuna, Buerarema e Canavieiras. Este número revela a intensificação do cometimento de crimes e atos infracionais agravada nesses municípios desde a década de 1980. Uma das explicações para o aumento da violência nessas cidades é encontrada nas condições de desigualdade⁷⁸ a que está submetida grande parte da população após o declínio vivenciado na agricultura.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que a região sul da Bahia enriqueceu rapidamente através da expansão da lavoura cacaueteira iniciada no começo do século XX e logo se tornou um dos pólos econômicos mais sólidos do Brasil. Com assolação de várias doenças, principalmente a “podridão parda” e a “vassoura de bruxa”, a cultura do cacau começou a

⁷⁸ Desigualdade no sentido da insuficiência de políticas públicas sociais básicas supletivas e de proteção à população pauperizada.

entrar em declínio na década de 70, acarretando a diminuição da exportação das amêndoas, atividade que garantia a fortuna dos “coronéis” baianos que movimentavam a economia da região através da exploração da mão de obra local.

O desemprego motivou várias famílias de lavradores a se deslocarem das fazendas rumo aos centros urbanos em busca de melhores oportunidades, de emprego e renda que visualizavam ante ao crescimento econômico promovido pelo turismo e novas indústrias que se instalaram na região.

Por manter-se ainda como uma das principais metrópoles do sul do Estado, o município de Ilhéus recebe continuamente populações oriundas das regiões rurais. Esse fenômeno tem promovido a ocupação desordenada da cidade, sobretudo no que tange a ocupação de “morros, rios e manguezais”, o que evidencia a demanda crescente serviços e políticas básicas para a atenção das camadas pauperizadas.

No apogeu do cacau, a *infância desvalida* já representava um problema para a sociedade Ilheense. Por isso, o Interventor Federal na Bahia, Juracy Magalhães autorizou a construção de “[...] internatos rurais e escola profissional de menores em Ilhéus” quando assinou a lei nº. 87, de 17 de setembro de 1936. O decreto nº. 10.160, de 08 de abril de 1937, abriu crédito de 500.000.00 réis para a construção desses estabelecimentos (BAHIA, 1937).

Os impactos dessas transformações econômicas sob infância e adolescência de Ilhéus e Itabuna já foram analisados por Amim (1998) e Amazonas (1991) em diferentes estudos do PPGE. Segundo concluiu Amim:

[...] As desigualdades vivenciadas por grande parte da população de baixa renda no município de Ilhéus encontram-se refletidas no processo sócio educacional, facilmente constatada nos altos índices de meninos em ‘situação de risco pessoal e social’ no centro, nas periferias e nos distritos da cidade (p. 27).

Em contraposição aos números da região sul, a região metropolitana que agrega Salvador e municípios da Grande Salvador representa um percentual de 8% dos internos pesquisados. Esta percentagem acompanha a tendência do perfil de internos na CASE II desde a sua inauguração, isto porque a quase totalidade da capacidade da unidade tem sido desde então preenchida por adolescentes oriundos do interior do Estado. As exceções se dão quando as sentenças dos adolescentes procedentes de Salvador e Região Metropolitana prevêm internação com limite superior a dois anos. A maioria desses adolescentes procedentes dos municípios metropolitanos vem sendo sentenciada a cumprir MSEI na Casa de Acolhimento ao Menor em Salvador.

O número de adolescentes soteropolitanos privados de liberdade tende a ser inferior ao dos outros municípios baianos, em função da manutenção de uma estrutura mínima⁷⁹ para o cumprimento de outras modalidades de MSE, especialmente a Liberdade Assistida, que segundo o Estatuto é aplicada para o fim de acompanhar e orientar o adolescente (art. 118) em meio aberto, e a semiliberdade que é caracterizada como um regime semi-aberto.

Ainda que esses dois tipos de Medida Socioeducativa sejam as mais usuais na responsabilização dos adolescentes que cometeram delitos menos graves ou sirvam “[...] como forma de transição para o meio aberto” (BRASIL 1990, art.120), ambas enfrentam muitos percalços para efetiva implementação. Entretanto, a sua existência, mesmo que precária, é fundamental para que a internação seja aplicada estritamente nos casos determinados pelo artigo 125 do ECA.

⁷⁹ Só após os 14 anos de promulgação do Estatuto é que o município de Salvador começa a discutir suas atribuições no sistema socioeducativo. Nos anos de 2003/2004 a FUNDAC vem reordenando seu atendimento repassando ao município as Medidas Proteção que se responsabilizou até então.

6 POR DETRÁS DAS MURALHAS: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

6.1 ENTRE UM MURO E O MUNDO.

Adentrar o universo que se move por detrás das muralhas dos estabelecimentos de privação de liberdade é um difícil desafio dadas múltiplas complexidades que reservam o cotidiano dessas instituições. No sentido de focar os objetivos deste estudo, ou para uma melhor apreensão do cotidiano das práticas educativas desenvolvidas no interior da CASE II, propõe-se neste capítulo apresentar uma visão mais panorâmica do *locus* educativo dessa instituição, ou seja, dos setores onde, oficialmente, se congregam e se desenvolvem as ações educativas.

De início faz-se necessário situar a CASE II, a partir do conceito de Goffman, (1961) como “instituição total” e de posse desse referencial entendê-la nas peculiaridades que cercam um conjunto de estabelecimentos assim definidos que, no contexto mais amplo da organização societária, exercem específicas funções de controle e regulação social.

Segundo Goffman (1961, p. 16-17), as instituições totais são classificadas em pelo menos cinco *agrupamentos* que reúnem inúmeras “características comuns” na forma estrutural, administrativa, mas principalmente nos componentes ideológicos perpassados no trato dos interesses dos indivíduos inseridos nesses espaços.

Algumas instituições totais têm como finalidade “[...] cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas [como os] cegos, velhos, órfãos e indigentes”. Já outras foram criadas para “[...] cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e

que também são uma ameaça à comunidade” como os leprosários, hospitais para doentes mentais e tuberculosos.

Num terceiro grupo de instituições totais encontram-se as que se encarregam de “[...] proteger a comunidade contra perigos intencionais” e aí se inscrevem as “[...] cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração [...]”. É nesse último grupo que se podem inserir as unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei por suas características prisionais (visíveis não apenas na estrutura arquitetônica), que proporcionam o afastamento do indivíduo do meio social, mantendo-o recluso por um considerável período de tempo, **protegendo dele** a comunidade.

O interior das instituições totais e a dinâmica social estabelecida nas relações entre internos e “pessoal dirigente” (GOFFMAN, 1961) parecem sempre povoar de maneira fértil, o imaginário dos que, de fora das muralhas, estão exercendo plenamente a liberdade em sociedade. Esse universo é desconhecido e temido por muitos, por isso não causa estranheza a dificuldade de alguns setores da sociedade (até mesmo ligados à educação) em entendê-los como espaços educativos.

Das muitas modalidades existentes, certamente são os presídios e os hospitais psiquiátricos as instituições totais mais temidas e rejeitadas pela sociedade que, do lado de fora, se encarrega de solidificar o imaginário sobre o cotidiano e as relações estabelecidas do lado de dentro, de modo a estigmatizar não somente os que estão ali custodiados, quanto os que estão executando algum tipo de trabalho.

Numa conjuntura neo-paradigmática, os estabelecimentos de internação socioeducativa deveriam em muito se diferenciar das instituições prisionais não apenas por serem instituições voltadas para a guarda de indivíduos em fase peculiar de desenvolvimento, e inimputáveis penalmente, mas por se constituírem, as unidades de internação, em estabelecimentos educacionais. Ainda que o discurso oficial busque ressaltar as diferenças

entre a prisão para indivíduos adultos e as unidades de internação socioeducativa, as peculiaridades entre ambas quase não são reconhecidas socialmente.

No imaginário coletivo as distinções que separam esses dois tipos de instituição são quase nulas, principalmente porque, através da absorção e da reprodução de práticas que historicamente têm se vinculado à privação de liberdade, as unidades de internação são ainda lembradas pelo arbítrio de poder (FOUCAULT, 1987), pela negação dos direitos humanos, pela violência e crueldade das rebeliões, constantemente veiculadas pela mídia, ou seja, são mencionadas pelos mesmos referenciais que sempre distanciaram as unidades *menoristas* do sistema educacional e as aproximaram do sistema prisional.

As decorrências desse imaginário puderam ser observadas, interna e externamente, durante a realização da pesquisa na CASE II, especialmente, na forma como se processam as relações sociais do lado de dentro dessa instituição e no modo como se projetam extra-muros. A observação de como se relacionam instituição e comunidade local é um interessante exemplo de como se tem produzido a acepção de internação socioeducativa no contexto social mais amplo.

No ambiente interno da CASE II, o cotidiano da internação é fortemente marcado pela materialização de códigos, representações e costumes mantidos, como uma “cultura das prisões” que ciclicamente se cultiva mesmo com a renovação dos sujeitos internos e dos quadros funcionais. Na relação instituição/comunidade, a negação, o medo e o desprezo identificados reforçam a segregação, fortalecem os estigmas e impedem o estabelecimento de qualquer possibilidade de integração sociedade/internos⁸⁰.

Mesmo que no discurso, no projeto arquitetônico e na administração dos conflitos internos, a CASE II se diferencie, por exemplo, das FEBEMs e das penitenciárias do Estado,

⁸⁰ Nos diários de campo registra-se em várias oportunidades que em episódios de conflitos internos graves, inclusive com ocorrências de óbitos, a comunidade local se mobilizou exigindo a saída do “presídio” daquelas mediações. Note-se que a comunidade se formou a partir da estrutura promovida pela instituição.

ela é para internos e comunidade uma instituição temida, marcada pela idéia de privação de liberdade dos execrados da sociedade. Por isso algumas idealizações desses dois grupos coincidem entre si, principalmente as que dizem respeito à assimilação da instituição como prisão.

Ambos os segmentos, por não identificarem esse tipo de instituição como “estabelecimento educativo”, tendem a reconhecê-la unicamente como internato-prisão, e assim, passam a utilizar sistematicamente formas de desqualificação do discurso educativo.

A primeira evidência, nesse sentido, está na contínua referência à instituição por termos alusivos a privação de liberdade. O termo “cadeia”, por exemplo, empregado para se referir a CASE II, aparece no cotidiano da unidade de forma mais freqüente na fala dos adolescentes, numa espécie de vocabulário próprio, de modo que, em princípio, pode parecer apenas uma despreziosa intenção de definir o lugar:

[...] Quando a Juíza disse que eu ia cair na cadeia [...] (Gabriel Pensador).

[...] Eu é que fico na minha, tia... Gosto de tirar minha cadeia na paz (Romário).

[...] A cadeia tá pesando [...] (Bob Marley).

Ou, quando observadas outras falas em que os jovens, de modo mais direto, o empregam para caracterizar a MSEI:

[...] e o que significa Medida Socioeducativa de Internação para você?
(Entrevistadora).

[...] É uma pergunta difícil, porque era pra ser uma casa de recuperação, eu pensei que era... Mas é uma cadeia, é diferente da grande, tem diferenças, mas é uma cadeia. (Racionais)

[...] É uma cadeia própria para os de menor. [...]. (Bob Marley)

As falas dos adolescentes, de forma intrínseca, expressam a existência de um diferencial entre o estabelecimento socioeducativo e os estabelecimentos que integram o sistema prisional. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhecem haver propriedades específicas entre essas instituições, os sujeitos demonstram que tais diferenças não promovem por completo a superação das semelhanças entre ambas. Se a CASE II é uma cadeia “diferente da grande”, dificilmente será comparada e aceita por estes sujeitos como estabelecimento educativo.

O uso do termo “presídio” tornar-se mais freqüente nas relações externas à unidade. Sendo também uma palavra alusiva a privação de liberdade, frequentemente tem sido utilizada pela comunidade local para fazer referência ao bairro ou às casas que se construíram próximas da unidade de internação. Diz-se: “moro próximo ao presídio”, “ali na rua do presídio” etc. As empresas de transporte urbano alternativo que servem à comunidade local, frequentemente anunciam o roteiro de viagem indicando a passagem pelo “presídio de menores⁸¹”.

Pelo que se pode observar, estabelecimento socioeducativo, comunidade socioeducativa são nomenclaturas conhecidas no âmbito interno – usadas por funcionários que buscam “corrigir” os educandos que se referem à CASE como cadeia. No entanto, essas palavras soam como uma linguagem desconhecida para os que estão de fora. Mesmo com as placas de sinalização, o nome “Comunidade de Atendimento Socioeducativo” não é lembrado pelos moradores vizinhos.

Não há nada de desprezioso nesses referenciais comparativos que de alguma forma agregam os estabelecimentos socioeducativos aos prisionais. Pelo contrário, há nessa associação inicialmente o reconhecimento das particularidades de ambos e a afinidade que

⁸¹ (Diário de Campo, 14/03/2002).

suas práticas institucionais estabelecem entre si, das quais deriva a necessidade de congregá-los comumente, de estigmatizá-los, de reservar-lhes o afastamento social.

Nessa demarcação que “agrupa” os presídios e as unidades de internação, é como se houvesse dois mundos: o mundo dos que estão do lado de dentro, pertencente aos confinados e aos que estão ali trabalhando, e *o mundão* do lado de fora, onde vivem os que podem desfrutar da liberdade, os que hostilmente rejeitam qualquer contato, qualquer virtude, qualquer benefício em se estar do lado de dentro, conforme sugere o depoimento da educadora:

[...] Quando digo que venho para o trabalho, se disser que eu trabalho aqui, [na CASE] me sinto estranha como quem deve uma satisfação, uma justificativa, sabe? Porque as pessoas sempre me perguntam por que trabalho aqui [...] (E4).

Ao que parece, ao menos para parte da sociedade, esse mundo do lado de dentro deve seguir cada vez mais afastado do cotidiano vivido do lado de fora, cada vez mais institucionalmente completo de modo que assegure o antigo desejo de segregação e manutenção da ordem conforme deixou transparecer um médico de um hospital público de Salvador à assistente social, durante atendimento oferecido a um adolescente ferido num conflito interno:

[...] por questão de segurança, vocês devem solicitar ao governo uma melhor estruturação do serviço médico [interno] para que se evite ao máximo a transferência deles [adolescentes] para cá⁸².

Contrariando o antagonismo da sociedade, o fim social a que se propõem as atuais instituições de internação para adolescentes em conflito com a lei, bem como os valores que

⁸² (Diário de Campo, 16/09/2001).

estão imbricados no seu discurso socioeducativo, são os que aludem à formação para a cidadania, a socialização para o mundo do trabalho, a internalização da norma, ou seja, os mesmos que historicamente fizeram parte dos ideais preconizados pela escola.

6.2 O MUNDO DO LADO DE DENTRO DO MURO.

Mesmo com os muitos entraves que implicam na afirmação de sua função social, a CASE II quer ser reconhecida como estabelecimento educacional. Portanto, procura atenuar suas características de instituição total reafirmando o discurso oficial que a instituiu como modelo socioeducativo, que indica ser possível:

[...] através da reprodução da vida em comunidade [...] e do processo sociopedagógico [...] romper o ciclo de marginalização vivido pelo adolescente, por meio do estímulo [...] à reinserção e a adoção de um novo estilo de vida [...] (FUNDAC, 2003).

Nesse intento, segue o antigo formato organizacional em que o cerne da proposta pedagógica se localiza essencialmente nas ações promovidas em prol da escolarização e da profissionalização dos internos, isto é, nas ações marcadamente desenvolvidas por dois – distintos – setores, que, para efeito deste estudo, chamar-se-ão **setor pedagógico** e **setor profissionalizante**.

O diagrama organizacional abaixo, que assinala os principais departamentos da CASE II, demonstra mais nitidamente que os setores pedagógico e profissionalizante se destacam entre os demais como os excepcionalmente educativos:

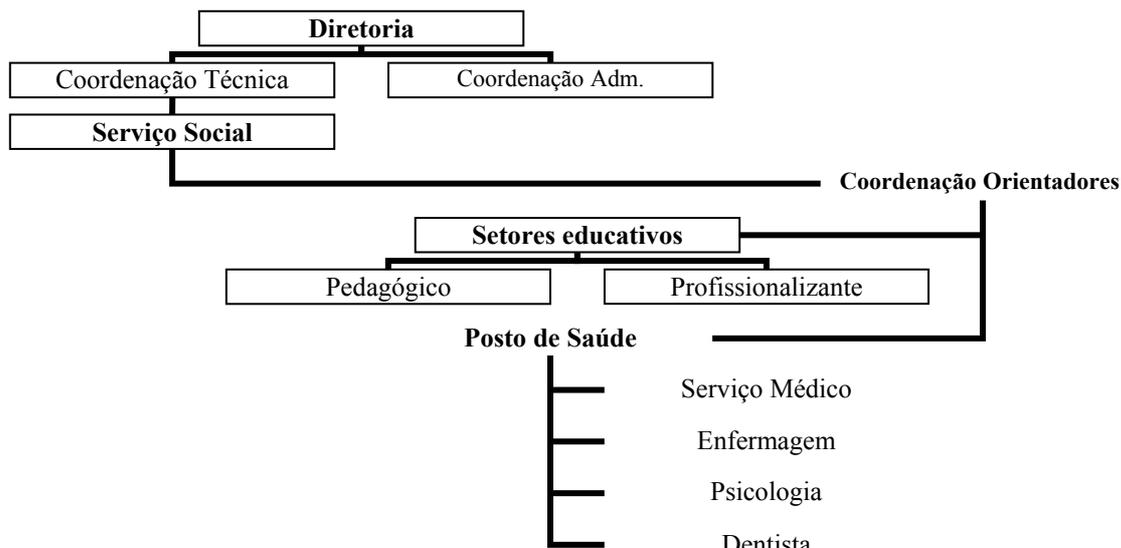


Figura 9 - Diagrama organizacional da CASE II.

Fonte: CASE II - Dados gentilmente cedidos pela Coordenação Administrativa

Em si mesma essa “departamentalização” e, conseqüentemente, demarcação de espaços privativos de educação da CASE II, contradiz o discurso integrado de educação que essa instituição busca ressaltar uma vez que a escola e as demais atividades educativas encontram-se destacadas de modo a indicar não ser possível conceber uma ação educativa conjunta com outros setores que igualmente atuam na formação do educando. Muito embora apareçam enfatizados e entrelaçados como um único setor, os departamentos que funcionam em prol da educação estão fragmentados entre si (educação *versus* profissionalização) e distanciados daqueles que desenvolvem ações mais técnicas ou administrativas.

Como será evidenciada, a demarcação de um locus educativo nessas instituições ao invés de especializar e agregar as práticas educativas tem servido para estimular a fragmentada visão de educação que tradicionalmente se perpetra no Brasil: que resiste às práticas transdisciplinares, que centraliza a formação nos conteúdos curriculares, que reconhece apenas a sala de aula como espaço educativo e, conseqüentemente, como educadores, os profissionais que estejam autorizados por uma formação específica.

6.2.1 A demarcação de um *locus* educativo: quem pode educar?

Em primeira instância, a demarcação de espaços educativos dificulta o entendimento da unidade de internação como uma totalidade, como um estabelecimento educativo, uma vez que acentua a fragmentação das propostas pedagógicas, porque não envolve outras disciplinas na construção de um projeto educacional único embasado teórica e tecnicamente.

Pelo que se pode observar em campo, ainda que oficialmente a unidade de internação estudada se constitua como uma comunidade de atendimento socioeducativo, o que dá idéia de um todo integrado, na prática, seu conceito de educação parece não estar centrado num projeto pedagógico pautado em diretrizes transdisciplinares que integrem a todas as atividades internas rumo a uma **ação educativa** específica.

A fragmentação das práticas intersetoriais aparece nos discursos dos educadores frequentemente:

[...] o sentido é de comunidade educativa, mas, numa comunidade tudo tem que estar atrelado a tudo né? Se não, não se torna uma seqüência. Aqui, [na CASE II] cada um funciona dentro de seu setor, são setores que tem suas práticas, pessoas independentes, não são interligados os trabalhos [...] (E2).

[...] A dificuldade de se trabalhar em grupo aqui é muito grande. Não é pela falta de comunicação não, não é não. Eu acho que é por falta de estratégia mesmo... Porque é comunicado e proposto pela diretoria que se integre mais os trabalhos [...] mas continua a mesma coisa, cada qual fazendo sua parte [...] (E 4).

[...] Se cada setor aqui caminhasse junto, cada um entendendo que se quer o mesmo objetivo, era outra história [...] (E3).

[...] Cada setor trabalha na sua praia, como se diz. A individualidade é muito grande, cada um quer mostrar o seu serviço, o [...] O seu setor é mais importante do que o outro, do que o trabalho do outro [...] É como se o pensamento fosse assim: se eu preciso do adolescente para realizar o meu trabalho, não hesito em retirá-lo das atividades pedagógicas. (E2).

Esse formato desconexo de atendimento socioeducativo constitui-se num dos maiores entraves vivenciados pelos educadores na consecução dos objetivos oficiais, pois que promovem e incentivam o desenvolvimento de práticas ativistas e espontâneas. Dada à concepção de educação restringir-se à noção de ensino/aprendizagem nos departamentos autorizados, promover um processo dinâmico, integrador e, principalmente, dialógico, que construa coletivamente práxis educativas que interfiram junto ao educando e contribuam na sua formação de sujeito social, tem sido uma difícil tarefa.

De modo fragmentado, as relações desenvolvidas entre os demais departamentos não reconhecidamente educativos – marcadamente nas práticas profissionais realizadas, por exemplo, pelo serviço social, pelo posto de saúde, pela coordenação de orientadores, e outros espaços onde interagem constantemente adolescentes e profissionais de várias áreas do conhecimento – o que prevalece é um sólida concepção de “atendimento”, de prestação de serviço, que parece completamente isolada de um projeto pedagógico institucional.

Pelo que se observa, a departamentalização das práticas educativas demarcam não só onde, mas quem pode educar. Ao contrário do que preconizam as *Bases para Estruturação de Programas socioeducativos para Jovens Privados de Liberdade* (2003), nem todos os adultos que trabalham na unidade CASE II são considerados ou reconhecidos como educadores.

[...] Infelizmente a maioria dos profissionais que trabalham nos setores mais técnicos têm uma postura equivocada, não se sentem também responsáveis pela

formação dos adolescentes... Parece que é só chegar aqui, fazer seu trabalho e pronto [...] (E 3).

[...] Para mim não, não posso dizer que todos aqui são educadores porque não são. Educador é quem educa. Quem pode educar. Nem todos podem educar [...] Nem todos os profissionais podem educar porque não estão aptos [...] (E1).

A concepção de educação centrada na escola reflete também no conceito de “educador” reproduzido pelos educandos:

[...] educador? Professor? É os que trabalham na escola... as tias professoras [...] (Bob Marley).

[...] São os pessoal da parte de educação. As professoras da unidade [...] (Guga).

Apesar de na cotidianidade da internação todos os adultos conscientes ou não da sua presença educativa exercerem o papel de educadores, porque estão interagindo ativamente na formação dos educados, esse papel parece atribuído apenas aos que lidam com as demandas educacionais.

6.2.2 O orientador como educador direto.

No contexto das unidades de internação uma categoria de educadores se destaca entre as demais como essencial ao funcionamento e manutenção não somente dos setores “educativos” como da organização da vida cotidiana de toda unidade: o *orientador* .

Orientador é a designação que, na Bahia, se convencionou chamar a função desenvolvida por um contingente específico de funcionários que operam no interior das

unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei. Oficialmente, são atribuídas a esses profissionais a responsabilidade de acompanhamento e orientação dos adolescentes no cotidiano interno e externo à unidade.

Por conseguinte, são esses os trabalhadores encarregados de estarem em todos os recintos onde haja educandos, seja nos espaços abertos de socialização, de atendimento, de educação, de recreação, seja no interior das casas onde os internos permanecem a maior parte do tempo, ou em suas eventuais saídas para atividades externas à unidade – como em atendimentos médicos especializados, audiências judiciais e etc. – de modo que a realização das atividades cotidianas da internação torna-se absolutamente subordinada à estabilidade desse quadro funcional.

De fato, além do acompanhamento ostensivo oferecido ao educando, que mais se caracteriza como ação de prevenção e manutenção da ordem, é esse profissional encarregado de realizar a revista pessoal (bem como das instalações físicas) contenções de fugas ou de ações indisciplinadas desse contingente. Tais atribuições terminam por acirrar as tensões estabelecidas entre os educandos e esses educadores.

O cargo de *orientador* não é uma inovação trazida pelo ECA. Após o Estatuto a antiga denominação de *monitor* foi gradualmente substituída em vários estados por nomeações que menos reportassem a arbitrariedade e a permissividade das torturas e espancamentos que, na vigência do Código de Menores, o exercício dessa função admitia. A função é antiga, o que mudou foram as designações que ela recebeu ao longo das mudanças estruturais impostas pela trajetória do Direito da Infância e Adolescência no Brasil.

Na década de 1930 esses profissionais que tutelavam os adolescentes nas unidades de internação eram chamados de *vigilantes*, na década de 60, sob a égide da política do Bem-Estar do Menor, foram chamados *monitores*, na atual conjuntura neo-paradigmática, são chamados de *orientadores*, de educadores.

A criação do cargo de *orientador* no Estado da Bahia deu-se após a criação da FUNDAC em 1991, no afã de reordenamento das estruturas *menoristas*. O primeiro e último concurso público para esta função ocorreu em 1996 a fim de suprir as carências dos quadros funcionais da CAM e da unidade de Feira de Santana. A demanda de candidatos ao cargo de *orientador* superou as expectativas da Fundação, no entanto, o confronto direto com a realidade da internação afastou muitos dos aprovados⁸³.

Como já foi dito, na CASE II os *orientadores* são vinculados a uma empresa privada. A seleção para o cargo é feita a partir de alguns critérios como escolaridade mínima de segundo grau, porte físico “compatível com a função”, integridade física e psicológica. Para o desempenho dessa função não é exigida experiência anterior, antes os candidatos aprovados recebem uma pequena capacitação que inclui visita à unidade e noções gerais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O universo de *orientadores da CASE II* é predominantemente masculino. Essa demarcação de gênero é intencional, por acreditar-se que os requisitos do cargo como força física, habilidade para manutenção da disciplina e da ordem interna, bem como pelo sexo da população internada, as mulheres estejam pouco habilitadas para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. De o total de 106 orientadores existentes no período da pesquisa, apenas 15 eram do sexo feminino, o que equivale a menos de 15% do total de funcionários alocados nesse posto.

Para os adolescentes a diversidade de gênero é fundamental, a presença da mulher quase sempre é aceita com naturalidade e admiração. Mesmo que as profissionais de outras áreas (professoras, assistentes sociais, enfermeiras, auxiliares de serviços gerais e etc.)

⁸³ Recentemente o Governo do Estado da Bahia alterou a categoria dos *orientadores* concursados. De antigos *orientadores* esses funcionários públicos estão lotados atualmente como “auxiliares administrativos” cargo que não corresponde à função que executam e não lhes dá direitos a abonos especiais pelo exercício da função.

interajam no processo socioeducativo, são as mulheres *orientadoras* as mais próximas do dia-a-dia dos educandos.

O diálogo abaixo, parece ilustrar o significado atribuído pelos adolescentes à presença da mulher na unidade de internação:

(Adolescente) [...] *uma das coisas boas daqui, é que tem as tias pra gente ver, trocar uma idéia... Na cadeia não tem ninguém pra falar do mundão, aqui ainda tem as mulher... Aqui pelo menos tem [...].*

(Entrevistadora) *Você falou que aqui pelo menos existem mulheres para vocês conversarem mas, as mulheres que estão aqui são as trabalhadoras da unidade, são as assistentes sociais, as orientadoras, não são suas namoradas, não são suas amigas... (o adolescente interrompe com espanto)*

Não! São as tias! Oxente! Não estou falando de mulher pra namorar, essas coisas não, tia! Tô falando das tias que trocam idéia com a gente, vem com uma palavra boa pro cara, fala do mundão, dão conselho... Essas coisas.

(Entrevistadora) *Mas, os homens, os orientadores, professores também não fazem isso?*

[...] *É diferente, as tias são educadas, tem muitos orientadores que não é educado... A educação dele... Tem alguns que já chega com violência. A orientadora não... Entende, ajuda, chega na calma [...]* (Romário).

O trato das questões subjetivas parece se constituir num dos maiores desafios para *orientadores* de ambos os sexos, já que são esses educadores, mais que quaisquer outros grupos, que lidam constantemente com as angústias, desejos, medos, esperanças dos internos. Dentro da *casa*, esses profissionais precisam aprender a administrar não só os reveses que a privação de liberdade impõe bem como as regras de convivência, os pactos silenciosos, bem como as peculiaridades individuais que marcam os sujeitos na adolescência, as diferenças

culturais, as visões de mundo, enfim, as múltiplas e subjetivas situações que poderão surgir dessa convivência coletiva.

Para muitos *orientadores* da CASE II, essa experiência profissional tem sido mais desafiadora por ser a primeira que os aproxima inteiramente de demandas mais humanas, isto porque, grande parte desses indivíduos teve como experiência profissional anterior o exercício de funções voltadas para a vigilância e segurança patrimonial, alguns inclusive adentraram a unidade tendo sido selecionados por empresas desse ramo. A função de *orientador* para a maioria tem sido relativamente nova:

[...] Quando vim trabalhar aqui eu tinha uma noção do trabalho, do que era em si, mas só fui aprendendo mesmo com o tempo. [...] É um trabalho maravilhoso, você estar aqui ajudando a recuperar o menino [...] nem que seja um que você ajude, já vale a pena (E4).

Oficialmente não existe uma regulamentação da função de *orientador* na CASE II. A natureza pedagógica das ações desse profissional é quase sempre repassada através das exíguas capacitações que lhe são oferecidas no ingresso à unidade. A cotidianidade do trabalho muito mais voltado para a manutenção da ordem e da vigilância, do que para a orientação, para a educação propriamente dita, faz com que muitos orientadores não se sintam sujeitos do educar.

[...] Por que orientador? Orientador de quê, se o nosso trabalho aqui é muito mais de vigilância? Claro que acabamos dando algumas orientações aos adolescentes, pois quem segura a barra deles aqui somos nós, a gente é que segura no pesado, [...] mas não deveria se chamar de orientador. (E 4).

[...] meu trabalho aqui é levar, é deter o adolescente quando seu comportamento indicar um sinal de fuga, é levar a alimentação dele nas casas, é deter quando ele estiver nervoso [...] com alguns adolescentes dá pra dialogar, conversar, tem alguns que ainda dá pra gastar saliva. [...] (E 5).

Por não haver uma definição precisa das atribuições dessa função, a ambigüidade estabelecida quanto o papel educativo do *orientador* parece atingir a todos, aos outros educadores e aos educandos. Mesmo que no discurso, as tarefas desempenhadas por esse profissional estejam voltadas para a promoção e desenvolvimento do processo socioeducativo, na prática elas estão contaminadas pelo autoritarismo, pela correlação de poder que se estabelece no interior das instituições totais.

Por não atender as necessidades dos projetos pedagógicos institucionais a função do *orientador* tem sido revista em muitos estados brasileiros. Recentemente, em concurso público⁸⁴ realizado pela FEBEM de São Paulo, as atribuições dos antigos *monitores* foram redefinidas com a criação de dois novos cargos: agente de segurança e agente educacional. Buscando uma nova configuração de atendimento, as atividades de contenção, controle da ordem, e da segurança, serão realizadas por um contingente profissional diferenciado daquele que atuará junto à equipe pedagógica no “[...] acompanhamento das atividades diárias dos adolescentes em vários aspectos [...]” educativos⁸⁵ (FEBEM, 2005, p. 12).

6.2.3 O locus educativo

Pelo escopo limitado da pesquisa, nesta seção, na qual se buscou pontuar as peculiaridades deste *locus* educativo que congrega as atividades pedagógicas da CASE II, não

⁸⁴ Edital publicado em 07/03/2005.

⁸⁵ No período em que se redigia esse estudo o Governo do Estado da Bahia autorizou a contratação temporária de 50 agentes de educação para atuarem na Casa de Acolhimento ao Menor.

se pretende adentrar nas peculiaridades que permeiam os demais setores que integram o diagrama institucional.

a) O setor profissionalizante

O Núcleo de Oficinas Profissionalizantes (NOP) é o setor responsável pela manutenção das atividades artísticas e de formação profissional oferecidas no processo socioeducativo. Embora a educação profissional apareça como um dos principais eixos do discurso *ressocializante*, o NOP não está diretamente ligado à Coordenação Pedagógica, o que reafirma haver um histórico distanciamento, nessas instituições de internação, entre as práticas de educação profissional e as de educação básica.

Sob a orientação de um profissional de nível médio, as atribuições desse setor voltam-se para inserção, controle e matrícula dos adolescentes nos cursos profissionalizantes que se realizam na própria unidade. Inscritos quando chegam à CASE II, e/ou durante todo período de internação, caso haja vagas disponíveis, os adolescentes [...] *passam por uma breve avaliação, que leva em conta [...] a escolaridade, desejo e habilidade [...]*. Através desse setor, procura-se [...] *dar atividades a todos para que não fiquem ociosos (E3)* durante o andamento da internação⁸⁶.

No período de realização da pesquisa, existiam seis oficinas em funcionamento conforme demonstra o quadro a seguir:

⁸⁶ Durante o período de internação, de acordo com a escolarização do educando, é possível matricular-se consecutivamente nas oficinas oferecidas.

Quadro I - Nº. de educandos matriculados por oficinas profissionalizantes.

Curso oferecido	Número de matriculados
Panificação	04
Artes plásticas	24
Artefatos de cimento	04
Informática	07
Serigrafia	10
TOTAL DE MATRICULADOS	49

Fonte: CASE II - Dados gentilmente cedidos pelo Núcleo de Oficinas Profissionalizantes.

Os cursos profissionalizantes oferecidos na “unidade modelo” CASE II não fogem à regra dos que são proporcionados na maioria dos estabelecimentos de internação socioeducativa espalhados no país: apesar de serem chamados profissionalizantes, oferecem poucas chances de inserção no mercado de trabalho e de retorno financeiro que garanta a sobrevivência do jovem e da sua família após a internação. Segundo os dados da SEDH (2002), os cursos ditos profissionalizantes existentes nessas instituições quase sempre funcionam “[...] como forma de ocupação, não buscando a preparação para o desligamento e o ingresso no mercado de trabalho de forma ativa e cidadã [...]” (p. 87).

Através da tabela acima é possível constatar que na CASE II os cursos oferecidos continuam a remeter à baixa hierarquia do mundo do trabalho e à concepção de profissionalização que historicamente no Brasil se forjou para os que foram excluídos do mundo produtivo formal: a “aprendizagem de ofício”.

Na opinião de um dos educadores entrevistados,

[...] a intenção até que é boa, uma oficina profissionalizante. Se eles se profissionalizassem, se tivessem um seguimento lá fora, empresas lá em parceria para eles [...], se já saíssem para uma ocupação... Mas, pra ele fazer uma oficina aqui pra receber um certificado [...] da FUNDAC, que é rejeitado pela sociedade, pra aprender uma coisa que o mercado não tá exigindo... O menino sai marcado: Ah... Você foi da FUNDAC?! Muito difícil que tenham êxito! [...] (E2).

Tais críticas tecidas pelo educador ultrapassam o plano micro da CASE II e esbarram na ausência de ações mais sistemáticas por parte do Estado e da sociedade civil, isto é, na inexistência de uma política estadual de profissionalização destinada não somente aos adolescentes em conflito com a lei, mas também aos adultos nessa condição, que permita a criação de recursos orçamentários, que estimule o estabelecimento de parcerias entre os setores público e privado e que preparem para atuação no mercado de trabalho formal.

Se analisadas com o rigor observado na normativa internacional – que recomenda que a formação profissional para jovens institucionalizados tenha por objetivo “[...] permitir que desempenhem um papel construtivo e produtivo [...]” na vida social (BEIJING, 1995) – apenas algumas dessas poucas atividades seriam consideradas profissionalizantes de fato. É o caso, por exemplo, do curso de panificação. Com carga horária de 540 horas/aulas (a maior existente) e estrutura que permite conciliar os conteúdos práticos aos teóricos, prevê metodologias específicas e materiais didáticos que instrumentalizem o aprendiz no cotidiano da profissão de padeiro.

Já outros cursos, como o de “informática”, cujo enunciado até parece remeter às exigências do mercado atual, limita-se a oferecer no total 60 horas/aulas que, por serem eminentemente práticas e se caracterizarem mais pela reprodução do que pela reflexão, certificarão o educando ao final de uma aprendizagem superficial, insuficiente para inserção em qualquer das áreas da informática.

A estrutura profissionalizante oferecida na CASE II parece não atender a uma concepção de “[...] trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 1990, art. 68) por não assegurar os principais eixos metodológicos que garantem a prevalência dos aspectos referentes ao desenvolvimento pessoal e social sobre os aspectos meramente produtivos. Segundo Volpi (1999), o trabalho como princípio educativo requer a participação dos educandos na definição das aprendizagens profissionalizantes a serem oferecidas bem como

no planejamento das atividades produtivas, no destino e no lucro da pequena produção obtida nas oficinas.

Os aprendizes da CASE II findam por reproduzirem as técnicas dos mesmos cursos que funcionam desde a inauguração em 1998. Essa estrutura permanente montada, com padaria, sala de artes, serigrafia, e informática parece inviabilizar não só a inspiração para criação de outros possíveis cursos profissionalizantes, como também impedem a construção de debates que dêem voz e vez aos anseios profissionalizantes do educando.

A crítica à maneira verticalizada de se pensar a unidade de internação está presente na fala de “Ronaldinho Gaúcho”:

[...] não chegam pro adolescente pra ouvir o quê ele quer, o quê ele acha... Não, é só madeiração [reclamação]. Pra vocês tá tudo bem aqui, pra senhora, pra direção pra todo mundo tá tudo bom, mas prá nós não. Quem tá preso aqui é a gente, quem sabe o que precisa mudar aqui é a gente [...]

Alguns educandos entrevistados posicionaram-se criticamente frente ao modelo de profissionalização a que são submetidos. Todavia, suas observações perpassam quase sempre pela descontinuidade da proposta profissionalizante e pela inviabilidade de exercerem autonomamente a habilidade que porventura desenvolvam no processo de internação:

[...] Se dá pra trabalhar com a serigrafia no mundão? Não sei não, só vendo... São muitas coisas dependente. Do pique, do papo do cara... Só se dá de bem, se o pivete tem jeito pra isso ou não [...]. Se tiver como bancar lá fora... Aí pode até dar [...] (Bob Marley).

[...] os cursos é rapidinho [...] e depois que a pessoa conclui recebe o certificado e só isso? Não dá material pra gente trabalhar lá fora [...]. O cara vai... Vai... termina esquecendo (Gabriel Pensador).

[...] eu acho que já tenho três certificados. O de serigrafia, de tecelagem e de artefato [...]. Lá em [disse o nome da sua cidade] eu não sei se tem emprego dessas coisas não, se não tiver, eu poderia até botar uma coisa pra mim... Mas cadê dinheiro, tia? Tem que ter dinheiro [...] (Racionais).

Outros adolescentes valorizam a experiência de manterem-se ativos, ocupados no processo de internação. No entanto, não esboçam no seu projeto de vida, posterior à internação, a possibilidade de vir a utilizar os conhecimentos adquiridos como fonte de renda.

[...] Acho bom ter essas oficinas pra nós. É bom pro cara não ficar maluco aqui. Mas, no meu interior não dá pra trabalhar com essas coisas não. Lá é plantação [...] só tem plantação nas roças, [...] vou voltar pra lá pra plantar feijão na roça do meu tio (Romário).

[...] Eu não gosto desse curso que estou fazendo [...] de artefatos de cimento, mas pra não ficar de vacilo [sem atividade] vou tirar ele todinho porque desde que cheguei só faço pintura [...] queria aprender a dirigir [veículos] quando for liberado [...] acho mais fácil pra arrumar trampo [trabalho] de motorista (Guga).

Como no passado, a “responsabilidade” por não serem introduzidos cursos que ofereçam reais chances de profissionalização, bem como o fracasso do aproveitamento dessa formação para a vida em sociedade, é atribuída à inépcia do educando, à inaptidão, ao desconhecimento, à formação deficitária que ele traz consigo:

[...] Não dá para encaixar cursos melhores que esses. Se eles [os adolescentes] não têm instrução? Quase todos têm dificuldade de leitura e escrita, como vão dar conta de aprender outras atividades mais difíceis? [...] (E6).

É fato que a baixa escolarização dos educandos termina por dilatar as oficinas que requeiram maiores habilidades manuais, como as de artes plásticas e serigrafia, ao tempo que restringe a participação de um maior número de inscritos naquelas que exijam maior raciocínio lógico e habilidades como as de leitura e escrita. Ou seja, naquelas oficinas que, em tese, oferecem maiores chances de empregabilidade.

Mesmo que indevidamente se admita que a baixa escolaridade dos educandos seja o único obstáculo para manutenção de cursos que possibilitem maiores chances de emprego e renda, não se observa no cotidiano da CASE II um atrelamento formal entre as atividades desenvolvidas no NOP, na escola e demais setores o que caracteriza a ausência de uma proposta educativa consistente, integrada e atenta às necessidades, ideais e projeções individuais do educando quando da sua liberação judicial.

O efeito que se obtém das fragmentadas práticas que se realizam nos setores educativos da CASE II é o da ocupação do educando, que poderá até certificá-lo, mas encontrarão dificuldade de interferir positivamente na sua realidade social, de efetivar-se como práxis, por que são práticas reprodutivas, assistemáticas, sem vigilância da reflexão (FREIRE, 1979), quase sempre independentes do projeto de vida que traçam para si após a internação, isto é, são descomprometidas com as demandas que se projetam no mundo externo.

b) O setor pedagógico

O outro *locus* de educação é o setor chamado pedagógico, que é responsável pelo gerenciamento das ações desenvolvidas no âmbito da escola de ensino fundamental existente na CASE II. Contrariando os princípios norteadores da MSEI, que primam pela coesão das ações educativas, esse setor, que talvez necessitasse estar à frente do projeto macro pedagógico da unidade⁸⁷, exerce funções bastante pontuais, controlando e organizando apenas as atividades escolares. Para esse fim, constituiu-se uma coordenação pedagógica dirigida por um profissional pedagogo, cuja função é:

[...] auxiliar os professores, dar condição ao seu trabalho orientando, planejando [...] para que eles possam estar melhorando a sua atuação em sala de aula [...] (E1).

Sob essa coordenação, que é restrita ao âmbito escolar, estão subordinados os cinco professores que constituem o atual corpo docente da escola e um auxiliar administrativo. Uma das funções da coordenação pedagógica é ordenar a matrícula escolar. Sendo um requisito obrigatório do processo socioeducativo, todos os adolescentes que adentram a CASE II são automaticamente matriculados na escola através de documentação oficial (que registre a passagem anterior do educando pelo sistema regular de ensino, por meio de transferências, atestados de matrícula, etc.) ou através dos testes de sondagem de conhecimento que são aplicados pelo setor pedagógico no ato da internação.

⁸⁷ Segundo as *Bases para Estruturação de Programas Socioeducativos para Jovens Privados de Liberdade* assinaladas por Costa (2003), deve-se nas unidades de internação, “[...] subordinar o administrativo ao pedagógico como critério de decisão e ação - de modo a não permitir que a lógica dos meios se sobreponha à atividade - fim da comunidade educativa[...]”.

No momento da coleta de dados, os adolescentes pertencentes ao universo pesquisado estavam matriculados na escola da CASE II, conforme a distribuição do quadro abaixo:

Quadro II - N°. de alunos matriculados por curso e série.

Curso	Série correspondente	N°. de Alunos
Aceleração I (1º Estágio)	1ª e 2ª séries	09
Aceleração I (2º Estágio)	3ª e 4ª séries	09
Aceleração II (1º Estágio)	5ª e 6ª séries	12
Aceleração II (2º Estágio)	7ª e 8ª séries	09
Base Alfabética	Alfabetização	09
Ciclo Programado de Atividade	Alunos do ensino médio	01
TOTAL DE MATRICULADOS	_____	49

Fonte: CASE II - Dados gentilmente cedidos pela Coordenação Pedagógica.

Como é possível observar, a quase totalidade dos adolescentes que participaram da pesquisa não chegou a concluir o ensino fundamental antes da internação, isto é, ao menos 55% desse universo não concluiu nem mesmo as séries iniciais, o que define o perfil da escola da CASE II como eminentemente voltado para as atividades de alfabetização. Justificadas por um número diminuto de matriculados, as atividades de ensino destinadas aos educandos do ensino médio resumem-se à preparação para os exames de supletivo prestados fora da unidade. Através do auxílio de apostilas, esses educandos recebem orientações individuais, contudo não participam de uma classe formal.

Ainda que haja uma coordenação pedagógica instituída, o responsável por esse setor possui uma autonomia relativa no que diz respeito ao desenvolvimento de suas ações, isto por que, na prática, esse profissional tende a acumular as funções de diretor escolar e coordenador pedagógico, já que a escola da unidade é oficialmente um posto de extensão de uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino.

A oficialização da escola da CASE II como um posto de extensão deu-se em abril de 2001. Até este ano, como ocorre em muitas unidades de internação do país, essa escola não possuía vinculação com a rede pública oficial de ensino, caracterizando-se como o que Volpi (1999) chama de “escola alternativa dentro do internato”.

O impasse para sua regularização frente à Secretaria de Educação centrava-se na localização geográfica da unidade CASE II, pois estando entre os municípios de Salvador e Simões Filho não se chegava a uma definição sobre a qual DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura – ela estaria ligada. A situação foi atenuada através de um ajuste, de um arranjo institucional, em que se oficializou uma parceria com uma escola pública estadual de Salvador, de onde tem sido possível emitirem-se documentos oficiais que atestem a passagem dos educandos pela escola formal no período de privação de liberdade.

Como tem sido demonstrado neste estudo, esse modo improvisado de se assegurar a presença da escola oficial nas unidades de internação socioeducativa remete à histórica exclusão desses estabelecimentos e dos seus precursores junto às políticas de educação. Na história da internação privativa de liberdade para adolescentes na Bahia nunca houve o atrelamento formal desses estabelecimentos às secretarias estaduais de educação. Entendidas no curso da História como instituições totais de privação de liberdade, as unidades de internação vão ao longo do tempo desenvolvendo estratégias de sobrevivência frente à omissão estatal e à ambigüidade de sua função educativa.

6.2.4 Uma escola privada de liberdade

Em se tratando do aspecto estrutural, mesmo ajustada ao modelo *tendente ao fechamento* imposto pelo ideal de institucionalização total que concebe toda a unidade – que ressalta as grades de ferro, a pouca luminosidade, os pequenos basculantes que escasseiam o ar puro, e que mantém constantemente um *orientador* no portão de entrada – a escola da CASE II se assemelha a tantas outras que funcionam no mundo externo.

Sem dúvida, o que a torna diferente das demais escolas é a reprodução das rotinas impostas pela institucionalização total, especialmente as concernentes à primazia da

manutenção da ordem e da segurança, que lhe conferem um formato peculiar de atuação, bem como a reduzida autonomia que lhe é atribuída frente aos processos pedagógicos posto que não se encontra isolada do contexto macro da instituição total à que se integra. Segundo os educadores:

[...] tudo fica muito difícil, conseguir dar aulas, construir algum projeto, fazer alguma intervenção, sem inserir o lugar onde nós estamos. Nós estamos numa instituição de privação de liberdade, por isso há muita dificuldade para sermos só escola [...](E3).

[...] A escola funciona dependente de todo sistema da instituição [...] Se a gente faz uma proposta pedagógica não é a escola que faz, a comunidade escolar não faz, tem que ser dentro da instituição como um todo. [...] a escola não tem autonomia nenhuma para trabalhar dentro do nível educacional e então esse é um problema muito sério [...] (E2).

A restrição da autonomia da escola da Comunidade de Atendimento Socioeducativo II inicia-se no seu formato organizacional, em que sendo um posto de extensão, está institucionalmente atrelada à escola maior, que funciona em Salvador. Formalmente, essa condição de posto oficial obriga a coordenação pedagógica a reproduzir as orientações advindas da escola sede, incluindo a repetição do calendário escolar, cronograma, e até o conteúdo programático que, segundo uma educadora, “[...] sofre [...] adaptações [dada às] peculiaridades [...]” das rotinas e procedimentos típicos de uma instituição total:

Para um dos educadores, essa reprodução de conteúdos da escola convencional se constitui num dos maiores problemas da escola da CASE II:

[...] Cada escola tem que ter sua própria realidade [...] Tem que ser de acordo com a necessidade da unidade, não uma proposta imposta [...] é muito difícil

porque eu não tenho como adequar [...] porque o que tem aqui é aquele material pra trabalhar com menino normal, de série normal que está geralmente correspondendo à série/idade [...](E1).

Um dos ajustes implementados para o funcionamento da escola, que a distingue inteiramente da sua matriz, diz respeito à carga horária diária. Enquanto nas escolas convencionais são oferecidas pelo menos 04 horas aula, **no estabelecimento educativo CASE II** são proporcionadas em média duas horas aula e meia por dia. Essa alteração de carga horária é oficialmente atribuída às condições impostas pela privação de liberdade que implicam um ordenamento estrutural prévio para o funcionamento das atividades pedagógicas diárias.

Outra diferença encontrada entre uma escola formal e essa escola socioeducativa é a multi-seriação proporcionada pela alta rotatividade de educandos de variadas séries escolares e diferenciados níveis de aprendizagem integrados numa mesma sala de aula. Esse formato desenvolvido pela escola da CASE II é justificado oficialmente pela chamada “disfunção série/aprendizagem” ou pelo grande volume de educandos que comprovam matrícula numa determinada série, mas na prática não correspondem aos conhecimentos requeridos por aquele nível de aprendizagem, ou pelas dificuldades estruturais. Em todos os casos implicam ajustes danosos para o educando, conforme exemplifica um educador:

[...] A aceleração II segundo estágio a gente não conseguiu encaixar por falta de espaço [físico] [...] por isso estão lá [na mesma sala de 3ª e 4ª séries] os três educandos da sétima série [...] eles vão assistir aulas para terem atividade escolar, mas não estão assistindo aulas na série deles, assistindo aula de química, assistindo aula de matemática, língua portuguesa e as seguintes que eles poderiam assistir... Eles estão a título de ocupação mesmo porque eles não vão ter

como estar passando de ano quando chegar o final [...] a gente atende assim, dessa forma, para que eles não saiam totalmente prejudicados [...] (E1).

Decisivamente são as instáveis demandas, as constantes interferências e as peculiaridades experimentadas por localizarem-se dentro de uma unidade de privação de liberdade, as principais características que distanciam esse tipo de escola das escolas públicas que operam do outro lado do muro. Não bastassem as intervenções ocasionais que em muito impedem os processos pedagógicos, como rebeliões, motins, fugas e tantos outros eventos inerentes a um estabelecimento de privação de liberdade, a escola da CASE II precisa lidar com variadas ingerências administrativas.

[...] uma rebelião ou um problema qualquer interfere muito na escola porque geralmente leva o quê? Uma semana para rearrumar a unidade, reorganizar a casa [...] então a gente leva dois, três dias, uma semana inteira reorganizando. Então, isso com certeza interfere no cotidiano da escola (E 2).

No quadro abaixo, onde se descrevem os pretextos, os motivos mais usuais para o cancelamento de dias letivos na escola da CASE II, é possível observar que a carência de pessoal e a desorganização das rotinas internas irão deliberadamente acentuar o grau de prioridade que essa instituição modelo atribui às suas atividades escolares:

Quadro III - Motivo para o cancelamento de aula na escola CASE II

MÊS MAIO 2004	MOTIVO Para o cancelamento de aula na escola CASE II
DIA	
05	Dia de visita
07	Folga para pagamento de funcionários
12	Dia de visita
17	Falta de orientadores
10	Folga p/ outros funcionários
19	Dia de visita
21	Falta de orientadores
24	Falta de orientadores
26	Dia de visita
27	Revista
28	Falta de orientadores
31	Falta de orientadores

Fonte: CASE II - Dados gentilmente cedidos pela Coordenação Pedagógica

Numa escola convencional, em funcionamento contínuo de segunda a sexta-feira, foram ministradas no mês de maio de 2004, 21 aulas (totalizando 88 horas/aula). Na escola da CASE II foram realizadas no mesmo período apenas nove aulas (totalizando 22 horas e meia).

De acordo com as informações oferecidas pelo quadro acima é possível perceber que, entre as rotinas internas que integram a agenda oficial, isto é, as visitas semanais de

familiares, as folgas mensais de funcionários e as periódicas revistas, ao menos uma semana de aula é cancelada mensalmente.

Estes dados sugerem que, de forma muito bem ajustada, as rotinas institucionais prevalecem em detrimento das atividades pedagógicas denotando, em determinado grau, a elevação dos propósitos coercitivos sobre os educativos. Essa “secundarização” da escola em relação ao conjunto das demais atividades destoa totalmente de um projeto centrado na educação (VOLPI, 1999). Note-se que em função das visitas familiares que se realizam semanalmente, são anulados desnecessariamente quatro dias letivos por mês. É importante ressaltar que mesmo sendo estas visitas realizadas no turno vespertino, as aulas matutinas são igualmente canceladas.

Outra causa de freqüente cancelamento das aulas na CASE II são as folgas oferecidas aos funcionários. Em razão da localização distanciada do perímetro urbano, são oferecidos aos funcionários das variadas categorias, incluindo professores e orientadores, um dia de folga ao mês para recebimento dos seus salários, cancelando-se conseqüentemente, dois dias letivos mensalmente.

As revistas, isto é, as inspeções realizadas junto aos pertences e alojamentos dos educandos são procedimentos de segurança realizados mensalmente que, por mobilizarem toda a unidade, terminam também por cancelar um dia letivo mensal. Outros imprevistos, como a ausência de *orientadores* para realização da condução e permanência dos educandos em sala de aula, são motivos que justificam mais freqüentemente o aumento do número de dias letivos anulados.

Apesar dessas intervenções institucionais mais habituais interferirem no calendário escolar, são as desarticuladas ações realizadas pelos setores não reconhecidamente educativos as apontadas pelos educadores como responsáveis pela secundarização da escola no plano macro da unidade. Neste aspecto, observa-se que o modo fragmentado em que se

desenvolvem as relações entre os demais departamentos não reconhecidamente educativos, agravam a situação da escola no contexto geral do atendimento socioeducativo, isto é, ao invés de a escola centralizar-se em relação ao conjunto das demais atividades (VOLPI,1999) ela aparece como mais um “serviço” que a Comunidade de Atendimento Socioeducativo disponibiliza aos internos.

6.2.5 Não à escola da prisão.

Mesmo sendo freqüentes os imprevistos que alteram o cotidiano escolar das unidades de internação, há para os educadores uma demanda constante e desafiadora: como definir estratégias para – ainda que precariamente – garantir a presença do educando em sala de aula? Esse questionamento, que parece remeter ao contexto da educação pública do país soa de modo mais exacerbado quando assinala a evasão escolar dentro dos estabelecimentos socioeducativos, isto é, daquelas instituições onde a educação foi imposta como último recurso para inclusão social.

Ainda que a evasão escolar dos estabelecimentos socioeducativos⁸⁸ não deva ser vista como um problema localizado, uma vez que está diretamente associado ao contexto macro da educação pública do país, esse fenômeno apresenta na conjuntura dessas instituições origens multi-fatoriais que perpassam pelo declínio do ensino público atual e seus legados como a repetência escolar, a defasagem de vagas e tantas outras dificuldades. Entretanto, detém-se na inabilidade das escolas dos internatos em tornarem-se atraentes e adequadas à realidade do adolescente autor de ato infracional.

⁸⁸ Segundo os dados do *Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com Lei*, no ano de 2002 mais de 51% dos adolescentes privados de liberdade no Brasil não freqüentava a escola quando praticou o delito, o que leva a presumir que de algum modo o abandono escolar não está dissociado da evasão escolar externa.

Durante o estudo da instituição CASE II, foi possível observar que, a despeito dos altos níveis de evasão atingirem não só as atividades escolares, como também as profissionalizantes, são da escola que emanam os números mais elevados. No momento da pesquisa constatou-se que do universo de 49 alunos matriculados somente 12 freqüentavam regularmente as aulas, um percentual que equivale a menos de 25% do total geral de adolescentes internos naquele período.

[...] Antigamente existia uma freqüência maior do que temos hoje, o ano passado não é? Independente das ocorrências da unidade [...] que são aquelas coisas de paralisar por alguma complicação, mas existia uma freqüência maior do que hoje. Hoje a gente tá com 49 e a freqüência geral está em torno de 2% ou 3% disso (E1).

De acordo com os números oficiais e demais dados da pesquisa, os adolescentes têm sido enfáticos em suas respostas ao modelo escolar oferecido atualmente pela Comunidade de Atendimento Socioeducativo: “não à escola”. Sobre este aspecto, a opinião dos educadores participantes da pesquisa parece ser consensual, pois acreditam que a evasão vem de fora, isto é, que o educando ao adentrar a instituição já se encontrara evadido da escola.

[...] É complicado você pensar em trazer meninos que estão privados de liberdade pra sala de aula, quando lá fora ele já estava fora [...]. Quando o menino chega aqui, eu digo: menino, quanto tempo você já tem sem estudar? Três anos, quatro anos, seis anos... Pouquíssimos são aqueles que dizem assim, eu estava estudando e fui preso [...] pouquíssimos são aqueles que estavam participando do processo educacional (E3).

[...] Quem está aqui hoje privado de liberdade? São rapazes que já não freqüentavam a escola antes. Antes de ser trazidos para a internação já estavam

fora de qualquer meio escolar. Chegando aqui num passe de mágica ele vai querer estudar?![...] (E5).

Apesar de essa suposição ser, aparentemente, a mais plausível na explicação do fenômeno, ela torna-se insuficiente, pois isenta a instituição da responsabilidade, da crítica, da auto-avaliação e, o que é mais grave, da busca de alternativas e respostas pedagógicas à questão.

Dos oito educandos entrevistados nesta pesquisa, três freqüentam a escola regularmente. É possível notar através dos depoimentos destes adolescentes que a retomada ou continuidade dos estudos adquire, na circunstância da internação, a conotação de fuga da ociosidade que o estado de privação de liberdade costuma gerar:

[...] Quando eu fui preso eu estava matriculado, ia todos os dias para a aula, de noite, lá no colégio [disse um nome de colégio público] [...] ainda estou matriculado aqui [...] não, não é a mesma coisa não. Aqui é bom só porque tem menos gente na sala aí dá pra prestar mais atenção [...] eu gosto de vir para a aula porque passa mais o tempo [...] é bom porque a assistente [social] pode colocar no meu relatório [social] (Racionais).

[...] Lá fora eu já tava sem estudar, parei na 5ª série. [...] voltei aqui porque não tinha muitas atividades, pra não ficar com a mente parada, voltei. [...] (Gabriel Pensador).

[...] Eu só vou para a escola. [...] eu vou mesmo pra escola pra não ficar na casa (Ronaldinho Gaúcho).

Pelo que se pôde observar em campo – salvo os múltiplos fatores exógenos – o recuo no desejo, o desinteresse dos adolescentes em integrarem as atividades escolares da unidade

CASE II muitas vezes não está associado à instituição escola em si mesma, mas necessariamente a dois fatores que, nesse contexto, se interligam fortemente: o regime de institucionalização total imposto pela MSEI, ou seja, a privação de liberdade que essa escola da unidade de internação representa e o formato que ela adquire ao refletir as limitações, restrições da omissão do Estado frente ao ensino público de modo geral, assim como as limitações próprias de uma escola de internato.

Observem-se as falas:

[...] O cara, preso... Só dá vontade de ficar sem fazer nada. Às vezes eu vou assim, pra escola na mesma hora me dá vontade de sair [...] Fico olhando assim, quero estudar, mas lá fora, no mundão, aqui eu não sei o que é... Não dá vontade participar [...] (Gabriel Pensador).

(Entrevistadora) Você está aqui há um ano e oito meses [...] você frequenta as oficinas, mas sua frequência na escola é baixa, por que?

[...] Quem tá preso, tá preso vai estudar? [...] O juiz me disse que eu ia estudar fazer curso [...] mas, você tando preso? Eu não quero estudar nada não, eu quero é minha liberdade, depois vem o resto (Mike Tyson).

Não gosto de estudar e se eu for estudar vai ser lá fora porque aqui eu não aprendo nada [...] Essa escola aqui eu não quero saber não [...] é muito fraca. Aqui não passa nem dever de casa [...] (Bob Marley).

[...] Eu deixei de ir porque ia um dia, tinha aula, no outro não tinha... Quando eu pensava que estava aprendendo, não tinha aula. [...] Tava indo certinho, já tinha chegado numa parte boa de matemática aí suspendeu as aulas por causa de uns problemas na unidade [...] (Cidade Negra).

Ao que parece, a importância e o valor da escola como instância de socialização, de aquisição de conhecimentos, de formação para a cidadania não é olvidada pelos educandos participantes da pesquisa, pelo contrário. Num sentido *lato sensu* a escola passou a ganhar um novo significado depois da internação mesmo que para a maioria deles a retomada dos estudos possa vir, ou não, a fazer parte de um projeto de vida futuro.

(Entrevistadora) *A escola tem alguma importância para você? Quando eu estou falando de escola, eu estou falando [...] de uma forma geral, não só da escola aqui dentro, mas a escola lá fora, a formação que a escola dá para a vida [...].*

(Adolescente) *Para mim tem muita importância [...] só os estudo pode ajudar as pessoas a trabalhar, a ler, a escrever. Se eu quiser deixar essa vida, eu tenho que voltar pra escola, é o que eu faço de mais certo né não? [...] hoje eu tenho outra cabeça, se tivesse estudado não tava aqui (Bob Marley).*

[...] Pra mim aqui, só foi [importante] isso. Foi dessa escola daqui que eu aprendi um pouco, foi bom por isso, eu aprendi meu nome. Algumas metade eu sei fazer, algumas letras sei asoletrar mais não sei ler tudo [...] (Mike Tyson)

[...] A pessoa só pode aprender as coisas na escola. Ter um futuro, uma profissão, um trabalho se estudar na escola (Gabriel Pensador).

[...] [eu] Já disse a minha mãe que eu quero me matricular na escola quando eu sair [...] Ela já vai providenciar minha transferência. Ela ficou feliz. Viu que eu quero mesmo me regenerar [...] (Romário).

Mesmo que para alguns adolescentes a escola da unidade de internação represente mais uma chance de ocupação dentro do universo limitado que a privação de liberdade impõe do que um espaço de aprendizagem que contribua efetivamente para uma formação “[...] que

os ajude a localizarem-se no mundo e colabore com o seu regresso, permanência ou continuidade na rede regular de ensino [...]” (VOLPI, 1999, p. 34), a relevância e contribuição da escola no sentido amplo, que a educação oferece para a vida em sociedade, não está despercebida.

Ao que parece, o descrédito e a desqualificação que os altos níveis de evasão escolar representam são as respostas não só à privação de liberdade, mas ao modelo de educação de “faz-de-conta” que se mantêm historicamente nos internatos para adolescentes em conflito com a lei. As respostas estão dadas. Cabe agora às instituições, ao Estado, à sociedade e à família decifrá-las.

7 O EDUCANDO COMO SER QUE RESPONDE AS PRÁXIS EDUCATIVAS

7.1 PARA MIM, CADEIA É CADEIA, COLÉGIO É COLÉGIO.

Internamente, o caráter institucional total de privação de liberdade torna-se um dos principais limites à construção de uma ação educativa – de um conjunto seqüencial e metódico de atividades formativas – nos estabelecimentos socioeducativos. A dificuldade reside no paradoxo de tornar a prisão em escola, isto é, de a instituição de privação de liberdade para adolescentes, ultrapassar os limites da coerção e tornar-se efetivamente estabelecimento educativo.

Essa é a difícil visada, porquanto mesmo havendo um projeto educacional definido, estrutura “[...] pedagogicamente formulada para atender ao tipo de adolescente e ao tipo de criminalidade próprio das diversidades apresentadas [...]” (VOLPI, 1999), a tensão entre a coerção e a educação não deixará de existir uma vez que, mesmo dentro de um “[...] conceito jurídico solidamente garantista [...]” (MENDEZ, 1996, p. 13), essas instituições continuarão sendo de internação, de privação de liberdade.

O antagonismo está em aprisionar para educar, já que “[...] o internamento é uma exclusão social paradoxalmente institucionalizada [...] onde o indivíduo perde sua identidade e sua auto-estima. Está permanentemente sobre controle de outrem, sem decisão sobre o seu tempo e seus passos [...]” (FALEIROS, 2004, p. 87). As conseqüências aos indivíduos, ocorrem diretamente sobre o que Goffman (1961) chamou de “territórios do eu”: os domínios físicos, mentais e emocionais, quase sempre não preservados pela institucionalização total.

Assim sendo, educar nestes espaços institucionais torna-se um complexo desafio, visto que, como continua Faleiros (2004), de modo análogo à prisão, o internamento tem se

constituído atualmente muito mais como um processo de “criminalização”, pois o seu cotidiano não está isento do crime e da prática da violência.

Compreendendo as condições peculiares a que se expõe a experiência de educar adolescentes em regime fechado, é que Mendez recomenda que quaisquer propostas de trabalho pedagógico dirigida aos que estejam em conflito com a lei, busquem “[...] identificar e reduzir os efeitos nocivos da privação de liberdade [...]” (1996, p. 13). Com essa observação, o autor adverte que “[...] a medida de privação de liberdade deve ser permanentemente construída – (des-construída) à luz da utopia positiva que estabelece que a prisão ideal é somente aquela que não existe” (p. 16).

Como se pode observar nos fragmentos anteriormente citados, para os adolescentes participantes deste estudo a condição privativa de liberdade aparece como elemento basilar do desestímulo e descrença que nutrem quanto à possibilidade daquele espaço coercitivo tornar-se essencialmente um espaço educativo.

[...] O Juiz me falou: Você vai descer pra Salvador, vai descer para um colégio, Pra mim cadeia é cadeia, colégio é colégio [...] Eu vou ficar preso três ano, pra quê atividade? Cadeia se tira é preso [...] Quando a pessoa perde a liberdade dá ódio, dá raiva no coração [...] (Guga).

E é esse um dos motivos apontados por eles, como responsável pela indiferença que os impede de responderem aos estímulos que a CASE II por ventura possa proporcionar:

A cadeia pesa, pesa muito. Eu mesmo já sou uma pessoa revoltada. É isso que me deixa revoltado tia... Às vezes fico sozinho pensando. Fico pensando como está lá em casa. Fico só pensando no dia que me liberar... De eu olhar assim... Não ver mais tudo isso daqui... (Ronaldinho Gaúcho).

(Entrevistadora) Mas desde que você chegou aqui, não existe nada? Nada de bom lhe aconteceu? Faltava pouco para você concluir a oficina e você abandonou o curso...

(Adolescente) Eu pensei... Isso é muito pouco para trocar por minha liberdade [...] (Cidade Negra).

A opinião dos educadores diverge nesse sentido. Para a maioria dos entrevistados, embora as situações impostas pelo regime de privação de liberdade dificultem os processos pedagógicos, elas não interferem na vontade e no desejo dos sujeitos em integrar-se, ou não, as atividades educativas da unidade:

[...] Para mim o interesse, a falta de interesse deles mesmos é a principal dificuldade. Porque são meninos que vieram de uma vida escolar bem deficiente então eles não têm muito interesse pelas atividades [...]. Não vou dizer que o funcionamento da unidade não coloca condições, de fato coloca. Mas só que pra funcionar precisa também dos interesses dos educandos [...](E 1).

[...] Em qualquer lugar se aprende... Aqui, se quiser se aprende... O negócio é querer. (E 5).

Alguns poucos educadores são mais atentos as recusas dos educandos:

[...] Para eles o terror é tá privado de liberdade. A liberdade para eles é a coisa mais importante, então, o resto não importa mais [...] (E 3).

É fato que, pelas razões que vem sendo expostas, a privação de liberdade e os ditames da institucionalização total se constituam como os principais entraves que afastam os adolescentes do propósito educativo da MSEI, pois como internos estão sujeitos a uma ampla

intervenção que lhes monitora não apenas o subjetivo, mas toda a vida social por um considerável período de tempo.

Assim sendo, as demais condições da totalidade, em que se operam de forma mais objetiva os processos educacionais da instituição CASE II, devem ser somadas a essas duas variáveis, pois agregadas mutuamente revelam as respostas mais contundentes dos educandos às práticas educativas que se possam empreender na internação, já que como sujeitos diretos, como protagonistas dessa realidade, estes indivíduos não estão apenas como “[...] simples expectadores, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la [...]”. (FREIRE, 1979, p. 41).

7.1.2 O terror é estar privado de liberdade.

Retomar a afirmação de Mendez (1996) é fundamental para se entender as dificuldades encontradas por educandos e educadores no transcender dos limites institucionais totais conferidos pelo regime de privação de liberdade: o melhor internato é aquele que não existe.

Isso significa que mesmo em estabelecimentos socioeducativos como a CASE II, onde as características prisionais estejam atenuadas, com projetos arquitetônicos embasados nos princípios norteadores do ECA, ou padrão de elevada dignidade e respeito aos direitos humanos, a privação de liberdade continuará guardando as mesmas conotações coercitivas que incidem diretamente sob a subjetividade dos sujeitos educandos, sob os *territórios do eu*:

[...] Foi depois que fui preso que comecei a ter pesadelo. Nunca tive... Quando tava em casa não [...] Sempre sonho com o colchão pegando fogo [...]. (Diário de campo, 21 de março de 2002).

É importante demarcar esta questão, pois para se empreender uma práxis educativa, tomada num sentido amplo, de conduzir a uma autonomia, o sujeito precisa integrar-se às condições do seu contexto, criar e recriar, objetivar-se a si próprio, discernir e transcender (FREIRE, 1979). Ao contrário do que possa parecer ao senso comum, os internatos não são, e nunca foram, os melhores espaços para se educar, dada a capacidade dessas estruturas promoverem o ajustamento e a acomodação, “[...] o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora [...]” (FREIRE, 1979, p. 42) tornando-se minimizado e cerceado, o que o impede de responder aos seus próprios desafios.

Em relação à aplicação da medida socioeducativa, entendida como um conjunto seqüencial e metódico de atividades formativas, sua aplicação em meio fechado estabelece em si mesma um contra-senso: pretende diligentemente instrumentalizar o adolescente para o convívio social, no entanto, espera fazê-lo em ambiente separado, distanciado da sociedade na qual ele deverá (*re*) adentrar.

No entanto, ainda que a institucionalização total esteja como um dos fatores mais determinantes, outros limites estão postos à construção de uma ação educativa nas unidades de internação socioeducativa, entraves que, muito embora se localizem na esfera institucional, refletem os fatores exógenos, aspectos múltiplos da totalidade que se opera por detrás das muralhas.

7.1.3 *Então, é o Estatuto que tá foguetando a gente?!*

Durante a pesquisa na CASE II, foi possível compreender que não somente os fatores decorrentes do âmbito micro institucional, mas também os externos à unidade, são os que ameaçam ou impedem a consecução de uma ação educativa no seu interior. Ou seja, identificou-se que os limites vivenciados por aquela instituição no implementar de uma MSE que contribua efetivamente para a construção da cidadania dos educandos, não estão

centrados apenas no fenômeno em si, na aparente negligência do Estado em prover recursos e condições operativas para o eficaz funcionamento institucional, mas numa vasta e sistemática trama societária que alimenta a exclusão social que historicamente no Brasil se impõe a população internada nesse tipo de instituições.

Como ação educativa a MSE, de modo amplo, está condicionalmente limitada

[...] A falta ou insuficiência da incorporação [dessa] população à comunidade política e social de tal maneira, que lhe nega, formal ou informalmente, os direitos de cidadania como a igualdade perante a lei e as instituições públicas [...] o acesso às oportunidades sociais quais sejam de estudo, de profissionalização, de trabalho, de cultura, de lazer, e de expressão social entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização [...]. (Abramovay, 1999, apud, UNESCO, 2004 p. 40).

Quando se toma o conceito de exclusão social aqui, para entender os percalços à Medida, à ação educativa empreendida especificamente na CASE II, busca-se não apenas centrar-se nos fatores que aludem a desigualdade econômica a que estão submetidos os sujeitos educandos, antes, assinala uma perspectiva ampla de “exclusão do mundo”, das relações sociais, da informação, da falta de acesso à justiça e às políticas sociais, enfim, do exercício da cidadania, e das tantas restrições que tornam esses indivíduos internos invisíveis diante do Estado e da sociedade dita incluída.

Os dados coletados afirmam o quanto a exclusão social se evidencia no micro, no âmbito institucional da unidade, já que estão ali privados de liberdade não os filhos das elites, mas os filhos das camadas mais pauperizadas. Sendo moradores dos bairros periféricos de cidades interioranas da Bahia, detentores de baixo acesso à renda, aos bens de consumo, como a informática e as novas tecnologias, os adolescentes já adentram a instituição excluídos da escola e do mundo do trabalho – instâncias que teoricamente previnem a marginalização⁸⁹ – e ali dentro têm um curto prazo para se *ressocializar*, para retornar ao convívio social.

⁸⁹ Segundo *Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com Lei*, “[...] a maior parte dos adolescentes privados de

Assinala-se também a exclusão social como elemento que produz a sistemática alienação que se impõe perversamente a esses adolescentes e suas famílias, – os quais Freire (1970) denominaria de “oprimidos” – de modo a impedi-los da compreensão de sua própria realidade, tornando-os passivos e adaptados, “coisificados” não promovendo a possibilidade de abertura a uma consciência crítica.

Como exemplo de exclusão, da própria realidade a que estão submetidos os sujeitos observa-se que a maior parte adolescentes internos na CASE II expressam limitados níveis de esclarecimento em relação ao significado da MSEI, isto é, não conseguem discernir as peculiaridades não somente da sua condição processual como também da finalidade educativa da Medida. Mesmo tendo sido devidamente informados quanto ao ato infracional atribuído – “[...] mediante citação ou meio equivalente” (BRASIL, 1990, art. 111) – mostram-se quase sempre alheios à sua condição de sujeito de direitos específicos, bem como dos propósitos da MSEI⁹⁰:

(Entrevistadora) *Quando você cometeu o ato infracional, tinha dezessete anos, certo? Você sabe qual foi a lei que evitou que você fosse julgado como um adulto?*

(Adolescente) *Não. Quero ser informado pela senhora agora.*

(Entrevistadora) *O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei que...*

(Adolescente) *Ah, eu sei o que é... É igual a um... É um coroa que veio aqui... É um coroa, ele não é daqui não, parece que é de Brasília...*

(Entrevistadora) *Não! O Estatuto não é uma pessoa. É uma lei, um conjunto de direitos e deveres para proteger as crianças e os adolescentes quando necessitarem, e responsabilizar o adolescente que comete um ato infracional. Você não foi para uma prisão de adultos porque ainda era adolescente...*

liberdade no Brasil não freqüentava a escola quando praticou o delito (51%) e não trabalhava (49%), sendo que entre os que trabalhavam cerca de 40% exerciam ocupações no mercado informal [...]” (SEDH, 2002).

⁹⁰ Essa situação se constatou principalmente em relação aos adolescentes oriundos de comarcas do interior do Estado, onde não existem unidades de internação provisória (em que possam ser preparados para a internação definitiva) o que faz com que sempre aguardem a sentença em locais inapropriados como cadeias, delegacias e presídios, onde fatalmente absorvem a “cultura das prisões” que reproduzirão dentro do internato socioeducativo.

(Adolescente) *Ah... Então, é o Estatuto que tá fogueando a gente?! (Romário)*

As condições concretas a que estão inseridos esses adolescentes põem-se como entraves à ação educativa da CASE II porque essa instituição não poderá sozinha atender às expectativas sociais. Os seus êxitos perpassam não somente pela continuidade das suas intervenções educativas, que devem ser promovidas no mundo externo através da universalização da educação e demais políticas sociais básicas, mas, inclusive, pela busca constante de outras formas de prevenção e combate ao delito que devam envolver toda a sociedade.

Sem que haja a existência de uma retaguarda eficaz externa, inclusive uma ação mais sólida da FUNDAC no interior do estado, que assegure aos educandos sua inserção na estrutura social, a internação na CASE II só reafirmará a condição de exclusão, pois internamente os educandos já não recebem uma educação de qualidade, não sendo devidamente capacitados para o trabalho. Por saírem rotulados, estigmatizados, sofrem muito mais riscos de não superarem as condições que os levaram a infracionar.

A passagem da condição de *infrator* da lei a cidadão, de sujeito de direito, é um processo lento e gradual que não se limita ao interior das instituições socioeducativas é uma visada coletiva que se inicia na família, continua na comunidade e necessita ser garantida pelo Estado. Quando se pensa em Medida Socioeducativa deve-se compreendê-la como um conjunto, como uma ação educativa “[...] dirigida ao adolescente autor de ato infracional visando possibilitar-lhe [...] o acesso ao convívio social [...]” (COSTA, 2002, p.116), portanto só pode essa ação centrar-se no todo.

7.1.4 Quem tá preso, tá preso, vai estudar?

A observação e os dados da pesquisa levam a presumir que, ao contrário do que preconiza o discurso instituído pela própria unidade, os adolescentes participantes querem estudar, não apenas reconhecem a importância da educação para a construção de um projeto de vida como manifestam o desejo de retomar os estudos após a internação. Nos fragmentos anteriormente citados estes sujeitos demonstram claramente sua hostilidade diante do modelo escolar que tem sido oferecido na instituição CASE II. Ou seja, ainda que os números atestem o desprezo pelas atividades escolares que desenvolvem, verbalizam a valorização da escola externa como instância promotora de cidadania e de acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades que são necessárias ao convívio social e à realização de projetos posteriores à internação.

Como já se demarcou anteriormente nas categorias levantadas, a reação dos educandos frente ao modelo pedagógico atual não pode ser analisada fora do contexto macro institucional, das peculiaridades que marcam a institucionalização total, dos danos, aos *territórios do eu*, promovidos pela privação de liberdade, nem independente das condições macro sociais em que se inserem esses sujeitos, uma vez que formam um conjunto de fatores que se interligam a promoverem variadas reações.

No que tange à escola especificamente, nas circunstâncias da internação, o retorno não se dará de forma espontânea uma vez que mais que quaisquer outras instâncias institucional total, ela representa ao mesmo tempo a própria privação de liberdade, a imposição judicial da educação, a punição, a determinação que precisa ser constantemente desafiada:

[...] eu [estou] preso já. [estou] preso e acabou. Se eu for pra escola ou não, eu vou continuar preso. Já me prendeu, agora fica com conversinha de ir pra atividade... Por isso que eu não vou [...] (Cidade Negra).

Há um consenso entre os educadores de que a relevância que os adolescentes internos atribuem às atividades pedagógicas, parece estar centrada muito mais no imediatismo da internação: em ocupar o tempo ocioso e em acelerar a liberação judicial. Conforme relata uma educadora,

[...] Quando eles sabem que está na época de relatório... do relatório das assistentes [sociais] deles, aí sim... Eles até pedem para ser chamados para a escola porque sabem que isso vai constar, vai contar na avaliação que vai para a [...] Vara [da Infância e Juventude] [E2].

De certo modo, as atividades pedagógicas não deixam de, no contexto da instituição total, tornarem-se subterfúgios, não havendo neste sentido nenhuma restrição – antes o espaço da sala de aula deve buscar, de forma agradável e prazerosa, reduzir os danos da privação de liberdade – no entanto, além dos pretextos já apontados, o que se esconde por detrás da evasão dos educandos é o próprio formato que a escola da CASE II adquire quando alia os problemas peculiares à escola pública às condições impostas por sua inserção num regime de instituição total.

Além da multi-seriação, da resumida autonomia, da carga horária reduzida, essa escola precisa sobreviver às dificuldades comuns ao ensino público, como baixa remuneração dos profissionais, falta de incentivo; mais que qualquer outro setor integrante da comunidade socioeducativa CASE II, a escola está privada de liberdade. Privada de ser escola porquanto não consegue autonomamente gerir o seu cotidiano. Na busca constante de atrair o educando dispõe de poucos recursos, e novamente autonomia, para criar possibilidades inovadoras:

[...] Aqui existe esse lado tradicionalista do ensino. É tudo muito em cima de conteúdo, conteúdo, conteúdo, os recursos também que a gente tem... A gente só tem o quê? Livros doados e quadro negro. Quando eu cheguei aqui ainda existia um vídeo aqui, a gente podia lançar mão desse recurso [...] [E3].

A banalização dessa escola e do modelo bancário de educação que ela reproduz, bem como a manipulação dos seus fins apenas para benefício da vida processual, é uma resposta sintomática dos “educandos” que necessita ser atentamente observada. Como parte de um projeto macro pedagógico, essas escolas têm por desafio principal a ultrapassagem dos limites impostos pela dinâmica institucional, o que implica a descoberta “[...] atualizada, leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa [...]” (FREIRE, 1996, p. 10) de como empreender “[...] oportunidades educativas numa perspectiva aberta para o futuro, de modo a que elas propiciem ao educando a aquisição de um projeto de vida, ou seja, que ele se torne um ser autoproposto e auto-determinado” (COSTA, 2003, p. 10).

7.1.5 Aqui, se quiser, se aprende...

Decerto, o contexto macro social, de onde vieram e para onde voltarão os adolescentes após a internação, restringe a instituição CASE II no empreender uma ação educativa que realmente capacite para o convívio social, pois educar para cidadania é uma empreitada coletiva. No entanto, essa instituição precisa ser capaz de assegurar o mínimo necessário para *se estar-no-mundo*:

[...] Eu acho um absurdo o menino passar dois anos, três anos e ainda sair daqui analfabeto desde quando o trabalho é socioeducativo. A base tem que ser educação, na minha concepção. Hoje vejo que não é [...]. A base é a carceragem mesmo [E2].

Nas unidades de internação, assinala Costa (2003), “[...] a proposta pedagógica, que deve presidir a estruturação das oportunidades educativas, deve ter como **objetivo geral** a aquisição plena dos **Códigos da Modernidade** (grifos do autor) [...]” que são as capacidades

e competências mínimas para participação produtiva no século XXI, apontadas por Toro (1988). Segundo sistematizou Costa (2003, p.8) o adolescente interno deve desenvolver as seguintes competências:

1. Domínio da Lecto-Escritura;
2. Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas;
3. Capacidade de compreender, analisar, interpretar e sintetizar dados, fatos e situações;
4. Compreender e operar seu entorno social;
5. Receber criticamente os meios de comunicação;
6. Acessar informações;
7. Trabalhar em grupo.

Não obstante os muitos avanços que obteve em relação à Casa de Acolhimento ao Menor (CAM), que ainda funciona plenamente sob as estruturas menoristas, a CASE II também não conseguiu avançar em relação a um projeto pedagógico⁹¹ consistente. O discurso de “unidade modelo” que vigorou desde a inauguração parece sempre fazer menção à sua estrutura arquitetônica que por certo satisfaz as exigências do ECA. No entanto, continua não sendo suficiente ao ideário de *ressocialização*, não respondendo às demandas de escolarização e profissionalização.

Cabe nesta discussão assinalar que se o atendimento socioeducativo na Bahia estivesse estruturado como uma política, como quer afirmar o discurso oficial, alicerçada a partir do debate travado na sociedade, não seriam tão díspares as realidades das unidades de internação existentes no estado. Ao que parece, também para os Poderes Públicos, “cadeia é cadeia e colégio é colégio” ou estabelecimento educacional é colégio e unidade de internação é prisão.

Observa-se que a CASE II possui toda infra-estrutura necessária para tornar-se modelo, não de obra faraônica, mas de estabelecimento educativo específico. Contudo, apesar de obter quadro técnico, administrativo, total aparelhamento, condições ambientais e físicas,

⁹¹ Durante a realização da pesquisa solicitou-se por diversas vezes acessar o projeto pedagógico da instituição, no entanto o documento não foi fornecido.

os dados da pesquisa demonstram que o *mundo institucional* (GOFFMAN, 1961) é fragmentado, de modo a revelar a ausência de uma proposta de atuação fundada num projeto multidisciplinar que permita a apreensão e a aceção do fenômeno da internacionalização de forma global.

A partir dessas condições que caracterizam uma atuação institucional assistemática, que situa as práticas pedagógicas desenvolvidas numa perspectiva de ativismo, muitos educadores têm buscado driblar as dificuldades cotidianas utilizando-se do empenho pessoal e da criatividade para educar nas circunstâncias da internacionalização. No entanto, os avanços e conquistas, as experiências bem sucedidas não ganham visibilidade porque não estão postas como um “projeto praxista” (IMBERT, 2003).

Entre práticas ativistas, “sem a vigilância da reflexão” (FREIRE, 1979) procura-se empreender uma ação educativa. No entanto, o conjunto de práticas educativas conscientes, projetadas, que conduzem a uma práxis, requer a sistematização seqüenciada, metódica, de modo a promover transformações nos sujeitos. Como disseram os educadores os setores educativos estão imersos nessa cotidianidade institucional que os impede de desenvolver práticas conjuntas que atentem, inclusive, para as necessidades individuais dos sujeitos internos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva materialista-dialética, que explica a realidade a partir do seu conteúdo interno, das relações que um determinado fenômeno estabelece com outros fenômenos, a questão norteadora deste estudo só poderia ser respondida quando confrontada à complexidade que está posta nas razões históricas, por isso mesmo políticas e ideológicas, na solidez das estruturas, nas desigualdades, nos arbítrios de poder que marcam o percurso das políticas sociais, da assistência e do direito da infância e adolescência no Brasil ao longo dos anos.

Desse modo, este estudo buscou compreender, a partir da divisão infância, da invenção do *menor* como categoria jurídico-social, que se experimentou no passado, os entraves vivenciados na contemporaneidade da internação, quando o discurso oficial quer construir um novo entendimento, um outro paradigma de garantia e exigibilidade de direitos plenos a todos os indivíduos adolescentes que estejam em conflito com a lei.

Como se demonstrou nos capítulos anteriores, o processo de categorização da infância e adolescência no Brasil foi lentamente construído ante a omissão, assistencialismo e arbitrariedade do Estado, da família, desta sociedade como um todo, que ao invés de promover políticas sociais básicas para o conjunto dessa população optou por, culpabilizar os indivíduos pertencentes à categoria residual de *menores*, exercendo sobre eles o exercício do poder tutelar do Estado através das sólidas políticas de institucionalização total e privação de liberdade que perduraram até recentemente.

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente inaugurou-se uma nova lógica de institucionalização que, introduzindo as Medidas Socioeducativas, passa a reconhecer a internação como último recurso de responsabilização do adolescente que tenha cometido ato infracional. Nesta nova concepção garantista de direitos, a internação, a privação

de liberdade, deixou de ser o fim em si mesmo para tornar-se o meio, a condição para a construção de uma ação educativa específica que num curto período de tempo ofereça ao educando instrumentais necessários a sua formação cidadã.

No entanto, em quinze anos de vigência, o novo paradigma de proteção integral introduzido pelo ECA tem enfrentado dificuldades para se constituir numa teoria norteadora das práticas educativas desenvolvidas na MSEI porquanto ainda o ideário de criança e do adolescente como sujeito de direitos não atingiu a sólida “[...] constelação de crenças, valores e técnicas [...]” (KHUN, 1961, p. 218) que vigoram desde o início do século passado e se retroalimentaram continuamente de modo a construir uma sólida *história das mentalidades* que atinge o conjunto da sociedade.

A estigmatização do *menor*, construída no apogeu das ciências criminológicas, ao determinar sua inaptidão ao processo educativo alimentou as construções sociais que embasaram as políticas de educação desenvolvidas nas instituições de internação do passado e, mesmo contrariando o ordenamento jurídico atual, estão ainda presentes não só no âmbito institucional, mas no imaginário social como um todo de modo a definir uma concepção de educação como “atendimento”, não como direito do adolescente em conflito com a lei.

Desde a especialização das *práticas de reforma*, desde os primórdios da educação como prática da privação de liberdade, que família o Estado e a sociedade tecem para os grupos *menorizados* um ideal de acesso à sociedade que permanece até hoje sob o mesmo sustentáculo: o da escolarização e da profissionalização. No entanto, esse modelo legitimado secularmente como o mais indicado para uma efetiva inserção ao convívio social, não vem respondendo nem aos anseios dos indivíduos nem aos anseios sociais porque não se efetiva além do discurso.

Ao tomar a CASE II como campo para a realização da pesquisa, evidenciou-se que se aliando aos muitos entraves históricos que restringem tais instituições de empreenderem

práticas educativas, que conduzam a uma práxis ou a um fazer criador de realidade e de sentidos novos para os sujeitos do educar, está o próprio regime de privação de liberdade somado ao conjunto de imposições macroestruturais e seus rebatimentos na esfera institucional, vinculados, reforçados pelos aparatos ideológicos.

Os resultados levam a crer que os danos causados às praticas educativas estão ligados ao regime de privação de liberdade, uma vez que nesses espaços os indivíduos internos, ao comprometerem os *territórios do eu* (GOFFMAN, 1961), não conseguem se desvencilhar dos ajustes e limitações impostos pela própria perversidade do sistema. Ainda que sejam oferecidas condições consideradas ideais ao implemento de uma escola de qualidade, de uma política de profissionalização coerente com as necessidades do mundo do trabalho, os educandos internos sofrerão os prejuízos por estarem sendo educandos fora da dinâmica e das relações sociais.

No entanto, evidencia-se que, quando o processo educativo se desenvolve nas instituições de internação numa perspectiva de prática ativista como um conjunto de atividades que sem a vigilância da reflexão, sem o compromisso com a transformação social, primam apenas pela ocupação do tempo e do espaço, não proporcionando ao indivíduo uma aquisição de instrumentais que o posicione como *ser-no-mundo*, a educação se torna também como um instrumento de coerção.

Com o novo paradigma de proteção integral a educação – historicamente presente nos estabelecimentos de internação a serviço da repressão, da estigmatização e dos ditames da privação de liberdade – quer-se reconhecer como prática libertadora capaz de transformar a realidade. Contudo, como prática social específica, requer os meios para a consecução das suas finalidades transformadoras.

Em campo, evidenciou-se que faltam os meios para se empreender uma prática educativa que conduza a uma práxis. Por trás dos fenômenos emergenciais que se instauram

no micro institucional, está a prevalência ideológica dos antigos paradigmas que conduziram o imaginário sobre a concepção de educação nas instituições de internação do passado que preconizavam ser a escola, escola e o internato, prisão. Ou seja, está projetado no âmbito microinstitucional da CASE II, o reflexo de como o paradigma de proteção integral tem sido absorvido na Bahia, no Brasil como um todo: sem a integração dos entes societários convocados paritariamente pelo Estatuto.

O êxito das práticas educativas da MSEI, portanto, está sujeito primeiramente às relações que se alicerçam do lado de fora da instituição, às condições operativas em que funciona o mundo exterior, nas relações que os entes societários família, Estado e sociedade estabelecem entre si. Na compreensão do microinstitucional, cabe uma consideração sobre as parcelas de responsabilização paritária que esses entes assumem na nova concepção de proteção.

A família – mesmo sendo diretamente assolada pela crise da precarização de vida, pelos novos padrões comportamentais, re-configurada com a entrada da mulher no mundo do trabalho, e, especificamente, com a reafirmação do modelo monoparental no qual esta vem deixando cada vez mais a dependência masculina para estar como mantenedora do lar – precisa assumir o seu lugar no processo educativo como um todo.

Isto é, a família precisa agir de maneira preventiva através da

[...] interação argumentativa, [da] ação comunicativa, [da] atenção máxima ao desenvolvimento da criança [e do adolescente] com a exigência dos limites amorosos, a definição de regras claras e limites de convivência [...] (FALEIROS, 2004, p. 93).

Mas também precisa posicionar-se como co-partícipe da internação socioeducativa num acompanhamento sistemático ao adolescente privado de liberdade. Embora não seja tão simples, a família precisa tomar a primazia nesse complexo empreendimento de educar.

Do lado de fora da instituição, o Estado deve ampliar e universalizar as políticas sociais básicas – educação, assistência social, saúde – e implementar políticas específicas voltadas para a juventude, esporte, lazer cultura, de modo a atenuar os limites impostos pelas condições concretas onde estão inseridas a maioria das famílias dos jovens que se encontram hoje privados de liberdade. Do lado de dentro, garantindo a implementação dessas mesmas políticas, o Estado deve fazer valer o que prevê o Estatuto: assegurar que a educação se sobreponha aos limites da coerção, isto é, deve assumir as unidades de internação como estabelecimentos educativos e assegurar as condições necessárias para a consecução de uma educação de qualidade.

Nessa tarefa conjunta de assegurar a mudança de paradigma, a sociedade deve intervir também no interior das instituições privativas de liberdade através do estabelecimento de parcerias que promovam, por exemplo, a educação profissionalizante levando para as instituições experiências bem sucedidas que já se operam no mundo externo. Cabe também a sociedade exigir a implementação dos organismos de proteção e defesa dos direitos implementados pelo ECA como os Conselhos Tutelares e de Direitos, além de conjuntamente com o Estado, oferecer condições de empregabilidade para os egressos da internação.

No caso específico da CASE II, pelo que se pode observar em campo, o paradigma de proteção integral introduzido pelo ECA não vem se constituindo numa teoria orientadora das práticas educativas da MSEI porque embora esteja presente no discurso, na prática, não orienta um projeto macro pedagógico que envolva os educandos, educadores e a sociedade.

Embora tenha sido assimilada no formato arquitetônico dessa instituição, a doutrina da proteção integral não fez parte de uma política socioeducativa ampla, que não só preveja recursos que possibilitem atenuar as dificuldades vivenciadas no cotidiano interno, como o asseguramento da participação mais efetiva da família ou a continuidade das ações

institucionais do lado de fora, mas, inclusive, por não promover o debate e a construção coletiva de alternativas com outras esferas sociais.

Enquanto redigia-se esta dissertação, logo após a coleta dos dados empíricos, a CASE II entrou em reforma das suas estruturas prediais e anunciou que o “modelo socioeducativo” que representou até então seria revisto de modo a adequar-se mais fielmente às exigências pedagógicas do ECA. Enquanto aguarda-se com expectativa a reformulação do modelo que até o início deste ano de 2005 era referência nacional, observa-se cada vez mais a precarização das condições de funcionamento da Casa de Acolhimento ao Menor, que se fosse analisada como modelo, seria o da vergonha e da negligência aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Edson Tenório de. *Dos menores em Perigo e em erro social na Bahia*. Salvador: SNT, 1942.

ALBUQUERQUE, Edson Tenório de. [ofício] 1947 jun. 18 Instituto de Preservação e Reforma [datilografado]. 17 f. Comunicação assinada pelo Diretor do Instituto de Preservação para o Secretário do Interior e justiça, Salvador, Dr. Albérico Fraga. *Encaminhando Proposta de Administração e Reforma para a Pia Sociedade Salesiana*.

ALBUQUERQUE, Edson Tenório de. [ofício] 1941 dez. 30 Instituto de Preservação e Reforma [datilografado]. 8 f. Comunicação assinada pelo Diretor do Instituto de Preservação para o Secretário do Interior e justiça, Salvador, Dr. Guilherme Marback. *Solicitando melhorias do Instituto de Preservação e Reforma*.

ALBUQUERQUE, Edson Tenório de. [ofício] 1943 out. 20 Instituto de Preservação e Reforma [datilografado]. 17 f. Comunicação assinada pelo Diretor do Instituto de Preservação para o Secretário Viação e Obras públicas, Salvador, Dr. Artur Cezar Berenguer. *Solicitando melhorias do Instituto de Preservação e Reforma*.

ALGUMAS Realizações Sobre o Governo Juracy Magalhães. Salvador: Governo do Estado, 1935. 48 p.

ALMEIDA, Fernanda Maria Brito Gonçalves. *Educação para a marginalidade: a problemática do sistema assistencial ao menor*. Salvador, 1982 198 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ALTOÉ, Sonia Elisabeth. *Infâncias perdidas: o cotidiano dos internatos-prisao*. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.

ALSINET Carles. *El bienestar en la infancia*. Lleida: Pages Editors, 2002.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

AMAZONAS, Uilma Rodrigues de Matos. *O significado de uma alternativa educacional envolvendo educação e trabalho: um estudo do Sítio do Menor em Itabuna*. Salvador, 1991 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

AMIM, Valéria. *A territorialização da escola e da família no imaginário dos meninos em situação de risco: uma leitura possível*. Ilhéus, 1991, 104 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ARANTES, Ester. FALEIROS, Eva. Subsídios para uma história da Assistência Privada dirigida a infância no Brasil. In: PILLOTTI, Francisco, RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995, 13-379.

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

ASSIS, Machado. *Contos*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BAHIA (Estado). Decreto nº. 10. .478 de 24 de dezembro de 1937. Crea a inspetoria de educação física e jogos escolares. Diário oficial [do] Estado da Bahia. Poder Executivo, Salvador, 24 de dezembro de 1937.

BAHIA (Estado). Decreto nº. 10. 715 de 1938. Amplia as atribuições do juízo de menores e subordina a Escola profissional para menores à Secretaria do Interior com a denominação de Instituto de Preservação e Reforma. Diário oficial [do] Estado da Bahia. Poder Executivo, Bahia, 27 de dezembro de 1937.

BAHIA (Estado). Decreto nº. 11. 389 de 13 de julho de 1939.

BAHIA (Estado). Decreto nº. 8.255 de 27 de dezembro de 1932. Crea a escola profissional para menores abandonados e em erro social. Diário oficial [do] Estado da Bahia. Poder Executivo, Bahia, 27 de dezembro de 1937.

BAHIA (Estado) Decreto nº. 1567 de 1º de dezembro de 1961. Cria o Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Diário oficial [do] Estado da Bahia. Poder Executivo, Bahia.

BAHIA. (Governo Provincial) Actos do Poder Executivo. 28 de maio de 1831. Estabelece convenio para a criação da Casa Pia dos orphãos de São Joaquim.

BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. 13ª ed. São Paulo: ed. Brasiliense, 1985.

BEIJING. Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude In: *Direitos Humanos. Normativa Internacional*. São Paulo, Max Limonad 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *DECRETO* Nº. 17.943 A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção aos menores.

BRASIL. Decreto nº. 13.331- A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para reforma no ensino primário e secundário no Município da Corte.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado, 1990. Dispõe Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº. 2040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros e providência sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.

BRITO, Leila Maria Torraca de (Org.). *Responsabilidades: ações educativas e políticas públicas para a infância e juventude no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CALLE, Claudia Vélez de la (Org.). *Pedagogias Frente al conflicto social y educativo*. Colômbia: Fundación Universitária Luis Amigó, 1999.

CASAS, Ferran. *Infância: perspectivas psicossociales*. 1ª ed. Barcelona: Paidós 1998.

CASTILHO, Alceu Luis; TORREZAN, Jessika. Educação como castigo. *Revista Educação*, São Paulo, nº. 85, ano 08, 54-63, maio 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser feito*. As encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. O discurso competente e outras falas. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CLAVET, Susana. GONZÁLEZ, Nora. *Ética: Apuntes para la educación polimodal y la formación docente*. Madrid: Homosapiens, 1991.
- CORREIA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: *História Social da Infância no Brasil*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2003. 9-334.
- COSTA, Adroaldo Ribeiro. *Páginas escolhidas: 200 crônicas e dois contos*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo: Conselho Estadual de Cultura, 1999.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Pedagogia e Justiça* In: *Infância, Ley y democracia en América Latina: análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención internacional sobre los derechos del niño (1990-1999)*, Buenos Aires 1999, 12-589.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Bases para Estruturação de Programas Socioeducativos Para Jovens Privados de Liberdade*, [mimeo], Belo Horizonte, Modus Faciendi, Jun. 2003.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Caminhos e descaminhos de uma ação educativa* 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. *Estatuto e LDB: direito à educação*. In: *Pela Justiça na educação*. Brasília, MEC, 2000, 14-735.
- COTES, Paloma; VALÉRIA FRANÇA. Crime e o Desemprego. *Revista Época*, Nº. 307, 76-83, 05 de abril de 2004.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- SCOREL, Sarah. *Vidas ao léu: Trajetória de exclusão social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- EVANGELISTA, Cleonder. *Luz no fim do túnel: a história de sucesso de um ex-interno da FEBEM*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- FALEIROS, Eva, Teresinha; ARANTES, Ester Magalhães. Subsídios para uma História da assistência privada dirigida a infância no Brasil. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, cap. IV, 1995, 13-379.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, cap. II, 1995, 13-379.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Impunidade e Inimputabilidade. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, Nº. 77, mar. 2004.
- FERREIRA, Mário, NUMERIANO, Roberto. *O que é golpe de Estado*. Ed. Brasiliense, São Paulo: 1993.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FILHO, Valter Fraga. *Mendigos moleques e vadios na Bahia do Século XIX*. São Paulo: Hucitec-Edufba, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Avaliação 96/97. Salvador, [1998?]. 18 p.
- FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Atendimento Socioeducativo: o caminho da FUNDAC. Salvador, [1998?]. 40 p.
- FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Comunidade de Atendimento Socioeducativo: CASE. Salvador: [1999?]. 01 p.
- FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. FUNDAC: 12 anos. Salvador, 2003. 03 p.
- FUNDAÇÃO ESTADUAL DE BEM ESTAR DO MENOR. *Concurso Público*. São Paulo, 2005, 15 p. Disponível em: <<http://www.vunesp.com.br>> Acesso em: 25 fev.2005.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR. *Roteiro da Política Nacional de Bem Estar do Menor*. Brasília, 1972. 103 p.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR. A experiência da FUNABEM na reeducação do menor de conduta anti-social. Rio de Janeiro, 1976. 178 p.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALLEFI, Dante Augusto. *Filosofar e Educar*. Salvador: Quarteto, 2003.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar 1963.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- GUIRADO, Marlene. *A criança na FEBEM*. São Paulo: ed. Perspectiva, 1980.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais 2004: Estudos e pesquisas, informação demográfica nº. 15. Brasília, 2004. 359 p. Disponível em: <www.rets.org.com.br> acesso em 12 mar. 2005.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- IMBERT, Francis *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- KHUN, Thomas. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: ed. Perspectiva, 2003.
- KONZEN, Afonso Armando (Org.). *Pela Justiça na educação*. Brasília, MEC, 2000, 14-735.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

- LIBERATI, Wilson Donizeti. *Adolescente e Ato Infracional: Medida Socioeducativa é Pena?* 1ª ed. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.
- LUDKE Menga. ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e Multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000.
- MAGALHAES, Alfredo Ferreira. Thema 16 - *Educação eugênica em geral*, consciência da responsabilidade na família, nas escolas, nas universidades. In: Congresso Brasileiro de Eugenia Rio I Bahia: Dois mundos, 1930.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Infância abandonada*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: *A crise dos paradigmas e a educação*. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia: Ciência do Educador*. Rio Grande do Sul: Injuí, 1990.
- MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dólmén Ediciones, 1997.
- MENDEZ, Emilio Garcia. *Infância e Cidadania na América Latina*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MENDEZ, Emilio Garcia. *Adolescentes em conflito com a lei: Segurança cidadã e direitos fundamentais*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Telma Araújo; CABRAL, Telma Maria de Souza. *Experiência desenvolvida junto a menores no Centro de Recepção e Triagem*. 1984. 143 f. Monografia (graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Católica do Salvador, Salvador.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NUNES, Zizália. Depoimentos sobre o SEAM. [jan. 2005]. Entrevistadora: G. Carrera. Salvador, 2005. 01 cassete sonoro (60 min), 3 ¾ pps, estéreo.
- PASSETI, Edson. *Crianças carentes e políticas públicas*. In: *Historia das Crianças no Brasil*, São Paulo: Contexto, 1999, 347-375.
- PASSETI, Edson. *O que é menor?* 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- PERALVA, Angelina. *Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PENTEADO, Gilmar. Infância perdida: dobra o numero de meninas na FEBEM. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 de mar. de 2004, Folha Cotidiano, p. C1-C4.
- PIMENTEL, Diva. Depoimentos sobre o SEAM. [jan. 2005]. Entrevistadora: G. Carrera. Salvador, 2005. Dois cassetes sonoros (120 min), 3 ¾ pps, estéreo.
- PILLOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995.

PILLOTTI, Francisco. Crise e Perspectivas da assistência à infância na América Latina. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, cap. I, 1995, 13-379.

PIVETES organizados dividem Salvador em áreas de atuação. *Tribuna da Bahia*, 21 de jul. 1970.

POMPÉIA, Raul. O Ateneu. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PRIORE, Mary Del. *História da Criança no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PROMOTOR retifica: menores fogem por faltar ao SEAM meios de segurança. Salvador: *Tribuna da Bahia*, 09 de mar. 1964.

RIZZINI, Irene; Irma RIZZINI. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores, do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para infância no Brasil. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, cap. III, 1995, 13-379.

RIZZINI Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a era Vargas. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, parte I, 1995, 13-379.

RIZZINI, Irma; VOGEL, Arno. O menor Filho do Estado: pontos de partida para a uma história da assistência pública à infância no Brasil. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, cap. V, 1995, 13-379.

SALVO, Maria Paola de. Há 30 anos FEBEM-SP encarcera e não recupera. Disponível em: <www.agenciartamaior.uol.com.br> São Paulo, 17/12/2003. Acesso em 18/11/2004.

SANTOS, Helio. *A busca de um caminho para o Brasil*. A trilha do círculo vicioso. São Paulo: ed. SENAC, 2001.

SANTOS. Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: *História da Criança no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002 p. 11-229.

SARAIVA, João Batista da Costa. *Adolescente e ato infracional: garantias processuais e medida socioeducativa*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. Levantamento Estatístico do Número de Adolescentes Cumprindo Medidas Socioeducativas no Brasil. Brasília, jan. de 2004, 103 p. Disponível em www.Presidência.gov.br/sedh Acesso em 12/08/2004.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. Mapeamento da Situação das Unidades de Execução de Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em conflito com a lei. Disponível em <www.presidencia.gov.br/sedh/> Acesso em: 11/09/2003.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. Reunião com o COEP: garantindo direitos, promovendo parcerias. Brasília, jun. de 2004, 27 p. Disponível em www.Presidência.gov.br/sedh Acesso em 20/02/2005.

SILVA, Roberto da. *Os Filhos do Governo. A Formação da Identidade Criminosa em Crianças e Órfãos e Abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Antonio Fernando do Amaral e. Poder Judiciário e Rede de Atendimento. In: *Pela Justiça na educação*. Brasília, MEC, 2000, 14-735.

TERRA, Sylvia. Helena. Sobre o Estatuto da Criança e o Adolescente e a inimputabilidade penal. In: *Adolescência, ato infracional e cidadania: a resposta está no ECA, basta querer realizar*. Brasília: Fórum DCA, 1999, 8-62.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

TORO, José Bernardo. *Códigos da modernidade: capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI*. Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho, 1988.

TURCI, Fabio. Sistema Caro. Jornal Hoje, São Paulo, 23 de fev. 2005. Disponível em: <www.globo.com.br> Acesso em: 24 de fev. 2005.

UNESCO, Políticas Públicas: de/para/com juventudes. Brasília, 2004, 340 p.

VILHENA, Oscar Vieira. (Org.) *Direitos Humanos. Normativa Internacional*. São Paulo, Max Limonad 2001.

VERONESE, Joseane Rose Petry. *Temas de direito da Criança*. São Paulo: LTR, 1997.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento a infância e a adolescência no Brasil contemporâneo. In: *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação, e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, parte II, 1995, 13-379.

VOLPI, Mário. (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência IV: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.